

Artigo Original

## Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física

Helder Guerra de Resende <sup>1</sup>  
Antonio Jorge Gonçalves Soares <sup>2</sup>  
Diego Luz Moura <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

**Resumo:** A prática pedagógica tem revelado a existência de diferentes modelos de planejamento e estruturação das aulas de Educação Física, sendo desconhecidas as razões que justificam estas opções pedagógicas. Realizou-se, portanto, uma pesquisa com o objetivo de caracterizar e analisar os modelos de estruturação das aulas, a partir do depoimento de professores atuantes no ensino da Educação Física em escolas do município do Rio de Janeiro. Os dados foram coletados a partir de entrevistas realizadas com 15 professores, selecionados de 'forma acidental'. A dimensão da amostra foi definida em função do 'ponto de saturação de variabilidade das respostas'. Os resultados indicam a existência de duas perspectivas de planejamento e estruturação das aulas: (a) aulas estruturadas em partes compartimentalizadas; e (b) aulas planejadas de forma integrada. Um terceiro grupo de professores não evidencia clareza na forma de organização das suas aulas.

**Palavras-chave:** Educação Física. Planejamento. Aulas.

### *Characterization of the models of planning of the lessons of physical education*

**Abstract:** The pedagogical practice has been showing different models of planning of the classes of Physical Education, being unaware of the reasons that justify these pedagogical options. A research was developed with the objective of to characterize and analyze the models of planning of the classes, considering the interview of teachers of Physical Education who teach in the schools of the city of the Rio de Janeiro. Fifteen teachers for the accomplishment of the interviews had been chosen of accidental form. The number of teachers was defined considering the moment that the interviews had started to be repeated. The interviews had disclosed two models of planning of the lessons of Physical Education: (a) classes planned with parts or activities not integrated between them; (b) classes planned with parts or integrated activities. One third group of teachers does not prove exactness in the form to plan of its lessons.

**Key Words:** Physical education. Planning. Classes.

### Introdução

Este artigo decorre de uma pesquisa cujo objetivo foi caracterizar e analisar os modelos de estruturação das aulas de Educação Física, a partir do depoimento de professores atuantes no ensino deste componente curricular em escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro.

Modelos de estruturação das aulas são as opções de organização didática dos conteúdos e das seqüências de atividades de ensino-aprendizagem que os professores adotam, deliberadamente ou não, no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Partimos da premissa que o planejamento e a conseqüente estruturação de uma aula são necessárias competências didático-pedagógicas do professor, independentemente da concepção de Educação e de Educação Física.

A decisão de realizar esta pesquisa partiu de observações de aulas ministradas por professores de Educação Física que sugeriam diferentes formas de estruturação das atividades de ensino-aprendizagem, cujo propósito é a sistematização, organização e transmissão do conhecimento que se constitui no objeto de ensino-aprendizagem, orientada pelos objetivos da aula e/ou conjunto de aulas planejadas.

### Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja amostra foi selecionada a partir do corpo discente de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar. A amostra foi constituída por quinze professores atuantes em escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro. A seleção da amostra foi do tipo acidental (SELLTIZ et al., 1967), na medida em que foram incluídos apenas os sujeitos que compareceram às

duas primeiras aulas da disciplina Didática da Educação Física. Outro aspecto que determinou a dimensão do grupo de informantes foi a disponibilidade e o interesse em participar da entrevista, que foi realizada antes de o tema específico da pesquisa ter sido abordado (Estrutura e organização das aulas de Educação Física).

A dimensão da amostra foi definida em função do 'ponto de saturação de variabilidade das respostas', momento em que as respostas começaram a se tornar repetitivas, não acrescentando novos dados àqueles já coletados (BECKER, 1994).

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um roteiro de entrevista semi-estruturado contendo cinco perguntas pré-definidas, categorizadas em dois sub-grupos: perguntas de caracterização dos informantes (sexo, idade, tempo de formação acadêmico-profissional e tempo de exercício profissional no magistério) e perguntas caracterizadoras do modelo de organização didática das aulas de Educação Física (partes constitutivas das aulas e respectivas justificativas).

O roteiro de entrevista foi validado qualitativamente por quatro especialistas. Antes da realização definitiva da coleta dos dados foi realizada uma rodada preliminar de três entrevistas à guisa de 'estudo piloto' para avaliar a clareza das perguntas, assim como o possível nível de consistência das respostas. Estas entrevistas foram incorporadas ao 'corpus' de análise por terem se mostrado adequadas e consistentes.

### **Modelos didáticos de estruturação das aulas no contexto da Educação Física brasileira**

Os primeiros modelos de organização didática das aulas do que hoje concebemos por Educação Física foram baseados nos denominados 'métodos' ginásticos, oriundos, em sua maioria, da tradição européia (SOARES, 1994). Os exercícios ginásticos constituíam os conteúdos de ensino-aprendizagem privilegiados nas instituições escolares militares e civis.

Diferentes 'métodos' ginásticos marcaram, em alguma medida, a organização das aulas de Educação Física, a exemplo dos de origem alemã, sueca, francesa e americana (MARINHO, [197-]). Mas foram as propostas pedagógicas de origem francesa que mais influenciaram a tradição da Educação Física brasileira. Durante o segundo período republicano (1921-1954), a

prática dessa atividade educativa, até então quase que restrita ao âmbito dos discursos de governantes e educadores da época, passou a ganhar espaço na rede de ensino, condicionada à regulamentação do denominado 'Método' Francês (SOARES, 1996; GOELLNER, 1996).

O planejamento e o desenvolvimento de uma aula identificada com o 'Método' Francês são estruturados em partes estanques. Cada parte remete a objetivos e atividades próprios, sem a preocupação de integração temática entre elas. A intenção pedagógica é planejar os exercícios físicos para potencializar as capacidades físicas, visando o desenvolvimento dos sistemas músculo-esquelético e cárdio-respiratório. Os parâmetros de controle e articulação das aulas (e entre as aulas) são orientados pelas variáveis do condicionamento físico (volume e intensidade dos exercícios físicos).

A organização didática das aulas, segundo o mencionado 'método', pressupõe a sua divisão em três partes, com finalidades e durações distintas: 'Sessão Preparatória', 'Sessão Propriamente Dita' e 'Volta à Calma' (MARINHO, 1953).

O 'Método' Francês foi hegemônico até o final da década de quarenta, quando a Calistenia é resgatada, sendo defendida sua difusão na instituição escolar (OLIVEIRA, 1983). O planejamento das aulas de Calistenia conservou a mesma lógica em termos de organização didática; ou seja, uma estrutura fragmentada em compartimentos estanques em relação às partes que o compõem, bem como em termos de articulação temática entre as aulas.

As aulas de Calistenia são constituídas por oito partes, cujas finalidades variam em função do segmento corporal a ser exercitado analiticamente: braços e pernas; região pósterio-superior do tronco; região pósterio-inferior do tronco; região lateral do tronco; exercícios de equilíbrio; região abdominal; exercícios sufocantes (corridas e saltos); e exercícios gerais de ombro e espáduas (sedantes). Esse esquema de aula é o proposto por Wood, que se diferencia do esquema proposto por Skarstrom na troca de ordem entre o sétimo e o oitavo grupo de exercícios (MARINHO, 1953).

Não podemos esquecer que a concepção de corpo é idealizada, até o período indicado, como um potencial imediato de defesa da nação e também como capital humano para o trabalho. Os

métodos até aqui aludidos estavam fundamentados na ciência moderna nos diferentes estudos da fisiologia da fadiga, da anatomia e da biomecânica que tomavam o corpo como uma máquina que deveria ser cuidada para oferecer o máximo de rendimento e durabilidade ([RABINBACH](#), 1992).

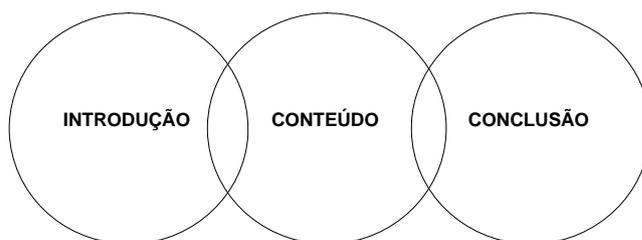
A década de cinquenta foi fértil em termos de novas concepções e modelos de estruturação das aulas de Educação Física. Entre eles destacam-se o 'Método Natural Austríaco' e a denominada 'Educação Física Desportiva Generalizada' ([RESENDE](#); [SOARES](#), 1996; [FERREIRA](#), 2006).

Se essas duas orientações metodológicas apresentam algumas diferenciações entre si considerando seus objetivos específicos, o mesmo não acontece quando o objeto de análise é o modelo de estruturação das aulas. Os dois modelos também são caracterizados por partes fragmentadas, orientadas por objetivos distintos. No entanto, esses dois modelos distinguem-se dos anteriores, na medida em que evidenciam uma perspectiva de integração e organização seqüencial dos temas de uma aula em relação às subseqüentes. A possível explicação para esse fato é a preocupação que passa a ser dada à aprendizagem das habilidades motoras básico-fundamentais e esportivas, que vem exigir um ensino baseado em progressões pedagógicas dos conteúdos e das atividades de ensino-aprendizagem.

A organização didática das aulas da denominada 'Educação Física Desportiva Generalizada' é dividida em quatro partes: (a) 'Aquecimento'; (b) 'Exercícios de Flexibilidade e Desenvolvimento Muscular'; (c) 'Exercícios de Agilidade e Energia – CRAN'; e (d) 'Aplicação Desportiva' ([MARINHO](#), 1953).

A organização didática das aulas orientadas pelo 'Método Natural Austríaco' também é estruturada em quatro partes: (a) 'Introdução ou Motivação'; (b) 'Formação Corporal e Educação do Movimento'; (c) 'Habilidades e Aplicação Desportiva'; e (d) 'Volta à Calma' ([MARINHO](#), 1953). Observemos que a lógica do corpo máquina ainda persiste nesses modelos de estruturação. Todavia, o esporte já passa a ser considerado como um 'meio educativo em si' e para isso os alunos devem ser treinados corporalmente e em termos de habilidades motoras para que possam desfrutar desse bem cultural.

Após um longo período de domínio dessa lógica 'compartimentalizada' de organização das aulas de Educação Física surgiu uma perspectiva alternativa de estruturação das aulas, idealizada e difundida, a partir dos anos de 1970, por [Barros](#) (1970). Esta proposta sugere a integração das partes constitutivas de uma aula, bem como a organização seqüencial entre as aulas de um determinado tema. Trata-se de uma proposta desenvolvida em crítica aos mencionados modelos compartimentalizados de organização das aulas.



**Figura1.** Diagrama ilustrativo da estruturação das aulas de educação física na denominada "Ginástica Escolar"

Nesta proposta, a estruturação das aulas é constituída por três partes: (a) 'Introdução'; (b) 'Conteúdo'; e (c) 'Conclusão' (Figura 1).

No plano conceitual, esse esquema representou um avanço em termos de integração entre as partes que compõem uma aula e a articulação progressiva das atividades de ensino norteadas por um tema e por objetivos imediatos.

No entanto, ele não superou o caráter atomista, materializado pela intencionalidade de organização processual das atividades de ensino de modo a assegurar, ao término de cada aula, a consecução dos objetivos comportamentais pré-estabelecidos, ou seja, uma efetiva conclusão no sentido da aprendizagem motora. Sendo assim, cada aula é planejada com um fim em si mesma, na medida

em que pressupõe uma conclusão temática ou a consecução de determinados objetivos denominados como imediatos. Parte de um pressuposto idealista de que atividades de ensino bem planejadas, organizadas e adequadamente transmitidas asseguram a consecução dos objetivos de ensino nos limites de tempo destinados a cada aula. Observe-se que apesar da busca de integração das partes (introdução, conteúdo e conclusão), manteve-se a premissa que o corpo deve ser preparado em termos fisiológicos para aula e, na segunda e terceira partes, o professor deve articular o ensino do conteúdo dotando-o de significados experienciais para os alunos com a terminalidade da aprendizagem na unidade temporal da aula.

Os modelos de estruturação das aulas até aqui caracterizados sugerem uma relativa evolução entre eles, que pode ser constatada a partir das modificações ocorridas em relação à idéia de integração e de seqüenciação das partes que constituem as aulas, entre o conjunto de aulas de um determinado tema, e entre a forma de articulação e hierarquização das atividades que compõem uma aula ou um conjunto de aulas sobre um mesmo tema. Porém, esses modelos não se distinguem do ponto de vista técnico e de estruturação. Eles se baseiam num esquema formal de organização, o que pressupõe um caráter fechado das atividades planejadas. A aprendizagem é vista aqui de um ponto de vista ontológico de que o todo é o resultado acumulativo das partes que o constitui. Esses modelos apresentam uma perspectiva universalista, na medida em que são apresentados como modelo ideal, independentemente do contexto em que eles são aplicados. Eles também partem de uma perspectiva hierarquizada, quando as atividades da aula (quer em suas partes específicas, quer no seu todo) obedecem a princípios de gradação do esforço fisiológico e progressão pedagógica (RESENDE et al., 1998).

No entanto, o cenário político, econômico e social brasileiro dos anos setenta e oitenta acirrou o aprofundamento de críticas ao modelo de sociedade vigente. Parte expressiva dos especialistas da educação e da Educação Física não ficou imune às reivindicações e propostas renovadoras, autodefinidas de progressistas. Os pressupostos, os fundamentos e os modelos de sistematização do ensino-aprendizagem pautados na Tecnologia Educacional passaram a ser questionados e, gradativamente, superados

(KUENZER; MACHADO, 1986; CANDAU, 1988). Os modelos de racionalização e de compartimentalização dos planejamentos, bem como das práticas didático-pedagógicas, vão sendo superados nas indicações dos especialistas em prol de propostas de caráter integrativos, dinâmicos, dialéticos, processuais e contingenciais.

Neste contexto, aqueles mencionados modelos de organização e de estruturação das aulas são enfaticamente criticados nos debates acadêmicos relacionados aos fundamentos didático-metodológicos (didática, organização do conhecimento, prática de ensino, etc).

Soares et al. (1992, p. 87), ao invés de mencionar 'partes de uma aula', sugere que a aula seja planejada e organizada numa perspectiva de articulação da "ação (o que fazer), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)". Este coletivo de autores recomenda que a organização de uma aula, numa primeira fase, seja ocupada com uma análise da origem do tema, na discussão sobre o que determinou a necessidade do seu ensino e na apresentação dos objetivos orientadores. Numa segunda fase, professor e alunos devem trabalhar a apreensão do tema, por meio da experiência motora e reflexiva. A terceira fase é destinada às conclusões, avaliando-se o realizado e levantando-se perspectivas para as aulas seguintes.

Resende e Santos (1992) defendem que as atividades de ensino-aprendizagem não devem ser definidas e organizadas a partir dessa lógica formalista, típica de modelos fechados de planejamentos de ensino. Sugerem que as aulas sejam planejadas e desenvolvidas tendo como referência a relação tema-objetivos-circunstâncias enfrentadas no desenvolvimento do tema/aula - consecução dos objetivos.

A estruturação de uma aula "corresponde a um espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão ampliado-se cada vez mais" (SOARES et al., 1992, p. 89). Não se pode também definir previamente o número de aulas que serão necessárias para a conclusão de um tema, considerando que os alunos possuem diferentes ritmos de aprendizagem. Este fato justifica a premissa de que "a organização das atividades da aula é processual, norteada por objetivos declarados e discutidos com os alunos, que poderão ser atingidos no final de uma ou de algumas sessões

de ensino-aprendizagem” ([NASCIMENTO; RESENDE](#), 2004, p. 220).

[Duckur](#) (2004) defende que o ensino da Educação Física na perspectiva da formação de indivíduos autônomos não comporta uma lógica fechada de planejamento de ensino. [Bracht](#) et al. (2005) também defendem que o planejamento das aulas deve ser concebido como um guia, como um processo permanente de tomada de decisões que não tem como ser antevista pelo professor. Esta concepção de planejamento não condiz com os modelos compartimentalizados de organização e estruturação das aulas, a partir da década de 80, se baseiam no pressuposto que o aluno deve ser sujeito da aprendizagem. Poder-se-ia dizer que o corpo, ao invés de ser mero objeto de intervenção, torna-se, nessa perspectiva, sujeito de reflexão e ação nas aulas, visando à autonomia e à emancipação sociocultural. O processo de subjetivação do aluno passa a ser central para pensar ‘o quê’, ‘como’ e ‘em que situações’ alunos e professores produzem e são produzidos pelo ato educativo.

## Apresentação e discussão dos resultados

### - Perfil dos informantes

O grupo de informantes foi constituído por 9 (60%) docentes do sexo feminino e 6 (40%) do sexo masculino, não tendo havido qualquer intenção, a priori, em realizar análises comparativas em termos de sexo, considerando a dimensão da amostra (Tabela 1).

O perfil etário do grupo de docentes entrevistados compreendeu os limites de idades de 24 a 42 anos. A média de idade do grupo foi de 29 anos, com um desvio-padrão de  $\pm 5,05$  anos (Tabela 1). Trata-se de um grupo relativamente jovem com 67% do grupo na faixa dos 20-29 anos, 27% na faixa dos 30-39 anos e apenas um indivíduo na faixa dos 40 anos.

O tempo médio de formação dos informantes era de 7,26 anos, com um desvio-padrão de  $\pm 5,51$  anos. O docente mais experiente tinha 22 anos de formado, enquanto que o docente com o menor tempo de formação acadêmico-profissional havia colado grau há menos de 1 ano (Tabela 1).

**Tabela 1.** Perfil dos docentes, segundo gênero, idade, tempo de formação acadêmica e de experiência profissional

Docentes	Sexo	Idade	TFAc	TEPr
1	M	27	4	3
2	F	24	1	1
3	F	29	5	6
4	F	32	10	12
5	M	36	13	11
6	F	26	3	3
7	F	35	12	13
8	F	42	22	24
9	M	25	5	4
10	M	26	3	4
11	F	29	7	6
12	M	31	11	3
13	F	25	2	2
14	F	27	6	6
15	M	26	5	5
<b>Total</b>	-	440	109	103
<b>Média</b>	-	<b>29,33</b>	<b>7,26</b>	<b>6,86</b>
<b>D</b>	-	$\pm 5,05$	$\pm 5,51$	$\pm 5,97$

Outro aspecto levantado para fins de caracterização do perfil dos informantes foi o tempo de experiência profissional como professor de Educação Física atuante na educação básica. O tempo médio de experiência do grupo na docência da Educação Física registrou 6,86 anos, com um desvio-padrão de  $\pm 5,97$  anos (Tabela 1).

O perfil etário, o tempo de formação acadêmica em nível de graduação e o tempo de experiência com a docência da Educação Física revelam um grupo relativamente homogêneo e, portanto, interessante face aos propósitos da pesquisa. Interessante porque caracteriza-se como um grupo relativamente novo, cuja formação inicial, em nível de graduação, da maioria se deu no contexto do

debate pedagógico influenciado pelas teorias críticas da educação (RESENDE, 1994; BRACHT, 1999).

#### - Modelos de estruturação das aulas de Educação Física:

As respostas obtidas a partir das entrevistas realizadas sugerem a distribuição dos professores em três grupos. O primeiro grupo, majoritário (8 professores – 53%), é constituído por aqueles cujas respostas evidenciaram que suas aulas eram

estruturadas em diferentes partes. O segundo grupo (5 professores - 33%) é composto por aqueles que planejam e organizam as atividades de ensino sem evidenciar a sua organização em partes. Um terceiro grupo (2 professores – 14%) sugere, a partir dos depoimentos coletados, que as atividades de ensino eram desenvolvidas sem haver um deliberado planejamento da organização das atividades de ensino-aprendizagem. Esses três grupos podem ser visualizados no Quadro 1.

**Quadro 1.** Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de EF

Docentes	Modelos de Estruturação das Atividades de Ensino		
	Compartmentalizado	Processual	Indefinido
1	X		
2			X
3	X		
4	X		
5	X		
6		X	
7	X		
8	X		
9		X	
10		X	
11		X	
12	X		
13			X
14	X		
15		X	
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

- Justificativas das aulas estruturadas em partes compartmentalizadas:

Oito professores, sendo cinco do sexo masculino e três do feminino, declararam organizar as atividades de ensino num modelo de planejamento estruturado em diferentes partes, cada uma com propósitos distintos, além do(s) objetivo(s) que serve(m) de orientação para a aula como um todo.

Eu organizo minhas aulas em três partes: um aquecimento, o desenvolvimento da aula e encerro com umas atividades para eles se recuperarem do esforço realizado (Prof. 7).

Observe-se que esta forma de estruturação da aula está presente na fala da Professora, todavia, sua descrição indica que cada parte da aula não necessita estar articulada com o tema ou conteúdo de ensino. O 'desenvolvimento' é o momento do ensino do conteúdo, enquanto que os demais momentos, 'aquecimento e encerramento' são formados por atividades que remetem à preparação ou à recuperação fisiológica do corpo. Temos neste exemplo uma espécie de amálgama

da organização didática das aulas da denominada 'Educação Física Desportiva Generalizada', quando propõe um conjunto de atividades corporais com a finalidade de ativação neuromotora; e do 'Método Natural Austríaco' quando propõe o encerramento das aulas com atividades corporais cuja intenção pedagógica é induzir o organismo a retornar ao estado inicial. Foi possível constatar que esta organização não decorre de uma opção deliberada de articular estes dois modelos, mas da reprodução do que aprendeu durante sua formação profissional, a partir da influência de diversos professores.

Uma sessão denominada de 'aquecimento' aparece nos depoimentos dos oito professores que compõem este grupo. Eles alegaram propor atividades motoras com o objetivo particular de ativar os sistemas musculares, articulares e cárdio-respiratórios dos alunos para o desenvolvimento da aula propriamente dita. As evidências da imagem de um 'corpo máquina', que deve ser cuidado pelos professores, estão presentes nos seguintes recortes discursivos:

Eu sempre começo minhas aulas com um aquecimento, né? Acho importante [...] evita lesões e os alunos começam a aula no clima de motivação e de aquecimento (Prof. 1).

O aquecimento é importante para a preparação corporal e muscular dos alunos. Não se deve iniciar aulas de atividades físicas sem um aquecimento prévio (Prof. 4).

Para aqueles que adotam o modelo de estruturação da aula em três partes, o 'aquecimento' sugere diferentes intencionalidades pedagógicas. A Professora 8, por exemplo, destaca a preocupação em motivar os alunos para a aula, enquanto que o Professor 12 tem a preocupação em controlar a turma, com pode ser inferido a partir dos respectivos depoimentos:

Procuro planejar o aquecimento das minhas aulas de forma dinâmica, motivante, com atividades que todos participem ao mesmo tempo (Prof. 8).

Você sabe como é essa meninada! Eles chegam na maior zoeira! Tem que iniciar puxando um aquecimento forte para eles acalmarem um pouco e eu poder passar a minha mensagem. Caso contrário, eles não param quietos (Prof. 12).

Aqui motivação e controle parecem lidar com uma espécie de psicologia nativa presente no campo da Educação Física. A idéia de motivação pode estar ancorada na intenção pedagógica de criar condições e ambiência de incentivo à participação e à aprendizagem dos alunos. O segundo depoimento baseia-se na idéia da catarse, a qual pensa que o acúmulo de energia no organismo jovem gera ansiedade e ausência de autocontrole. Sendo assim 'descarregar energias' torna-se uma espécie de antídoto necessário para acalmar os 'ânimos'.

Quando perguntados se as atividades de ensino propostas à guisa de 'aquecimento' tinham relações de especificidade com o tema da aula, apenas um dos professores respondeu objetivamente que não.

Na verdade, não existe uma relação direta. Mando os alunos correrem e mostro alguns exercícios gerais que normalmente faço em todas as aulas e outros específicos para os grupamentos musculares que serão mais exigidos em cada aula. Às vezes, peço a eles para comandarem o aquecimento. [...] O aquecimento é geral [...] ele não precisa ter relação com o tema da aula (Prof. 14).

Neste caso, o aquecimento identifica-se com as intenções pedagógicas da denominada 'Educação Física Desportiva Generalizada', cujo propósito é preparar os sistemas cárdio-respiratório, neuromotor e articular para a prática do exercício físico, visando minimizar o risco de lesões durante as aulas.

Os demais professores afirmaram que as atividades de ensino propostas no aquecimento estão tematicamente relacionadas ao(s) objetivo(s) da aula. No entanto, os depoimentos revelaram-se evasivos e repletos de recursos lingüísticos do tipo 'ganha tempo para pensar sobre o que falar'.

Sim! Sim! Meu aquecimento sempre tem relação com meus objetivos. Se minha aula é de corrida, no aquecimento tem corrida; se é salto, tem salto; é sempre assim [...] é sempre [...] (Prof. 5).

Claro! Tem que ter relação, né? É [...] a corrida tem tudo haver com qualquer esporte, né? (Prof. 7).

Deste último grupo, apenas uma professora tentou justificar sua opção pedagógica.

Na minha época de formação aprendíamos a planejar as aulas de acordo com o Método Desportivo Generalizado. Na parte inicial da aula tínhamos que dar um aquecimento com movimentos localizados. Mas depois as coisas evoluíram e procuro planejar o aquecimento das minhas aulas de forma dinâmica, com atividades que todos participem ao mesmo tempo. Procuro selecionar atividades que envolvam o que será ensinado depois. Eu aqueço e já vou possibilitando a aprendizagem do meu objetivo. (Prof. 8).

A Professora 8, em que pese usar o termo aquecimento, revela uma intenção pedagógica que a identifica com a proposta desenvolvida por Barros (1970). Sua preocupação é muito mais de criação de um clima de motivação para a aula em detrimento de um propósito orgânico.

A maioria dos professores (cinco professores) deste primeiro grupo divide a aula em três partes. Além da mencionada sessão de 'aquecimento', quatro desses cinco professores reservam os minutos finais da aula para a prática de atividades com o propósito específico de 'recuperação da frequência cárdio-respiratória' (Professores 3, 5, 7 e 12). Mas está presente também, em alguns depoimentos, a preocupação com o 'controle da excitação' por meio de atividades brandas, cuja intenção é evitar que os alunos cheguem excitados nas aulas seguintes (Professores 3, 7 e 12).

Ah! Termina minhas aulas com uma 'volta à calma'. Eles são super agitados e precisam de uma recuperada pra voltar pra aula. Aqui eles não tomam banho. Então tem que dar uma recuperada e acalmar os ânimos. Os outros professores costumam reclamar muito de como eles chagam nas aulas (Prof. 3).

Minhas aulas terminam com atividades para eles voltarem ao normal [...] a frequência cardíaca, a respiratória. Depois eles vão pro banho e saem em condições de prestar atenção na próxima aula (Prof. 7).

A mesma lógica bio-psíquica e da catarse estão de certa forma contidas nas falas acima. Cabe destacar, que embora os professores utilizem um modelo de aula segmentado em três partes, não podemos dizer que a lógica seja semelhante à proposta por Barros (1970), que previa a inter-relação entre as partes ou momentos constitutivos da aula. Estes exemplos remetem a um modelo híbrido que conjuga a 'Educação Física Desportiva Generalizada' e o 'Método Natural Austríaco'. Uma ressalva deve ser feita em relação à Professora 8 que, como descrevemos anteriormente, justifica a presença do aquecimento, bem como a terceira parte da aula diretamente relacionadas com o conteúdo ou tema da aula, o que reforça sua identificação não deliberada com a proposta de Barros (1970). A última parte da aula, diz ela, é reservada para avaliar o desempenho dos alunos:

No final da minha aula eu reservo 5 a 10 minutos para fazer uma avaliação. Eu comento a aula, falo dos erros, as dificuldades, no que eles melhoraram [...] Sempre faço isso. Às vezes não dá tempo, mas raramente (Prof. 8).

Além das mencionadas sessões, este grupo de cinco professores dedica à sessão intermediária da aula para tratar especificamente do tema da aula; ou seja, propor experiências de ensino-aprendizagem em função da relação conhecimento-objetivos de ensino. Não é possível afirmar que exista uma denominação para esta parte da aula, embora alguns tenham falado em 'parte principal' (Professores 3, 7, 8 e 14) e outros em 'aula propriamente dita' (Professores 5 e 12).

Depois do 'aquecimento' vem a parte principal da aula. É a maior parte. Eu organizo os exercícios do mais fácil para o mais difícil e termino com um jogo. [...] para ver se eles aprenderam a jogar. Também não adianta fazer o movimento isolado que não quer dizer que sabe jogar. Você sabe, né! (Prof. 3).

Eu chamo a segunda parte da aula de 'aula propriamente dita', porque é aqui que tá o foco do meu ensino, do meu objetivo. É aqui que organizo as atividades para atingir os objetivos da minha aula (Prof. 5).

Na parte principal eu organizo as minhas atividades visando à aprendizagem do tema da minha aula. Aí faço exercícios educativos, jogos e um monte de outras coisas ligadas ao objetivo da aula (Prof. 7).

Poder-se-ia especular que esse modelo que prevê três momentos se tornou dominante na forma de pensar o planejamento da aula em Educação Física e permanece não só nas falas dos docentes entrevistados, como também nos cursos de formação de professores. Por outro lado, destoam desse primeiro grupo os Professores 1, 4

e 14 que além do aquecimento, destinam o restante do tempo da aula ao que está sendo denominado de 'parte principal' ou de 'aula propriamente dita'. Nestes casos, as aulas são estruturadas em duas partes visando à preparação orgânica do corpo para posteriormente utilizar o tempo restante para aquilo que julgam ser o conteúdo de aprendizagem:

O restante da aula é reservada para a aprendizagem do tema da aula. Em função do tema, organizo as atividades em progressão pedagógica para facilitar a aprendizagem dos movimentos. Você sabe o que é progressão pedagógica? Cada atividade é mais complexa do que a anterior. Os alunos vão assimilando aos poucos (Prof. 4).

Na segunda parte da aula eu trabalho meu conteúdo. Eu trabalho com o método global [...] eu só dou jogo [...] os alunos aprendem jogando. Dependendo da necessidade dou um ou outro exercício para fixar a habilidade do jogo e volto pro jogo (Prof. 14).

- Justificativas das aulas planejadas processualmente:

Neste grupo foi possível reunir cinco professores, embora os argumentos apresentados não estivessem fundamentados nas mesmas premissas em termos de abordagens pedagógicas da Educação Física. De comum, existe a preocupação em iniciar as aulas a partir da apresentação dos objetivos, seguido da dinâmica da aula e culminando com propostas de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Não há, portanto, uma compartimentalização da aula com a proposta de atividades distintas em termos de especificidade em função das partes que compõem a aula.

Três professores justificaram que suas aulas são planejadas na perspectiva da formação cultural dos alunos.

O que você quer dizer com isto? – (*pergunta do entrevistador*) – Eu não divido minhas aulas em partes. Faço o planejamento das aulas em função dos temas e objetivos. No início do ano eu discuto isso com os alunos. Eu sempre planejo a aula em função da aula anterior. Ponho eles pra pensar, pra propor soluções, pra trabalharem em pequenos grupos, pra resolver os problemas (Prof. 6).

Minha aula corre [...] flui. Apresento os objetivos, dou as explicações iniciais; às vezes rola uma discussão, geralmente a partir da 6ª série, e vamos para as vivências práticas. Mas sempre que rola um problema, eu paro a aula para discutir com os alunos. Às vezes eu nem consigo fazer tudo que estava planejado. Neste caso, a gente dá seqüência na outra aula (Prof. 9).

Eu não divido a aula. Eu chego e apresento os objetivos, falo da importância deles e discutimos

como desenvolver a aula. Aí eu apresento um problema, a gente discute e vamos aplicar [...] a gente cria novas regras, improvisa material, explora outras formas de explorar a quadra [...] a área [...] e aí a aula vai rolando, novos problemas vão surgindo, novos desafios são propostos [...] debatemos e vamos aplicar. No final a gente reflete sobre a aula, analisa criticamente e esboça como vai ser a próxima aula. Na verdade eu dividi minha em três partes, não é? Mas estou pensando nisto agora (Prof. 15).

Aqui os professores estruturam a aula a partir de um processo de problematização do conteúdo de ensino-aprendizagem, instigando os alunos a uma participação ativa e propositiva no desenvolvimento das aulas. Parece que a preocupação central desses professores é com a dinâmica e a fluidez das experiências de ensino-aprendizagem, em detrimento do cumprimento cartorial de atividades previamente definidas e repassadas para os alunos, numa perspectiva de modelo criticado e denominado por Paulo Freire de educação bancária (FREIRE, 1984).

O Professor 15, no entanto, ressaltou seu descontentamento com a impossibilidade de organizar seu planejamento em coerência com a concepção defendida de Educação Física. Ele se identifica com o que denominou de uma perspectiva crítica de Educação Física, cujo objetivo é a apropriação crítico-reflexiva da cultura corporal. A exemplo do que defende Souza Junior (1999), o foco do ensino-aprendizagem da Educação Física não é, necessariamente, o domínio das habilidades motoras e/ou a aquisição das capacidades físicas, mas a partir das práticas corporais é preciso promover um fazer crítico-reflexivo. Sua intenção pedagógica é possibilitar aos alunos a compreensão.

de que este componente curricular possibilita sintetizar e sistematizar representações do mundo no que concerne à produção histórica e social das dimensões, elaborações e manifestações da cultura humana, como, por exemplo, o jogo, o esporte, a ginástica, a luta e a dança (SOUZA JUNIOR, 1999, p. 160-161).

Mas isto, no entanto, não impede o Professor 15 de organizar as aulas de forma dinâmica e processual.

Outros dois professores orientam seus planejamentos na perspectiva do desenvolvimento das capacidades físicas (Professor 10) e da aquisição das habilidades motoras (Professora 11).

Como assim? – (pergunta do entrevistador) – Confesso que nunca me preocupei com isto. Tenho o objetivo, planejo as atividades e

desenvolvo a aula. No início do ano faço uma avaliação diagnóstica, discuto o que vamos fazer ao longo do ano e no final de cada bimestre eu repito a avaliação. Vamos acompanhando o desenvolvimento do grupo (Prof. 10).

Eu falo os objetivos e começo a aula. Tento organizar as atividades e os exercícios por nível crescente de dificuldade [...] de complexidade (Prof. 11).

O Professor 10 identifica-se teórico-metodologicamente com a abordagem denominada de Saúde Renovada (DARIDO; SANCHES NETO, 2005), considerando que os objetivos orientadores e os objetos de avaliação das suas aulas estão relacionados à aquisição das capacidades físicas associadas à saúde, bem como à apropriação de conhecimentos sobre a importância da prática regular e orientada de exercícios físicos para a prevenção de doenças crônico-degenerativas e a promoção da saúde, na perspectiva defendida por especialistas como Nahas e Corbin (1992), Guedes e Guedes (1997), entre outros.

A Professora 11, por sua vez, identifica-se com a abordagem Desenvolvimentista (TANI et al., 1998). Sua intenção pedagógica é favorecer a aquisição dos movimentos básicos fundamentais (habilidades motoras) e dos movimentos especializados tematizados na ginástica, nos jogos esportivos e na dança. Tem a preocupação de identificar o nível de desenvolvimento dos seus alunos para selecionar e organizar suas atividades de ensino sob a forma de progressões pedagógicas.

Em que pese as diferentes abordagens adotadas por estes dois professores, ambos parecem organizar deliberadamente as atividades de ensino-aprendizagem das aulas numa lógica processual.

- **Formas indefinidas de estruturação das aulas de Educação Física:**

Duas professoras sugerem uma ação não deliberada em relação à estruturação das suas aulas. As professoras parecem orientar o desenvolvimento das aulas numa perspectiva recreativa.

Eu nunca pensei nisto! Eu chego e dou minha aula. Às vezes dou um aquecimento, às vezes não. Eu discuto muito com os alunos o que vamos fazer na aula. Eles não gostam de fazer exercícios; então eu cansei de tentar. Eu pergunto o que eles querem fazer e vou conduzindo a aula. Quando vou propor algo diferente, a maioria sai da aula. Então [...] Os pequenos gostam de brincar. Aí eu dou muito

jogo – queimado, pique, futebol [...] Os da 5ª e 6ª séries só querem jogar futebol e voleibol. Às vezes eles jogam handebol, por causa das meninas. Mas a maioria das meninas não gosta de fazer e nem aparece na aula (Prof. 2).

Eu apresento e explico os jogos [...] dependendo [...] tenho que dividir os times e depois vou corrigindo, explicando, né. É isto que você queria saber? (Prof. 13).

Os recortes “eu nunca pensei nisto” e “é isto que você queria saber” sugerem que essas duas professoras, mesmo que decidam previamente sobre seus objetivos e atividades, o fazem sem intencionalidades sobre a organização das atividades de ensino-aprendizagem no contexto de uma sessão ou conjunto de sessões sobre um determinado tema.

Em síntese, podemos dizer que, em alguma medida, a forma de organização e estruturação das aulas dos Professores 1, 3, 4, 5, 7, 8, 12 e 14 reflete os modelos didáticos compartimentalizados. Caracteriza-se por uma espécie de amálgama de alguns dos ilustrados modelos de organização e de estruturação das aulas de Educação Física, misturando partes características de alguns modelos ou criando novos rótulos sem, no entanto, desconfigurar a lógica da fragmentação.

Ainda neste grupo destaca-se a Professora 8 que, mesmo não rompendo com esta lógica compartimentalizada, sugere uma opção deliberada ao organizar suas aulas em partes integradas tematicamente, similar à lógica organizacional desenvolvida e defendida por Barros (1970). Justifica sua opção em crítica ao modelo aprendido durante sua formação profissional – a ‘Educação Física Desportiva Generalizada’.

[Bracht](#) et al. (2005) sugerem que a lógica de planejamento das aulas de Educação Física nem sempre está atrelada à concepção defendida pelo professor.

Não são raras as vezes que os professores buscam construir seu trabalho a partir de outros horizontes que não o da esportivização e da aptidão física, mas continuam acreditando que o momento inicial de uma aula de Educação Física é o aquecimento, sem perceber os fundamentos teóricos e o caráter interessado da organização de uma aula como esta (p. 49).

Os Professores 6, 9, 10, 11 e 15 evidenciaram em suas respostas uma outra lógica de organização, isto é, a estruturação das aulas de Educação Física de forma processual. No entanto, não significa dizer que seja uma opção deliberada, na medida em que alguns demonstraram

surpresos com a pergunta formulada pelo entrevistador: “O que você quer dizer com isto?”; “Como assim?”.

De comum, trata-se de um grupo relativamente novo em termos de formação profissional e, portanto, é possível que seja um grupo influenciado pelo pensamento pedagógico crítico da Educação e da Educação Física brasileira.

## Considerações finais

Dois modelos de estruturação das aulas de Educação Física se destacam a partir das intenções pedagógicas declaradas pelo grupo de professores envolvidos nesta pesquisa: um modelo compartimentalizado e uma perspectiva processual - oito docentes revelaram a adoção deliberada ou não do primeiro modelo, enquanto que cinco docentes evidenciam a adoção do segundo modelo.

No entanto, o primeiro grupo de professores revela uma espécie de amálgama das partes que caracterizam os diferentes ‘métodos’ ginásticos e modelos de aulas, sem demonstrar conhecimento sobre os mesmos; exceção para uma das professoras que evidenciou organizar deliberadamente as atividades das suas aulas com base num modelo similar ao proposto por Barros (1970) em crítica à forma preconizada pela denominada ‘Educação Física Generalizada’.

Apesar de muitos professores não terem sido formados sob os auspícios do denominado ‘método’ francês ou de qualquer outro método dessa tradição, os argumentos descritos sobre a organização das atividades de ensino-aprendizagem objetivam, via de regra, o desenvolvimento das capacidades físicas visando a aquisição de aptidão física. O corpo aqui é encarado como um objeto que deve ser disciplinado e moldado através de práticas repetitivas, com a intenção de cultivar o hábito e o gosto ([VAZ](#), 1999).

A idéia de uma sessão preparatória ou introdutória que tem como finalidade o aquecimento orgânico; uma sessão ‘Propriamente Dita’ ou ‘Parte Principal’, que compreende a execução dos diferentes movimentos básicos fundamentais típicos da cultura humana (locomotores, manipulativos e estabilizadores) ou o ensino dos jogos esportivos; e uma sessão denominada ‘Volta à Calma’, marca a maioria das falas dos professores, que afirmam organizar suas aulas de forma

compartimentada. Observa-se que este modelo didático desenvolveu-se a partir de uma tradição, cujas marcas identificadoras permanecem até hoje no cenário de ensino-aprendizagem da Educação Física.

O grupo de professores que declara organizar suas aulas de forma processual, embora se fundamente em diferentes concepções de Educação Física ([RESENDE](#), 1994; [DARIDO](#), [SANCHES NETO](#), 2005), demonstram uma decisão deliberada de que uma aula não deve ser organizada de forma compartimentalizada. Este grupo é constituído pelos professores mais novos e com menor tempo de formação acadêmica e profissional. Provavelmente, este grupo deve ter recebido influências das denominadas teorias críticas da Educação.

Numa perspectiva pedagógica dinâmica, as proposições didático-pedagógicas não se prestam a modelos que se apresentam como prontos e definitivos. A aula deve ser encarada como um processo complexo e dinâmico, mesmo que intencionalmente organizado visando às vivências práticas e reflexivas acerca dos conhecimentos da cultura do movimento humano, no sentido da aquisição de autonomia e realizações criativas. Neste caso é necessária a superação da lógica de divisão de uma aula em partes, que tende a condicionar, em alguma instância, a subordinação rígida do docente tanto a pretensas objetivos imediatos da aula, quanto aos objetivos das partes que a constitui.

A aula, encarada como processo dinâmico, relativiza o caráter de terminalidade, na medida em que não condiciona professor e alunos a caminharem numa direcionalidade e objetividade 'linear' para a consecução dos denominados objetivos imediatos (lógica da instrumentalização técnica). Os objetivos de uma aula, por sua vez, perdem aquela dimensão imediata. A dinâmica de uma aula, traduzida pelo processo particular de interação entre as necessidades dos alunos de emancipação cultural, as intenções educativas do professor, os conteúdos e as atividades de ensino-aprendizagem e as intenções e ações dos alunos, é que passa a determinar a dinâmica do trato e de exploração do conhecimento, assim como o tempo necessário para a consecução dos objetivos. O tempo é que deve ser subordinado às experiências de constatação, análise, hipotetização, experimentação, avaliação e reflexão crítica sobre os temas problematizadores e desencadeadores das ações dos alunos –

processo de ação-reflexão-ação ([NASCIMENTO](#); [RESENDE](#), 2004).

Ao contrário dos tradicionais modelos de organização das aulas, nesse enfoque não se tem condições de definir um número de aulas necessário para encerrar uma determinada temática. O processo dinâmico da aula, bem como de um conjunto de aulas sobre um determinado tema, implica na ocorrência de inúmeros fatores impossíveis de serem previstos e controlados antecipadamente (ritmos diferentes de aprendizagem, surgimentos de situações problemas, desdobramentos da temática, curiosidades emergentes, etc). A mudança de objetivos e da temática deve ser decidida em decorrência do nível de vivências julgadas satisfatórias por parte do professor em conjunto com os alunos.

As aulas de Educação Física, numa perspectiva de tematização e problematização da cultura do movimento humano, devem ser planejadas e organizadas de modo a possibilitar a apresentação e a discussão dos seus objetivos e conteúdos visando à mobilização e à preparação dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem. Necessariamente, os planejamentos do curso e das aulas devem ser a síntese de um processo participativo ([CORREIA](#), 1996), em que o professor, a partir das expectativas e do nível de experiências revelado pelos alunos, decide e organiza os objetivos e as atividades que possibilitem um aumento quantitativo e qualitativo do repertório de conhecimentos e de práticas corporais dos alunos, bem como uma ampliação da possibilidade de reflexão crítica acerca da cultura do movimento humano e das suas possibilidades transformadoras e criativas de inserção com a prática social. Para tal, é fundamental que as aulas, independentemente do seu término em função da consecução dos objetivos propostos, devam ser finalizadas com uma avaliação participativa sobre o que foi realizado, bem como sobre o que deixou de ser realizado, visando às necessidades e possibilidades de realizações nas próximas aulas. Via de regra, não tem sentido falar em uma aula, mas num conjunto de aulas, considerando que a consecução dos objetivos de ensino-aprendizagem dificilmente são alcançados imediatamente; essa consecução é decorrente do trabalho contínuo e integrado entre professor e alunos, na resolução dos problemas e desafios inerentes ao processo educativo.

Por fim, é preciso levar em consideração que o simples rompimento com o conjunto de indicadores técnicos caracterizadores dos modelos tradicionais de estruturação das aulas não assegura por si só a pertinência e a adequação de uma aula, assim como a sua identificação com uma perspectiva progressista e crítica de Educação Física e de Educação.

## Referências

**BARROS**, D. I. R. **Educação física na escola primária**. São Paulo: Ibrasa, 1970.

**BECKER**, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

**BRACHT**, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.

**BRACHT**, V. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

**CANDAU**, V. M. A revisão da didática. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 13-18.

**CORREIA**, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 43-48, 1996.

**DARIDO**, S. C.; **SANCHEZ NETO**, L. O contexto da educação física na escola. In: **DARIDO**, S. C.; **RANGEL**, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-24.

**DUCKUR**, L. C. B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas: Autores Associados, 2004.

**FERREIRA**, M. G. A teoria/concepção sistêmica: uma perspectiva crítica na pedagogia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, n. 15, p. 36-52, 2006.

**FREIRE**, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

**GOELLNER**, S. V. O método francês e a militarização da educação física na escola brasileira. In: **FERREIRA NETO**, A. (Org.) **Pesquisa histórica na educação física brasileira**. Vitória: CEFD/UFES, 1996. p. 123-144.

**GUEDES**, J. E. R. P.; **GUEDES**, D. P. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997.

**KUENZER**, A. Z.; **MACHADO**, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: **Mello**, G. N. (Org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986. p. 29-52.

**MARINHO**, I. P. **Sistemas e métodos de educação física**. São Paulo: Brasil Editora, 1953.

**MARINHO**, I. P. **História da educação física no Brasil: exposição, bibliografia, legislação**. São Paulo: Cia. Brasil Editora, [197-].

**NAHAS**, M. V.; **CORBIN**, C. B. Educação para a aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de educação física. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 3, p. 14-24, 1992.

**NASCIMENTO**, V.; **RESENDE**, H. G. Indicadores didático-pedagógicos para o ensino da educação física: acordos e desacordos dos autores especialistas. In: **LEBRE**, E.; **BENTO**, J. (Ed.) **Professor de educação física: ofícios da profissão**. Porto: FCDEF-UP, 2004. p. 213-224.

**OLIVEIRA**, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

**RABINBACH**, A. **The human motor**. Los Angeles: University of California Press, 1992.

**RESENDE**, H. G. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: **RESENDE**, H. G.; **VOTRE**, S. J. (Org.) **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, SBDEF, 1994. p. 11-40.

**RESENDE**, H. G. et al. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? **Artus. Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998. Disponível em: <http://www.ugf.br/editora/revistas/artus/arquivos/art1.pdf> Acesso em: 31 jan. 2008.

**RESENDE**, H. G.; **SANTOS**, M. D. Repensando os modelos de estruturação e organização de aulas de educação física. In: **PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO** (Org.) **Sugestões metodológicas para o segundo segmento do primeiro grau: educação física**. Rio de Janeiro, 1992. p. 47-51.

**RESENDE**, H. G.; **SOARES**, A. J. G. Conhecimento e especificidade da educação física escolar na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 49-59, 1996.

[SELLTIZ](#), C. et al. **Método de pesquisa em relações sociais**. São Paulo: EDUSP, 1967.

[SOARES](#), C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

[SOARES](#), C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

[SOARES](#), C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

[SOUZA JUNIOR](#), M. **O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular... ? ... isto é história!** Recife: EdUPE, 1999.

[TANI](#), G. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1998.

[VAZ](#), A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 89-108, 1999.

**Diego Luz Moura**: bolsista do CNPq

Endereço:

Helder Guerra de Resende  
Av. Salvador Allende, 6700  
Recreio dos Bandeirantes  
Rio de Janeiro – RJ  
22780-120  
e-mail: [helder@castelobranco.br](mailto:helder@castelobranco.br)

*Recebido em: 22 de novembro de 2008.*

*Aceito em: 27 de janeiro de 2009.*



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)