

SITUAÇÕES-PROBLEMA: POSSIBILIDADES SIGNIFICATIVAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Carmem Elisa Henn Brandl¹

Vilma Leni Nista-Diccolo²

Inácio Brandl Neto³

Resumo

Através de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, fez-se uma análise, no interior das escolas públicas, com o objetivo de verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física propiciaram situações-problema e se suas intervenções foram adequadas para proporcionar participação ativa dos alunos. Chegou-se à conclusão de que, embora as atividades realizadas tenham favorecido a presença de situações-problema, muitas delas estavam presentes naturalmente nas atividades e não foi a prática pedagógica determinante para gerar esta situação. Percebeu-se, então, que, além de proporcionar situações-problema, há necessidade de os professores estarem constantemente atentos ao comportamento dos alunos para interferir no tempo e espaço adequados.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar, Práticas Pedagógicas, situações-problema.

PROBLEM – SITUATION: Significant Possibilities for the Pedagogical Practices in School Physical Education

Abstract

Through a field survey, with qualitative approach, it was made an analysis, inside the public schools, aiming to verify if the pedagogical practices developed by the Physical Education teachers propitiated problem – situations and if their interventions were adequate to provide active participation of the students. It was reached a conclusion that, although the performed activities had benefited the presence of problem – situation, many of them were naturally present in the activities, and it was not the pedagogical practice responsible to generate this situation. It was realized, then, that, beyond providing problem – situations, there is the need of the teachers to be constantly aware to the behavior of the students to interfere in the suitable time and space.

Key words: School Physical Education, Pedagogical Practices, problem-situation.

SITUACIONES – PROBLEMA: Posibles significativas para las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar

Sumario

¹ Professora do Curso de Educação Física da UNIOESTE. Doutora em Educação Física/Pedagogia do Movimento/ UNICAMP. Líder do GEPEFE/UNIOESTE. cbrandl@unioeste.br

² Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da USJT. Coordenadora do Curso de Educação Física e Esporte da Metrocamp. Professora do Curso de Educação Física da Univid.

³ Professor do Curso de Educação Física da UNIOESTE. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da USJT. Membro do GEPEFE/UNIOESTE

Por medio de una pesquisa de campo, con abordaje cualitativas, ha hecho una análisis, en el interior de las escuelas públicas, con lo objetivo de verificar si las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros de Educación Física propiciaron situaciones – problema y si sus intervenciones fueron adecuadas para proporcionar participación activa de los alumnos. Llegó-se a la conclusión de que, aunque las actividades realizadas tengan favorecido la presencia de situaciones – problema, muchas de ellas se presente de manera natural en las actividades prácticas y no pedagógicas de crucial para generar esta situación. Percibió-se, entonces, que, además de proporcionar situaciones – problema, ha necesidad de los maestros estén constantemente atentos al comportamiento de los alumnos para interferir en el tiempo y espacio adecuados.

Palabras – llave: Educación Física Escolar, Prácticas Pedagógicas, Situaciones – Problema.

1. Introdução

As práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar são determinadas, conscientemente ou não, pelas concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, de educação e de aprendizagem, dos atores deste ambiente. Pode-se afirmar que a organização de todo o processo pedagógico, desde a fase de seu planejamento até a sua execução, é determinada pelas concepções presentes no contexto escolar, ou seja, são os princípios filosóficos que norteiam a seleção dos objetivos, a definição dos conteúdos, dos procedimentos de ensino e da avaliação. Com toda certeza, essas questões influenciam a qualidade das aulas e, por essas razões, se faz necessário investigar com maior cuidado as escolhas que os professores precisam fazer.

A Educação Física enquanto componente curricular, inserida no Projeto Pedagógico da Escola deve contribuir, da mesma forma que as outras disciplinas, para formação geral do aluno, bem como para uma aprendizagem significativa dos conhecimentos produzidos na área.

Autores como Moreira (1995), Brandl Neto (1998), Brandl (1999), Darido (1999), Daólio (2004) entre muitos outros, em relação à Educação Física escolar, têm mostrado em suas pesquisas, o quanto ainda predomina práticas pedagógicas tradicionais, nas quais, as aulas se resumem à prática dos esportes, com regras e técnicas padronizadas em que os professores dirigem as ações dos alunos, eximindo-se, assim, da responsabilidade de orientarem suas aulas de forma que oportunizem a todos uma vivência motora diversificada. Esse sistema de ensino não leva a uma aprendizagem significativa, uma vez que não possibilita escolhas e não oferece desafios para que os alunos descubram e criem suas próprias respostas motoras, a partir do potencial que cada um possui.

Algumas teorias que abordam o tema “práticas pedagógicas” têm origem e/ou dão preferência às abordagens psicológicas, enquanto outras se voltam às sociológicas, mas independente disso podemos observar que as teorias atuais convergem no entendimento sobre a diversidade dos alunos, bem como na necessidade de se proporcionar uma educação para a autonomia.

Ter autonomia, segundo Wadsworth (1997), significa fazer escolhas intelectuais por si mesmo e aprender a tomar decisões. Requer do professor que ele abandone alguns de seus controles sobre o caminho que seus alunos seguem e sobre o que fazem, pois eles trazem consigo experiências vividas de maneira diversificada. Mesmo errando, os alunos estarão aprendendo a aprender. Um método pautado numa perspectiva

construtivista valoriza a exploração e a construção do conhecimento, encorajando a autonomia dos alunos, fazendo com que resolvam efetivamente seus problemas de forma espontânea e criativa.

As mais recentes abordagens pedagógicas da Educação Física indicam práticas pedagógicas participativas e o ensino por situações-problema, em que alunos e professores participam ativamente do processo de ensino aprendizagem, caracterizando-o assim, como significativo para os alunos.

A partir dessas indicações, é que se faz necessário uma investigação, no cotidiano escolar, com o objetivo de verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas propiciam situações-problema nas aulas de Educação Física e se as intervenções dos professores proporcionam a participação ativa dos alunos.

2. Revisão de Literatura

2.1 Práticas pedagógicas participativas

As práticas pedagógicas participativas são aquelas em que a interação entre professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental. Rangel et al. (2005) consideram que por mais bem elaboradas que possam parecer as estratégias metodológicas, elas só serão bem sucedidas se os alunos delas participarem efetivamente. Por outro lado, os alunos só participarão se o professor propuser desafios e estiver atento à diversidade dos alunos e diversificar essas estratégias quando necessário.

As práticas pedagógicas participativas não são modelos prontos de ensino e devem ser construídas no dia a dia com seus alunos, porém são pautadas em princípios expressos em determinadas teorias. Podemos citar o construtivismo como uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos, além de nos situar como sujeitos desse mundo.

Para Becker (2001), o construtivismo na educação pode ser a forma teórica ampla que reúne várias tendências atuais do pensamento educacional. São tendências que têm em comum a insatisfação com o sistema educacional que centraliza na escola o espaço de transmissão do conhecimento por meio de repetições do que já está pronto, ao invés de permitir que o aluno possa agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida no ambiente de ensino.

Embora a concepção construtivista não prescreva uma metodologia concreta, sua essência é contrária a propostas homogenizadoras do ensino, porque parte do princípio da diversidade que é inerente à natureza humana, e qualquer atuação destinada a desenvolvê-la tem de adaptar-se a esta característica. Falamos, portanto, de um “ensino adaptativo”, cuja característica distintiva é sua capacidade de adaptar-se às diversas necessidades das pessoas que as protagonizam. Nas palavras de Zabala (1999, p.191) “a concepção construtivista da aprendizagem escolar e uma opção que entenda o ensino como potencializador de todas as capacidades da pessoa implicam uma concepção de ensino que atenda a diversidade dos alunos e na qual a função do professor consiste em apresentar desafios e prestar ajudas adequadas às necessidades de cada aluno.”

Autores como Freire (1989) Gallardo et al. (1997), Mattos (1999), Nista-Piccolo (1993), Brandl (2005), entre outros que escrevem sobre práticas pedagógicas na Educação Física incorporaram esses pressupostos e optaram por procedimentos metodológicos participativos. A participação deve ser considerada em sua plenitude, ou seja, o envolvimento total de todos que fazem parte do processo, mesmo sabendo das

dificuldades que isso demanda. Gallardo et al. (1998, p.142), reforçam esta idéia com o seguinte enunciado:

“Quando se fala participação quer-se dizer que os papéis de todos os integrantes das ações são imprescindíveis. O professor não pode se afastar do direcionamento acadêmico e do seu papel de mediador acadêmico. Os alunos não estão acostumados a assumir o direcionamento de suas ações, eles necessitam de apoio e orientação nessa condução.”

Nesta mesma linha de pensamento, Hildebrandt e Laging (1986) propõem o ensino aberto, no qual as decisões podem vir alternadamente do professor e dos alunos. O grau de abertura e co-decisão dos alunos pode variar a cada turma ou situação. Os autores acreditam que:

[...] é possível e importante que os alunos, desde o primeiro ano escolar, sejam considerados capazes de aprender ativamente, isto é, por atos e descobertas próprias, que disponham de um espectro diferenciado de experiências e valorizações e que – com toda dependência da orientação pelos adultos – sejam capazes das primeiras formas de auto-organização de suas vidas e de sua convivência social (HILDEBRANDT E LAGING, 1986, p. 20).

Uma das tarefas do professor, no ensino aberto, é preparar situações de ensino que possam estimular o aluno a agir, com capacidade para resolver os problemas e solucionar os seus próprios questionamentos, com base no seu conhecimento e nas suas experiências. Os autores sugerem que os professores busquem formas de ensino não-diretivas, ou seja, todas as formas de ensino por descoberta e solução de problemas. Assim, é facultado um espaço livre ao aluno, no qual poderá buscar meios de solução, refletindo sobre esse processo, visando encontrar sua própria maneira de expressão, experimentando a cooperação e a comunicação com os outros, sem medo de possíveis erros ou de receber sanções por parte do professor. Essas situações colocam o aluno frente à tarefa de descobrir ações que correspondam às suas condições de poder-fazer.

Apresentar desafios, talvez possa ser a “chave” para a realização de propostas nas quais os alunos consigam expressar a individualidade, com liberdade para responder, de forma autônoma, a essas tarefas desafiadoras. Encontramos em alguns autores a proposta de ensino por meio de situações-problema, as quais se caracterizam como desafios.

2.2 O ensino da Educação Física através de situações-problema

Ao escrever sobre o ensino da Educação Física, Mosston (1978), relaciona estratégias pedagógicas em que a relação professor-aluno é orientada no sentido da construção da autonomia do aluno. Os estilos de ensino apontados por este autor se caracterizam por dois pólos extremos, ou seja, estratégias totalmente comandadas pelo professor até o auto ensino. Mosston elaborou um *spectrum* dos estilos de ensino: *comando, prático, recíproco, auto-controle e inclusão*, nos quais as operações cognitivas se limitam ao lembrar, e em relação ao conhecimento adquirido, somente promovem a reprodução desse conhecimento, enquanto que os estilos *descoberta dirigida e resolução de problemas*, produzem a descoberta e produção de novos conhecimentos e as operações cognitivas identificam-se com: comparar, contrastar, categorizar, hipotetizar, sintetizar, extrapolar, inventar, solucionar problemas.

Em Mosston (1990) encontramos uma nova apresentação do *Spectrum* com uma nova denominação: Comando, tarefa, recíproco, auto-checagem, inclusão, descoberta

guiada, solução de problemas (convergente), solução de problemas (divergente), individual, iniciado pelo aluno e auto-ensino.

Grozzi e Ruete (2006) sobre o Spectrum, escreve que, por um lado, os estilos de Ensino comando a auto-verificação representam a capacidade de reprodução das idéias, movimentos e modelos; e, por outro, os estilos solução de problemas (convergente até o auto-ensino, a capacidade de produção de novos conhecimentos, como a descoberta de novos movimentos e a criação de novos modelos, enquanto a inclusão e a descoberta guiada estão num espaço intermediário.

No ensino por **situações-problema** espera-se que o aluno encontre por si mesmo as respostas. Neste estilo, segundo as autoras, das decisões prévias da aula o aluno não participa, o professor é quem toma as decisões. Já nas decisões sobre a execução há a participação ativa do aluno. Um problema simples encaminhado por este modo de ensinar pode ter, muitas vezes, várias soluções. Na realidade, muitos problemas se desenham tratando de evocar múltiplas soluções. Devemos nos lembrar da importância de os problemas serem relevantes para a matéria, para o grupo e para o indivíduo.

Macedo et al. (2000) aliam a proposta de ensinar/aprender por situações-problema aos jogos. Os autores acreditam que “[...] a ação de jogar exige, por exemplo, realizar interpretações, classificar e operar informações, aspectos que têm uma relação direta com as demandas relativas às situações escolares” (p.14). Salientam que a observação do professor é muito importante na hora do jogo e, segundo eles, “[...] se há um domínio da situação, vale a pena introduzir novos desafios para aumentar o grau de dificuldade” (p. 21).

Algumas características das situações-problema:

São elaboradas a partir de momentos significativos do próprio jogo; apresentam um obstáculo, ou seja, representam alguma situação de impasse ou decisão sobre qual a melhor ação a ser realizada; favorecem o domínio cada vez maior da estrutura do jogo; têm como objetivo principal promover a análise e questionamento sobre a ação de jogar, tornando menos relevante o fator sorte e as jogadas por ensaio e erro” (MACEDO et al., 2000, p. 21).

Embora esses autores salientem a importância dos jogos, reconhecem que é fundamental considerar que o desenvolvimento e a aprendizagem não estão nestes, em si, mas no que é desencadeado *a partir das intervenções e dos desafios propostos aos alunos*. A soma desses dois, a prática dos jogos permeada por situações-problema, pode resultar em importante troca de informações entre os participantes, contribuindo efetivamente para a aquisição de conhecimento.

Algumas tentativas isoladas de mudança, no ensino da Educação Física, podem ser percebidas em inúmeros exemplos encontrados nas bibliografias da área e em pesquisas realizadas no cotidiano escolar. Para verificar como está a prática pedagógica das Escolas Públicas de nossa região, realizou-se uma pesquisa de campo a qual passamos a relatar.

3. A Pesquisa de Campo

3.1 Metodologia

O estudo teve uma abordagem qualitativa, no qual se assistiu às aulas de educação física, com o consentimento prévio dos professores responsáveis e da direção das escolas, das 5as das escolas públicas de um município do Estado do Paraná. O

município possui quatro escolas estaduais de Ensino Fundamental em sua região urbana, das quais todas fizeram parte da pesquisa, sendo uma turma de cada Escola. Cada turma possui, em média, 35 alunos e todas elas desenvolvem três aulas de Educação Física por semana.

Para a coleta das informações, utilizou-se da técnica de observação sistemática, seguida da descrição, na qual foram anotadas as atividades e as intervenções dos professores e identificadas as situações-problema. A redução e interpretação das informações coletadas foram realizadas a partir da organização em unidades de significado que foram quantificadas e analisadas.

O número de observações ocorreu conforme a necessidade dos pesquisadores e pelo critério de saturação, ou seja, na medida em que as ações iam se repetindo, formando assim um quadro determinante daquela turma, decidiu-se parar as observações. Foram 28 aulas assistidas no total.

3.2 Os resultados

Em relação às situações-problemas, convém esclarecer, antes de apresentar os resultados, as características desta forma de ensino que foram levadas em consideração para identificar as categorias de análise: a) O professor deve propor situações-problema e estimular o aluno a agir para resolvê-las; b) jamais vai proporcionar a resposta; c) deve provocar desafios, usando frases interrogativas. Outra forma utilizada para identificar as situações-problema foi levar em conta o grau de dificuldade e o grau de possibilidades de respostas que a atividade ofereceu. Ou seja, quando as situações proporcionaram desafios aos alunos e oportunidade de escolha da resposta, dentro das possibilidades de cada um, sem imposição por parte do professor por um movimento modelo.

A partir destas características, e pautando-se na revisão de literatura, foram identificadas três categorias de atividades dadas pelos professores em aulas:

1^a) Atividades que não apresentaram situações-problema;

2^a) Atividades que apresentam naturalmente situações-problema: nesta categoria, as próprias atividades naturalmente ofereceram situações-problema, por se caracterizarem como atividades dinâmicas, por exemplo, os jogos, nas quais acontecem muitas situações imprevistas e desafiadoras, oportunizando respostas motoras diversas e que necessitam de decisões rápidas.

3^a) Atividades que apresentaram situações-problema elaboradas pelos professores: foram aquelas nas quais os professores, de forma planejada, elaboraram ou acrescentaram elementos à atividade que se caracterizaram como novas situações-problema para serem resolvidos pelos alunos.

A figura 1 representa em percentuais os resultados.

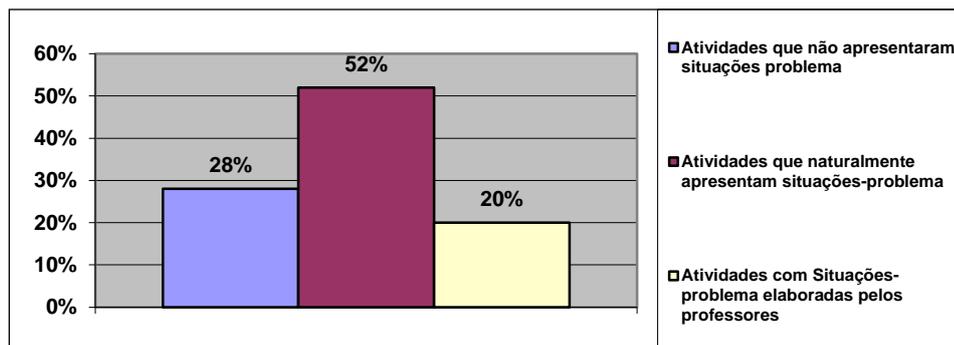


Figura I (1) Demonstrativo da frequência relativa das categorias de atividades em relação às situações-problema nas aulas de educação física das turmas de 5ª série das Escolas investigadas.

Das atividades ministradas pelos professores nas turmas pesquisadas, 28% **não apresentaram situações-problema** porque se limitaram a realizar habilidades motoras muito simples, como correr; passar e receber uma bola, parados; e exercícios simples de alongamento, feitos por imitação.

As atividades que **naturalmente apresentam situações-problema**, totalizaram em 52%. Essas atividades variaram de situações muito simples, como, por exemplo, passar e receber uma bola, até situações mais complexas, como a participação nos jogos que envolveram várias habilidades motoras e suas combinações, bem como percepção espaço temporal, atenção e capacidades físicas (motoras) diversas. Muitas dessas situações se repetiram por diversas vezes, especialmente aquelas relacionadas ao futsal.

Em 20% das atividades, os professores incluíram variações e/ou elementos mais complexos, impondo um desafio maior aos alunos, portanto, **situações-problema elaboradas pelos professores**, entre elas, a exigência da organização tática no jogo; variações nos jogos, por parte do professor, exigindo habilidades mais complexas dos alunos, principalmente visando algum fundamento dos esportes; e, um jogo foi criado pelo professor, adaptando o conteúdo trabalhado com um esporte que normalmente não é desenvolvido nas escolas.

Outro elemento importante para interpretar a prática pedagógica da Educação Física é a intervenção dos professores a qual passamos a analisar, desde o início da aula até seu término. O início das aulas, após os alunos e o professor chegarem à quadra, se deu pela determinação e explicação das atividades por parte dos professores, os quais não proporcionaram abertura para os alunos sugerirem. Eles simplesmente determinaram, de forma impositiva, as atividades e suas regras.

Ao determinarem as atividades em todas as aulas, sem consultar os alunos, os professores fecham a possibilidade de surgimento de novos problemas, bem como a oportunidade de expressar as diferenças e encorajar a autonomia. Hildebrandt e Laging (1986), ao sugerirem o ensino aberto, no qual alunos e professores participam das decisões sobre os objetivos, conteúdos e organização, buscam estimular a autonomia, a criatividade e a cooperação dos educandos.

O Quadro 1 apresenta as intervenções dos professores nas aulas assistidas.

INTERVENÇÕES DOS PROFESSORES	N
1. Não interfere.	21
2. Incentiva a participação.	11
3. Determina o que cada aluno deve fazer.	14
4. Participa com os alunos na atividade.	05
5. Demonstra, corrige e auxilia na execução da técnica.	04
6. Determina, explica e cobra as regras.	17
7. Apita o jogo.	13
8. Conversa com os alunos sobre a melhor forma de realizar as atividades.	03
9. Solicita colaboração e organização para que todos possam participar.	07
10. Não determina o movimento padrão.	08
11. Não cobra performance.	04
12. Cuida da disciplina.	05
13. Sugere formas de executar o movimento.	05
TOTAL	117

QUADRO I – Número de intervenções dos professores de educação física nas aulas da 5ª série do ensino fundamental das Escolas Pesquisadas

Percebe-se que houve 13 situações diferenciadas nas aulas assistidas, que se repetiram por diversas vezes. Entre essas situações predominou (21 vezes) a não interferência do professor, que significa dizer que, embora os professores tenham determinado as atividades, nesses momentos, eles não tiveram atuação no decorrer delas, somente ficaram observando.

Uma das intervenções realizadas, que se repetiu por 17 vezes, foi a determinação, explicação e cobrança das regras por parte do professor, sem a participação dos alunos nas decisões. Os professores também determinaram por 14 vezes o que o aluno deveria fazer nas atividades, embora por oito vezes, ficou claro que o professor não determinou um padrão para o movimento realizado pelos alunos, e não cobrou performance (quatro vezes). Apitaram o jogo em 13 situações e em 11 oportunidades pôde-se observar os professores incentivando a participação dos alunos nas atividades. Os professores intervieram solicitando a colaboração e organização nas atividades para que todos pudessem participar em sete ocasiões. Por cinco vezes, observou-se o cuidado com a disciplina, sugestão de formas de executar o movimento e participação do professor junto aos alunos nas atividades. Em quatro oportunidades, os professores demonstraram, corrigiram e auxiliaram na execução do gesto técnico e por três vezes conversaram com os alunos sobre a melhor forma de realizar a atividade.

4. Considerações Finais

As orientações pedagógicas apontadas neste texto demonstraram diversos pontos que requerem participação ativa tanto dos educandos como dos educadores, para que haja uma aprendizagem significativa. As práticas pedagógicas devem estimular a busca da autonomia; mobilidade intelectual; criatividade; invenção pessoal; capacidade de comunicação e crítica; abertura cultural; descoberta e produção de novos conhecimentos a partir da própria experiência; cooperação e afirmação de valores. Para tal, a orientação

em relação aos procedimentos de ensino é que eles devem ser diversificados e principalmente permeados por situações-problema, partindo do conhecimento prévio dos alunos e elaborando novos desafios sempre que os anteriores forem superados e aprendidos. Para isso, o professor deve ter sensibilidade para intervenções (ou mediação) nos momentos adequados.

As atividades ministradas pelos professores pesquisados, embora em sua maioria tenham favorecido a presença de situações-problema, em poucas oportunidades, houve a intervenção dos professores no sentido de adequar ou alterar a atividade proporcionando novos desafios. Nas situações-problema, segundo Macedo et al. (2000), se há um domínio da situação, vale a pena introduzir novos desafios para aumentar o grau de dificuldade. A aprendizagem e o desenvolvimento, para estes autores, não estão no jogo, mas no que é desencadeado a partir das intervenções e dos desafios propostos pelo professor aos alunos.

A atuação dos professores ao elaborarem novas situações, a partir de variações nas atividades que já vinham sendo desenvolvidas, portanto já conhecidas pelos alunos, ou a partir de um novo jogo, embora presentes em poucas aulas, mostraram-se férteis para instigar novos desafios. Essa situação demonstrou a importância do papel mediador do professor, que deve estar atento para o espaço e o tempo adequados para a sua intervenção.

As intervenções, tanto nas situações-problema elaboradas pelos professores como naquelas que naturalmente estavam presentes nos jogos, na maioria das vezes, tinham um caráter diretivo, determinando *o que* os alunos deveriam fazer, as regras e a sua cobrança durante o jogo que foi arbitrado pelo próprio professor. Por outro lado, a não-intervenção, ou seja, a não-diretividade, bem como a não-determinação de movimentos padronizados e a não-cobrança de performance, o que ocorreu em muitas situações, ou mesmo o fato de haverem poucas situações em que os professores demonstraram, corrigiram e auxiliaram na execução de movimentos técnicos, proporcionou aos alunos liberdade de escolha de *como* resolver as situações exigidas nas atividades. Porém, esta liberdade esteve limitada pela inflexibilidade das regras estabelecidas e pelo reduzido número de novos desafios.

Somente um dos professores, participantes da pesquisa, interferiu na atividade com o objetivo de questionar os alunos sobre a melhor forma de solucionar os problemas, oportunizando-lhes a refletir e buscar as suas próprias respostas. Esta forma de intervenção manifesta-se nas práticas pedagógicas participativas, que tem como pressuposto a participação ativa do aluno, com a ajuda do professor, na construção do conhecimento.

As práticas pedagógicas participativas evidenciam o papel ativo do aprendiz na aquisição de conhecimento. Nesta perspectiva, o aluno poderá exercer sua criatividade e construir conhecimento a partir da própria experiência e do trabalho intelectual, e não se tornará um simples receptor do conteúdo transmitido pelo professor.

Finalmente, embora as atividades estivessem permeadas por situações-problema, muitas delas estavam presentes naturalmente nas atividades e não foi a prática pedagógica dos professores determinante para gerar esta situação. Percebeu-se, então, que, além de proporcionar situações-problema, há necessidade de os professores estarem constantemente atentos ao comportamento dos alunos para interferir no tempo e espaço adequados.

5. REFERÊNCIAS

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRANDL NETO, I. **O cotidiano da Educação Física nas duas primeiras séries de Escolas Municipais de Mal. Cândido Rondon, Pr.** Piracicaba: UNIMEP, 1998. (Dissertação)

BRANDL, C. E. H. **Ginástica na Escola: novas possibilidades frente a novos paradigmas**. Piracicaba: UNIMEP, 1999. (Dissertação)

_____. **A estimulação da inteligência corporal cinestésica no contexto da Educação Física Escolar**. Campinas: FEF/UNICAMP, 2005. (Tese de Doutorado)

CANFIELD, J. **Estilos de ensino de Mosston**. Santa Maria: UFSM, 1986 (apostilado).

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLARDO, J.S.P. **Educação Física. Contribuições à Formação Profissional**. Ijuí: Unijuí, 1997.

GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A . B.; ARAVENA C. J. O. **Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GOZZI, M. C. T.; RUETE, H. M. Identificando os estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. 5(I):117-134, 2006.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, W. W. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

MOSSTON, M. **La enseñanza de la educación física: Del comando al descubrimiento**. Paidós: Buenos Aires, 1978.

_____. **The Spectrum of teaching styles**. New York: Longman, 1990.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Educação Física Escolar: ser... ou não ter?** Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1993.

_____ Pedagogia dos Esportes. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.) **Pedagogia dos esportes.** Campinas: Papirus, 1999.

RANGEL, I. C. A.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z. O Ensino Reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S.; RANGEL, I. C. A.. **Educação física na Escola: Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. (Org). **O construtivismo na sala de aula.** 6ed. Editora Ática: São Paulo, 1999.

ENDEREÇO: Rua D. João VI, 1984 – Mal. Cândido Rondon-Pr.
e-mail: c.brandl@hotmail.com