



Flávia Marchi Nascimento¹
Leontine Lima dos Santos²
Danielle Müller de Andrade³
Fabiana Celente Montiel⁴
Mariângela da Rosa Afonso⁵
Suzete Chiviacowsky⁶

RESUMO

O estudo pretendeu examinar as práticas metodológicas e os saberes mobilizados para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas em alunos de 1º ano do Ensino Fundamental. Participaram deste, cinco escolas privadas, da cidade de Pelotas-RS. Como metodologia utilizou-se observações assistemáticas das aulas de Educação Física e uma entrevista semi-estruturada com os professores. Os resultados demonstraram que os docentes apóiam-se prioritariamente em saberes práticos, mas em muitos momentos desvinculados de atualizações e reflexões diante das práticas cotidianas. Salienta-se a importância de um professor atuante, reflexivo e que contribua na aproximação entre teoria e prática durante suas ações pedagógicas.

Palavras-chave: habilidades motoras; saberes docentes; educação física; escola.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo examinar las prácticas metodológicas y los conocimientos movilizados para el desarrollo de las habilidades motoras básicas en los alumnos del 1º año de la escuela primaria. Participaron de este cinco escuelas privadas, de la ciudad de Pelotas/R.S. Como metodología se utilizó la observación sistemática de las clases de educación física y una entrevista semiestructurada con los profesores. Los resultados demostraron que los profesores se basan principalmente en el conocimiento práctico, pero en muchos momentos desvinculados de actualizaciones y reflexiones ante las prácticas cotidianas. Se destaca la importancia de un profesor activo, reflexivo y que ayude con la aproximación entre teoría y práctica durante sus acciones pedagógicas.

Palabras clave: habilidades motoras; conocimientos del profesor; educación física; escuela.

INTRODUÇÃO

Na área de Educação Física (EF), assim como em outras áreas, destacamos a necessidade de relacionar teoria e prática, discutindo as diferenças entre os saberes docentes e a atuação prático-pedagógica na sala de aula. Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas

¹ Mestranda em Educação Física ESEF/UFPeI e membro do GPEFE, flavia.marchi@hotmail.com

² Mestranda em Educação Física ESEF/UFPeI, Professora da Rede Municipal de Rio Grande-RS e membro do GPEFE, leozinhaesef@hotmail.com

³ Mestranda em Educação Física ESEF/UFPeI, Professora do IF Sul-rio-grandense – Campus CAVG e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE), danielleca@gmail.com

⁴ Professora Mestre do Instituto Esporte Educação e membro do GPEFE, montielfabi@msn.com

⁵ Professora Doutora da ESEF/UFPeI, Pós-doutoranda da UFRGS e líder do GPEFE, cafonso@terra.com.br

⁶ Professora Doutora da ESEF/UFPeI, schivi@terra.com.br



metodológicas e os saberes mobilizados para o desenvolvimento das habilidades motoras em alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Um dos principais objetivos da EFE é enfatizar o desenvolvimento das habilidades motoras e são de reconhecida importância os efeitos que o ensino da EF, sistemático e sensível, pode causar no desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo dos indivíduos.

Auxiliar as crianças a tornarem-se conscientes do seu potencial de movimento, a moverem-se com confiança e competência, a compreender e aplicar fundamentos de movimento, a tornarem-se versáteis ao se movimentar e a valorizar hábitos e atividades saudáveis, deveriam ser os objetivos de programas apropriados de Educação Física Escolar, o que Buschner (1994) chama de “alfabetização motora”.

O principal papel da Escola deve ser o desenvolvimento integral do ser humano, equilibradamente, em todos os domínios do comportamento (cognitivo, afetivo-social e motor). Entretanto, embora responsáveis pelos objetivos formadores gerais da escola, cada disciplina do currículo deve possuir a sua especificidade, o seu foco de atuação e uma área de estudo que a fundamente (CHIVIACOWSKY; SCHILD; PINTO, 2006).

O domínio motor se constitui na especificidade da EF no âmbito escolar (BUSCHNER, 1994; GALLAHUE, 1996; TANI et al., 1988), o que praticamente é um consenso na literatura, visto que não existe outra disciplina na escola preocupada especificamente com o desenvolvimento dos aspectos motores do comportamento humano. Uma falha nesse sentido poderia acarretar sérias consequências e frustrações por parte do indivíduo adulto, de forma semelhante ao que poderia acontecer aos domínios cognitivo e afetivo-social, se pouca importância fosse dada ao seu desenvolvimento.

No mesmo sentido, Gallahue (1996) coloca que a pessoa “fisicamente educada” deveria ter aprendido habilidades necessárias para desempenhar uma variedade de atividades físicas, ser fisicamente apta, participando regularmente de atividades físicas, conhecer as implicações e benefícios do envolvimento com atividades físicas e valorizar a atividade física e a sua contribuição para um estilo de vida saudável.

O desenvolvimento motor como fenômeno é considerado por Keogh (1977) como o desenvolvimento da capacidade de exercer controle sobre o movimento. De forma mais específica, Haywood (1993) o define como um processo contínuo, relacionado à idade, onde um



indivíduo progride de movimentos simples para habilidades motoras complexas altamente organizadas, até o ajustamento de habilidades que acompanham a idade.

Dentro das fases do desenvolvimento motor destacamos a fase dos movimentos básicos ou fundamentais, foco deste estudo, a qual contempla um período mais amplo da vida da criança e mais propício à intervenção formal, pois se estende dos dois aos sete anos de idade.

Este é um período muito rico e importante já que envolve a criança na tarefa de descobrir como desempenhar uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, com crescente controle (GALLAHUE, 1996). Fazem parte da categoria dos movimentos estabilizadores os movimentos axiais (balançar, girar, alongar, flexionar, torcer) e movimentos que envolvem os equilíbrios dinâmico (caminhada em linha, rolamentos) e estático (apoios invertidos, equilíbrio em um só pé).

Na categoria dos movimentos locomotores, são exemplos os movimentos de andar, correr, saltar (vertical e horizontal), saltitar, galopar e escalar. No âmbito dos movimentos manipulativos, podemos citar o arremessar, receber, quicar, chutar, rebater e voar.

As habilidades motoras fundamentais são consideradas como movimentos comuns, com uma meta geral, que servem de base para movimentos mais complexos, ou seja, atuam como blocos de construção para a aprendizagem de habilidades mais complexas, sejam elas esportivas ou não (GOODWAY; BRANTA, 2003). A 1ª infância é considerada pela grande maioria dos estudiosos da área como o período mais apropriado para desenvolvê-las (GOODWAY; BRANTA, 2003; GABBARD, 2000; HAYWOOD; GETCHELL, 2001; SEEFELDT; HAUBENSTRICKER, 1982).

A seqüência de desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado, com algumas características importantes, como ressaltam Tani et al. (1988). Um aspecto importante do desenvolvimento é a existência de interdependência entre o que está se desenvolvendo e as mudanças futuras. É por isso que existem movimentos denominados de habilidades motoras básicas, considerados pré-requisitos fundamentais para que toda a aquisição posterior seja possível e efetiva.

Atividades de movimento introduzidas no momento adequado são essenciais para a formação de comportamentos importantes que servirão de base para todo um desenvolvimento posterior. A pouca preocupação em desenvolver e refinar habilidades motoras básicas ou



fundamentais e sua combinação durante o período da pré-escola e do ensino fundamental até a 4ª série poderá levar as crianças a falhas e frustrações durante a sua adolescência e idade adulta.

Entretanto, os professores são sem dúvida os protagonistas. Suas escolhas pedagógicas estão sempre relacionadas com seus saberes, dependendo como eles o têm construído em relação a sua prática cotidiana e suas vivências, empregando suas próprias experiências, tentativas e reflexões.

Deste modo, os professores de EF quando planejam suas aulas, devem ter a preocupação no desenvolvimento das habilidades motoras básicas. Falha neste sentido pode acarretar nos adultos, dificuldades em lidar com o próprio corpo na realização de certas tarefas. Outra consequência pode ser o desconhecimento das pessoas quanto aos seus recursos e seus potenciais, que poderiam advir de um trabalho maior da apropriação das linguagens do corpo.

O conhecimento das características das turmas e os saberes relacionados a habilidades motoras é o que dará suporte aos professores no momento de um planejamento adequado e eficiente. De acordo com Gauthier (1998) enquadra os saberes dos professores em dois níveis distintos: o privado, no qual o professor produz saberes no exercício de seu ofício e o público, em que os saberes advêm dos estudos, das pesquisas, dos programas escolares, dentre outros.

Assim, cabe questionar se os professores de EF trabalham com atividades que desenvolvam as habilidades motoras básicas? Ou ainda, os saberes mobilizados pelos professores advêm de que meios? Para responder a estas e a outras questões, sentimos a necessidade de conhecer as práticas metodológicas dos professores de EF que trabalham com a primeira série do ensino fundamental.

OBJETIVOS

Este trabalho pretendeu examinar as práticas metodológicas e os saberes mobilizados para o desenvolvimento das habilidades motoras em alunos do 1º ano do ensino fundamental, o que permitirá visualizar novas possibilidades de construção/reconstrução de saberes tanto teóricos quanto práticos.

METODOLOGIA

Este estudo pode ser caracterizado como um estudo de cunho exploratório descritivo onde se buscou compreender tanto a aparência do fenômeno quanto sua essência. Segundo



Triviños (1987) procuram-se as causas e razões de sua existência, tentando explicar sua origem, suas relações e mudanças, além de tentar intuir as conseqüências que terão para a vida humana. É aquela em que se observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los.

A pesquisa foi realizada em Escolas de cunho privado, da cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul, perfazendo um total de cinco escolas, escolhidas intencionalmente em função de também oferecerem o Ensino Médio, dessa forma proporcionando uma continuidade efetiva do processo de desenvolvimento das habilidades motoras. Buscou-se observar três aulas consecutivas de cinco professores de EF que atuavam no primeiro ano do ensino fundamental, um de cada escola.

Para melhor organização e sistematização do trabalho o projeto se desenvolveu tendo dois eixos de investigação. O primeiro com observações de aulas de EF na escola, com registros sistemáticos e, o segundo, com realização de entrevistas com os professores. A metodologia utilizada envolveu principalmente uma observação sistemática da atuação docente na seleção e aplicação, na prática, das habilidades motoras básicas ou fundamentais.

As observações foram do tipo assistemáticas, realizadas por dois pesquisadores, de modo a garantir a veracidade das informações. Durante a realização das mesmas, as pesquisadoras preencheram uma ficha de observação construída pelo Grupo, com base em suas experiências profissionais, que atendessem os objetivos da pesquisa.

Num segundo momento do estudo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores, que Segundo Triviños (1987), caracterizam-se como um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados, pois valoriza a presença do sujeito da ação e oferece as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Para o processo de análise das falas dos entrevistados foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo, que para Bardin (1977, p. 37):

Pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...]. É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem.



Neste momento, o foco do estudo concentra-se nas entrevistas com os professores das escolas envolvidas no mesmo. Para tal, após a observação das aulas dos professores, convidamos estes a participar de uma entrevista com os pesquisadores. Os professores responderam questões sobre: conhecimento e desenvolvimento de habilidades motoras básicas; organização e planejamento das atividades; progressão de conteúdos; uso de referencial teórico e os saberes mobilizados nas práticas educativas.

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da ESEF/UFPel, sob número de protocolo 047/2009. Todos os sujeitos participaram como voluntários e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

RESULTADOS

Questionamos aos professores quais os conhecimentos que possuem sobre o conteúdo habilidades motoras básicas. De acordo com as entrevistas realizadas, pudemos perceber que existe um conceito formado, em sua maioria associado à prática. No entanto, ficou evidenciado que este conhecimento não está diretamente relacionado a um referencial teórico claro e organizado do que seja cada uma das etapas do desenvolvimento motor.

Os professores entrevistados mostram que possuem certo conhecimento acerca das atividades a serem desenvolvidas nesta faixa etária; falam que estas estão relacionadas com atividades cotidianas como correr, saltar, quicar a bola. Mesmo assim não relacionam estes conhecimentos com nenhum autor específico e sim com suas vivências e experiências.

Observamos na fala dos professores que os saberes mobilizados durante o trabalho com alunos advêm mais da prática do que da teoria. Isso porque acreditamos assim como Ghedin, Almeida e Leite (2008) que não existe prática docente desvinculada de alguma teoria, mesmo que implicitamente. E, além disso, a prática ela é reveladora de um modo de ser do professor.

Por outro lado, ainda sobre os saberes mobilizados, Tardif (2007) denomina os saberes que aqui chamamos de saberes práticos de saberes experienciais. O autor coloca que estes são saberes, atualizados, adquiridos e que não provêm das instituições formadoras nem do currículo. Importante ressaltar, que estes saberes não se superpõem à prática, mas se integram à mesma e dela são partes constituintes da prática docente.

Nesta perspectiva, Krug (2009, p. 19) acrescenta que



Sabemos que a prática do professor... de Educação Física escolar abarca ações que nem sempre podem ser descritas em livros e que tampouco podem ser descritas em manuais, pois em face dos inúmeros problemas que enfrenta no seu dia-a-dia de trabalho, diante de tantas decisões que precisa tomar e para as quais o caráter de ineditismo impede que se prescreva uma receita a ser aplicada, tem-se a evidência de que existe um conhecimento que se constrói no fazer.

Ainda sobre os resultados encontrados, podemos notar uma diferença entre os professores. Os que tiveram a sua formação há mais tempo, quatro deles, não utilizam a mesma terminologia utilizada atualmente. Alguns relacionam ainda a EF nesta faixa etária com a Psicomotricidade, ou mesmo, tiveram dificuldade em citar as nomenclaturas.

Já um deles, que se encontra em processo de formação, mesmo falando que conhece o tema, não conseguiu identificá-lo ao longo da entrevista, exemplo disso é que quando questionado sobre o referencial teórico utilizado para o planejamento das aulas, não citou nenhum autor relacionado com o assunto em questão.

Sobre a questão da Psicomotricidade, isso nos remete ao período de formação dos professores entrevistados e as tendências que percorreram a EF ao longo de sua história. A Psicomotricidade não chegou a ser considerada uma tendência ou uma corrente pedagógica na EF, mas influenciou na formação de muitos professores.

Segundo Bracht (1999) a idéia central da Psicomotricidade era oferecer à criança fundamentos para a EF das primeiras quatro séries do primeiro grau, atual ensino fundamental, oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento. Ainda o autor coloca que esta abordagem exerceu grande influência na EF brasileira nos anos 1970 e 1980.

Deste modo, analisando o período de formação dos professores entrevistados, podemos observar que a terminologia utilizada por eles é influenciada pelo período de sua formação. Isto confirma o que já havíamos dito, por mais que seja implicitamente, existe a teoria que acompanha a prática.

Quanto ao professor ainda em formação, podemos observar que mesmo em contato com os conhecimentos vindo do ensino superior, teve dificuldade em relacionar sua prática com os conhecimentos sobre as habilidades motoras básicas. Isto, talvez nos indique uma falta de preparo dos professores ao atuar na escola ou ainda, a distância entre o que se aprende no ensino superior e a realidade escolar.



Durante as aulas, observamos que, de certa forma, os professores trabalham com as habilidades motoras básicas. Em três das escolas observadas, as habilidades manipulativas estavam presentes. Em relação às habilidades locomotoras, em quatro escolas apareceu de forma visível, enquanto na quinta escola as habilidades motoras aparecem incorporadas às outras atividades que foram desenvolvidas.

Acreditamos que a maior utilização das habilidades manipulativas e locomotoras acontece devido à maior solicitação destas para a prática esportiva, a qual exige dos alunos uma maior movimentação, sendo assim mais fáceis de obter aceitação por parte dos mesmos.

Embora as habilidades de estabilização não tenham aparecido nas aulas observadas, Gallahue (1996) salienta a importância do desenvolvimento deste tipo de habilidade durante o processo de formação do aluno. Estudo anterior, realizado por Santos et al. (2009), revelou que as habilidades de estabilização, pela maior dificuldade de envolverem atividades em formato de jogo, acabam sendo menos motivantes para as crianças, dificultando o trabalho do professor na conscientização de sua importância e na sua implementação durante as aulas.

Observamos nas entrevistas, que a maioria dos professores verbalizaram uma preocupação em desenvolver determinadas habilidades motoras básicas, já o professor ainda em formação, preocupou-se mais com a questão do desenvolvimento global do aluno. A perspectiva de desenvolvimento global do aluno pode estar relacionada com a abordagem Construtivista, influenciada por Freire (1997) o qual descreve que esta abordagem tinha como foco o trabalho voltado para educação de corpo inteiro, assim, entendendo esse corpo em relação com outros corpos e objetos no espaço. Esta diferença pode estar relacionada mais uma vez com o período de formação, aqui entendido tanto como o período de formação acadêmica quanto a sua trajetória de vida.

A grande parte dos entrevistados verbalizaram a preocupação com o desenvolvimento de habilidade motoras específicas. Estando relacionada com a corrente Desenvolvimentista, segundo Tani (2008) esta abordagem foi elaborada procurando apresentar à comunidade uma possibilidade de desenvolver a Educação Física escolar tendo como base os conhecimentos-científicos produzidos por uma área de investigação denominada de Comportamento Motor, mais especificamente Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e Controle Motor.



Tani (2008) descreve ainda, que estes conhecimentos são imprescindíveis para compreender as crianças em movimento, diagnosticar suas capacidades e definir linhas de ação em programas de atividades motoras com fins educacionais.

Quando questionados sobre o desenvolvimento das atividades que envolviam as habilidades motoras básicas, a maioria dos professores relataram trabalhar com tais atividades utilizando-se de subsídios teóricos para tais atividades, embora sem a clareza de quais autores poderiam ser citados naquele momento.

Deparamos-nos com a questão da experiência como norte para prática pedagógica na escola. Acreditamos que a experiência é um elemento importante na prática do professor, mas ressaltamos a necessidade dessa prática estar vinculada a reflexão.

Para ressaltarmos esta idéia, nos baseamos em Freire (2007) o qual afirma que o professor deve ter uma formação permanente e que o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Afirma o autor, que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Quando questionamos sobre o planejamento das atividades e das aulas, houve consenso dos professores que havia um planejamento anual e este era dividido por trimestre. Um professor relatou fazer o planejamento apenas por trimestre. Quanto à organização das aulas, todos planejavam suas aulas diariamente, tendo como base os conteúdos do planejamento anual.

Podemos observar que há uma tendência demonstrada pelos professores que a escola prescreve e organiza os conteúdos a serem desenvolvidos e a partir disto, os professores estabelecem suas atividades diárias.

Quando questionados sobre a existência de uma progressão dos conteúdos ao longo das séries, três dos professores relataram que há a progressão. Na primeira 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, trabalha-se mais com a questão lúdica e na 3ª série trabalham-se atividades mais complexas e alguns jogos e a partir da 4ª série, iniciam-se os jogos desportivos. Mas nem sempre é possível de ser seguida fielmente.

Cabe ressaltar, que há uma dificuldade de que seja seguida a progressão de conteúdos ao longo das séries por haver um entendimento que a Educação Física, nas séries iniciais, trabalhe mais voltada às questões lúdicas e posteriormente, os conteúdos relacionados aos esportes. Não existe uma sistematização destes conteúdos e como apontam Rosário e Darido (2005, p. 166-167)



Os professores de Educação Física, ainda influenciados, pela concepção esportivista, continuam restringindo os conteúdos das aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, basquete, vôlei e futebol. Em muitos casos também, estes conteúdos são distribuídos sem nenhuma sistematização e são apresentados desordenada ou aleatória, ou seja, estes são organizados ou seqüenciados sem critérios mais consistentes.

Esta dificuldade apresentada pelos professores pode estar associada também, ao nosso entendimento, pelo referencial disponível para os professores que atuam na escola. Os livros na área da EF são de certa forma mais técnicos. Muitos teóricos voltam-se mais as questões metodológicas, questões de ensino, exemplos de atividades, entre outros, do que a organização e progressão de conteúdos para escola.

Rosário e Darido (2005) afirmam que a sistematização dos conteúdos é encontrada na maioria das disciplinas escolares e está nas mãos destes professores, com exceção da EF. Ressalvam os autores que também muitas vezes, é o livro didático que fornece os elementos para tal sistematização, e não a construção de um conjunto de conhecimentos elaborados e refletidos pelos professores e também que “na Educação Física poucos autores se posicionaram quanto à questão da sistematização dos conteúdos” (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p.168)

Ainda sobre a última questão, um professor, o que está em formação, segue um plano de ensino que está, segundo ele, baseado por tópicos. Podemos notar neste caso, que há uma dificuldade em pensar numa progressão ao longo das séries. Essa dificuldade pode estar associada tanto a graduação que ainda está inacabada ou por pouca experiência como professor.

Especificamente sobre organização das aulas, os professores verbalizaram que organizam estas diariamente, levando em consideração o espaço que tem disponível dentro da programação da escola, a turma e a preferência das crianças. De acordo com os entrevistados, estes elementos estão sempre associados com os objetivos do trabalho.

Podemos observar, frente às colocações feitas pelos sujeitos entrevistados, que há um planejamento anual e uma organização diária das aulas. Embora, nem sempre este planejamento seja cumprido. Ressaltamos que esta característica não é apenas dos sujeitos entrevistados e sim da Educação Física escolar, muitas vezes evidenciado seja pela falta de recursos teóricos como também pela dificuldade da vinculação entre teoria e prática. Acreditamos que fazer a vinculação entre a teoria e a prática pode contribuir para amenizar as dificuldades que a Educação Física escolar vem enfrentando ao longo de sua história.



CONCLUSÃO

Acreditamos que os saberes práticos dos professores, os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas constituem um rico e extenso conhecimento para a formação dos professores. Porém, observamos que muitos destes saberes, encontram-se isolados com cada professor, em cada escola, e deste modo, a relação entre teoria e prática na Educação Física nos parece cada vez mais distante.

A respeito dos conhecimentos e saberes sobre as habilidades motoras, evidenciamos que o domínio motor seja a especificidade da EF, este não está recebendo o cuidado que deveria. Os professores mesmo sendo os maiores responsáveis por oportunizar este tipo de atividade aos seus alunos, não tem conseguido construir uma relação dos seus saberes com a sua prática cotidiana.

A literatura ressalta a importância do desenvolvimento das habilidades motoras básicas para crianças da 1ª série do ensino fundamental, por servir de base para a aquisição de futuras habilidades específicas. Neste estudo, concluímos que os professores aplicam em parte as metodologias preconizadas teoricamente, não vinculando com sua prática cotidiana.

Alguns professores apresentam conhecimentos sobre o que são habilidades motoras, mas este saber mostra-se limitado e estagnado, pois há dificuldade na utilização e apropriação do saberes existentes, incluindo novos estudos e descobertas para atualização. Com isso temos uma prática fragilizada, não oportunizando aos alunos toda a gama de atividades adequadas e específicas para esta fase.

Observamos ao longo do estudo que os saberes dos professores estão vinculados aos saberes da prática, ressaltamos a importância destes saberes. No entanto, acreditamos que estes saberes precisam ser atualizados e vinculados ao ato de refletir sobre as próprias práticas cotidianas.

Verificamos também, que o planejamento, organização e sistematização dos conteúdos na Educação Física escolar se dá de maneira aleatória, onde cada professor realiza suas atividades de acordo como características da turma, espaço disponível, entre outros. Ficou claro, que falta sistematização dos conteúdos EF, e que este aspecto, é uma realidade desta disciplina de maneira geral.

Estes resultados nos deixa preocupados com a realidade da EF na escola. Acreditamos segundo Krug (2009), que os conhecimentos práticos do professor são sempre o reflexo da



realidade objetiva e também, sempre são um reflexo de natureza subjetiva, pois agem em determinados professores, cujas características individuais determinam o seu caráter.

Assim, salientamos que é preciso se pensar na EF quanto aos seus conteúdos, planejamento e sistematização desta disciplina na escola. Para isso, é preciso que o professor, que esteja atuando na escola mobilize seus saberes práticos e possa contribuir para a aproximação entre teoria e prática durante suas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Portugal, 1977.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**. v. 19, n. 48, Campinas: 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01032621999000100005&script=sci_arttext> Acesso em: 19 jul 2010.

BUSCHNER, C. **Teaching children movement concepts and skills: Becoming a master teacher**. Human Kinetics: Champaign, IL, 1994.

CHIVIACOWSKY, S., SCHILD, J.F.G., PINTO, R. Educação física escolar até a 4ª série: em busca da erradicação do analfabetismo motor. Em: L. C. Rigo, F.O.Thomaz, E.Pardo, (org.). **Além da Universidade**. Unijuí, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

GABBARD, C. P. **Lifelong motor development**. 3ª ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2000.

GAUTHIER, Clermont et all. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. A.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GALLAHUE, D. **Developmental physical education for today's children**. Dubuque: Brown & Benchmark, 1996.



GOODWAY, J. D.; BRANTA, C. F. **Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children.** *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 73, n.1, 36-46, 2003.

HAYWOOD, K.; GETCHELL, N. **Life span motor development.** 3ª ed. Champaign: Human Kinetics, 2001.

HAYWOOD, K. **Life span motor development.** 2ª ed. Champaign: Human Kinetics, 1993.

KEOGH, J. F. **The study of movement skill development.** *Quest, Monograph*, v.28, 76-88, 1977.

KRUG, H. N. Teorizando o processo de construção do conhecimento prático do professor...de educação Física. In: KRUG, H. N.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. R. (orgs.) **Educação Física: formação e práticas pedagógicas.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2009.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz.** v. 11, n. 3, 167-178. Rio Claro: 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>> Acesso em: 21 jul 2010.

SEEFELDT, V. D.; Haubenstricker, J. Patterns, phases, or stages: an analytical model for the study of developmental movement. In: Kelso, J.A.S.; Clark, J.E. (eds.). **The development of movement control and co-ordination.** Chichester: John Wiley & Sons, 1982.

TANI, G.; Manoel, E.; KOKUBUN, E.; Proença, J. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EDUSP, 1988.

TANI, G. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. *Revista da Educação Física/UEM.* V. 9, n. 3, 313-331. Maringá: 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684>> Acesso em: 20 jul 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVINÕS, Augusto. **Introdução Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.