

UM ESTUDO DOS MÉTODOS DE ENSINO UTILIZADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A STUDY ON THE TEACHING METHODS USED IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOL BEGINNING LEVELS

INÁCIO BRANDL NETO

Mestre em Educação/Educação Motora (UNIMEP), Professor do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

CARMEM ELISA HENN BRANDL

Doutora em Educação Física/Pedagogia do Movimento (UNICAMP), Professora do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Resumo: Este texto foi elaborado a partir de uma pesquisa-ação e teve por objetivo investigar os métodos de ensino utilizados por professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como orientá-los para pedagogias participativas. A pesquisa de campo teve duas fases: na primeira constataram-se as atitudes dos docentes sem intervenção do orientador, e, numa segunda fase, após terem sido orientados para pedagogias participativas. Os resultados da pesquisa foram gratificantes, pois todos os participantes do estudo tiveram mudanças significativas em favor da prática pedagógica participativa.

Palavras-chave: Criança. Métodos de Ensino. Educação Física.

Abstract: This text was elaborated from a survey-action of and had as its aim to investigate the Physical Education teachers attitude of Elementary School beginning levels, as well to guide them towards a Relational Pedagogy. The field survey consisted of two phases: in the first it was verified the teachers attitude without the guide interference, and, in a second phase, after being guided to sharing pedagogies. The survey results were rewarding, for all the study participants had significant changes in favor of the sharing pedagogies.

Keywords: Child. Teaching Methods. Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Embora haja consenso entre educadores da importância do movimento na formação da criança, ainda permanece uma antiga discussão acerca de quem deve ministrar aulas de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Sem entrar no mérito dessa discussão, consideramos que os profissionais que irão trabalhar com a criança devem ter uma formação de qualidade, conhecer bem as características da criança – como ela aprende, como ela se desenvolve, o que ela sente, quais os seus desejos e necessidades – ter respeito por elas, e, a partir desses pressupostos, planejar suas práticas pedagógicas.

Práticas essas, traduzidas pelos objetivos, conteúdos, avaliação, mas principalmente pelo método de ensino utilizado pelos professores, que terão grande influência sobre a formação da criança. Tradicionalmente na Escola (e fora dela também) a atitude dos professores tem sido diretiva, o que, em nosso ponto de vista, não atende aos princípios de uma educação de qualidade. O presente estudo tem por objetivo investigar a atitude dos professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino fundamental, bem como orientá-los, quando necessário, para uma prática pedagógica participativa, utilizando os pressupostos da pesquisa-ação.

Em 1991, foi implantado o projeto de Educação Física para o ensino fundamental (1^a à 4^a séries) na rede pública municipal de Marechal Cândido Rondon, Estado do Paraná, com profissionais da área. Desde então é mantido um convênio entre o curso de Educação Física da UNIOESTE e a Prefeitura Municipal (Secretaria de Educação – Coordenação de Educação Física), para realização de orientações em forma de palestras e cursos a estes docentes. Durante estes anos os orientadores, tanto do Curso de Educação Física como da Coordenação municipal, perceberam dois principais problemas neste projeto. Um é referente a métodos de ensino (formas de como ensinar) utilizados pelos professores da rede municipal, e o outro, ligado ao primeiro, relaciona-se às formas de acompanhamento/orientação que foram utilizadas. Notou-se que somente cursos e palestras não foram suficientes para fazer com que os/as professores/as

mudassem suas práticas (tradicionais - diretivas). Hoje em dia sabe-se que a Educação Continuada apresenta-se como a melhor maneira de ajudar os/as docentes. Uma constatação “in loco” por profissional habilitado, com posteriores discussões (dos métodos e dos conteúdos) junto aos professores, redundará em melhor ajuda e maior eficácia do que acompanhamentos feitos à distância, como cursos, palestras, seminários, encontros. É isso que se pretendeu (objetivos) nesta pesquisa-ação em relação a esses docentes: a) Constatar quais os métodos e estratégias de ensino eles utilizaram no cotidiano das aulas de Educação Física do ensino fundamental (1^a à 4^a séries), nas escolas públicas municipais e; b) Orientá-los em formas alternativas de ensino baseado nos pressupostos das práticas pedagógicas participativas, considerando os preceitos da Educação Continuada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A forma como o docente ensina habitualmente nos revela as concepções que ele traz consigo e, estas podem influenciar diretamente as pessoas que convivem com ele, no caso, as crianças. Elas provavelmente vão imitar os comportamentos e procedimentos do professor ou “superior”. Não estamos afirmando que estas pessoas (professores) façam isso deliberadamente, com conhecimento de causa, isto é, de propósito e sabedores das prováveis repercussões. Preferimos pensar que, na maioria dos casos, as ações tradicionais, são realizadas sem os docentes terem a noção do que estão fazendo (das repercussões que esta forma de ensinar pode levar). Estes regentes simplesmente repetem o modo de agir que durante muitos anos aprenderam ou a que foram acostumados (não só durante a escolaridade, mas também, desde pequenos em sua educação familiar). Se observarmos, por exemplo, uma atuação diretiva de um docente – que estaremos chamando de tradicional - a concepção que ele nos revelará provavelmente será a de um mundo dualista, reprodutivo, reducionista, fragmentado, estático, com verdades absolutas (dogmas), preciso como uma máquina. A idéia que esta visão traz do ser humano (e, portanto, do alunado também), é a de que todos são iguais, que não conhecem nada (tábula rasa),

que são incapazes. Em suma, não respeita o ser humano como “gente” (BECKER 1994, 2001; MARQUES, 1992).

No ensino, estes docentes acreditam que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno, ou melhor, que o ensino consiste em transmitir verdades consideradas imutáveis e que somente o professor detém o saber. Por conseguinte, a ênfase é na reprodução pura do conhecido e, para isso, a disciplina é indispensável. Os discentes têm que ficar quietos e imóveis para aprender. Nessa forma de ensinar, os alunos serão levados a serem dóceis, maleáveis, acríticos, apáticos, não criativos, atendendo em muito à ideologia existente e parte do mercado de trabalho. Este ser será ensinado a obedecer e ficar quieto. Ele não será capaz de lutar, não proporá mudanças, transformações. Ele acredita que nada pode fazer. Ele simplesmente aprenderá a aceitar (como acontece no Brasil) as decisões ditadas pelos superiores. As crianças que lidam com pessoas que têm esta atitude, tenderão a imitá-los, e, “de carona” reproduzirão as idéias que o tradicionalismo traduz. Dessa forma, levarão adiante ainda por muito tempo esta concepção.

Pensamos que uma das maneiras pela qual podemos mudar este paradigma tradicional é justamente aplicando formas alternativas de aulas para as crianças. Na verdade, deveríamos mudar as atitudes com os infantes muito antes de eles iniciarem a escolaridade. Como só temos acesso a eles quando ingressam numa instituição de ensino, este será o momento, portanto, em que poderemos agir sobre eles, todavia, de maneira a respeitá-los como seres humanos. Para respeitá-los, temos que, inicialmente, conhecê-los (suas características, necessidades, ansiedades, interesses), saber os conhecimentos prévios que já possuem, além de sua inserção sócio-cultural. A partir daí, procuraremos ajudá-los a reconstruir os conhecimentos. E, para isso, a forma com que o professor atua é deveras importante. Caso o docente dirija tudo o que o aluno deva fazer, este participará passivamente. Não raciocinará, não criará, não falará o suficiente para que se assegure a verdadeira aprendizagem. Ele não construirá seu conhecimento. Simplesmente obedecerá e, no máximo, vai relembrar vagamente algo imposto. E isto refletirá em sua

personalidade.

Todavia, se o professor fizer perguntas, desafios, falar dicas, levar problemas para serem resolvidos para que os alunos possam descobrir algo sozinhos ou com ajuda, haverá muitas outras exigências além do “lembrar” (como: solucionar problema, comparar, inventar, descobrir, relacionar, contrastar, categorizar, hipotetizar, sintetizar, extrapolar, criticar, ajudar, falar, etc.), que estarão provavelmente relacionadas com suas experiências anteriores e serão “internalizadas”/“incorporadas” - aprendidas (algo novo poderá ser construído). Conhecimento este que não será esquecido facilmente, pois foi elaborado com a participação direta e de corpo inteiro, e ainda, poderá e deverá ser utilizado para novas formulações. O docente estará, então, ao contrário do modo diretivo, permitindo a participação ativa do aluno na aula. Desta forma fomentará, além do pensar criativo, atitudes críticas, socializantes, democráticas - tão necessárias, para que sirva, talvez, de início para um olhar ecológico, sistêmico e auto-organizativo do mundo.

Autores mais recentes da área da Educação, que escrevem sobre Teorias de Aprendizagem, como Marques (1992), Coll (1992), Coll e Solé (1994), Becker (1994; 2001), geralmente caracterizam as teorias em três formas distintas. Pesquisadores da Educação Física, como Hildebrandt e Laging (1986), Hildebrandt (2001), Mosston (1978), Canfield (1986), Gallardo (1998), Freire (1989), Kunz (1991) e outros, já há algum tempo nos mostram formas alternativas de ensinar, diferente da tradicional. Neste estudo aproveitamos a nomenclatura usada por Becker (1994, 2001), a respeito dos modelos de ensino (diretivo, não diretivo, e relacional), utilizando-a também como categorias de análise. Além disso, foi criada mais uma categoria (semi diretiva) baseada nas idéias de Hildebrandt e Laging (1986) e Canfield (1986), e na própria experiência.

Acontece que, como supervisores e coordenadores de estágios, e pesquisadores, percebemos que os/as docentes viajam por ações intermediárias, além dos três modelos (de Becker) citados. Observamos muitas vezes que os/as profissionais, quando aplicavam uma atividade, ela não era, por exemplo, totalmente diretiva, porém,

havia poucos momentos em que as crianças participavam das decisões ou sugeriam formas diferentes de brincar, isto é, pequeno grau de abertura para a participação discente.

Foram Hildebrandt e Laging (1986) que, talvez, depararam-se com problema parecido, quando escreveram sobre as concepções de ensino aberto em Educação Física. Ao elaborarem quadros, onde aparecem as decisões dos alunos versus as decisões do professor, apresentaram quatro modelos. São eles: Modelo A: alto grau de possibilidade de decisão (co-decisão) para os alunos - corresponde ao modelo não diretivo; Modelo B: grau médio de possibilidades de co-decisão para os alunos - está em sintonia com o modelo relacional; Modelo C: baixo grau de possibilidades de co-decisão para os alunos - não tem correspondente; Modelo D: sem possibilidades de decisão para os alunos - que corresponde ao modelo diretivo.

Portanto, podemos dizer que durante as aulas observaram-se quatro formas básicas de ensinar. Esta quarta maneira de ensinar, que dá pequenas aberturas para os/as discentes, chamamos de atitude semi diretiva, pois, pensamos que é um termo que se adapta aos outros já citados e atende a idéia de poucas possibilidades de decisão para o alunado. Estes quatro termos (diretivo, semi diretivo, não diretivo e relacional), com seus significados, formaram as quatro categorias de análise (unidades significativas) que serão utilizadas na pesquisa (constatação).

Ao se conhecer as teorias de aprendizagem, pode-se perceber que existe uma alta relação entre um modelo e a forma de ensinar que ele deixa transparecer. No modelo diretivo a aula é totalmente comandada pelo professor. Equivale ao estilo de ensino “comando” proposto por Mosston (*apud* CURTISS, 1988, p.49), onde “o professor dirige as atividades e controla todas as variáveis”. Na atitude semi diretiva, o docente abre pequenos espaços para a participação (ação) e decisão dos discentes. Segundo Hildebrandt e Laging (1986), o professor já traz um quadro conceptual no qual estão implícitos os objetivos possíveis e as formas de movimento. Conforme eles, “os resultados baseiam-se no quadro conceptual do professor”(p.14). O espaço para o discente achar os meios

de solução já é determinado (direcionado) pelo regente. A semi diretividade também é caracterizada no estilo “de prática”, de Mosston e Ashworth (*apud* GALLAHUE; DONNELLY, 2008), onde aos discentes é permitido tomar algumas decisões durante a realização da tarefa. Na não diretividade, o professor interfere o menos possível na aprendizagem dos alunos. Neste modelo, até a organização dos processos de aprendizagem é em alto grau decidido pelo alunado (HILDEBRANDT; LAGING, 1986). Podemos encontrar muito destas idéias em Mosston (*apud* CANFIELD, 1986), quando se analisa o estilo “individual”. Conforme ele, o professor só decide o conteúdo geral (e participa na decisão do tópico que o aluno desenvolverá). Após isso, ele deverá “estar disponível para o aluno” (p. 09). Já no modelo relacional, professor e aluno participam conjuntamente na construção do conhecimento. Ambos participam das decisões. Nos estilos “descoberta dirigida” (orientada/guiada) e “divergente” (resolução de problemas) podemos encontrar muitas orientações que estão em consonância com o modelo relacional, como, por exemplo, o alunado tomar decisões sobre parte do conteúdo e sobre as soluções que podem ser aplicadas a um problema (MOSSTON *apud* CANFIELD, 1986). Além disso, existem aberturas para o próprio discente avaliar suas descobertas (seus resultados, suas respostas, seu desempenho).

Sugerimos, dentro de outras possibilidades, uma opção que pensamos também ser de melhoria para a qualidade das aulas de Educação Física: é a Educação Motora. Seus pressupostos incorporam orientações das teorias sistêmica e da corporeidade. Conforme Moreira (1995, p.101), baseado em Manoel Sérgio, há uma revisão de valores necessários à aplicação da Educação Motora:

- O corpo-objeto da Educação Física deve ceder lugar para o corpo-sujeito da Educação Motora;
- O ato mecânico no trabalho corporal da Educação Física deve ceder lugar para o ato da corporeidade consciente da Educação Motora;
- A busca frenética do rendimento da Educação Física deve ceder lugar para a prática prazerosa e lúdica da Educação Motora;
- A participação elitista que reduz o número de envolvidos nas atividades esportivas da Educação Física deve ceder lugar a um esporte participativo com

grande número de seres humano festejando e se comunicando na Educação Motora;

- O ritmo padronizado e uníssono da prática de atividades físicas na Educação Física deve ceder lugar ao respeito, ao ritmo próprio executado pelos participantes da Educação Motora.

Sobre os métodos de ensino orientados para pedagogias participativas relacionadas a crianças, Piccolo (1995) mostra como atender os pressupostos da Educação Motora. Ela propõe a seguinte forma de atuação: Inicialmente as crianças tomam contato com o tema da aula, sem receber nenhuma proposta dirigida (tempo de exploração de movimentos e material, com única participação criativa e possibilidades de execução das próprias crianças). As idéias geralmente nascem dessas próprias brincadeiras que elas criam com o tema ou com os materiais. O professor não interfere, apenas estimula através de perguntas, argumentando se não existem outras formas de fazer. Num segundo momento, as propostas são transmitidas por meio de pistas, para que as crianças criem alternativas de trabalho e solucionem os problemas apresentados, individualmente ou em grupos. No terceiro momento, são propiciadas as atividades que não foram exploradas no primeiro e no segundo momentos, logicamente de forma adequada às características da faixa etária. A autora procura não perder de vista a perspectiva lúdica nessas atividades. As atividades de grande importância, que visem alcançar os objetivos planejados para a aula, são realizadas nesta fase. Ela finaliza a aula fazendo comentários e “trocando” idéias sobre o conteúdo abordado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O número de pesquisas em Educação Física no contexto escolar está crescendo a cada ano. Esta pesquisa procura abrir uma perspectiva de estudos na área, com abordagem qualitativa, tentando formular orientações para que mais profissionais elaborem trabalhos sobre Educação Física Escolar.

O presente texto foi elaborado a partir de um estudo contínuo e longo iniciado em 1997 somente com constatações envolvendo seis docentes (BRANDL

NETO, 1998). Em 1998 a pesquisa foi interrompida e a partir de 1999 até 2005, dando continuidade a pesquisa, mas agora com caráter de pesquisa-ação, foram acompanhados, a cada ano, três ou dois docentes diferentes. Em todos os anos do estudo foram solicitadas as permissões para realização da pesquisa, junto a Secretaria Municipal de Educação e a Coordenação de Educação Física. Sempre fomos prontamente atendidos. Lembramos, como citado na introdução, que desde 1991 é mantido convênio entre Unioeste – Curso de Educação Física – com a Prefeitura municipal, para orientações aos docentes que atuam no município.

O acompanhamento dos profissionais teve dois momentos distintos. Inicialmente foram realizadas as constatações, isto é, as descrições das aulas sem interferência do orientador. Nesta etapa foram descritas as atividades de três aulas que um docente aplicou para a 1ª série, e mais três aulas que este mesmo docente ministrou para a 2ª série, totalizando em seis aulas de cada professor. O mesmo se repetiu com outros docentes. Os resultados foram mostrados (em quadro demonstrativo próprio) e discutidos com cada professor, além de terem sido apresentados a todos os profissionais que atuam de 1ª a 4ª séries das Escolas Municipais, em forma de palestra, no final dos semestres.

A descrição das aulas foi realizada em ficha própria constando um cabeçalho com os dados de identificação (data, hora, série, escola, nº de alunos, docente) e planilha com as informações de cada atividade (Ex.: atividade 01: Nome; pequena descrição; anotação da tendência da forma de ensinar utilizada na atividade: diretiva, semi diretiva, não diretiva, ou relacional). A função dos pesquisadores-orientadores, nesta pesquisa, foi de ficarem mais atento às formas de ensinar utilizadas. No final da ficha existiam espaços para comentários e observações.

As orientações aos docentes participantes da pesquisa foram realizadas antes da segunda etapa de constatações e seguiram os pressupostos da Pedagogia Participativa, e constou de questionamentos e reflexão sobre as situações verificadas. Nesta etapa foram distribuídos textos sobre o assunto para serem lidos e comentados em conjunto com os pesquisadores. Os

resultados iniciais também foram mostrados, e nele, também já se procurava colocar alternativas para aquela prática pedagógica adotada, quando era o caso. Esses momentos aconteciam, na maioria das vezes, na hora-atividade do professor.

Em outro momento, após terem sido mostrados e discutidos os resultados junto aos ministrantes, e estes serem orientados, foi realizado novo acompanhamento, todavia, agora, além da coleta das informações na ficha, o resultado da aula foi mostrado logo após a aplicação dela. Nesse momento, então, caminhos alternativos, quando houve necessidade, foram discutidos e encontrados em conjunto (orientadores e professor). Para efeito de pesquisa, nesta segunda fase, mais seis aulas de cada professor foram acompanhadas (para dados comparativos). Executou-se o primeiro momento no 1º semestre e o outro no 2º.

Quanto ao método de pesquisa utilizado neste estudo, percebe-se a tendência para a abordagem qualitativa (pesquisador obtém informações descritivas no contato direto com a situação, faz a redução e a interpretação) em forma de pesquisa-ação, não abandonando a possibilidade quantitativa quando necessária (ANDRÉ, 2001). Aproxima-se também, em nível teórico, conforme Gamboa (2001), das abordagens crítico-dialética e fenomenológica. A abordagem qualitativa pode ter um enfoque etnográfico ou fenomenológico, dependendo da ênfase que se dá. O etnográfico, na educação, se refere mais as vivências das pessoas que participam e constroem o dia-a-dia da escola (ANDRÉ, 2001). O fenomenológico é caracterizado pela ênfase na vida cotidiana, “pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade, pelos usos, hábitos e linguagens do senso comum” (MASINI, 2001, p. 61). Quanto a pesquisa-ação, Fiorentini, Souza e Melo (2001), baseados em Paulo Freire e em Carr e Kemmis, apontam este tipo de estudo como a melhor forma de pesquisa que favorece a articulação entre teoria e prática. Recomendam que professores universitários que trabalhem com a formação continuada deveriam fazer parcerias com professores do ensino fundamental e médio, e desenvolver em conjunto projetos de pesquisa-

ação destinados “a investigação dos conhecimentos/saberes que são produzidos 'em reflexão-ação' nos processos de mudanças de práticas e concepções” (p.333). Dessa forma, afirmam eles, haveria o desenvolvimento profissional tanto dos docentes do ensino fundamental e médio quanto dos que atuam no ensino superior (formadores de professores). Para outros esclarecimentos sobre esta forma de atuação, recomendamos estudos em autores como Thiollent (2004), Ezpeleta e Rockwell (1989), Frigotto (1989), Martins (1989), Sacristán e Gomes (1994), André (1989), Gamboa (1989) e Oliveira (2001), citados nas referências bibliográficas. Vale lembrar que os resultados foram mostrados e discutidos com todos os profissionais de Educação Física que atuam na rede pública do ensino fundamental (1ª à 4ª séries) de Marechal Cândido Rondon, em encontros que acontecem a cada final de semestre. Os resultados gerais serviram também como base de discussão em várias disciplinas do Curso de Educação Física, inclusive na própria orientação didático-pedagógica curricular, e, por conseguinte, no estágio (licenciatura), já que grande parte dos profissionais que atuam, passaram ou estão passando pelas “cadeiras” do Curso na Unioeste.

Esta pesquisa foi finalizada no segundo semestre de 2005. Após reavaliações do projeto, realizado no final de cada ano, observou-se resultados positivos no método de pesquisa e nenhuma retificação foi necessária durante o estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No gráfico (figura 1), na próxima página são apresentados os resultados e logo na sequência a discussão.

No ano de 1997 foi realizada só a constatação. Pode-se perceber a grande predominância da atitude diretiva, em outras palavras, um enorme desrespeito à criança, sendo tratada como uma figura passiva, não participativa, só obedecendo às ordens dos professores. Após esta constatação, foram ministradas palestras para todos os docentes de Educação Física que atuavam no

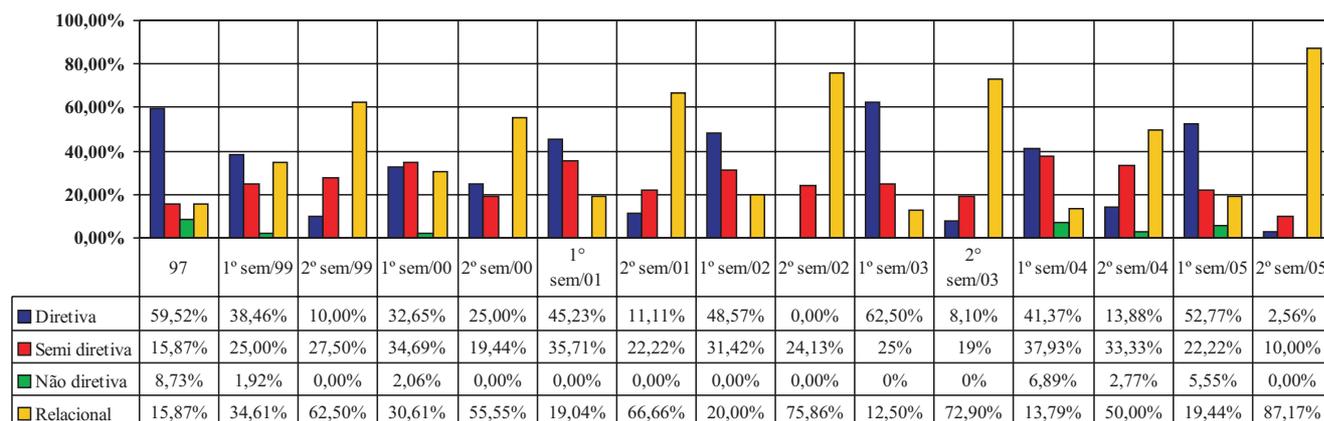


Figura 1 - Comparativo das metodologias utilizadas por docentes - 1997, 1º SEM. 1999, 2º SEM. 1999, 1º SEM. 2000, 2º SEM. 2000, 1º SEM. 2001, 2º SEM. 2001, 1º SEM. 2002, 2º SEM. 2002, 1º SEM. 2003, 2º SEM. 2003, 1º SEM. 2004 e 2º SEM. 2004, 1º SEM. 2005 e 2º SEM. 2005.

ensino público municipal. Os seis professores acompanhados na pesquisa (BRANDL NETO, 1998) receberam orientações individuais.

Observa-se que no ano de 1999, na constatação (1º semestre) houve um nivelamento das atitudes diretivas, semi-diretivas e relacionais. Porém, após as orientações, notou-se uma alteração significativa em favor das relacionais. E isto continuou até 2005, isto é, após as orientações sempre houve um grande aumento nas práticas pedagógicas participativas (atitude relacional).

Neste período pudemos observar algumas situações:

- Aumentou na primeira fase (constatação) as atitudes semi-diretivas. Em conversas com os docentes normalmente eles explicitavam que sabiam da importância da Pedagogia Participativa, mas não sabiam como fazer dela uma práxis cotidiana. Isso mostrou o interesse de mudar, todavia, sem saber como. Após o “como” (orientações) eles conseguiram bons resultados. Convém lembrar que a maioria desta pesquisa foi realizada em Escolas da periferia;
- A prática da Pedagogia não-diretiva foi desaparecendo aos poucos, que era baseada naquilo que normalmente os docentes chamavam de “aula livre”;
- Começou a acontecer a cada ano, o aumento das atitudes diretivas na primeira fase (constatação). Isso nos faz pensar! Todo ano são realizados encontros com a maioria dos professores sobre este assunto, mesmo que só dois ou três tenham sido acompanhados. A maioria dos docentes que ministram aulas são ex-alunos do Curso de

Educação Física da UNIOESTE e recebem orientações sobre formas de ensinar participativas. O que faz então esses profissionais retomarem a diretividade tão facilmente? Pelo que temos observado, pode ser que isto tenha acontecido devido a rotatividade dos professores que atuam de 1ª a 4ª série no Ensino público. Esta situação foi melhor resolvida a partir de 2005, com concursos públicos. Outra causa, pode ser atribuída a estratégia da pesquisa em acompanhar professores diferentes a cada ano. Esse assunto relativo a retomada da diretividade necessita de maior investigação, mas é tema para outra pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral percebe-se a necessidade do contínuo acompanhamento e orientação para que se possa assegurar uma Educação (Física) de qualidade que respeite o ser humano desde cedo. Não pensemos que com poucas orientações poderemos mudar uma atitude (diretiva) que foi incorporada durante dezenas de anos. Percebemos que temos que insistir com esta forma de ensinar até que ela se torne uma situação comum, um hábito, um costume, caso contrário, a atitude tradicional voltará fortemente, desrespeitando assim o ser humano.

A atitude do professor também vai influenciar a atitude da criança. Crianças educadas com atitudes diretivas, autoritárias e acrílicas podem se tornar pessoas com estas mesmas características, por conseguinte,

atitudes que perpetuarão por muitas gerações.

6 REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**. Porto Alegre: v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun., 1994.
- BRANDL NETO, I. **O cotidiano da Educação Física nas duas primeiras séries de Escolas Municipais de Marechal Cândido Rondon**. Dissertação (mestrado), UNIMEP, Piracicaba, 1998.
- CANFIELD, J.T. **Estilos de ensino de Mosston**. Santa Maria: UFSM, 1986. (Apostilado).
- COLL, C. Hacia una diferenciación de los contenidos escolares. In: COLL, C. et al. **Los contenidos en la reforma**. Madrid: Santillana, 1992.
- COLL, C.; SOLÉ, I. Los profesores y la concepción constructivista. In: Coll, C. et al. **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Editorial Graó, 1994.
- CURTISS, S. **A alegria do movimento na pré-escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.
- GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B. de; ARAVENA, C. J. O. **Didática da Educação Física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 1998.
- GAMBOA, S.S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAMBOA, S.S. A dialética da pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- HILDEBRANDT, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.
- KUNZ, E. **Educação Física ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- MARQUES, M.O. Paradigmas em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n. 175, p. 543-565, set/dez, 1992.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MASINI, E. S. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOREIRA, W. W. Perspectivas da Educação Motora na escola. In: DE MARCO, A. (org.). **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995.
- MOSSTON, M. **La enseñanza de la Educación Física**. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- OLIVEIRA, I. B. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das Escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PICCOLO, V. L. N. Educação Motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In: DE MARCO, A. (org.). **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995.
- SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A. I. P. Comprender la enseñanza en la Escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

Correspondência:

Autora: Inácio Brandl Neto
 Endereço: Rua Pernambuco, 1777, Centro, Marechal Cândido Rondon – Paraná, CEP 85960-000
 E-mail: inaciobrandl@gmail.com

Recebido em: 11/06/2009

Revisado em: 18/08/2009

Aceito em: 01/10/2009