

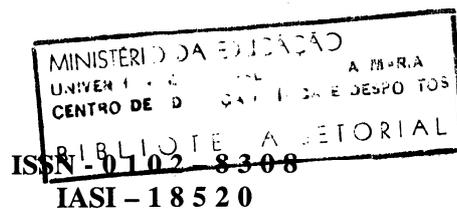
U  
D  
Z



MINISTÉRIO  
U. FEDERAL  
CENTRO DE  
BIBLIOTECA

- A reflexão na prática pedagógica
- Comparação do percentual de gordura
- Níveis sócio-econômicos
- Tipo de retroalimentação
- Tipologia de atletas
- Assimetrias laterais no futebol
- Ginástica pedagógica
- Teoria sócio-histórica
- Necessidades educativas da educação física

MINISTERIO DA EDUCACAO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE ESTUDOS DE PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO  
BIBLIOTECA SETORIAL



**REVISTA KINESIS**  
**Centro de Educação Física e Desportos**  
**Universidade Federal de Santa Maria**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE**  
**SANTA MARIA**

**Reitor**

Prof. Tit. Paulo Jorge Sarkis

**Vice-Reitor**

Prof. Tit. Clovis Silva Lima

**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**E DESPORTOS**

**Diretor**

Prof. Ms. Luiz Celso Giacomini

**Vice-Diretor**

Prof. Esp. Antonio M. Flôres

**Diretor do Núcleo de Divulgação**  
**Científica**

Jandir Carlos dos S. Martins

**REVISTA KINESIS**

**Comissão Editorial:**

Prof. Ms. Ivon Chagas da Rocha Junior

Prof. Ddo. Roque Luiz Moro

Prof. Dda. Sara T. Corazza Kroth

Prof. Ms. Silvio Claudio Pereira  
Rodrigues

**Editoração**

Jandir Carlos dos S. Martins

**Capa ( Art-Final)**

Mari Ângela Costela

Wagner Rodrigues Soares

**Digitação e Organização**

Paula Mercêdes Vilanova Ilha

**Arte Final**

Paula Mercêdes Vilanova Ilha

Caren Cristina Stellfeld

**Impressão**

Imprensa Universitária - UFSM

**CONSULTORES:**

Prof. Dr. Airton da Silva Negrine,  
ESEF/UFRGS

Prof. Dr. Alan Asquit, CEFD - UFSM

Prof. Dr. Aluísio O. V. Ávila,  
CEFID/UEDESC

Prof. Dr. Ademir de Marco,  
FEF/UNICAMP

Prof. Dr. Adroaldo C. A. Gaya,  
ESEF/UFRGS

Prof. Dr. Airton José Rombaldi,  
ESEF/UFPel

Prof. Dr. Alberto C. Amadio, EEF/USP

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana M. Pellegrini,  
DEF/UNESP  
Prof. Dr. Cândido S. Pires Neto,  
CEFD/UFMS  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Celi N. Z. Taffarel,  
DEF/UFPE  
Prof. Dr. Dartagnan P. Guedes,  
DFE/UEL  
Prof. Dr. Dietmar M. Samulski,  
ESEF/UFMG  
Prof. Dr. Edio L. Petroski,  
CDS/UFSC  
Prof. Dr. Eduardo H. De Rose,  
ESEF/UFRGS  
Prof. Dr. Elenor Kunz, CDS/UFSC  
Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira,  
ESEF/FFPeI  
Prof. Ddo. Fernando Copetti,  
CEFD/UFMS  
Prof. Dr. Go Tani, EEF/USP  
Prof. Dr. Helder Guerra de Resende,  
UGF  
Prof. Dr. Hugo Rodolfo Lovisolo, UGF  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ingrid M. Baecker, UFMS  
Prof. Dr. Iouri Kalinine Petrovichi,  
CEFD - UFMS  
Prof. Ms. Ivon Chagas da Rocha Junior,  
CEFD - UFMS  
Prof. Dr. Jefferson T. Canfield, FAFRA  
Prof. Dr. João Carlos J. Piccoli,  
URCAMP  
Prof. Dr. João L. Zinn, CEFD/UFMS  
Prof. Dr. José Francisco S. Dias,  
CEFD/UFMS  
Prof. Dr. Lino Castellani F<sup>º</sup>,  
FEF/UNICAMP  
Prof. Dr. Luiz Osório C. Portela,  
CEFD/UFMS  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Arleth Pereira,  
CE/UFMS  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria B. Ferreira,  
FEF/UNICAMP  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Fátima Duarte,  
CDS/UFSC  
Prof. Dr. Markus V. Nahas,  
CDS/UFSC  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marta S. Canfield, UFMS  
Prof. Dr. Pablo Grego, ESEF/BH-MG  
Prof. Dr. Paulo S. C. Gomes,  
CCH/UGF  
Prof. Dr. Pedro J. Winterstein,  
FEF/UNICAMP  
Prof. Ddo Ricardo Bins de Napoli,  
CCSH/UFMS  
Prof. Dr. Ricardo D. S. Petersen,  
ESEF/UFRGS  
Prof. Dr. Renan M. F. Sampedro, CEFD/  
UFMS  
Prof. Dr. Ronai Pires da Rocha,  
CCSH/UFMS  
Prof. Ddo. Roque Luiz Moro,  
CEFD/UFMS  
Prof. Dr. Ruy J. Krebs, CEFD/UFES  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sandra M. Matsudo,  
CELAFISCS  
Prof. Dda. Sara T. Corazza Kroth,  
CEFD/UFMS  
Prof. Dr. Sebastião I. L. Melo,  
CEFD/UFES  
Prof. Dr. Sérgio Carvalho,  
CEFD - UFMS  
Prof. Dr. Silvino Santin, CEFD/UFMS  
Prof. Ms. Silvio Claudio Pereira  
Rodrigues, CEFD/UFMS  
Prof. Dr. Ubirajara Oro, CDS/UFSC  
Prof. Dr. Valdir J. Barbanti, EEF/USP  
Prof. Dr. Valter Bracht, CEFD/UFES  
Prof. Dr. Victor K. R. Matsudo,  
CELAFISCS  
Prof. Dr. Volmar Geraldo da S. Nunes,  
ESEF/FFPeI

Kinesis / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de  
Educação Física e Desportos. - Nº Especial (1984).  
Santa Maria, 1984 -

Continuação a partir de 1984 da Revista do Centro de  
Educação Física e Desportos, Vol.2,no. 3 (1979)

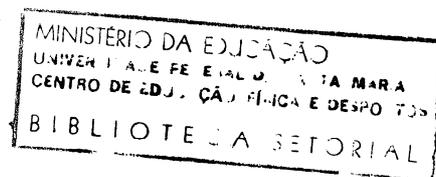
Semestral

IASI - 18520

ISSN - 0102-8308

CDU: 796/797

Ficha catalográfica elaborada por:  
Maristela Hartmann - CRB - 10/737  
Biblioteca Central - UFSM





316

## EDITORIAL

### Revista Kinesis

O Centro de Educação Física e Desportos tem a satisfação de apresentar na vigésima edição da Revista Kinesis, uma gama apreciável e plural de trabalhos científicos, que sem dúvidas, cada vez mais, sedimenta sua credibilidade no meio científico nacional e internacional.

Sua pluralidade temática é evidenciada pelos nove artigos que foram selecionados para este número, que é o terceiro do corrente ano.

A reflexão na prática pedagógica do Professor de Educação Física é a abordagem do primeiro artigo. O segundo, apresenta estudos comparativos acerca do percentual de gordura predito por equações propostas para utilização em crianças e adolescentes.

Uma pesquisa com a população da Parnaíba sobre a Educação Física e níveis sócio-econômicos é o tema do terceiro artigo. O quarto aborda a análise do tipo de retroalimentação a partir da Taxionomia de Schmidt – 1993 e sua aplicação em aulas de natação. A pesquisa da tipologia dos atletas de alto rendimento no Brasil é o tema do quinto artigo. O sexto artigo, trata das assimetrias laterais no desempenho de habilidades motoras relacionadas ao futebol.

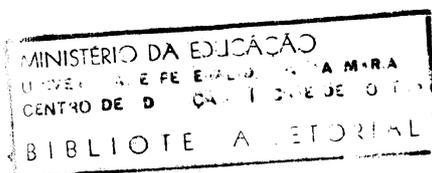
Algumas reflexões sobre a ginástica pedagógica é o tema do ensaio proposto no sétimo artigo. O oitavo versa sobre a teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano na concepção Vygotskyana. Considerações para o ensino aprendizagem na Educação Física. Educação Física: necessidades educativas do futuro é abordados no nono artigo.

Para continuidade de nosso trabalho, conclamamos os pesquisadores que continuem participando, pois somente assim os conceitos de qualidade serão preservados e nossa revista continuará sendo um referencial para publicações dos trabalhos da comunidade científica.



Prof. Luiz Celso Giacomini

Diretor do CEFD/UFMS





## SUMÁRIO

### PESQUISAS

A reflexão na prática pedagógica do professor de educação física Hugo Norberto KRUG, Marta de Salles CANFIELD.....	09
Comparação do percentual de gordura predito por equações propostas para utilização em crianças e adolescentes Hugo TOURINHO FILHO, Lilian Simone Pereira RIBEIRO, Airton José ROMBALDI, Renan M. F. SAMPEDRO.....	33
Educação física e níveis sócio-econômicos: uma pesquisa com a população urbana de Santana de Parnaíba Alexandro Luiz FRANÇA, Marcos Roberto NOGGERINI, Edison Riuitiro OYAMA, José Roberto ROSA Jr., Rui de SOUZA JR., Mônica Yuri TAKITO.....	39
Análise do tipo de retroalimentação a partir da taxionomia de Shmidt - 1993 e sua aplicação em aulas de natação Sara T. Corazza KROTH, Jefferson T. CANFIELD.....	59
Pesquisa da tipologia dos atletas de alto rendimento no Brasil Iouri KALININE, Luiz Celso GIACOMINI.....	69
Assimetrias laterais no desempenho de habilidades motoras relacionadas ao futebol Luis Augusto TEIXEIRA, Clarisse Echardt Oliveira CHAVES, Marcus Vinicius M. SILVA, Maykel A. CARVALHO.....	77
<b>ENSAIOS</b>	
Algumas reflexões sobre a ginástica pedagógica Cinara Valency Enéas MÜRMAN, Ingrid Marianne BAECKER.....	95
Teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano na concepção Vygotskyana: considerações para o ensino-aprendizagem na Educação Física Claudia Terezinha QUADROS, Adriana Moreira da Rocha MACIEL, Ruy Jornada KREBS.....	115

Educação física: necessidades educativas do futuro Marta de Salles CANFIELD.....	129
<b>NORMAS PARA PUBLICAÇÕES.....</b>	<b>138</b>

**OS ARTIGOS PUBLICADOS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES**

## **A REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

KRUG, Hugo Norberto<sup>1</sup>  
CANFIELD, Marta de Salles<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A possibilidade de vir a refletir sobre a sua prática pedagógica foi oportunizada a três professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), que atuavam de 5ª a 8ª série do 1º grau. Esta pesquisa, de característica participativa, desencadeou, durante o seu processo (três meses), inter-relações do pesquisador com os professores/sujeitos, diferenciadas pela maneira de agir, pensar e ser de cada professor/sujeito, na relação direta estabelecida com o pesquisador. Aulas foram filmadas, aulas foram observadas, aulas foram discutidas, conversas foram realizadas, posicionamentos foram assumidos, registros foram feitos. Nessa trajetória de acontecimentos, os professores 1 e 2 vivenciaram um processo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, passando a perceber suas ações, questionando-as, chegando, em certos momentos, a evidenciar mudanças de comportamento. O professor 3 procurou sempre descrever e/ou justificar suas ações, não refletindo sobre elas, revelando um estado pessoal de desmotivação, acomodação, alienação e frustração, com repercussões na sua identidade e conceito. Acredita-se que a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física, marcada por muitos professores, numa posição de comodismo, de individualismo, de ressentimento pela falta de soluções aos seus problemas práticos imediatos, tem que ser feita através do processo de discussão e reflexão de suas práticas pedagógicas. Essa crítica da qualidade do ensino, que sempre recai sobre o professor que está lá no pátio e/ou ginásio, precisa ser revista e ampliada, para que os professores dos cursos de formação, também venham a refletir sobre a sua prática, assumindo suas responsabilidades como formadores de profissionais.

**UNITERMOS:** educação física, prática pedagógica, reflexão.

---

### **ABSTRACT**

#### **THE REFLECTION IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER**

The opportunity of reflecting upon their pedagogical practice was given

---

<sup>1</sup> Prof. Ms. CE/UFSM

<sup>2</sup> Profª. Dra. UFSM (Orientadora)

to three Physical Education teachers belonging to the district teaching system of Santa Maria (RS), that taught from fifth to eighth grades. This research, with participative characteristics, unchained, during its process (three months), inter-relations between the researcher and the teachers/subjects, which differed in the way of acting, thinking and being of each teacher/subject in the direct relationship established with the researcher. The classes were filmed, observed and discussed, conversations took place, positions were assumed, registrations were done. During these events, teachers 1 and 2 lived a reflection process about their pedagogical practice, realizing their actions, questioning them, and in certain moments, showing clear behavior changes. Teacher 3 always tried to describe and/or justify his actions, with no reflection, revealing a personal state of groundless accommodation, alienation and frustration, with effects upon his identity and concept. It is believed that the improvement of the teaching quality in Physical Education, marked by many teachers, in a position of selfishness and heart feelings because of the lack of solutions for their immediate practical problems, has to be done through a process of discussion and reflection about their pedagogical practices. This criticism on the teaching quality, that always relays on the teachers out in the courtyards and gyms, needs to be reviewed and enlarged, so the professors of the undergraduate programs, also reflect about their practice, assuming their responsibilities as former of professionals.

**UNITERMS:** Physical Education, Pedagogical practice, Reflection.

### **INTRODUZINDO A AÇÃO**

A formação de professores de Educação Física, no Brasil, tem recebido grande atenção dos pesquisadores nas últimas décadas (Munaro, 1985; Montenegro, 1994). No entanto, se nesse período, houve, uma grande produção de estudos sobre a formação de professores, houve por outro lado, um crescente desprestígio da categoria, perante a sociedade (Durham, 1986; Taffarel, 1992).

Vários motivos são apresentados pelos pesquisadores como causadores deste desprestígio, entre eles, a formação deficiente dos professores de Educação Física (Durham, 1986).

O reconhecimento de que existem deficiências no atual sistema de formação de professores de Educação Física, é o fato de tal sistema é objeto de múltiplas e variadas críticas, originando, assim, concordância sobre a necessidade de modificá-lo (Soares, 1993).

Refletindo sobre a questão da qualidade de ensino de 1º e 2º graus, ou melhor, sobre a deterioração desse ensino, Tricoli (1993) vincula esse problema à formação de professores, pois a universidade é a instituição que inclui, entre seus

objetivos, o de formar professores.

Krug (1992) e Pereira (1994) ao analisarem as aulas de Educação Física, verificaram que os professores apresentam deficiências pedagógicas, ocasionando, assim, problemas para um bom funcionamento de suas aulas.

Carreiro da Costa (1988) parte da convicção de que o professor é fundamental para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, pois é este quem conduz o ato pedagógico.

De acordo com Gómez (1992) o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade do ato pedagógico e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

O caminho para se buscar melhores condições de ensino é melhorar a formação acadêmica (Carreiro da Costa, 1988), bem como a prática pedagógica do professor em situação de serviço (Krug, 1992).

A reflexão é, nos últimos anos, um dos conceitos mais utilizados pelos investigadores, formadores de professores e educadores, para se referirem às novas tendências da formação de professores (Garcia, 1992).

Segundo Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça, aos professores, os meios de um pensamento autônomo.

Entretanto, no cotidiano escolar, muitas vezes, encontramos professores com práticas impensadas, rotineiras e mecânicas, reproduzindo, automaticamente, as suas aparentes competências práticas, onde seus conhecimentos práticos vão se fossilizando e se repetindo, pois vão aplicando os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Ficam incapacitados de estabelecer o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrecem-se os seus pensamentos, e as suas intervenções tornam-se rígidas. Progressivamente, tornam-se insensíveis às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias dos seus pensamentos práticos, e cometerão erros que nem sequer conseguirão detectar. Nestes casos, segundo Gómez (1992), esses professores perdem valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão “na e sobre a ação”.

Furter (1985) salienta que a reflexão é uma qualidade muito necessária ao professor, sobretudo quando adota uma atitude de aperfeiçoamento permanente.

Gómez (1992) ressalta que o profissional competente atua refletindo “na e sobre a ação”, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando, através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade.

Baseando-se nestas colocações, objetivamos com este estudo, oportunizar ao professor de Educação Física, a possibilidade de vir a refletir sobre a sua prática pedagógica.

Para um melhor entendimento deste estudo é de vital importância abordarmos o ensino reflexivo, definindo o que é reflexão, quais as atitudes e destrezas

necessárias ao ensino reflexivo, bem como, o que é pensamento prático.

Segundo Furter (1985) a reflexão é um pensamento em segundo grau, no qual o homem (re)pensa o que estava dizendo ou fazendo. Assim, refletir é olhar a própria ação, de maneira particular e à distância, para melhor julgar o que se está fazendo, ou o que se fez, ou, ainda, o que se fará. A distância é necessária, para se dar uma significação às próprias ações, isto é, medir as dimensões e as conseqüências dos próprios atos, colocá-los em totalidades maiores, orientar-se neles.

Ross (apud Garcia, 1992), identificou três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo:

(a) **mentalidade aberta** - é a ausência de pré-conceitos e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias;

(b) **responsabilidade intelectual** - é considerar as conseqüências, quando decorram de qualquer posição, previamente assumidas, bem como, assegurar a coerência e a harmonia daquilo que se defende. Significa, também, procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários; e

(c) **entusiasmo** - é a pré-disposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Segundo Garcia (1992), falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e pré-disposições pessoais nos professores, há todo um conjunto de destrezas que os professores devem dominar para concretizar este modelo de ensino:

(a) **destrezas empíricas** - têm a ver com a capacidade de diagnóstico. Implicam capacidades de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos;

(b) **destrezas analíticas** - necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria;

(c) **destrezas avaliativas** - as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados;

(d) **destrezas estratégicas** - dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação de sua implantação, seguindo a análise realizada;

(e) **destrezas práticas** - capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório; e

(f) **destrezas de comunicação** - os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que denota a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

Gómez (1992) diz que a reflexão implica na imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, e, para explicar melhor, a reflexão, criou a expressão "pensamento prático" e distinguindo três processos diferentes que o integram:

(a) **conhecimento na ação (conhecimento técnico)** - é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. É um conhecimento de primeira ordem;

(b) **reflexão na ação** - é quando pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que atuamos. É um conhecimento de segunda ordem, isto é, um processo de diálogo com a situação problemática. É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação; 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. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise, no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática. A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação, em relação com a situação problemática e o seu contexto.

Gómez (1992) salienta ainda que, quando o professor “reflete na” e “sobre a ação”, converte-se num investigador, na sala de aula. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ambiente peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis; antes, constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada. As bases de auto-desenvolvimento profissional dos professores radicam nessa dinâmica reflexiva.

O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino, na Escola. É um processo que deve ser encarado como um todo, não se restringindo à soma das partes que podem ser diferenciadas analiticamente. O pensamento prático não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e “refletindo na” e “sobre a ação” (Gómez, 1992).

De acordo com Nóvoa (1992), o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo. Portanto, é preciso investir nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, todos eles comportam situações problemáticas que o obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas.

## A INVESTIGAÇÃO EM AÇÃO - EXPLICITANDO A METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido em três Escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), com três professores de Educação Física atuantes no 1º grau, mais especificamente de 5ª a 8ª série. Esta quantidade de professores foi estabelecida em razão de que um número maior que esse, acarretaria falta de tempo por parte do pesquisador para “conviver” em seus cotidianos.

Tendo o trabalho sido realizado com três professores distintos, aconteceu, logicamente, de forma diferente com cada um, pois cada pessoa tem a sua personalidade própria e história de vida diferente. A interação do pesquisador com cada professor/sujeito dependeu da maneira de agir, de pensar, de ser de cada professor/sujeito e da relação direta estabelecida.

O processo de intervenção participativa aconteceu da seguinte forma:

(a) foram filmadas várias aulas de cada professor/sujeito que lhe serviram para visionamento de suas ações, com a finalidade de lhe proporcionar situações que possibilitassem o desencadeamento da reflexão. Primeiramente, o professor/sujeito realizou um visionamento, sem o pesquisador fornecer nenhuma informação. Posteriormente, novo visionamento, após o pesquisador ter fornecido informações sobre os comportamentos do professor durante a aula, quanto à colocação dos objetivos, instrução sobre o como realizar a tarefa, organização dos alunos e dos materiais, observação do aluno trabalhando, *feedback* e manifestações de afetividade. Em todos os visionamentos o professor/sujeito anotou suas observações e interpretações, entregando-as ao pesquisador. Após o pesquisador tomar conhecimento destas anotações, aconteceu um encontro entre o pesquisador e o professor/sujeito para dialogarem sobre a ação observada e analisada;

(b) várias aulas foram observadas pelo pesquisador, sendo que, após cada aula, o professor/sujeito realizou comentários, de forma descritiva ou interpretativa, de sua ação. Estes comentários foram gravados em fita cassete, durante os quais o pesquisador não se manifestou. Essas observações foram realizadas em diversas turmas e séries (5ª a 8ª) que o professor/sujeito possuía. Duas vezes por semana, em horários livres do professor/sujeito, nos reuníamos para conversar. Procurávamos manter um diálogo sobre a ação do professor/sujeito, relacionando-a com uma fundamentação teórica, objetivando despertar no professor/sujeito uma reflexão sobre a sua prática pedagógica. Simultaneamente a estas observações, foram filmadas novas aulas do professor/sujeito; e

(c) novamente ocorreu um visionamento pelo professor/sujeito das novas aulas filmadas, com a finalidade de lhe proporcionar novas situações para refletir sobre sua ação. Em todos os visionamentos, foi solicitado que o professor/sujeito anotasse suas manifestações e as entregasse ao pesquisador. Outra vez, após o pesquisador tomar conhecimento dessas manifestações, aconteceu um encontro entre

o pesquisador e o professor/sujeito, para dialogarem sobre a ação.

As ocorrências de interação do pesquisador com os professores/sujeitos foram registradas em um diário de campo (roteiro de anotações das observações realizadas pelo pesquisador, das falas dos professores/sujeitos, após as aulas, e conversas entre os partícipes do estudo que normalmente foram registradas em fita cassete).

## INTERPRETANDO A AÇÃO

Atendendo aos princípios que norteiam a pesquisa participante, os fatos foram interpretados durante todo o processo, pois a interpretação de um acontecimento era determinante para procedimentos posteriores.

Antes de iniciar a interpretação da ação, é de suma importância destacarmos certas informações sobre os professores/sujeitos que contribuíram para o diferenciamento de relações com os envolvidos no estudo.

O Professor 1 é graduado na Universidade Federal de Santa Maria (RS), em 1982. Não possui curso de pós-graduação. Desde 1984, é professor da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). Parece ser um pouco tímido, mas, ao mesmo tempo, é acessível ao diálogo.

O Professor 2 é graduado na Universidade Federal de Santa Maria (RS), em 1990. Não possui curso de pós-graduação. Desde 1993, é professor da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). Além de professor é também, ..... (outra profissão). É uma pessoa extrovertida e facilmente mantém um diálogo.

O Professor 3 é graduado na Universidade Federal de Santa Maria (RS), em 1987. Possui curso de especialização. Desde 1989, é professor da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). É uma pessoa pouco acessível ao diálogo, pois é muito fechada. Parece que tem receio de se expor, de mostrar o seu cotidiano.

Num primeiro momento do processo de intervenção participativa, foi importante para se compreender, numa perspectiva pessoal, qual é o ponto de vista dos professores/sujeitos acerca dos problemas que enfrentam em seus locais de trabalho?

A perspectiva pessoal dos professores/sujeitos acerca de seus problemas ou de suas dificuldades no dia-a-dia do trabalho, são muitas, mas, praticamente, todos ressaltam a mesma realidade, isto é, falta de material e de espaço físico para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, turmas com um grande número de alunos, bem como falta de apoio da Prefeitura, e até das Direções das Escolas.

Na percepção do pesquisador os três professores/sujeitos estão inseridos em uma rotina de aulas de Educação Física, onde são sempre desenvolvidas as mesmas atividades. E, também, que estes professores/sujeitos não buscam a melhoria do

ensino, já que o acomodamento e a improvisação são características de suas ações. De acordo com Resende (1985), essa tendência de acomodação do professor pode ser gerada, quer pela inoperância e/ou falta de capacidade, quer pelo estado de alienação, resultando numa situação onde o professor não se compromete e nem se interessa em se comprometer com aquilo que o cerca. Acrescenta, ainda, que esta tendência de acomodação é que tem caracterizado as ações da grande maioria dos profissionais de Educação Física no Brasil.

Esta análise dos professores/sujeitos que compõem o “meio” a ser estudado, bem como a nossa interpretação, foi um momento importante do processo de diagnóstico da realidade.

Num segundo momento do processo de intervenção participativa, foi igualmente, fundamental saber-se quais os pensamentos dos professores/ sujeitos sobre a sua profissão, isto é, os seus projetos de vida dentro da profissão.

O professor 1, revelou um conflito entre o gostar da profissão de professor e o de secretário. Ao mesmo tempo em que diz gostar da Educação Física, coloca que prefere trabalhar em escritório.

O professor 2, apesar de gostar da profissão de professor, esta não lhe proporciona uma vida com um padrão elevado, e, conseqüentemente, o seu salário de professor já não se caracteriza como sendo uma motivação para exercer esta profissão.

O professor 3, revelou que, apesar do seu gosto pelo que faz e de achar que serve como um modelo de pessoa para os alunos, muitas são as razões que serviram para o seu desestímulo com a profissão, tornando-o acomodado em seu trabalho e sem perspectivas de melhora profissional.

Feil (1995) salienta que vários fatores concorrem para a melhoria do ensino e estes podem ser classificados como pessoais (sentimentos e valores), sociais-culturais (convívio e espaço que ocupam na sociedade) e profissionais (formação acadêmica e condições de trabalho). Coloca, ainda, que, seja qual for o fator determinante, a existência de uma relação entre todos é confirmada com a tese de que a eficiência do trabalho está intimamente condicionada ao “gostar do que se faz”, ao nível de aceitação deste trabalho, seja por si próprio ou pelos outros. Em outras palavras, o projeto profissional precisa estar inserido no projeto de vida do sujeito.

O processo, propriamente dito, de intervenção participativa sobre a prática pedagógica, iniciou-se com o visionamento pelo professor/sujeito, de várias das suas aulas filmadas. Este procedimento teve como finalidade proporcionar situações para que o professor/sujeito percebesse a sua prática pedagógica, e, conseqüentemente, refletisse sobre ela.

Todos os professores/sujeitos ressaltaram a importância de “se ver”, isto é, visionar as suas aulas para, a partir daí, avaliar as suas práticas com o intuito de melhorá-las, de aperfeiçoá-las, pois segundo Piéron (1988), com o visionamento

de suas aulas filmadas, o professor tem condições de observar o seu comportamento durante o ato de ensino, e, conseqüentemente, captar todos os aspectos de sua intervenção. Schön (1992) coloca que, uma das vantagens do uso do vídeo é que o filme pode ser visto várias vezes. Nota-se, então, que esse visionamento, possivelmente, despertou nos professores/ sujeitos a intenção de reflexão sobre a sua ação.

É importante ressaltar que os três professores/sujeitos manifestaram que não costumavam refletir sobre a sua ação. Esta falta de reflexão dos professores de Educação Física, de acordo com vários autores (Möcker, 1992; Moreira, 1992 e Darido, 1995), tem origem na formação eclética que tem caracterizado os professores de Educação Física, no Brasil, pois tem produzido profissionais acríticos e desorientados com relação à prática pedagógica.

No intuito de ser estabelecida uma adequada participação, dentro do contexto dos professores/sujeitos, com o objetivo de reduzir a estranheza recíproca, compartilhamos “o meio” dos professores/sujeitos para estarmos em condições de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam, ou que seriam alterados na presença de estranhos.

A proximidade entre o pesquisador e os professores/sujeitos foi imprescindível para o desenvolvimento deste estudo.

Como continuação desse processo de intervenção participativa, várias aulas foram observadas pelo pesquisador, sendo que após cada aula, o professor/sujeito realizou um comentário sobre aquela aula. Este procedimento teve como objetivo incentivar e/ou exercitar a reflexão do professor/sujeito sobre a sua ação, pois de acordo com Schön (1992), é possível olhar, retrospectivamente, e refletir sobre a reflexão na ação, pois, após a aula, o professor pôde pensar no que aconteceu, no que percebeu, no significado que ele deu e na eventual adoção de outros sentidos.

Algumas das falas dos professores/sujeitos, sobre as suas aulas, estão em seqüência por aula e professor/sujeito, para melhor explicar-se o desenvolvimento do processo.

### **Professor 1**

*“Uma grande dificuldade que encontro é o número de alunos. Nesta aula tive de dividir em dois grupos, futebol e volei. Para o grupo do volei foi largada a bola. Eu não gosto deste tipo de aula, pois isto faz com que eu perca o controle da aula” (Professor 1 - 26/10/95).*

Nesta fala, o professor revelou a dificuldade que possui em termos de controle da disciplina, em razão do número de alunos. Parece-nos que o professor “esqueceu” de que essa turma está jogando futebol e voleibol durante todo o ano

letivo, portanto, suas aulas são monótonas e repetitivas, e, os alunos, provavelmente, “incomodam”, porque estão cansados e/ou desmotivados ao fazerem sempre a mesma coisa. A Educação Física, para esse professor, parece ser somente uma atividade, pois em suas aulas os alunos apenas jogam, não havendo um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Lima (1994) diz que, a Educação Física não é apenas uma prática de atividade física, pois se assim fosse, não seria necessário um profissional com formação superior apenas para dirigir as atividades práticas, apitar jogos, contar as repetições dos exercícios e marcar o ritmo das atividades com sinais sonoros. Ressalta que, na Escola, as disciplinas curriculares têm como objetivo ensinar algo que possa contribuir para o processo educativo do ser humano. Também, observa-se na aula, que em decorrência do jogo, no qual os alunos querem é vencer, muitos alunos que “não jogam bem” acabam saindo e indo caminhar pelo pátio. O calor da competição faz com que os alunos se agridam e se ofendam em busca da vitória, a qualquer preço. Estes atritos, geralmente ocorrem entre os próprios companheiros de equipe, isto é, entre os que “jogam bem” e os que “não jogam bem”. Mas, o importante é que o professor “percebeu” que este tipo de aula é um “problema”, pois ele não consegue dar “atenção” a todos os alunos.

*“Esta turma é um pouco mais difícil de dar aula, por isso entrei brincando com eles. Eles se acalmam um pouco, quando a gente participa junto. O meu relacionamento com os alunos é importante” (Professor 1 - 06/11/95).*

O professor, sabedor de que para a turma era difícil dar aula, utilizou-se do recurso de aproximar-se mais dos alunos, isto é, jogar com eles. Esta estratégia fez com que os alunos escutassem mais o professor, porque ele se tornou um companheiro. Piéron (1988) salienta que, o professor, ao utilizar estratégias adaptadas ao nível dos alunos, se estas tiverem grandes probabilidades de êxito, poderá conseguir uma reação positiva por parte dos alunos ante a atividade proposta. O professor “percebeu” que, se tiver uma proximidade maior com os alunos, a aula transcorrerá com menos transtornos, com um bom comportamento dos alunos. Vários estudos, no ensino geral (Berliner; Berliner e Tikunoff; Good e Grows apud Carreiro da Costa, 1988), colocam a importância de um bom clima, durante as aulas, e este clima positivo caracteriza-se pela forma de relacionamento com os alunos, de maneira afetiva, mostrando-se, o professor, mais disponível e afetuoso.

*“A aula foi proveitosa, porque senti, nos alunos, mais empenho no desenvolvimento das atividades. Fiz aquele esquema dos alunos que sobram no jogo, entrarem na rotação. Também procurei aproveitar o máximo de tempo*

*da aula” (Professor 1- 10/11/95).*

Nesta aula, com uma turma pouco numerosa, o professor ministrou somente voleibol, fazendo com que a aula tivesse mais participação e motivação da parte dos alunos, porque todos foram aproveitados simultaneamente, sem nenhum ficar de fora. Também, o professor preocupou-se em aproveitar mais o tempo de aula. Carreiro da Costa (1988), em seu estudo sobre “O Sucesso Pedagógico em Educação Física”, concluiu que os professores mais eficazes distinguiram-se pela capacidade em gerir o tempo da aula, disponibilizando mais tempo para a participação motora, em situações específicas (relacionada com os objetivos de aprendizagem).

*“Uma turma enorme prejudica a aula, porque foge do controle do professor. A atenção da gente não pode estar nos dois lugares ao mesmo tempo. Os alunos agitaram muito. Cansei e parei. Fiquei pensando no que eu poderia mudar, na maneira de dar aula, para que os alunos não incomodassem tanto. Ainda não achei a resposta” (Professor 1- 17/11/95).*

Ao encontrar novamente uma turma numerosa, o professor voltou a ministrar uma aula com atividades de futebol e voleibol simultaneamente, retornando, assim, ao esquema de aula anterior, o costumeiro. Enfrentou, assim, os mesmos problemas de sempre, bem como fez a avaliação de sempre, isto é, que a aula não foi boa. O professor, ao se preocupar em manter os alunos ocupados, felizes e disciplinados, caracteriza o que Placek (apud Carreiro da Costa et al., 1992) denomina de *BUSY, HAPPY e GOOD*, e demonstra que a promoção de aprendizagem não é o seu indicador de sucesso pedagógico. Mas, o importante na fala do professor, é que ele ficou “pensando” em mudar a maneira de dar aula.

*“Achei a aula super-interessante, porque eles levaram mais a sério o objetivo da nossa aula. Esta foi a melhor aula que eu dei este ano. Alcançamos o objetivo a que nos propusemos a fazer. Hoje, saí da aula realizado” (Professor 1-23/11/95).*

O professor deixou de ministrar uma aula só com jogos, com o intuito de divertir o aluno e passou a lecionar uma aula com objetivos de aprendizagem. Pode-se notar que, tanto os alunos, como o professor “sentiram” a Educação Física de outra forma. A aula foi planejada, deixando de acontecer a improvisação, pois o professor sabia o que queria fazer e como fazer. Acredita-se que o professor tenha “percebido” que, em suas aulas, havia uma falta de objetivos quanto à aprendizagem/

desenvolvimento/formação/educação de seus alunos. Ainda, verificamos, na fala do professor, a expressão “saí da aula realizado”. Xavier (1995) diz que é preciso que o professor, ao dar uma boa aula, sintam-se motivado e motive seus alunos para a prática, pois precisam, ambos, sentir uma auto-realização, e uma perspectiva de proveito atual ou futuro.

*“Foi uma iniciação ao handebol. Os alunos participaram muito da aula. Tive um bom domínio da turma. O objetivo foi alcançado. Eu gostei de dar aula. O aproveitamento foi muito bom” (Professor 1- 29/11/95).*

O professor “percebeu” que o conteúdo, sempre trabalhado (voleibol), já era muito repetitivo, e, mesmo no final de ano, resolveu mudar para o handebol. Então, ele “notou” que os alunos participaram, com muito interesse em aprender. Sua aula, novamente, teve um objetivo de aprendizagem. De acordo com Xavier (1995), o professor pode criar uma situação favorável à aprendizagem, através de uma variedade de recursos, de métodos, de procedimentos e de novos conteúdos.

Podemos verificar, pela trajetória das falas desse professor, que, inicialmente, a preocupação de sua prática, era manter os alunos ocupados (todos jogando), felizes (demonstrando prazer no jogo) e disciplinados (sem apresentar comportamentos desviantes), portanto, o seu indicador de sucesso pedagógico, não era a promoção de aprendizagem. Suas aulas apresentavam conflitos entre os alunos, oriundos do esporte-competição, bem como eram rotineiras e improvisadas. À medida que a reflexão sobre a sua ação foi ocorrendo, suas aulas foram modificando-se, pois deixou de ministrar uma aula só com jogos, com o intuito de divertir o aluno e passou a lecionar com objetivos de aprendizagem. Conseqüentemente, a aula passou a ser planejada, deixando de acontecer a improvisação (o professor não mais exitava, no momento de passar de uma atividade para a outra, pois já sabia o que fazer e como fazer). O desenvolvimento de uma interação positiva do professor, na aula, proporcionou a criação de um bom clima de interação professor-aluno e todos sentiram-se mais motivados para a prática (não ocorreram mais comportamentos desviantes pelos alunos), possibilitando o surgimento de um sentimento de auto-realização de ambas as partes (satisfação e interesse do aluno pela aula e sentimento de dever bem cumprido pelo professor).

## **Professor 2**

*“Existe uma dificuldade, neste tipo de aula que tem duas atividades ao mesmo tempo, que é a de controlar os dois jogos. Não se tem condições de estar olhando os dois jogos ao mesmo tempo. Os alunos brigam muito e saem dos jogos.*

*A aula foi a prática do jogo” (Professor 2 - 24/10/95).*

Em sua fala, o professor revelou que possui dificuldade em dar uma aula que tem duas atividades ao mesmo tempo, pois não é possível controlá-las simultaneamente. O professor desenvolveu, em sua aula, somente jogo, e isto acarretou problemas de relacionamento entre os alunos. Como sugere Piéron (1988), o professor deve definir as expectativas e traçar os limites da turma, e o mais importante é conseguir que eles sejam aceitos, sendo esta a principal fonte de tensões na relação pedagógica. Durante a aula, o professor não ensinou nada, sendo que os alunos jogaram somente para se divertirem e passarem o tempo.

*“Eles ficam brigando durante os jogos. Eu fiz aquele esquema: quem erra o saque, sai, para não ficar tirando sem ter um critério de troca. A aula de hoje foi só um jogo. Eles não aprenderam nada, só se divertiram” (Professor 2-08/11/95).*

Nota-se, na fala do professor, que as suas aulas são utilizadas só para proporcionar divertimento aos alunos, sem o objetivo de ensinar alguma coisa. O divertimento é proporcionado pelo jogo. Saviani (1984) diz que os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir, se transforma numa farsa. As sensações de alegria, de satisfação e a recreação dos alunos necessitam ser ligadas, didaticamente, a conteúdos que possibilitem melhorias motoras e cognitivas conscientizadoras. Verifica-se, ainda, na fala deste professor, a utilização, durante o jogo, de um esquema de troca de jogadores, denominado de “*quem erra o saque, sai*”. O professor explicou que este “*é um critério bom de seleção para troca, porque, se adotasse troca por tempo, ninguém iria querer sair do jogo*” e que “*faço isso já há algum tempo e por sugestão dos alunos*”. Este professor ainda não “percebeu” que este critério adotado é uma forma de discriminação para com os alunos que não sabem jogar. Para Kunz (1994), temos que questionar o esporte de alto nível, dentro da Escola, porque ele não apresenta elementos de formação geral. Coloca, ainda, que, transferir para a Escola esse esporte competição, estimula vivências de sucesso para uma minoria e de fracasso para uma grande maioria, e que isso, sem dúvida, é uma irresponsabilidade do professor.

*“A gente usa uma aula com duas atividades de jogo, e isto, para mim, é muito longe do ideal para uma aula bem sucedida, por diversos motivos. Preciso arrumar esta situação” (Professor 2 - 10/11/95).*

Na medida em que o professor está participando do processo, ele está percebendo seus problemas práticos, e já tem certeza de que a sua prática precisa ser repensada. O professor “percebeu” que a sua aula é sempre a mesma coisa, isto é, repetitiva e monótona e que tem como objetivo somente divertir os alunos. De acordo com Gómez (1992), o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através do diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

*“Eu gostei da aula, porque os alunos aprenderam a realizar a rotação, bem como melhoraram a execução do toque e da manchete. O objetivo foi atingido. O problema de comportamento dos alunos, praticamente, desapareceu, porque eles se demonstraram interessados em aprender” (Professor 2 - 22/11/95).*

Na fala, o professor revelou que, na tentativa de resolver os seus problemas práticos, abandonou a forma de aula em que os alunos jogavam somente para se divertir e passou a ministrar uma aula com objetivos de aprendizagem. Este redimensionamento do objetivo da aula para a aprendizagem dos fundamentos do vôlei despertou um maior interesse e participação dos alunos, fazendo com que os “problemas de comportamento” deixassem de ocorrer.

*“O objetivo foi revisar o saque, o toque e a manchete. No jogo de vôlei foram mudadas algumas regras que serviram para que todos participassem simultaneamente, e que não acontecesse nenhuma briga entre os alunos. A aula transcorreu normal” (Professor 2 - 29/11/95).*

O professor mudou a forma com que o esporte estava sendo desenvolvido até então, pois, agora, os alunos que erraram os fundamentos do jogo, não foram discriminados, saindo do jogo. Todos os alunos, “bons ou ruins”, tiveram as mesmas oportunidades dentro da aula e, principalmente, do jogo, passando a ter “vez e voz”. Não havendo a contagem de pontos no jogo, não ocorreram atritos entre os alunos. Como diz Kunz (1994), o esporte escolar deve ter características bem diferentes do esporte de alto nível, pois tem que dar condições para que o aluno vivencie o máximo de experiências motoras, com prazer, dentro dos mais variados esportes criados pela cultura humana.

*“A aula de hoje foi ruim e me fez perceber que, para desenvolver um conteúdo, é preciso planejá-lo, porque, hoje, aconteceu de eu ir para a aula e não saber o que fazer. Fui*

*tirar da cabeça e não saía. A aula não anda, quando se tem que inventar na hora o que se vai fazer. Agora, eu acho o planejamento muito importante” (Professor 2 - 1º/12/95).*

Este professor parece ter “percebido” que sua disciplina não pode ser produto da improvisação ou inspiração pessoal do momento, pois segundo Carreiro da Costa (1988), a permissividade, o improviso, a falta de estruturação da aula, a inexistência de objetivos aparecem em estreita relação negativa na caracterização de uma atuação pedagógica eficaz.

Verifica-se, pelo desenrolar das falas deste professor, que, à medida em que a reflexão sobre a sua ação foi ocorrendo, passou a perceber os seus problemas práticos, bem como procurou resolvê-los. Quando começou a refletir sobre a sua ação, foi modificando as suas aulas. Inicialmente, estavam identificadas com o que Oliveira (1992) denomina de fenômeno esporte-espetáculo, que implica em uma Educação Física associada ao desporto, concretizando-se na competição, no vencer ao adversário, onde o papel do professor apresenta-se apenas como disciplinador (daí a preocupação inicial de controlar os alunos, inclusive eliminando os que erravam os fundamentos do esporte), servindo-se de metodologias que controlam a participação do aluno, impedindo-lhe o crescimento pessoal e social. Depois de um determinado tempo, passou a utilizar o esporte em suas aulas, com outra concepção, onde esse é associado à educação, denominado de esporte educativo por Kunz (1994), tendo como característica, proporcionar ao aluno vivenciar o máximo de experiências motoras, com espontaneidade e prazer (os jogos passaram a não ter contagem de pontos, enfatizando a participação e a cooperação, conseqüentemente os alunos deixaram de brigar). Outra mudança que aconteceu nas aulas, que se acredita ter surgido por intermédio da reflexão, foi que elas deixaram de acontecer só com jogos para divertir os alunos, passando a ter objetivos de aprendizagem. Este professor deixou de trabalhar o individualismo do aluno (esporte-espetáculo) e passou a desenvolver a participação e a cooperação na coletividade (esporte educativo). Com isso, o processo de ensino passou a ter um caráter intencional e sistemático. Conseqüentemente, foram requeridas tarefas de planejamento, evitando a improvisação, promovendo a melhoria da qualidade do ensino.

### **Professor 3**

*“O objetivo da aula era trabalhar a destreza deles. Procurei fazer uma aula recreativa. O objetivo foi alcançado” (Professor 3 - 27/10/95).*

*“O objetivo da aula era eles fazerem um campeonatozinho para eu poder avaliar o que eles aprenderam durante todo o ano com o voleibol. Tenho que dar nota daqui a alguns*

*dias, então, é uma maneira de fazer o controle” (Professor 3 - 06/11/95).*

*“O objetivo da aula era observar o que eles aprenderam, durante o ano, nas aulas de voleibol. Fiquei contente, porque eles estão conseguindo dois, e, às vezes, até três toques na bola. O objetivo foi atingido” (Professor 3 - 10/11/95).*

*“O objetivo da aula continua sendo o de avaliar o conteúdo aprendido durante o ano. O objetivo de hoje, de certa forma, foi atingido, porque eles conseguiram, várias vezes, devolver a bola dando dois ou até três toques” (Professor 3 - 17/11/95).*

*“O objetivo é avaliar o que foi aprendido durante o ano. Hoje, aconteceu por duas ou três vezes a finalização, que seria a cortada. Então, o objetivo, de certa forma, foi atingido” (Professor 3 - 23/11/95).*

Observa-se que o professor 3, repete em todas as falas, que tinha um objetivo (era sempre o mesmo, ou variava pouco de uma aula para outra), que ele tinha sido atingido (só porque acontecia a tarefa uma ou duas vezes, durante a aula = aprendizagem pobre) e que tinha que dar nota para os alunos. Notamos, também, que esse professor ficou em um nível superficial de apreciação de sua ação, demonstrando, de acordo com Molina Neto (1993), a dificuldade que os professores de Educação Física têm de refletirem sobre o seu ensino. Tendo em vista este contexto, percebe-se que o professor 3, viveu e ainda vive um processo de acomodação e desmotivação para com a sua profissão. Reparamos, na ação desse professor, que suas aulas foram sempre iguais no decorrer do tempo. Gómez (1992) coloca que, quando a prática se torna repetitiva, rotineira e mecânica, o profissional corre o risco de reproduzir, automaticamente, a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem, pela reflexão “na e sobre a ação”. Já, Feil (1995) diz que, de um modo geral, os professores que se sentem incapazes de redimensionar sua prática, costumam fazer um julgamento pouco satisfatório de si mesmos como profissionais. Este nos parece ser o caso desse professor, pois em suas falas, podemos notar a sua pouca ambição dentro da profissão (“Quanto ao objetivo futuro, eu sou assim meio acomodado”/ “Eu não pretendo fazer um mestrado. Eu acho que para mim se torna difícil”). Esta sensação de incapacidade do professor costuma resultar em uma distância entre a expectativa que tem do seu trabalho e o que efetivamente consegue realizar (“Numa escola do município tu fica muito restrito”/ “A gente aprende na faculdade coisas que não pode colocá-las em ação”). Estas afirmativas, além de mostrarem o pré-conceito ou conceito que o professor tem de si mesmo, revelam a

insatisfação com as condições de trabalho. O professor não luta para a melhora das condições de trabalho, pois uma vez mantidas estas condições, a ação pedagógica pode ser mantida igual e, assim, estará justificada pelas ditas “precárias condições de trabalho”. Esse professor fez algumas manifestações de mal-estar profissional tais como: “O colégio tem outras prioridades e a Educação Física está ficando, para a Direção da Escola, em último lugar”; “Os professores reclamam para mim que a Educação Física atrapalha as aulas deles”. Segundo Feil (1995), estas manifestações provocam um fechamento à mudança e às possibilidades de inovações, gerando a alienação e a frustração (“É difícil de se trabalhar e a gente acaba se acostumando com as dificuldades porque tu não vais conseguir mudar muita coisa”), o que interfere na auto-imagem (“Não tenho grandes perspectivas de ser um profissional bem remunerado, pois eu nunca vou ser”) e tudo que se faz sem refletir, sem redimensionar, sem interagir, acaba por atrofiar-se e a identidade do professor fica limitada e o ensino também sofre as conseqüências. De acordo com a mesma autora, isso só pode ser revertido, através de um trabalho conjunto e continuado de resgate da identidade do professor. A identidade refere-se ao auto-conceito do indivíduo que vem do reconhecimento dos outros, isto é, do seu próprio grupo de convivência.

Paralelamente às observações das aulas, realizadas pelo pesquisador, quando os professores/sujeitos fizeram comentários, ao seu término, aconteceram momentos de reunião com cada um dos professores/sujeitos, para discutirmos as possibilidades de desenvolvimento de suas aulas. Procurou-se incentivá-los, através do diálogo, para um (re)pensar de suas práticas pedagógicas, tendo como “expectativa que a reflexão fosse um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação” (Garcia, 1992). Com isso acreditávamos que poderíamos levar os professores/sujeitos a uma tomada de consciência da necessidade da reflexão sobre a sua ação, bem como do seu compromisso com relação a seu papel de educadores.

De acordo com Nóvoa (1992), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, onde podemos (re)pensar a nossa prática pedagógica.

Os professores 1 e 2, demonstraram o quanto é importante o diálogo, pois ficou evidenciado que, dialogando, mesmo aquele professor mais carente teoricamente, consegue superar-se, tendo ao seu lado um colega que o desafia, e até, às vezes, o “empurre”, num bom sentido.

Já o professor 3, durante as nossas conversas, para discutirmos as possibilidades de desenvolvimento de suas aulas, não mostrou muita abertura para que ocorressem diálogos mais sinceros, pois procurou sempre justificar suas ações, ao invés de refletir sobre elas. Furter (1985) ressalta que refletir não é alienar-se, mas distinguir-se para melhor, tornar-se sujeito do que faz. Em decorrência desses acontecimentos, posso afirmar que este professor não apresentava as atitudes necessárias à reflexão, que, segundo Ross (apud Garcia, 1992), são, mentalidade

aberta, responsabilidade e entusiasmo.

Fazendo uma ligeira retrospectiva de todo o processo de investigação, considera-se de fundamental importância, destacar as falas finais dos professores/sujeitos sobre as contribuições reais deste estudo para suas realidades.

*“Eu acho que o fato mais importante deste processo foi colocar para os alunos a maneira de trabalhar a aula com o objetivo de aprendizagem” (Professor 1).*

*“Percebí que o jogo muda, dependendo do enfoque dado. Se os alunos jogarem e não houver contagem de pontos é um desenvolvimento diferente, pois os alunos preocupam-se em aprender e não em ganhar de qualquer maneira. Isso foi muito importante” (Professor 1).*

*“Eu aprendi muitas coisas durante este trabalho. O importante é que eu fui percebendo os problemas das minhas aulas e fui procurando solucioná-los” (Professor 2).*

*“Aprendi que devo ensinar alguma coisa em minhas aulas” (Professor 2).*

*“Descobri que a aula tem de ser planejada e não improvisada” (Professor 2).*

*“A contribuição mais importante deste trabalho foi ter olhado as fitas com as minhas aulas, porque pude observar coisas interessantes, ver as coisas certas e erradas que aconteceram” (Professor 3).*

É importante salientar que a tarefa de reflexão sobre a ação precisa ser assumida por todos e em todos os momentos, pois de acordo com Mesquita (1990), se refletirmos sobre as questões que dificultam o dia-a-dia de nossas aulas, estaremos nos comprometendo com a nossa função de educadores, e, conseqüentemente, com a melhoria do ensino da Educação Física. Assim sendo, torna-se uma necessidade desafiarmos, a todo momento, nossas potencialidades, a ponto de colocá-las frente a situações que exijam um posicionamento crítico-reflexivo, e somente assim nos colocarmos abertos para novas experiências que, fatalmente, trarão uma disponibilidade para a melhoria do ensino.

## CONCLUINDO

Gostaríamos de salientar que um trabalho de pesquisa como este, sem dúvida, não é fácil, pois exige do pesquisador uma mentalidade muito aberta, uma

capacidade de “se colocar no lugar do outro, do interlocutor”, e, ao mesmo tempo, ter consciência de que não é neutro. Esta tomada de posição necessita de um trabalho permanente de reflexão crítica do pesquisador sobre as implicações teóricas e metodológicas de sua intervenção e do processo de pesquisa participante.

Não temos ilusões de que tenhamos conseguido trazer elementos inéditos, mas acreditamos ter resgatado diversas contribuições pedagógicas, através do diálogo e da reflexão, e, conseqüentemente, da releitura da realidade.

Num olhar global sobre o professor 1, é possível fazermos um “balanço positivo” do processo de reflexão, no decorrer do trabalho, pois mesmo mostrando-se um pouco retraído no início, com o passar do tempo, demonstrou interesse e disponibilidade para o diálogo reflexivo. No espaço de tempo em que convivi com o professor, percebi-o imbuído do desejo de realizar-se, como pessoa e também como profissional, no seu trabalho, pois após determinada aula, expressou-se dizendo que “saiu realizado”. Este fato de “realizar-se” interfere decisivamente no esforço de “fazer bem” o seu trabalho. O professor demonstrou “clareza”, quando atribuiu um maior valor à construção do seu dia-a-dia (“Percebi que tudo se transforma a cada dia, só que a gente tem que construir este dia-a-dia”). Somou a esta clareza, uma boa dose de “entusiasmo” e “comprometimento” ao manifestar que “para o ano que vem tem que mudar, pois nunca é tarde para recomeçar”. Segundo Feil (1995), é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o comprometimento pelo que faz, inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino. O convívio com o professor, em seu cotidiano, deu-nos elementos para acharmos que (re)descobriu o seu papel de educador, o que refletiu uma maior satisfação (“saí realizado”) frente ao que faz, e gera um ensino mais engajado com os alunos. Portanto, baseado na trajetória de reflexão sobre a sua ação, podemos pensar que o professor (re)descobriu novas perspectivas dentro da sua profissão.

Numa visão geral sobre o professor 2, também é possível fazermos um “balanço positivo” do processo de reflexão, no decorrer do trabalho, pois desde o início, mostrou-se uma pessoa sincera e extrovertida e que facilmente mantém um diálogo, proporcionando-nos, assim, uma grande abertura para que pudéssemos trabalhar em conjunto. Este professor demonstrou muita preocupação com suas aulas, e, conseqüentemente, com seus alunos, pois sempre procurou resolver os seus problemas práticos para melhorar a sua atuação (“Eu posso melhorar bastante a forma como dou aula” / “Eu me enxerguei de outro jeito que não me enxergava antes”). Durante o tempo em que convivi com o professor, percebi que, nas circunstâncias em que o mesmo trabalha, não encontra oportunidades de crescimento profissional, ou seja, de auto-realização, pois as condições salariais em que se situa não lhe dão possibilidades de melhorar o seu padrão de vida (“A Educação Física, nesse nível de 1º e 2º graus, não vai me dar as coisas que eu quero” / “Fui chamado

no Estado. Não fui. Tá louco! Vou ir para São Sepé a toda hora, para ganhar cento e cinquenta reais - R\$ 150,00. Gastaria tudo de passagem e comida e me incomodaria”). Essa situação de frustração financeira, com sua profissão, com que se defronta o professor (“A gente passa a vida inteira trabalhando, e, quando vê, não conseguiu nada”), parece causar-lhe a retirada de um elemento motivador fundamental, que é a necessidade de manter e desenvolver o auto-conceito e a auto-estima que, para ele, passa pela melhoria do padrão de vida (“Acho que melhorar o padrão de vida é importante”). Devido a essa falta de perspectiva de melhoria salarial, no início do processo, esse professor apresentou uma tendência de mudança de profissão (“Vou partir para outra coisa que me dê maiores condições financeiras”/ “A ....(outra profissão) vai me dar, além de prazer pela profissão, um rendimento bem melhor que a Educação Física”). Em relação à perspectiva de mudança de profissão, colocada por este professor, Mattos (1994) diz que a maioria dos professores já pensaram ou pensam em deixá-la e o motivo principal para tal fato, é a falta de uma realização profissional, causada por diversos fatores intervenientes. Para o nosso professor/sujeito, o motivo determinante é a falta de uma perspectiva de melhoria salarial, já que o mesmo tem como meta, melhorar o padrão de vida. Para Kolasa (apud Mattos, 1994), o fato de o indivíduo não atingir uma meta é frustrante, e um dos modos de lidar com isso é abandonar as circunstâncias que causam esse sentimento. Convém ressaltar que este professor revelou gostar da profissão de professor de Educação Física (“Eu escolhi a Educação Física porque é uma das coisas que eu mais gosto de fazer”) e nos parece que o mesmo se sente conflitado diante desse desequilíbrio, isto é, dos motivos que o atraem e dos que o repelem em relação à satisfação de certas necessidades. Em consequência disso, se defronta com dois alvos desagradáveis: continuar no trabalho que lhe está causando frustração financeira, mas que ao mesmo tempo é uma coisa que diz gostar de fazer, ou abandonar a função de professor de Educação Física e correr o risco de ficar desempregado, ou ainda ter que iniciar outro trabalho que também poderá desagradá-lo. Entretanto, apesar desse conflito de mudar ou não de profissão, durante o processo, o professor mostrou uma consciência profissional muito grande, pois procurou, através da reflexão, melhorar a sua prática pedagógica, mesmo estando com um pensamento de mudança de profissão, o que realmente aconteceu no término do ano letivo, quando abandonou a profissão de professor de Educação Física para ser....(outra profissão) no Mato Grosso do Sul, decidido a ir em busca da melhora de seu padrão de vida, que para ele passa pela questão financeira. Logicamente, foi em busca de viver um pouco mais feliz, em busca de sua melhora de padrão de vida, apesar de afirmar, que se tiver tempo, continuará a dar aulas, porque gosta muito.

Quanto ao professor 3, vale dizermos que, apesar de ser bastante atencioso, demonstrou pouca abertura para que ocorressem diálogos mais sinceros, pois procurou, sempre, descrever e/ou justificar suas ações, ao invés de refletir

sobre elas. Durante o tempo que interagimos, este professor revelou uma desmotivação e acomodação para com a sua profissão. Em suas manifestações, transpareceram uma “alienação” bem como uma “frustração” que interferem na sua identidade, e conseqüentemente, na sua ação. A falta de uma identidade intencional e conscientemente construída representa um bloqueio ao pleno exercício de sua prática educativa, passando a exercê-la de forma acomodada, envelhecida, desinteressante e que representa o abrir mão de sua condição de cidadão. Abrindo mão dessa condição, desiste de buscar um aperfeiçoamento, refletir, sonhar, indignar-se e lutar, vindo, ele próprio, a legitimar esta condição de desprestígio, de dominação e de pobreza política de sua profissão. E, é aí que reside o problema, porque quando se perde essa capacidade de sonhar e de se indignar, restam poucas possibilidades de transformação. Segundo Marques (1989), uma das condições fundamentais para superar esse desprestígio, essa dominação, é a tomada de consciência dela. No entanto, sabemos que ainda existem professores que esperam que a sociedade se transforme e lhe devolva sua identidade, como se isto fosse algo a ser dado e/ou retirado. Então, após um período de convivência com esse professor, inclinamo-nos a concluir que se faz necessário um trabalho de resgate de sua identidade. A identidade, na verdade, refere-se ao auto-conceito do indivíduo que vem do reconhecimento dos outros, isto é, do seu próprio grupo de convivência. Para tanto, a alternativa razoável e justa é este professor assumir e cumprir, com competência e responsabilidade, a sua tarefa de educador, isto, logicamente, auxiliado e incentivado pelos seus próprios colegas de trabalho, pois de acordo com Marques (1992) é na articulação entre o eu e o mundo que consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo. Saliento que, partindo do pressuposto de que a qualidade do ensino depende da possibilidade da reflexão sistemática sobre a sua prática, o professor precisa (re)dimensionar seu pensamento e a sua ação nesta perspectiva. Caso contrário, continuará marginalizado e desprestigiado, sem contribuir para o desenvolvimento do aluno, e, conseqüentemente, da sociedade.

Como mensagem final, gostaríamos de colocar que não se chega a um bom resultado na melhoria da qualidade do ensino da Educação Física com os professores numa posição de comodismo, de individualismo e de ressentimento pela falta de soluções dos problemas da profissão ou da prática pedagógica. Chega-se, sim, a esta melhoria, passando pela discussão e reflexão da nossa ação pedagógica e também da nossa profissão. Ressaltamos, ainda, que a crítica da qualidade do ensino, que historicamente recai sobre o professor em aula, precisa ser revista e ampliada, para que os profissionais responsáveis pela formação deste profissional também venham a fazer reflexão da sua prática.

A prática de formação precisa privilegiar a reflexão e a vivência para que o professor possa enfrentar os problemas reais do ensino. O enfrentamento dos problemas reais, sem adequada preparação, gera uma crise. A forma como enfrenta

esta crise é decisiva para determinar a sua prática. A formação profissional, que inclui no seu programa um forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais, contribui para que o professor se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes, de tomar decisões apropriadas e fundamentadas num paradigma eficaz que interligue teoria e prática. É indiscutível que, apenas o professor que responder, explicar e justificar a sua prática, pode assumir com autonomia a sua docência. Segundo Feil (1995), a reflexão crítica sobre a prática é fundamental para a autonomia do professor. Daí a importância de investir na práxis reflexiva, como sendo o lugar de produção do saber e de conceber uma atenção especial à vida do professor.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. **O sucesso pedagógico em Educação Física**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana / Universidade Técnica de Lisboa, 1988. Dissertação de Doutorado.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A.; CARVALHO, L.; ONOFRE, M. T. de A. S.; e DINIZ, J. A. As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de Educação Física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 4, p. 11-30, Primavera, 1992.
- DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em Educação Física. In: V Simpósio Paulista de Educação Física. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 1995. p. 12.
- DURHAM, E. R. Limitações da universidade na formação social do professor. In: Catani, D. B. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FEIL, I. T. S. **A formação docente nas séries iniciais do 1º grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**. Santa Maria: CE/UFSM, 1995. Dissertação de Mestrado.
- FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não**. 12 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FURTER, P. **Educação e reflexão**. 15 ed., Petrópolis: Vozes, 1985.

- GARCIA, 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: Dom Quixote, 1992.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- KRUG, D. H. F. O processo na busca de competência pedagógica. In: **Educação para crescer: projeto de melhoria da qualidade de ensino - Educação Física/ 1º e 2º graus**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul (1991-1995)/ Secretaria da Educação, 1992.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- LIMA, J. R. P. de . Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 8, n. 2, jul./dez., 1994.
- MARQUES, M. O. Das práticas educativas à elaboração da teoria. **Revista Contexto e Educação**, a. 4, n. 14, abr./jun., 1989.
- . **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- MATTOS, M. G. de . **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na vida pessoal**. São Paulo: USP, 1994. Tese de Doutorado.
- MESQUITA, R. P. **Cada macaco no seu galho**. Rio de Janeiro: UGF, 1990. Dissertação de Mestrado.
- MÖCKER, M. C. de M. O Curso de licenciatura em Educação Física da UFSC: suas concepções de ensino e Educação Física. **Revista Kinesis**, n. 9, p. 45-56, jul., 1992.
- MOLINA NETO, V. Esporte na escola: contradições e alternativas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 2, p. 99, jan., 1993.
- MONTENEGRO, P. C. A. **O sentido de aluno-criança no imaginário de futuros professores de Educação Física**. Rio de Janeiro: UGF, 1994. Dissertação de Mestrado.

- MOREIRA, W. W. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. 2 ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- MUNARO, C. M. Estudo descritivo do perfil profissional do professor de Educação Física para o ensino de 1º e 2º graus. **Revista Kinesis**, v. 1, n. 1, p. 39-51, jan./jun., 1985.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, A. A. B. de . Analisando a prática pedagógica da Educação Física de Londrina. **Revista da APEF de Londrina**, v. VII, n. 13, p. 11-14, 1992.
- PEREIRA, F. M. **O cotidiano escolar e a Educação Física necessária**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 1994.
- PIÉRON, M. **Enseignement des activités physiques et sportives: observation et recherche**. Liège: Presses Universitaires de Liège, 1988.
- RESENDE, H. G. de. Os “descaminhos” da Educação Física escolar. **Revista Sprint**, a. IV, v. III, n. 2, mar./abr., p. 70-72, 1985.
- SAVIANI, D. Uma estratégia para a defesa da escola pública: retirar a Educação Física da tutela do estado. In: Saviani, D. **Ensino público e algumas palavras sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Ediciones Paídos/Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- SOARES, A. J. G. A formação do profissional de Educação Física: barreiras e desafios. In: Ferreira Neto, A. (Org.). **Ensaio: Educação Física e esporte**. Volume I. Vitória: CEFD/UFES, 1993.
- TAFFAREL, C. N. Z. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil. **Revista da Educação Física**, v. 3, n. 1, p. 48-56, 1992.
- TRICOLI, V. A. A. Caracterização acadêmica-profissional da Educação Física. **Revista da APEF de Londrina**, v. VIII, n. 15, p. 16-19, 1993.
- XAVIER, B. M. **Educação Física nas escolas de 2º grau de Santa Maria: concepções dos professores, dos alunos e a prática pedagógica**. Santa Maria: CEFD/UFSM, 1995. Dissertação de Mestrado.