

Diagnóstico da prática pedagógica de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM

Diagnóstico de la práctica pedagógica de los estudiantes en situación de Pasantía Curricular Supervisada de la Licenciatura en Educación Física del CEFD/UFSM
Diagnosis of the pedagogical practice of academic in situation of Supervised of the Degree in Physical Education at CEFD/UFSM

*Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM) Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFSM)
**Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (UFSM) Doutorando em Ciências Médicas (UFSC)
Professor da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)

Hugo Norberto Krug*
hkrug@bol.com.br
Rodrigo de Rosso Krug**
rodkrug@bol.com.br
(Brasil)

Resumo

Este estudo teve como objetivo conhecer o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, em relação ao planejamento, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos de ensino e avaliação. O método caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa descritiva na forma de tipo estudo de caso. O instrumento utilizado foi um questionário. A interpretação das informações foi realizada por meio da análise de conteúdo. Os participantes foram vinte acadêmicos do referido curso. Concluiu-se que estudar o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos foi fundamental para entendermos as principais facilidades e/ou dificuldades encontradas por estes, no sentido de melhor desempenharem a sua função/papel no decorrer do mesmo, contribuindo para a formação profissional dos estagiários.

Unitermos: Educação Física. Formação de professores. Formação inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Prática Pedagógica.

Abstract

This study was with aim to know the profile of pedagogical practice of the academic in situation of Supervised III (Series/Years Initials of Elementary School) of Degree in Physical Education at Centre of Physical Fitness and Sports of the Federal University of Santa Maria, in relation to planning, objectives, contents, methodological procedures, teaching resources and assessment. The method was characterized by being a descriptive qualitative research in the form of type case study. The instrument used was a questionnaire. The interpretation of the information was held through of the content analysis. The participants were twenty academic of refer course. It was concluded that to study the profile of the academic was fundamental for understand the main features and/or difficulties encountered by these, in the sense the better play their function/role during the same, contributing to the professional formation of academic.

Keywords: Physical Education. Formation teacher. Initial formation. Supervised. Pedagogical Practice.

Recepção: 29/04/2015 - Aceitação: 27/05/2015

EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 20 - N° 205 - Junio de 2015. <http://www.efdeportes.com/>

1 / 1

1. Introdução

Entendendo o processo de ensino como uma ação conjunta do professor e dos alunos, em que o professor dirige as atividades em função da aprendizagem dos alunos, podemos dizer que a aula é uma situação didática básica de organização do processo de ensino. Cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos, conteúdos, métodos e avaliação se combinam visando, fundamentalmente, propiciar a assimilação ativa dos conhecimentos e habilidades pelos alunos (Libâneo, 1994).

No ensino da Educação Física, a aula constitui o elo decisivo do processo de educação e formação. A aula representa a unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino (Carreiro da Costa, 1988). Portanto, para Cunha (1992), estudar o que acontece na aula é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos e comprometidos com uma prática pedagógica competente.

De acordo com Carreiro da Costa (1988) a prática pedagógica é um problema central na ação educativa, que não deve ser realizada em si, mas como a expressão de um longo processo que materializa as várias opções tomadas pelo docente durante a organização do ensino. Já segundo Cunha (1992) a prática pedagógica é o cotidiano do professor na preparação e execução do ensino.

Neste sentido, a prática pedagógica de professores de Educação Física tem sido foco de inúmeros estudos que procuram esclarecer como o docente constrói sua prática, quais as preocupações que norteiam a sua intenção, bem como os constrangimentos enfrentados na realidade escolar (Conceição et al., 2004).

Entretanto, refletindo sobre os resultados destes estudos, constatamos que as mesmas apontam para uma deterioração da qualidade do ensino da Educação Física na educação básica. Krug (1996) vincula este problema à formação de professores, pois a universidade é a instituição que inclui, entre seus objetivos, o de formar professores e, dessa forma, parece que a formação acadêmica não está influenciando o processo de pensamento e ação dos futuros professores, e não está contribuindo para melhorar a prática da Educação Física nas escolas.

Diante deste quadro, Krug (1996) parte da convicção de que o professor é a peça fundamental para a melhoria do processo de ensino-

aprendizagem e que o caminho para se buscar essa melhora é investir na formação acadêmica, bem como na formação continuada dos professores em serviço.

Assim, ao voltarmos os olhares para a formação inicial do professor, particularmente, em Educação Física, Ferreira e Krug (2001) salientam que os cursos de Licenciatura têm como objetivo principal a habilitação para o magistério na educação básica. E, dentre as disciplinas que constam do currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Física destacam-se, pela sua relevância, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que tem por atribuições principais colocar o futuro professor em contato com a realidade educacional, desenvolvendo-se estilos de ensino, possibilitando adequadas seleções de objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos de ensino e avaliações, etc.

E, neste amplo quadro da formação de professores de Educação Física, focamos nosso interesse investigativo no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mais precisamente na disciplina de ECS. Salientar que a atual grade curricular desse curso, proporciona os ECS I, II e III nos 5º, 6º e 7º semestres do mesmo, realizados respectivamente no Ensino Médio, nas Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental e nas Séries/Anos do Ensino Fundamental, com carga de 120 horas destinadas a cada estágio, somando-se a essas 360 horas, mais 45 horas de Seminário em ECS, no 8º semestre, totalizando 405 horas.

Desta forma, considerando este contexto, alguns estudos (Ferreira e Krug, 1999; Ferreira e Krug, 2001) têm identificado o ECS como um momento crítico da formação inicial, pois nesse período de formação, os acadêmicos/estagiários confrontam-se, na maioria das vezes, pela primeira vez, de forma sistemática, com situações reais de ensino (prática pedagógica) e, nesse processo, preparam-se e ensaiam-se as formas de organização e condução da atividade pedagógica, abordadas ao longo do curso.

Deste modo, segundo Ferreira e Krug (1999), o diagnóstico da prática pedagógica dos acadêmicos/estagiários é uma das funções que as instituições formadoras de professores devem desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla e planejada, que corresponda, na medida do possível, às necessidades dos acadêmicos/estagiários em matéria de conhecimentos, destrezas e atitudes.

Conforme Ferreira e Krug (1999) o objetivo de um diagnóstico é reunir elementos de avaliação em quantidade e qualidade suficientes que permitam definir as metas de um desenvolvimento desejável, bem como identificar os fatores sobre os quais é necessário atuar para alcançá-las. Isto implica a realização de uma pesquisa com fins operativos e sentido programático. Assim, é fundamental para o diagnóstico, um esforço de quantificação dos fatores envolvidos na problemática, incluindo aqueles considerados previamente complexos, pois sem um número mínimo de dados que expressem o contexto, será difícil determinar a situação atual, suas deficiências e necessidades. Salientam que uma proposta de transformação da realidade implica necessariamente o conhecimento prévio dessa mesma realidade em que se pretende atuar, ainda que esse conhecimento se tenha processado de forma assistemática.

Neste sentido, é necessário citarmos Conceição et al. (2004) que dizem que o estudo sobre o perfil dos professores e suas práticas (nesse caso dos acadêmicos/estagiários futuros professores) pode sinalizar importantes veios para a formação, tanto inicial como a continuada.

Conseqüentemente, baseando-nos nestas premissas citadas anteriormente, surgiu a questão problemática deste estudo: qual é o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM?

Assim, tivemos como objetivo geral conhecer o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, em relação ao planejamento, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos de ensino e avaliação. Entretanto, para facilitar o cumprimento desse objetivo geral elaboramos os seguintes objetivos específicos: 1) conhecer o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, em relação ao planejamento de ensino (a existência ou não; os tipos elaborados; a forma de elaboração; as dificuldades na elaboração; a execução ou não; a intencionalidade pedagógica); 2) conhecer o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, em relação aos objetivos educacionais do planejamento de ensino (a existência ou não; a referência da formulação; os tipos propostos; a determinação); 3) conhecer o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, em relação aos conteúdos programáticos do planejamento de ensino (os conteúdos propostos; os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos); 4) conhecer o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, em relação aos procedimentos metodológicos do planejamento de ensino (os métodos de ensino propostos; as técnicas de ensino propostos); 5) conhecer o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, em relação aos recursos de ensino do planejamento de ensino (os recursos de ensino propostos; os efeitos dos recursos

de ensino); e, 6) conhecer o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, em relação à avaliação do planejamento de ensino (a existência ou não; os instrumentos previstos; a finalidade).

A importância da realização deste estudo embasou-se na justificativa de que a interpretação das informações obtidas pudessem possibilitar conhecer de forma mais apropriada a realidade da atuação dos acadêmicos/estagiários na Educação Física Escolar, particularmente nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizar uma análise crítica, para, a partir de então, propormos alternativas de transformação da mesma, na busca de uma melhoria da formação inicial, bem como da Educação Física na escola.

2. Procedimentos metodológicos

Caracterizamos esta pesquisa como sendo uma abordagem qualitativa do tipo descritiva sob a forma de estudo de caso. Para Triviños (1987) a pesquisa qualitativa surge como forte reação contrária ao enfoque positivista nas ciências sociais privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana. Já Gil (1999) coloca que a pesquisa do tipo descritiva objetiva a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Diz ainda que o estudo de caso caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

Desta forma, os participantes do estudo foram vinte acadêmicos em situação de ECS III do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as suas identidades foram preservadas (numeração de 1 a 20).

O instrumento utilizado para coletar as informações foi um questionário. Segundo Triviños (1987), mesmo sendo o questionário de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. A interpretação das informações coletadas foi realizada por meio da análise de conteúdo que, para Bardin (1977), prevê três etapas principais: 1ª) a pré-análise – trata do esquema de trabalho envolvendo os primeiros contatos com os documentos de análise, a definição de objetivos, dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) a exploração do material – trata ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, a leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) o tratamento dos resultados – onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que essa etapa de interpretação deve ir além dos depoimentos manifestados.

3. Resultados e discussão

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise. Essa decisão está em consonância com o que afirmam Minayo, Delardes e Gomes (2007) de que categorias de análise podem ser geradas previamente à pesquisa de campo. Assim, a seguir apresentamos o que expuseram os acadêmicos/estagiários sobre as suas práticas pedagógicas.

3.1. O perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação ao planejamento de ensino

Ao abordarmos a temática relacionada ao planejamento de ensino consideramos importante citar Piletti (1995) que coloca que o planejamento de ensino é a especificação do planejamento de currículo. Consiste em traduzir em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará na aula, para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos. Assim, nessa categoria de análise apresentamos seis subcategorias, descritas a seguir.

3.1.1. A existência ou não do planejamento de ensino

Constatamos que a totalidade (vinte) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) declarou 'sim', isto é, que possuíam planejamento de ensino para as aulas de Educação Física. A partir dessa constatação citamos Canfield (1996) que afirma que o planejamento é a pedra fundamental, a razão de todo o trabalho pedagógico consciente. É o que orienta o professor na sua caminhada pedagógica em busca da aprendizagem de seus alunos.

3.1.2. Os tipos de planejamento de ensino elaborados

A totalidade (vinte) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) manifestou que 'o plano de curso e o plano de aula' foram os tipos de planejamento de ensino que elaboraram para a sua disciplina. Essa situação pode ser embasada por Turra et al. (1975) que distinguem, como fundamentais para uma segura orientação da aprendizagem, três tipos de planos de ensino: a) plano de curso – é um roteiro global, sintético, de todo o trabalho a ser realizado durante um

determinado período de tempo (ano, semestre) permitindo um ajustamento estrutural das diversas situações de aprendizagem; b) plano de unidade - é uma previsão das atividades relativas ao ensino de um assunto central ou porção de matéria num período determinado; e, c) plano de aula - é mais restrito que os planos de curso e de unidade, limitando-se a prever o desenvolvimento a ser dado ao conteúdo e as atividades de aprendizagem propostas em função dos objetivos, em cada aula.

3.1.3. A forma de elaboração do planejamento de ensino

A totalidade (vinte) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) relatou que a forma de elaboração do planejamento de ensino de sua disciplina foi 'individual'. Sobre esse fato citamos Krug (1996) que acredita que não se chega a um bom resultado na Educação Física com professores agindo de forma individual. Já Conceição et al. (2004) diz que a estrutura e a rotina das escolas provocam um isolamento dos professores, pois não encorajam a partilha de conhecimentos, já que não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização de planejamento, de diálogos sobre a prática pedagógica, para ampliação da formação profissional.

3.1.4. As dificuldades encontradas para a elaboração do planejamento de ensino

Constatamos que a maioria (dezesseis) dos estagiários estudados (2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 14; 15; 16; 17; 18 e 19) disse que 'sim', isto é, que encontraram dificuldades para a elaboração do planejamento de ensino. No direcionamento dessa situação mencionamos Turra et al. (1975) que dizem que o planejamento de ensino, por si só, não constitui uma fórmula mágica para resolver todos os problemas. Mas, destacam que o esforço do professor aliado a um adequado planejamento de ensino, promove uma atmosfera de trabalho que se pode chamar de metódica, onde é viável reconhecer as diferentes situações e enfrentar com maior segurança as circunstâncias extraordinárias. Assim, os professores, para efetivarem com eficiência seu trabalho, necessitam realizar uma previsão básica da ação a ser empreendida. Isto os levará a refletir sobre o seu ensino e, numa constante busca de aprimoramento.

As dificuldades encontradas foram as seguintes:

1. A principal dificuldade enfrentada pelos estagiários estudados para a elaboração do planejamento de ensino foi 'a falta do conhecimento da realidade dos seus alunos' (treze citações – Acadêmicos: 2; 3; 4; 6; 7; 9; 10; 11; 12; 14; 16; 17 e 18). Nesse sentido, Piletti (1995) afirma que para o professor planejar adequadamente a tarefa de ensino e atender às necessidades do aluno é preciso, antes, de mais nada, deve saber para quem vai planejar. Por isso, conhecer o aluno e seu ambiente é a primeira etapa do processo de planejamento. Assim, o conhecimento da realidade divide-se em: a) sondagem - é o levantamento de dados e fatos de uma realidade. Fornece dados necessários para que possamos planejar de maneira real e objetiva a partir do aluno e seu ambiente; e, b) diagnóstico - é a análise e interpretação objetiva dos dados coletados permitindo que se chegue a uma conclusão sobre as condições da realidade;
2. Outra dificuldade enfrentada para a elaboração do planejamento de ensino pelos acadêmicos estudados foi 'a tomada de decisão sobre a abordagem pedagógica a ser adotada no desenvolvimento das aulas do ECS' (oito citações – Acadêmicos: 2; 3; 4; 10; 12; 15; 17 e 19). A esse respeito Ilha, Maschio e Krug (2008) destacam que a escolha da abordagem pedagógica a ser utilizada pelo professor deve contemplar os anseios do mesmo, enquanto formador de sujeitos, de forma a conduzir o processo ensino-aprendizagem e adequadamente com o espaço social da prática docente. Ressaltam ainda que o professor deve definir-se por qual abordagem trabalhar com seus alunos e saber onde quer chegar, quais os objetivos pretendidos e que indivíduos pretende formar; e,
3. Ainda outra dificuldade ressaltada pelos acadêmicos estudados para a elaboração do planejamento de ensino foi 'a falta de conhecimentos do próprio estagiário sobre planejamento, estratégias de ensino e avaliação' (seis citações – Acadêmicos: 4; 8; 11; 15; 18 e 19). Essa dificuldade insere-se no colocado por Piletti (1995) de que as maiores

dificuldades em elaborar o planejamento de ensino são de quatro tipos: a) naturais - incerteza sobre o futuro; incerteza sobre a reação de agentes externos; informações precárias; e, mudanças aceleradas; b) humanas - falta de disciplina; falta de crença no planejamento; resistência à mudanças; e, falta de qualificação; c) metodológicas - ausência de um método adequado para tomar decisões em grupo; d) organizacionais - ausência de colaboração de outras áreas; desconhecimento das necessidades de outras áreas; sonegação de informações; e, falta de apoio da direção.

Também constatamos que a minoria (quatro) dos estagiários estudados (1; 5; 13 e 20) disseram que 'não', isto é, que não encontraram dificuldades para a elaboração do planejamento de ensino. A única justificativa citada para tal situação foi 'a experiência anterior ao ECS com a elaboração de planejamento de ensino' em diversas atividades acadêmicas pelos estagiários estudados. Esse fato está em consonância com Ferreira e Krug (2001) que constataram em estudo a possibilidade de existência de experiências pelos acadêmicos com o planejamento de ensino, obtidas por meio de participação em atividades como projetos de extensão e estágios extracurriculares.

3.1.5. A execução ou não do planejamento de ensino

A maioria (quinze) dos estagiários estudados (2; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 18 e 19) afirmou que 'sim', isto é, que executaram o planejamento de ensino elaborado. Esse fato está em consonância com Piletti (1995) que diz que a execução do plano é uma das quatro etapas do planejamento de ensino. A saber: a) o conhecimento da realidade; b) a elaboração do plano; c) a execução do plano; e, d. a avaliação e aperfeiçoamento do plano. O autor ainda esclarece que a execução do plano consiste no desenvolvimento das atividades previstas, embora que na execução sempre haverá o elemento não previsto, pois, às vezes, alguns fatos exigirão adaptações e alterações no planejamento. Isto é normal e não dispensa o planejamento, já que, uma das características de um bom planejamento é a flexibilidade.

Entretanto, a minoria (cinco) dos estagiários estudados (1; 3; 5; 13 e 20) manifestou que 'sim', mas com uma ressalva, de que 'fizeram reformulações' no planejamento de ensino durante a execução para adaptar às situações reais que se apresentaram. Esse fato pode ser fundamentado em Canfield (1996) que destaca que o planejamento não pode ser visto como uma camisa de força, algo que limite e estrangule o professor. Ele tem que ser pensado como uma diretriz maior, a coluna vertebral do trabalho do professor, que no seu decorrer poderá sofrer alterações, adaptações.

3.1.6. A abordagem pedagógica (intencionalidade) do planejamento de ensino

Segundo Carreiro da Costa (1988) a educação enquanto atividade estritamente humana é caracterizada por ser uma ação consciente, organizada e coerente. Dessa forma, as características da educação são as seguintes: a) intencionalidade - quando define com clareza os efeitos educativos desejáveis, enquadrando-os num sistema de ideias justificadas em seus saberes; b) previsibilidade - quando define os meios e os procedimentos suscetíveis de levarem à realização dos objetivos delineados, coerentes com as opções filosóficas e pedagógicas assumidas; c) controle - quando define os mecanismos que permitam não somente acompanhar o desenrolar do processo e regulá-lo, mas fazendo com que os alunos sejam sujeitos ativos e criadores de seu próprio desenvolvimento; e, d) eficácia - quando estabelece a busca da superação efetiva das necessidades e insuficiências da comunidade escolar alvo, constatando as dimensões e o grau de obtenção dos efeitos educativos alcançados.

Mizukami (1986) parte do pressuposto de que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional. Destaca que subjacente a esta ação, estaria presente, implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não, um referencial teórico que compreendesse conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimentos, etc.

Como este estudo aborda a formação inicial em Educação Física citamos Ilha, Maschio e Krug (2008) que destacam que os acadêmicos vivenciam e experenciam diferentes formas de ensino por meio da docência de seus mestres e também em suas práticas pedagógicas na graduação, isto é, nos ECS, em projetos de extensão, de ensino e ainda de pesquisa. Dessa forma, a formação inicial deve trabalhar conhecimentos que

propiciem subsídios, sobre os quais, o educador possa desenvolver uma prática pedagógica com alicerces firmes, mas flexíveis, partindo dos princípios que considera essenciais na vida, para a sua prática docente e para a sociedade, levando em conta a realidade dos alunos e das escolas.

Neste direcionamento de apontamentos constatamos a 'existência de quatro intencionalidades pedagógicas', representadas pelas abordagens de ensino da Educação Física, na prática pedagógica dos estagiários estudados. Foram elas:

1. Educação Psicomotora (treze citações – Acadêmicos: 1; 2; 3; 4; 5; 8; 11; 12; 13; 16; 17; 18 e 19). Sobre essa abordagem de ensino mencionamos Moreira (2001) que coloca que a Abordagem Psicomotora é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físico, mental, afetivo, emocional e sócio-cultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos. Em outras palavras, a psicomotricidade se faz necessária para a prevenção de problemas, a fim de conseguir o máximo do potencial dos alunos, nos aspectos psicomotor e de personalidade;
2. Construtivista-Interacionista (três citações – Acadêmicos: 7; 10 e 15). Quanto a essa abordagem de ensino citamos Moreira (2001) que diz que a Abordagem Construtivista-Interacionista idealizada por João Batista Freire tem como foco principal respeitar o universo cultural do aluno, explorando possibilidades educativas, tendo algumas intenções, tais como: construção do próprio conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo; respeitar o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas lúdicas espontâneas; vivência de valores humanos, tais como socialização, organização, afetividade, os quais têm grande influência na vida cotidiana e podem fazer com que a criança obtenha a formação suficiente e crítica diante à sociedade; tentar valorizar a experiência dos alunos;
3. Desenvolvimentista (duas citações – Acadêmicos: 9 e 14). Relativamente a essa abordagem de ensino nos reportamos a Moreira (2001) que destaca que a Abordagem Desenvolvimentista é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar. Coloca ainda que a Abordagem Desenvolvimentista preocupa-se com os padrões e normas estabelecidas de habilidades motoras básicas, localizando assim os erros de execução e oferecendo condições para que os alunos possam superá-los; e,
4. PCN's (duas citações – Acadêmicos: 6 e 20). Em relação a essa abordagem de ensino nos embasamos em Darido e Rangel (2005) que dizem que os PCN's são uma Abordagem de bastante relevância na Educação Física Escolar, pois esses possuem objetivos bem amplos com propostas que abordam a complexidade das relações entre o corpo e a mente num contexto sociocultural, tendo como princípio a igualdade de oportunidades para todos os alunos com o objetivo de desenvolver as potencialidades, num processo democrático e não seletivo. Assim, nas aulas de Educação Física o professor deverá sempre contextualizar a prática, considerando as suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos seus alunos possam aprender a se desenvolver. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada, dentro de seus limites. Nessa mesma linguagem corporal, num jogo desportivo, por exemplo, é necessário saber discernir o caráter mais competitivo ou recreativo de cada situação, conhecer o seu histórico, compreender minimamente regras e estratégias e saber adaptá-las. Por isso, é fundamental a participação em atividades de caráter recreativo, competitivo, entre outros, para aprender a diferenciá-las.

3.2. O perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação aos objetivos educacionais do

planejamento de ensino

Ao abordarmos a temática dos objetivos educacionais achamos necessário citar Libâneo (1994) que diz que os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, também, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade. Assim, nessa categoria de análise apresentamos quatro subcategorias, descritas a seguir.

3.2.1. A existência ou não de objetivos no planejamento de ensino

A totalidade (vinte) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) disse que 'existiram' objetivos no planejamento de ensino. A respeito dessa situação mencionamos Canfield (1996) coloca que o objetivo é a essência da Educação Física! Se ele não existir, o que estaremos fazendo? Em que embasaremos nossa prática pedagógica? Como poderemos fazer o planejamento desta prática se o objetivo, que é o seu ponto central, não existe? Se nós, professores de Educação Física, não termos presente o(s) objetivo(s) da Educação Física, quem os terá? Como queremos que ela venha a ser reconhecida pelos outros? Nós temos que acreditar na nossa profissão! Nós temos que saber por que ela é importante para a vida das pessoas!

3.2.2. A referência da formulação dos objetivos do planejamento de ensino

Constatamos que a maioria (dezoito) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18 e 19) declarou que a referência usada para a formulação dos objetivos do planejamento de ensino foram 'os alunos'. Já a minoria (dois) dos acadêmicos estudados (6 e 20) manifestaram que foi a 'abordagem pedagógica escolhida' a referência usada para a formulação dos objetivos do planejamento de ensino. Quanto a essa situação nos reportamos a Libâneo (1994) que diz que os objetivos têm pelo menos três referências para a sua formulação: a) os valores e ideais proclamados na legislação educacional; b) os conteúdos básicos das ciências; e, c) as necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade. Destaca que essas três referências não podem ser tomadas isoladamente, pois estão interligadas e sujeitas à contradições. Salienta ainda que a elaboração dos objetivos pressupõe, da parte do professor, uma avaliação crítica das referências que utiliza, balizada pelas suas opções em face dos determinantes sócio-políticos da prática educativa. Assim, o professor precisa saber avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema escolar oficial, verificando em que medida atende as exigências de democratização política e social; deve saber compatibilizar os conteúdos com necessidades, aspirações, expectativas da clientela escolar, bem como torná-los exequíveis face às condições sócio-culturais e de aprendizagem dos alunos.

3.2.3. Os tipos de objetivos propostos no planejamento de ensino

Constatamos que a maioria (treze) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 8; 11; 12; 13; 16; 17; 18 e 19) declarou que o tipo de objetivos propostos no planejamento de ensino foram 'psicomotores e socialização'. Nesse sentido, citamos Moreira (2001) que diz que a perspectiva renovadora da Psicomotricidade está na proposição de um modelo pedagógico fundamentado na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, bem como na tentativa de justificá-la como um componente curricular imprescindível à formação das estruturas de base para as tarefas instrucionais da escola.

Também constatamos que cinco dos acadêmicos estudados (6; 7; 10; 15 e 20) manifestaram que o tipo de objetivos propostos no planejamento de ensino foram 'motores, afetivos e sociais'. Essa mesma situação foi encontrada nos estudos de Conceição et al. (2009) com professores de Educação Física em situação de serviço. Ainda dois dos estagiários estudados (9 e 14) afirmaram que o tipo de objetivos propostos no planejamento de ensino foram 'motores'. Essa situação está em consonância com o estudo de Conceição et al. (2004) realizado com professores de Educação Física em situação de serviço.

Vale ressaltar a diversidade de tipos de objetivos propostos no planejamento de ensino pelos acadêmicos estudados. E, nesse sentido, citamos Krug (1996) que diz que muito se tem discutido sobre os objetivos da Educação Física, mas pouco se tem feito para se conseguir mudanças significativas. Entretanto, ainda é

pertinente nos reportarmos a Piletti (1995) que afirma que os objetivos gerais e específicos de um planejamento de ensino podem referir-se aos domínios: a) cognitivo - refere-se à razão, à inteligência e à memória, compreendendo desde informações e conhecimentos intelectuais, até idéias, princípios, habilidades mentais de análise, síntese, etc.; b) afetivo - refere-se aos valores, às atitudes, às apreciações e aos interesses; e, c) psicomotor - refere-se às habilidades motoras para manipular materiais. O autor salienta que embora os diferentes tipos de objetivos representem três domínios do ser humano, eles referem-se apenas a uma realidade total, como uma unidade física, psicológica, intelectual, social e moral. A divisão em domínios serve apenas para a análise da função didática.

3.2.4. A determinação dos objetivos do planejamento de ensino

Constatamos que a maioria (dezoito) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18 e 19) afirmou que a determinação dos objetivos do planejamento de ensino foi feita 'pelos próprios estagiários'. Esse fato está em consonância com vários estudos (Conceição et al., 2004; Conceição et al., 2009) que destacam que são os próprios professores de Educação Física que definem os objetivos a serem desenvolvidos. De acordo com Canfield (1996) a preferência do professor é um dos aspectos considerados na hora de planejar e é determinante nos objetivos de sua prática pedagógica.

Ainda constatamos que a minoria (dois) dos acadêmicos estudados (6 e 20) manifestou que a determinação dos objetivos do planejamento de ensino foi feita levando em consideração os 'PCN's'.

3.3. O perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação aos conteúdos programáticos do planejamento de ensino

Ao abordarmos a temática dos conteúdos programáticos consideramos importante citar Libâneo (1994) que diz que os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa a aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Assim, nessa categoria de análise apresentamos duas subcategorias, descritas a seguir.

3.3.1. Os conteúdos propostos no planejamento de ensino

Constatamos que a maioria (dezoito) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) afirmou que os conteúdos propostos no planejamento de ensino foram 'jogos e brincadeiras lúdicas'. Essa situação está em consonância com Darido e Rangel (2005) que colocam que a Educação Física tem um papel muito importante no aprendizado por meio de jogos e brincadeiras lúdicas para a criança na faixa etária das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que a mesma encontra-se em pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passado da fase do individualismo para a das vivências em grupo.

Ainda constatamos que a minoria (dois) dos acadêmicos estudados (9 e 14) manifestou que 'habilidades motoras' foram os conteúdos propostos no planejamento de ensino. Moreira (2001) afirma que a prática de habilidades motoras consiste em um fator muito importante para o desenvolvimento que integra a percepção com a ação e, portanto, da coordenação motora. Já conforme está exposto nos PCN's (Brasil, 1998), o trabalho com as habilidades motoras e capacidades físico-motoras devem estar contextualizado em situações significativas e não ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados. Mais do que objetos de aprendizagem para os alunos são recursos para o professor poder olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, vivenciando os movimentos numa multiplicidade de situações, de modo que eles tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas, a fim da construção de um repertório motor amplo.

3.3.2. Os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos do planejamento de ensino

Constatamos que a maioria (quinze) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 18 e 19) declarou que o critério utilizado para a seleção dos conteúdos propostos no planejamento de ensino foi 'os interesses e as necessidades dos alunos'. Essa situação foi encontrada no estudo de Conceição et al. (2004) com professores em situação de serviço.

Ainda constatamos que a minoria (cinco) dos acadêmicos estudados manifestou que os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos propostos no planejamento de ensino foram: a) 'a cultura de movimento' (três acadêmicos: 7; 10 e 15). Essa situação também foi encontrada no estudo de Conceição et al. (2004) com professores em situação de serviço; e, b) 'os PCN's' (dois acadêmicos: 6 e 20).

Para corroborar com os resultados encontrados neste estudo sobre os critérios de seleção dos conteúdos citamos Libâneo (1994) que diz que a escolha e definição dos conteúdos, em última instância, tarefa do professor, sendo três as fontes que o mesmo utilizará para selecionar os conteúdos: a) a programação oficial, na qual são fixados os conteúdos; b) os conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino; e, c) as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade.

3.4. O perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação aos procedimentos metodológicos do planejamento de ensino

Ao abordarmos a temática dos procedimentos metodológicos achamos necessário citar Libâneo (1994) que diz que cada ramo do conhecimento desenvolve um método conforme seus objetivos, por isso no âmbito da educação desenvolvem-se os métodos de ensino que são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Assim, nessa categoria de análise a seguir apresentamos duas subcategorias.

3.4.1. Os métodos de ensino utilizados no planejamento de ensino

Constatamos que a maioria (dezesesseis) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 17; 18 e 19) disse que o método de ensino utilizado no planejamento de ensino foi 'a resolução de problemas'. Essa situação pode ser corroborada por Oliveira (1985) que diz que o método da resolução de problemas é um dos métodos mais utilizados no ensino da Educação Física.

Ainda constatamos que a minoria (quatro) dos acadêmicos estudados manifestou que o método de ensino utilizado no planejamento de ensino foi: a) 'o método da demonstração' (dois acadêmicos: 9 e 14). De acordo com Darido e Rangel (2005) o método da demonstração fundamenta-se na capacidade do ser humano de imitar ou reproduzir um gesto motor. Destacam ainda que é a base da educação tecnicista. Também Oliveira (1985) coloca que o método da demonstração é um dos métodos de ensino mais utilizados na Educação Física; e, b) 'o método dialogado' (dois acadêmicos: 6 e 20).

Vale ressaltar que para Oliveira (1985) a Educação Física utiliza-se de vários métodos, pois cada concepção de Educação Física formula sua proposta metodológica priorizando determinados métodos e utilizando outros como recursos secundários. É importante destacar que os métodos da demonstração, da resolução de problemas e diálogo como utilizados no planejamento de ensino também foram encontrados nos estudos de Conceição et al. (2004) e Conceição et al. (2009) com professores em situação de serviço.

3.4.2. As técnicas de ensino utilizadas no planejamento de ensino

A totalidade (vinte) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) declarou que as técnicas de ensino utilizadas no planejamento de ensino foram 'a individualizada' e a 'em grupo'. Esse fato está em consonância com o dito por Oliveira (1985) de que as técnicas de ensino utilizadas na Educação Física são: a) individualizadas – aquelas em que o atendimento às diferenças individuais é o priorizado; e, b) em grupo (pequenos ou grandes) – aquelas em que a ênfase recai no aproveitamento das possibilidades de interação entre os alunos. Ainda podemos destacar que os resultados encontrados neste estudo possuem semelhanças com os de Conceição et al. (2004) e Conceição et al. (2009) realizados com professores de Educação Física em situação de serviço.

3.5. O perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação aos recursos de ensino do planejamento de ensino

Ao abordarmos a temática dos recursos de ensino achamos necessário citar Piletti (1995) que diz que recursos de ensino são componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno. Assim, nessa categoria de

análise apresentamos duas subcategorias, descritas a seguir.

3.5.1. A existência ou não de recursos de ensino no planejamento de ensino

A totalidade (vinte) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) declarou 'sim', isto é, que se utilizaram de recursos de ensino no planejamento de ensino. A esse respeito citamos Turra et al. (1975) que afirma que nem sempre os professores estão preparados ou até mesmo desconhecem como podem influir sobre as decisões a respeito da elaboração e do emprego dos modernos multimeios, isto é, do uso conjugado de variados recursos de ensino.

3.5.2. Os recursos de ensino utilizados no planejamento de ensino

A totalidade (vinte) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) manifestou que os recursos de ensino utilizados no planejamento de ensino foram 'os diversos materiais de sucata'. Piletti (1995) classifica os recursos de ensino da seguinte maneira: a) humanos (professor, alunos de outras classes, pessoal escolar, pessoal da comunidade; e, b) materiais (do ambiente natural e/ou escolar e da comunidade).

3.6. O perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação à avaliação do planejamento de ensino

Ao abordarmos a temática da avaliação consideramos importante citar Libâneo (1994, p.196) que entende a avaliação "como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orienta a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes". A verificação diz respeito a coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação do desempenho, entrevistas, etc. A qualificação refere-se a comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos. A apreciação qualitativa é a avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados. Assim, nessa categoria de análise a seguir apresentamos três subcategorias.

3.6.1. A existência ou não da avaliação no planejamento de ensino

A totalidade (vinte) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) declarou 'sim', isto é, que realizaram avaliação no planejamento de ensino. Esse fato está em consonância com Rombaldi (1996) que diz que a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente.

3.6.2. Os instrumentos de avaliação utilizados no planejamento de ensino

Constatamos que a maioria (dezoito) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18 e 19) declarou que 'a observação diária dos alunos' foi o instrumento de avaliação utilizado no planejamento de ensino. Essa situação está em consonância com Rombaldi (1996) que diz que, no caso específico da Educação Física, a observação é a técnica mais utilizada para realizar a avaliação e que por meio da técnica da observação é possível coletar dados em todos os aspectos, mais especialmente no afetivo e psicomotor.

Também constatamos que a minoria (dois) dos acadêmicos estudados (6 e 20) declarou que a 'auto-avaliação' foi o instrumento de avaliação utilizado no planejamento de ensino. Segundo Rombaldi (1996) a auto-avaliação tem como objetivo verificar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social do aluno em decorrência das experiências vivenciadas.

3.6.3. A finalidade da avaliação utilizada no planejamento de ensino

A totalidade (vinte) dos estagiários estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19 e 20) declarou que 'a verificação da aprendizagem do aluno' foi a finalidade da avaliação proposta/utilizada no planejamento de ensino. A respeito dessa situação citamos Libâneo (1994) que diz que é importante a realização da avaliação para verificar o progresso alcançado pelos alunos, que reflete a eficácia do ensino. Entretanto, Haydt (1994) destaca que a avaliação é importante e necessária para: a) conhecer os alunos; b) determinar se os objetivos previstos para o processo de ensino-aprendizagem foram

ou não atingidos; c) aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem; d) diagnosticar as dificuldades de aprendizagem; e, e) promover os alunos de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas matérias estudadas.

4. Conclusão

De forma sintética constatamos que:

1. Quanto ao perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação ao planejamento de ensino – os estagiários possuíam planejamento de ensino e que o plano de curso e o plano de aula foram os tipos de planos utilizados, sendo elaborados de forma individual. As principais dificuldades encontradas para a elaboração do planejamento de ensino foram: a falta de conhecimento da realidade dos seus alunos; a tomada de decisão sobre a abordagem a ser adotada no desenvolvimento das aulas no ECS; e, a falta de conhecimentos do próprio estagiário sobre planejamento, estratégias e avaliação. Os acadêmicos executaram o planejamento de ensino elaborado, sendo que as abordagens pedagógicas utilizadas foram: a Educação Psicomotora; a Construtivista-Interacionista; a Desenvolvimentista; e, os PCN's;
2. Quanto ao perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação aos objetivos educacionais do planejamento de ensino – existiam objetivos educacionais no planejamento de ensino dos estagiários, sendo que os alunos e a abordagem pedagógica escolhida foram as referências usadas para a sua elaboração. Os tipos de objetivos propostos foram: psicomotores e socialização; motores, afetivos e sociais; e, motores. Os objetivos foram determinados pelos próprios acadêmicos ou pelos PCN's;
3. Quanto ao perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação aos conteúdos programáticos do planejamento de ensino – os jogos e brincadeiras lúdicas e as habilidades motoras foram os conteúdos propostos no planejamento de ensino pelos estagiários, sendo que os critérios utilizados para a sua seleção foram os interesses e as necessidades dos alunos, a cultura de movimento e os PCN's;
4. Quanto ao perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação aos procedimentos metodológicos do planejamento de ensino – os métodos de ensino usados pelos estagiários no planejamento de ensino foram a resolução de problemas, a demonstração e o método dialogado enquanto que as técnicas de ensino foram a individualizada e em grupos;
5. Quanto ao perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação aos recursos de ensino do planejamento de ensino – os acadêmicos usaram recursos de ensino em seu planejamento de ensino, sendo que estes foram diversos materiais de sucata; e,
6. Quanto ao perfil da prática pedagógica dos estagiários em relação à avaliação do planejamento de ensino – os estagiários realizaram avaliação em seu planejamento de ensino, sendo que os instrumentos de avaliação foram a observação diária dos alunos e a auto-avaliação, tendo como finalidade a verificação da aprendizagem dos alunos.

A partir destas constatações concluímos que estudar o perfil da prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, em relação ao planejamento, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos de ensino e avaliação foi fundamental para entendermos as principais facilidades e/ou dificuldades encontradas por estes, no sentido de melhor desempenharem a sua função/papel no decorrer do mesmo, contribuindo para a formação profissional dos estagiários.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar que este estudo fundamentou-se nas especificidades e nos contextos de um curso de formação inicial de professores em específico e que por isso não pode ser generalizado os seus achados.

Referências

- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 7, Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Canfield, M. de S. (1996). Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? In M. de S. Canfield (org.). Isto é Educação Física! Santa Maria: JtC Editor.
- Carreiro da Costa, F.A.A. (1988). Sucesso pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-

aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. (Tese de Doutorado em Ciências da Motricidade Humana). Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

- Conceição, V.J.S. da et al. (2004). A prática pedagógica do professor de Educação Física no ensino fundamental em Santa Maria. In Anais do XXIII Simpósio Nacional de Educação Física. Pelotas: UFPEL.
- Conceição, V.J.S. da et al. (2009). A prática pedagógica da Educação Física Escolar no ensino fundamental: análise da realidade na cidade de Meleiro. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, (14), 132, 1-18. <http://www.efdeportes.com/efd132/educacao-fisica-no-ensino-fundamental.htm>
- Cunha, M.I. (1992). O bom professor e sua prática. 2. ed. São Paulo: Papyrus.
- Darido, S.C. e Rangel, I.C.A. (coords.). (2005). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Ferreira, F.F. e Krug, H.N. (1999). A Prática de Ensino em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria: diagnóstico dos problemas da prática pedagógica. In Anais do 14º Congresso Internacional de Educação Física. Foz do Iguaçu: FIEP.
- Ferreira, F.F. e Krug, H.N. (2001). A reflexão na Prática de Ensino em Educação Física. In H.N. Krug (org.). Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor.
- Gil, A.C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Ilha, F.R. da S., Maschio, V. e Krug, H.N. (2008). A compreensão dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFMS sobre as abordagens de ensino da Educação Física. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, (13), 127, 1-9. Recuperado <http://www.efdeportes.com/efd123/a-compreensao-dos-academicos-da-licenciatura-sobre-educacao-fisica.htm>
- Krug, H.N. (1996). A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física. (Dissertação de Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.
- Libâneo, J.C. (1994). Didática. São Paulo: Cortez.
- Minayo, C., Deslandes, S. e Gomes, R. (orgs.). (2007). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.
- Mizukami, M. da G. N. (1986). Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU.
- Moreira, E.C. (2001). Abordagens da Educação Física Escolar: um olhar sob o prisma cultural. Revista Corpoconsciência, 8, 15-35.
- Oliveira, V.M. (1985). O que é Educação Física? São Paulo: Brasiliense.
- Piletti, C. (1995). Didática geral. 19 ed. São Paulo: Ática.
- Rombaldi, R.M. (1996). A avaliação e sua importância. In M. de S. Canfield (org.). Isto é Educação Física! Santa Maria: JTC Editor.
- Triviños, A.N.S. (198). Introduzindo a pesquisa em Ciências Sociais – pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- Turra, C.M.G. et al. (1975). Planejamento de ensino e avaliação. 4ª ed. Porto Alegre: PUC-EMMA.

Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, Nº 205, Junio de 2015.
<http://www.efdeportes.com/efd205/pratica-pedagogica-de-academicos-em-educacao-fisica.htm>