

**FACULDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS REGENTES DE
CLASSE COMO FATOR DETERMINANTE PARA A QUALIDADE DAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE
ITAPETINGA-BAHIA NO ANO DE 2014**

WDSO VIEIRA DE OLIVEIRA

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2015

FACULDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS REGENTES DE
CLASSE COMO FATOR DETERMINANTE PARA A QUALIDADE DAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE
ITAPETINGA-BAHIA NO ANO DE 2014**

WDSOON VIEIRA DE OLIVEIRA

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2015

WDSOON VIEIRA DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS REGENTES DE
CLASSE COMO FATOR DETERMINANTE PARA A QUALIDADE DAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE
ITAPETINGA-BAHIA NO ANO DE 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Americana como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Juan Beranger

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2015

370.71
O48f

Oliveira, Wdson Vieira de

A formação docente das professoras regentes de classe como fator determinante para a qualidade das aulas de educação física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014 / Wdson Vieira de Oliveira. – 2015.

123 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad Americana, Asunción-PY, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Juan Beranger.

1. Formação de professores. 2. Professor de Educação Física. 3. Ensino Fundamental I. I. Título.

CDD(21): 370.71

WDSOÑ VIEIRA DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS REGENTES DE
CLASSE COMO FATOR DETERMINANTE PARA A QUALIDADE DAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE
ITAPETINGA-BAHIA NO ANO DE 2014**

Nota: _____ Aprovado () Reprovado () Reformular ()

Localidade: _____ Data: ____/____/____

Nome e assinaturas dos examinadores:

Observações:

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2015

DEDICATÓRIA

Aos pilares da minha vida, minha mãe (*in memoriam*) e meu pai. Aos meus grandes amores: minha esposa Lucidalva, e meus filhos Amanda, Daniel e Mateus.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus por Sua infinita bondade, pois sem Ele nada teria validade em minha humilde caminhada acadêmica.

Aos meus pais pelos valores morais e religiosos que me ensinaram ajudando-me a ser um cidadão guiado pela honestidade e pelo amor fraterno.

À minha esposa e filhos, pela paciência demonstrada nos momentos de reclusão acadêmica e pelo incentivo cotidiano na construção de cada parte desta dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação e aos seus representantes legais pela disponibilidade e pela colaboração ímpar na pesquisa de campo.

Ao professor Dr. Juan Beranger, por aceitar o desafio de me orientar nesta jornada difícil, mas ao mesmo tempo gratificante.

Ao amigo Rogério Pinto de Paula, pelos preciosos momentos de orientação e dicas importantes para a formatação do trabalho.

Aos amigos, colegas e professores do Mestrado em Ciências da Educação pela cumplicidade desenvolvida ao longo deste período de ótima convivência.

À Universidade Americana e à Faculdade Montenegro pela efetiva participação na realização deste sonho.

À professora Maria Déa Carneiro, pela iniciativa em abrir as portas do Mestrado em Ciências da Educação na região de Itapetinga – Bahia.

Por fim, à amiga Isabel Cristina, pela dedicação e disponibilidade nos momentos mais complicados deste percurso.

“A indiferença opera poderosamente na história... O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça, mas porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa agrupar nós que depois só a espada poderá cortar, deixa promulgar as leis que depois só a revolta fará anular, deixa exercer o poder a homens que depois só o motim poderá derrubar.”

(Gramsci)

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo analisar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014. Neste sentido, buscou de forma mais específica identificar o nível e o tipo de formação docente das professoras regentes que lecionam as aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental; caracterizar as aulas de Educação Física ministradas por estas professoras; e, estabelecer estratégias que visem melhorar a qualidade das aulas de Educação Física neste nível de ensino. Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso e no que se refere à metodologia utilizada se enquadra na modalidade de pesquisa mista com abordagem explicativa. O desenho da investigação se caracteriza como explicativo sequencial, onde, os dados quantitativos foram coletados e analisados numa primeira fase e, posteriormente, numa segunda fase, se processou a coleta e a análise dos dados qualitativos. Logo após a análise dos dados qualitativos fez-se a mescla de todas as informações coletadas, buscando-se uma conclusão mais completa sobre o fenômeno estudado. Foi adotado como instrumento de coleta dos dados quantitativos o questionário semiestruturado e, como instrumento de coleta dos dados qualitativos a entrevista estruturada. Os sujeitos da pesquisa foram a Secretária Municipal de Educação, a Coordenadora Pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, duas gestoras e dez professoras do 2º ao 5º Ano das duas escolas municipais pesquisadas. A proposta apresentada assume um caráter relevante no momento em que discute a relação entre a formação docente e as dificuldades apresentadas pelas professoras regentes no desenvolvimento das aulas de Educação Física. Com efeito, sua relevância é ampliada à medida que procura discutir os problemas relacionados às estruturas administrativa e física das escolas na condução da Educação Física escolar e apontar caminhos que possam conduzir a uma prática mais qualificada das professoras que lecionam esta disciplina neste nível de ensino, implicando, diretamente, em um melhor desenvolvimento motor dos alunos envolvidos neste processo. Os resultados aferidos na pesquisa mostraram que, no ano letivo de 2014, as aulas de Educação Física escolar não aconteceram de forma efetiva nas escolas pesquisadas, ratificaram a importância da Educação Física escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, indicaram a necessidade da formação continuada em Educação Física para as professoras regentes e, por fim, apontaram que a participação efetiva do professor nas discussões do Projeto Político Pedagógico, a adequação dos espaços físicos das escolas e a inserção do professor especializado em Educação Física neste nível de ensino são estratégias que podem melhorar as aulas de Educação Física na rede municipal de ensino de Itapetinga-Bahia.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino Fundamental. Educação Física Escolar. Projeto Político Pedagógico.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la formación docente de las maestras titulares y la calidad de las clases de Educación Física en las escuelas municipales de Itapetinga – Bahía en el año de 2014. Con este objetivo, este estudio buscó más específicamente identificar el nivel y el tipo de formación docente de las maestras titulares que enseñan las clases de Educación Física en los grados iniciales de la Educación Fundamental; caracterizar las clases de Educación Física dadas por estas profesoras; y establecer estrategias que tengan como objetivo mejorar la calidad de las clases de Educación Física en este nivel de enseñanza. Este trabajo se caracteriza como un estudio de caso y, en lo que se refiere a la metodología utilizada, él se encuadra a la modalidad de pesquisa mezcla con abordaje explicativo. El diseño de la investigación se caracteriza como explicativo secuencial. Así, los datos cuantitativos fueron colectados y analizados en un primer momento y, después, en un segundo momento, ocurrieron el análisis y la colección de los datos cualitativos. Después del análisis de los datos cualitativos, fue hecho un cruzamiento de todas las informaciones colectadas y se buscó una conclusión más completa sobre el fenómeno estudiado. Como instrumento de colección de datos cuantitativos, fue adoptado un cuestionario semiestructurado y, como instrumento de colección de datos cualitativos, la entrevista estructurada. Los sujetos de la pesquisa fueron la Secretaria Municipal de Educación, la Coordinadora Pedagógica de los grados iniciales de la Educación Fundamental de la Secretaría Municipal de Educación, dos directoras y diez maestras del 2º al 5º grado de las dos escuelas municipales pesquisadas. La propuesta presentada toma un carácter relevante en el momento que discute la relación entre la formación docente y las dificultades presentadas por las maestras titulares en el desenvolvimiento de las clases de Educación Física. Con efecto, su pertinencia es ampliada en medida que busca discutir los problemas relacionados a las estructuras administrativa y física de las escuelas en la conducción de la Educación Física escolar y mostrar caminos que puedan conducir a una práctica más calificada de las maestras que enseñan esta asignatura en este nivel de enseñanza, lo que implica, directamente, en un mejor desenvolvimiento motor de los alumnos comprendidos en este proceso. Los resultados obtenidos con la pesquisa expusieron que, en el año lectivo de 2014, las clases de Educación Física escolar no transcurrieron de forma efectiva en las escuelas pesquisadas; evidenciaron la importancia de la Educación Física escolar en los grados iniciales de la Educación Fundamental; indicaron la necesidad de formación seguida en Educación Física para las maestras titulares y, por fin, apuntaron que la participación efectiva del maestro en las discusiones del Proyecto Político Pedagógico, la adecuación de los espacios físicos de las escuelas y la introducción del maestro especializado en Educación Física, en este nivel de la educación, son estrategias que pueden mejorar las clases de Educación Física en las escuelas municipales de Itapetinga-Bahía.

Palabras Clave: Formación Docente. Educación Fundamental. Educación Física Escolar. Proyecto Político Pedagógico.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Média de Escolaridade entre os Países da América do Sul	27
TABELA 02 - Características das Pesquisas Qualitativa e Quantitativa	73

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Formação docente inicial das professoras regentes de classe	81
GRÁFICO 02 - Tempo de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental	82
GRÁFICO 03 - Séries onde as professoras atuaram em 2014	82
GRÁFICO 04 - Principais dificuldades apontadas na docência da Educação Física	90
GRÁFICO 05 - Avanços e méritos alcançados na docência da Educação Física	96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Principal objetivo da Educação Física nas séries iniciais	86
QUADRO 02 - Atividades/conteúdos utilizados nas aulas de Educação Física	88
QUADRO 03 - Estruturas físicas das escolas pesquisadas	92
QUADRO 04 - Indicação de estratégias para melhorar as aulas	99

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Quadra esportiva da Escola A	94
FIGURA 02 - Campo de futebol da Escola B	94

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS REGENTES QUE LECIONAM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	22
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	22
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	28
2.2.1 A Educação Física no Mundo: um breve resgate histórico	28
2.2.2 A Educação Física no Brasil: da colônia aos dias atuais	39
2.2.3 Um Rápido Passeio pela LDB/96, pelos Pareceres do CNE e pelos PCNs	46
3 QUALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	53
3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL	53
3.2 A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS REGENTES NA APLICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	58
4 ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A QUALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	63
4.1 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NAS DISCUSSÕES DO PPP COMO ESTRATÉGIA DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ...	64
4.2 A INFLUÊNCIA DA ESTRUTURA FÍSICA NA MELHORIA DA QUALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	68
5 MARCO METODOLÓGICO	72
5.1 ENFOQUE DA INVESTIGAÇÃO	72
5.2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	74
5.3 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO	75
5.4 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	75
5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
5.5.1 Questionário Semiestruturado	77
5.5.2 Entrevista Estruturada	78
5.6 PROCESSO DE COLETA DE DADOS	79

6 MARCO ANALÍTICO	80
6.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
7 CONCLUSÃO	103
8 RECOMENDAÇÕES	105
9 CONTRIBUIÇÕES	106
10 REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	113
ANEXOS	123

1 INTRODUÇÃO

Dentre as importantes funções da escola, uma delas é a de oferecer à criança a oportunidade de vivenciar experiências significativas em diversas áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, as práticas corporais se apresentam como um dos elementos preferidos pelos alunos dentro deste contexto tão diversificado de opções. Cabe à Educação Física, portanto, enquanto disciplina que lida com a *cultura corporal*¹, promover esse encontro fascinante da criança com a cultura do seu corpo.

A criança possui inúmeras capacidades psicológicas para a realização das atividades do seu cotidiano. Seja na construção de conceitos, ampliando o seu repertório cognitivo, seja no aprendizado de um novo movimento corporal, ampliando o seu repertório motor; em todas essas ações ela aprende, inventa e reinventa diversas formas de lidar com o mundo, tentando compreendê-lo a partir da construção das suas experiências. Assim, ela irá desenvolver a sua linguagem e o seu pensamento, construindo habilidades diversas e desenvolvendo a capacidade de agir, reagir e interagir.

De certo, ao ingressar na escola, a criança já possui uma rica experiência de vida junto aos grupos sociais onde está inserida, em especial, sua família. Com efeito, esta vivência precisa ser levada em consideração pelo professor, pois ela será a base para o início de uma caminhada saudável e repleta de grandes conquistas. É na escola, portanto, que a criança irá ampliar o universo de conhecimentos adquiridos nas suas relações cotidianas, dentre os quais seu desenvolvimento motor.

As séries iniciais do Ensino Fundamental da educação brasileira atende crianças dos 5 ou 6 anos aos 10 ou 11 anos de idade e é nesta faixa etária que surgem as mais variadas transformações no desenvolvimento cognitivo, assim como no desenvolvimento motor destes alunos.

O fato de a Educação Física ser componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental brasileiro faz com que ela assuma um papel de suma importância na

¹ Estes dois termos servem para identificar o objeto do qual trata a Educação Física por ter se tornado atualmente o conceito de maior consenso na área.

educação infantil e nas séries iniciais deste nível de ensino, visto que é ela que irá se responsabilizar pelo desenvolvimento de uma cultura corporal infantil vinculada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e à realidade social em que a criança está inserida.

O Colégio Polivalente de Itapetinga é uma escola pública estadual que atende aos alunos e às alunas desde as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) até a última série do Ensino Médio. Nos últimos cinco anos, e de maneira mais detalhada no ano de 2014, constatou-se nas aulas de Educação Física, ministradas nesta escola, uma crescente defasagem motora nos alunos. Esta defasagem tem provocado diversos níveis de dificuldade na realização das tarefas desenvolvidas nas aulas desta disciplina, especificamente naquelas que requerem um desenvolvimento motor mais apurado, ou seja, as atividades denominadas de “práticas corporais”.

Em função da situação observada, decidiu-se realizar um estudo para tentar conhecer as causas deste problema, analisando a realidade da Educação Física nas escolas municipais que atendem do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, já que a maioria absoluta dos alunos da escola em questão é oriunda da rede municipal de ensino. Neste propósito, e a partir das inquietações mencionadas acima, levantou-se o seguinte questionamento geral: **Qual a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014?**

Na perspectiva de responder às inquietações, a pesquisa teve como objetivo geral: **Analisar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014.**

De maneira mais específica, o estudo fez os seguintes questionamentos:

1. Qual o nível e o tipo de formação das professoras regentes que lecionam as aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino?
2. Quais as características das aulas de Educação Física ministradas nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino?

3. Quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para melhorar as aulas de Educação Física neste nível de ensino nas escolas municipais?

Para tentar responder aos questionamentos descritos acima foram construídos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar o nível e o tipo de formação docente das professoras regentes que lecionam as aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino;
2. Caracterizar as aulas de Educação Física ministradas nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino;
3. Estabelecer estratégias para melhorar a qualidade das aulas de Educação Física neste nível de ensino nas escolas municipais.

Para atender à demanda do primeiro objetivo específico a pesquisa aborda no Capítulo 2 a problemática da formação docente das professoras regentes que lecionam as aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No corpo deste capítulo o estudo trata da questão da formação docente no Brasil, enfatizando como esse processo tem acontecido ao longo da história do país, menciona a importância do ensino da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, faz um breve resgate histórico sobre a Educação Física a nível mundial e nacional e, por último, apresenta as orientações legais sobre a docência da Educação Física neste nível de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No Capítulo 3 o estudo atende à demanda do segundo objetivo específico ao tratar da qualidade das aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva a pesquisa apresenta a questão da formação inicial e a necessidade da formação continuada neste nível de ensino e aborda sobre a prática docente das professoras regentes na aplicação dos conteúdos da Educação Física.

No Capítulo 4, atendendo à demanda do terceiro objetivo específico, o trabalho apresenta estratégias para melhorar a qualidade das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Neste propósito o estudo discute sobre a importância da participação do professor nas discussões do Projeto Político Pedagógico (PPP)

da escola e sobre a influência da estrutura física na melhoria da qualidade das aulas de Educação Física.

No Capítulo 5, referente ao Marco Metodológico, o estudo define o enfoque e o desenho da investigação, bem como a população e a amostra do estudo. Da mesma forma especifica as instituições e os personagens participantes da pesquisa de campo, estabelece os instrumentos de coleta de dados e, por fim, o processo de coleta de dados é explicado informando a metodologia que foi utilizada para a aplicação dos instrumentos que foram escolhidos.

No Capítulo 6, intitulado de Marco Analítico, as informações coletadas em campo são descritas e analisadas sob o prisma do aporte teórico pesquisado no levantamento bibliográfico, de forma que o leitor compreenda os resultados alcançados e tenha plenas condições de identificar as características desta prática pedagógica, visualizando as possibilidades de avanços apontadas pelo estudo.

Os capítulos posteriores – Conclusão, Recomendações e Contribuições – apresentam as respostas alcançadas mediante os dados coletados e analisados, apontam sugestões para o desenvolvimento de futuros trabalhos de investigação sobre o tema tratado e indicam a relevância acadêmica e social da pesquisa.

2 FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS REGENTES QUE LECIONAM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Investigar este tema remonta uma série de dificuldades que a princípio poderiam se transformar em obstáculos para o desenvolvimento desta pesquisa, mas a necessidade em desvendar os entraves da formação docente nos motivou a prosseguir nesta caminhada.

A formação inicial e continuada dos profissionais de ensino para a Educação Básica é, atualmente, um dos temas principais da agenda das políticas públicas brasileiras sendo indispensável para a prática pedagógica em todas as áreas educacionais. Para o professor dos anos iniciais do ensino fundamental não poderia ser diferente, pois o mesmo deve estar preparado para as mais diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desta linha de pensamento discutiu-se neste capítulo dois subtemas de suma importância para o entendimento da prática das professoras regentes que lecionam as aulas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental: A Formação Docente no Brasil; e, A Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A história da formação docente no Brasil é um movimento antigo e, neste sentido, Saviani (2005) aponta três momentos decisivos neste processo. O primeiro foi a reforma da Escola Normal de São Paulo, quando, após as províncias terem sido transformadas em estados federados, o governo estadual promoveu uma grande reforma na educação pública desencadeada pelo Decreto nº 27 de 12 de março de 1890. Ainda segundo o mesmo autor, o segundo momento decisivo neste processo histórico foram as iniciativas dos anos 30 do século XX, dando maior ênfase às ações de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que, impulsionados pelo movimento renovador, implantaram reformas educacionais no Distrito Federal e no estado de São Paulo. Segundo Saviani (op. cit.),

As reformas de 1932, no Distrito Federal, encabeçadas por Anísio Teixeira, e de 1933, em São Paulo, de iniciativa de Fernando de Azevedo, ambas inspiradas no movimento renovador, terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas. (SAVIANI, op. cit., p. 16).

Nesta mesma linha de pensamento, o terceiro momento decisivo foi a descaracterização do modelo de Escola Normal, fato que ocorreu com a mudança política ocorrida no Brasil com o golpe militar de 1964. O novo governo implantou inúmeras adequações educacionais mudando totalmente a estrutura do ensino brasileiro. Nesta conjuntura “(...) o antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau, entre as muitas possíveis no âmbito da profissionalização universal e compulsória desse nível de ensino, determinada pela Lei n. 5.692/71.” (SAVIANI, op. cit., p. 20).

Este quadro conturbado, onde a formação de professores para o antigo primário foi reduzida a uma habilitação de Ensino Médio em meio a tantas outras, resultou numa precariedade tamanha que o CENAFOR² listou treze deficiências destes cursos, indicando uma tomada de providências em caráter de urgência.

1) a estrutura curricular é pouco específica; 2) não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor; 3) na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor; 4) não há integração interdisciplinar; 5) em alguns Estados, muitos alunos que não cursaram as 2ª e 3ª séries são matriculados na 4ª, transformando-se em professores improvisados; 6) dificuldade de realização dos estágios; 7) o curso é inadequado à clientela do período noturno; 8) o curso não dá conta de suprir a aprendizagem precária dos alunos oriundos do ensino supletivo; 9) pauperização salarial do professor da habilitação magistério; 10) rarefação do professor efetivo; 11) falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar; 12) falta de mecanismos que assegurem a reciclagem periódica do professor da habilitação; 13) inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar no 2º Grau, especialmente na habilitação magistério (CENAFOR, 1986, p. 26).

A situação era tão precária que o governo teve que reavaliar o projeto de formação docente implantado e, após a comprovação do fracasso instalado, realizou duas ações para mudar os rumos da educação brasileira. A primeira ação diz

² Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional: instituído pelo Decreto-lei nº 616 de 09 de junho de 1969.

respeito à Lei 5.692/71, que para as quatro últimas séries do antigo 1º grau (5ª a 8ª série) e para as três séries do Ensino Médio,

(...) previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (03 anos de duração) ou plena (04 anos de duração). Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, op. cit., p.21).

A segunda ação governamental buscou atender às demandas da formação docente na educação pré-escolar e nas quatro primeiras séries do antigo 1º grau (1ª a 4ª série). Neste propósito, o Ministério da Educação criou em 1982 o projeto CEFAM³. Este projeto foi pensado,

(...) como um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, o projeto foi implantado em 1983 nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, abrangendo 55 Centros, sendo estendido, depois, a outros nove Estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, totalizando 120 Centros em 1987 e 199 em 1991, quando atingiu 72.913 matrículas. (CAVALCANTE, 1994, pp. 59, 76 e 123).

Saviani (op. cit.) enfatiza a importância que o projeto CEFAM teve ao tentar revitalizar a Escola Normal, avaliando-o como positivo dentro de uma visão globalizada, mas criticando-o enfaticamente em função da descontinuação e da falta de aproveitamento dos profissionais formados nos centros, dizendo que:

O projeto CEFAM teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” garantindo, mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de 1º Grau. Os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas. (SAVIANI, op. cit., pp. 20 e 21).

Concomitantemente a toda esta organização legal, iniciou-se, no começo da década de 80 do século XX, uma movimentação pela reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia. Este movimento baseou-se no princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”

³ Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

(SILVA, 2003, pp. 68 e 79). Nesta mesma ordem de ideias, Saviani (op. cit., p. 21) coloca que “À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos Cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”.

Depois de mais de duas décadas de regime militar e com a implantação do governo democrático em 1985, imaginou-se que os problemas relacionados à educação e à formação docente fossem facilmente resolvidos no Brasil. Além disso, com a promulgação da nova Constituição Brasileira (1988) e, posteriormente com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), novas possibilidades foram criadas para a implantação de um contundente programa de formação docente no país. Para Saviani (op. cit.),

Efetivamente, a nova Constituição do país, promulgada em 05 de outubro de 1988, abria caminho nessa direção, ao incorporar vários dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente e ao manter o dispositivo que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. (...) Para dar cumprimento a esse dispositivo, iniciou-se, já em dezembro de 1988, a tramitação da proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional, chegando-se, após diversas vicissitudes, à **Lei n. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.** (grifo nosso). (SAVIANI, op. cit., p. 21).

Ao comentar a nova LDB, Saviani (op. cit.), ressalta que as frustrações foram bem mais significativas que os avanços alcançados pela nova lei e considera que, em função das brechas deixadas pelos legisladores, perdemos uma preciosa oportunidade para marcar mais um momento decisivo na história da formação de professores no Brasil.

Podemos, pois, concluir que as esperanças depositadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consubstanciadas na Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no sentido de que ela viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores, resultaram frustradas. Com efeito, abortado o dispositivo legal que elevaria o preparo de todos os professores ao nível superior; e considerando-se que a inovação dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo, **perdeu-se a possibilidade de se registrar um quarto momento decisivo na história da formação docente no Brasil.** (grifo nosso). (SAVIANI, op. cit., p. 25).

De maneira geral, o tema formação de professores no Brasil assumiu uma importância fundamental desde o final do século passado, mesmo que questões

aparentemente “maiores” e recorrentes nas discussões em favor da reforma educacional estivessem sempre na pauta dos noticiários, como é o caso das frágeis políticas públicas e as precárias condições de funcionamento das escolas públicas brasileiras. Contudo, vale salientar, que nenhuma reforma educacional acontece por completo se não houver uma atenção especial à formação docente. Neste sentido, Libâneo (1999, p. 7), reforça este pensamento quando diz que “(...) não há resposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

Se a escola que imaginamos como ideal é aquela que tem como principal função assegurar a todos os alunos, indistintamente, a formação científica e cultural para o pleno exercício da cidadania, ou seja, aquela que colabora efetivamente na formação de cidadãos capazes de intervir com responsabilidade em todos os segmentos da vida social contemporânea, teremos, indubitavelmente, que repensar profundamente o modelo de formação docente que está implantado no Brasil.

Gatti (2000) nos informa que:

Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Do Chile aos Estados Unidos, da Tailândia à França, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Venezuela, Nigéria, Argentina, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas, nas duas últimas décadas, no sentido de formar, de modo mais consistente, professores em todos os níveis e de propiciar a estes profissionais carreiras e salários adequados. (GATTI, 2000, p. 3).

A mesma autora (op. cit.) indica que o Brasil tem andado na contramão das atitudes tomadas por esses países mencionados acima, o que, de certa forma, caracteriza o descaso das autoridades brasileiras frente a tão profundo problema.

(...) quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e a carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático, do nível educacional da população em geral. E, o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que o exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social. (GATTI, op. cit., p. 4).

Muito embora no ranking mundial de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), divulgado em 2014, o Brasil esteja em 79º lugar, à frente da Bolívia, Peru, Guiana, Paraguai, Equador, Colômbia e Suriname, quando partimos para analisar a

média de escolaridade de cada país em 2013 – esta média é um dos critérios educacionais que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento leva em conta na elaboração do IDH – o Brasil está no final da lista entre as nações sul-americanas (veja tabela a seguir).

Tabela 01 – Média de Escolaridade entre os Países da América do Sul.

VEJA OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL SEGUNDO O IDH/2013						
País	Média de anos de escolaridade	Expectativa de anos de escolaridade	Adultos alfabetizados (acima de 15 anos)	População com ensino médio ou mais (*)	Satisfação com a qualidade do ensino	Evasão escolar no ensino fundamental
Chile	9,7	14,7	98,6%	74,0%	44,0%	2,6%
Argentina	9,3	16,1	97,8%	56,0%	62,6%	6,2%
Bolívia	9,2	13,5	91,2%	44,5%	57,9%	5,9%
Peru	8,7	13,2	89,6%	52,9%	49,1%	---
Guiana	8,5	10,3	---	55,6%	---	16,5%
Uruguai	8,5	15,5	98,1%	49,8%	55,8%	4,8%
Paraguai	7,7	12,1	93,9%	36,9%	66,9%	21,9%
Equador	7,6	13,7	91,9%	36,6%	74,5%	19,4%
Venezuela	7,6	14,4	95,5%	52,4%	81,2%	7,9%
Colômbia	7,3	13,6	93,4%	43,1%	71,7%	1,5%
Suriname	7,2	12,4	94,7%	43,7%	---	9,7%
BRASIL	7,2	14,2	90,3%	49,5%	53,7%	24,3%

(*) % entre as pessoas com 25 anos ou mais.
Obs.: estudo não traz dados da Guiana Francesa.

Fonte: PNUD/ONU, 2013 (G1 EDUCAÇÃO, 2015)

Os dados descritos acima refletem a ineficiência das reformas educacionais implantadas no país nas últimas décadas. Neste sentido, Saviani (2009) denuncia a precariedade e o fracasso das políticas formativas brasileiras dizendo que,

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente (...) é a **precariedade das políticas formativas**, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (grifo nosso). (SAVIANI, 2009 apud DI GIORGI, 2010, p. 54).

Com efeito, percebe-se que as autoridades responsáveis por gerir o sistema educacional brasileiro vêm incorrendo, ao longo dos anos, numa série de erros e acertos na busca de uma formação docente que dê conta do avanço qualitativo da nossa educação. Notadamente os erros são em número maior que os acertos, o que equivale dizer que estamos “marcando passo” se fizermos uma comparação com alguns dos nossos vizinhos geopolíticos, como por exemplo, a Argentina, o Chile, o Uruguai e a Venezuela, que há décadas conseguem melhores resultados que o Brasil nos instrumentos internacionais que mensuram a qualidade da educação.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para compreendermos a dimensão da importância da Educação Física no contexto do Ensino Fundamental, mais precisamente nas séries iniciais deste nível de ensino (1º a 5º Ano), é essencial que nos debruçemos sobre os fatos históricos que forjaram o surgimento desta disciplina no ambiente escolar e, sobretudo, que procuremos entender como aconteceu esta construção histórica frente às inúmeras influências políticas que determinaram as características da Educação Física que temos hoje. Sendo assim, segue abaixo um breve recorte histórico sobre a Educação Física no mundo e no Brasil e por fim, uma rápida análise sobre a Educação Física no Ensino Fundamental dentro da visão da LDB/96, dos pareceres do CNE e dos PCNs.

2.2.1 A Educação Física no Mundo: um breve resgate histórico

Nas civilizações primitivas, a educação possuía um caráter essencialmente natural e as atividades que predominavam na época eram aquelas diretamente ligadas à sobrevivência. Nesta educação predominavam os aspectos imitativos, coparticipativos e lúdicos, através dos quais os membros do grupo aprendiam a realizar as tarefas essenciais para garantir a sobrevivência do grupo desde a mais tenra idade. O dia-a-dia destas comunidades era caracterizado por uma intensa realização de movimentos corporais diversos que garantiam a superação dos inúmeros obstáculos impostos pela vida selvagem. A educação primitiva, portanto, consistia na transmissão de experiências imprescindíveis para garantir a sobrevivência, tanto do indivíduo como do grupo, por meio de atividades como a pesca, a caça, as estratégias de proteção dos grandes animais, a fuga das grandes tempestades e outros fenômenos naturais próprios da época. Desta forma, segundo Oliveira (1983), este era o quadro em que o homem primitivo vivia:

Condenado a uma situação de nomadismo e seminomadismo durante a maior parte de sua existência, o homem dependia de sua força, velocidade e resistência para sobreviver. Suas constantes migrações em busca de moradia faziam com que realizassem longas caminhadas, ao longo das quais lutavam, corriam, saltavam e nadavam. (OLIVEIRA, 1983, p.13).

Outras formas de aprendizagem foram sendo incorporadas como, por exemplo, os usos e costumes, as danças e os ritos de adoração aos deuses. O surgimento da linguagem oral foi um divisor de águas, pois ao se tornar o principal instrumento de transmissão e comunicação da cultura, a oralidade transformou-se também na principal forma de educar os membros da comunidade.

Durante o período do nomadismo, o conhecimento sobre as técnicas de caça e pesca e o vigor físico dos indivíduos foram aspectos importantes e eficazes para a sua sobrevivência, mas a próxima etapa da evolução do homem, a sedentarização, iria requerer o domínio de novas técnicas para garantir a sua sobrevivência. Este novo estágio evolutivo exigiu do homem primitivo a necessidade de desenvolver técnicas mais elaboradas que mais tarde se transformariam nas formas rudimentares da agricultura e da pecuária, a partir do uso da terra para o plantio e da domesticação de algumas espécies de animais. Oliveira (op. cit., p. 13) afirma que, tanto no período do nomadismo como no período da sedentarização, foi essencial o aperfeiçoamento das habilidades físicas do homem primitivo, pois ele necessitava de melhorar seus gestos e a construção de ferramentas que facilitassem a sua sobrevivência.

Com a sedentarização, inicia-se o processo histórico da luta pela posse das terras e este fato desencadeia uma série de conflitos entre grupos sedentários e grupos nômades. Inicialmente os últimos levavam vantagem sobre os primeiros por possuírem melhor vigor físico em função das suas atividades físicas mais intensas. Percebendo a sua fragilidade e após inúmeras derrotas, os grupos sedentários começaram a aproveitar seus momentos de ócio para desenvolver atividades físicas constantes com o único objetivo de obter êxito em novos ataques nômades. Podemos extrair deste fato dois aspectos importantes para a história da Educação Física: o primeiro, perceber na atitude dos grupos sedentários o “embrião” do treinamento físico voltado para uma finalidade específica e, o segundo, concluir que a Educação Física na Antiguidade, por privilegiar somente o aspecto físico, pode ser entendida como a preparação para os combates, denotando um caráter essencialmente guerreiro.

Já na Antiguidade Grega, existia outro tipo de educação, tratava-se da educação dos efebos. Neste modelo de educação, os jovens eram separados dos seus clãs e experimentavam exercícios rigorosos, cujo principal objetivo era de prepará-los para a guerra. A submissão a vários exercícios rigorosos pretendia, além

de forjar o caráter do guerreiro primitivo, disciplinar a alma e “expulsar o demônio”. Neste sentido, sob o comando de um ancião experiente ou de um mago, este processo de iniciação era finalizado com um cerimonial de ordenação onde todos os componentes da tribo participavam. Dava-se, desta forma, o início de uma educação profissional, muito embora não fosse ainda sistemática e desenvolvida numa instituição especializada.

A efebria ateniense surgiu com a finalidade de preparar os jovens para a guerra, mas aos poucos se transformou em escola intelectual. O ginásio, que tinha a função de atender aos exercícios físicos praticados nus, com o passar do tempo deu lugar às exercitações culturais, acolhendo inclusive os filósofos da época.

Para os filósofos da Antiga Grécia que procuravam explicar o homem de forma dualística, corpo e mente, a ginástica possuía grande importância, tanto para a produção da beleza física quanto para ajudar na formação do caráter do jovem. Apesar de esta visão dar grande privilégio ao intelecto, ela baseava-se na união do corpo e do espírito, motivo pelo qual os gregos atribuíam singular importância às diversas formas de atividades físicas. Podemos dizer, então, que o mérito da educação grega foi o fato de não separar o saber intelectual do saber corporal.

Os gregos deram início a uma nova era na história da humanidade. Com a civilização grega, descobriu-se o valor do ser humano, salientou-se a importância de se respeitar a individualidade do ser, começando, de forma efetiva, a história da Educação Física. A partir desse momento, a atividade física iria se constituir como um aspecto fundamental no cotidiano cultural dos gregos em todos os seus momentos. De maneira geral, podemos definir a Educação Física grega como um sistema de atividades que procura desenvolver a perfeição física e os valores morais, buscando sempre a formação do homem forte, belo, saudável e dotado de grandes virtudes.

Não tem como falar da Educação Física e não se reportar às principais cidades-estados da Grécia, Esparta e Atenas. Estas comunidades gregas possuíam particularidades específicas na maneira de educar os seus cidadãos. Enquanto a principal característica na primeira foi a de um povo grotesco e inculto, onde a preparação física se destinava especificamente ao treinamento de toda a população jovem para o combate dentro de uma atmosfera estritamente política, na segunda, o povo percorreu os caminhos da civilidade. Em Atenas educava-se o jovem aristocrata e a preparação para a guerra era objeto de segundo plano. Os jovens

atenienses praticavam a ginástica como uma iniciação aos desportos elegantes e à vitória desportiva onde as conquistas nos jogos eram valorizadas como um dos mais altos valores da cidade-estado.

Se Esparta consolidou o Estado do Dever, Atenas optou pelo Estado do Direito, onde a Educação Física estava voltada não somente para os aspectos físicos, mas também para a formação do carácter. Na visão de Luzuriaga (1990), em Atenas,

A Educação Física passa a compreender tanto o cultivo do corpo, a beleza física, como o sentido moral e social. Ambos os aspectos predominam aqui sobre o intelecto e o técnico. Os jogos e esportes, o canto e a poesia, são instrumentos essenciais dessa educação, de tipo ainda minoritário, embora com espírito cívico e, em certo sentido, democrático, por ser patrimônio de todos os homens livres. (LUZURIAGA, 1990, p. 40).

Notadamente Atenas serviu de modelo para toda a nação grega. Com exceção, obviamente, de Esparta, as demais cidades-estados copiavam o modo de vida ateniense, o que levou ao desenvolvimento de um pensamento coletivo importante no sentido de disseminar a cultura helênica a nível mundial.

O modelo ateniense vem servir de paradigma para todo o mundo grego (...). Os seus locais para a prática esportiva, comparáveis aos de hoje, serviam não apenas à Educação Física como também para a formação intelectual do povo, (...). Os ginásios, palestras e estádios possuíam grandes acomodações para o público, o que denota o interesse popular despertado pelo esporte. (...) O ginasiarca era a figura mais importante, sendo uma espécie de reitor da Educação Física e, quase sempre da educação intelectual. Eleito pela comunidade, ele dirigia alguns dos ginásios e, em alguns lugares, todos os ginásios da cidade. O pedótriba corresponde ao que hoje chamamos de professor de Educação Física e estava equiparado em cultura e prestígio ao médico. Era também o responsável pela formação do carácter dos jovens efebos. (grifo nosso). (OLIVEIRA, op. cit., p. 25).

As cisões e as lutas internas protagonizadas ao final do século V enfraqueceram a nação grega que foi dominada, inicialmente pelos macedônios e, em seguida, pelo Império Romano. A dominação romana vai determinar uma profunda mudança na influência helênica em todo o mundo. O interesse pelos aspectos intelectuais cresce e, concomitantemente, ocorre uma sensível diminuição dos valores estéticos e físicos, bem como dos ideais humanísticos. Começam a aparecer outros aspectos ligados à prática desportiva, tais como a especialização e a profissionalização dos atletas, contrariando os objetivos a que se propunham os

gregos. Com o surgimento destes aspectos, aparece também “(...) a corrupção dos atletas e juizes, numa evidente traição aos princípios que haviam forjado a grandeza da civilização helênica.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 28).

Os romanos se caracterizavam por ser um povo bastante prático. Enquanto os gregos desenvolviam a ginástica como uma forma de atingir a perfeição corporal e de desenvolver os valores morais, os romanos tinham-na como um meio de atingir o auge da virilidade, ou seja, a primeira finalidade da ginástica era a preparação para as conquistas de novas terras a fim de contemplar o ideal expansionista que os caracterizava. Outro aspecto peculiar da Educação Física em Roma era a preocupação com a higiene e a saúde corporal, além disso, com o declínio do império, outros elementos foram incluídos na preparação física dos jovens romanos: agora os exercícios físicos não tinham apenas o objetivo de preparar guerreiros conquistadores, tinham também que atender à formação de gladiadores hábeis, fortes e resistentes o suficiente para suportarem os combates sangrentos nos circos e nas arenas romanas.

Com o surgimento do Cristianismo, a conquista da vida celestial foi privilegiada em detrimento do culto ao corpo. O Imperador Teodósio I oficializa a nova religião em 373 d.C., na tentativa de criar uma nova base ideológica para o governo. Mais tarde, em 395 d.C., ele divide o império em duas partes: o Império Romano do Oriente e o Império Romano do Ocidente. Após as sucessivas invasões bárbaras e a destruição da base ocidental em 476 d.C., ocorre o enfraquecimento definitivo do Império Romano, dando origem ao feudalismo que marcaria decisivamente a Idade Média. Segundo Oliveira (op. cit.),

Para que se possa entender a cultura medieval (...) é necessário considerar o feudalismo, um sistema político-social-econômico gestado no século IX, **germe do capitalismo**. O regime feudal dava o direito de governar a quem possuísse terras que, por sua vez, geravam “empregos” denominados feudos. Escravizados à terra, fonte de toda riqueza, os servos eram os únicos que trabalhavam na sociedade feudal, produzindo para as classes dominantes de então. (grifo nosso). (OLIVEIRA, op. cit., p. 34).

Na Idade Média, a igreja foi erigida como a instituição suprema, adotando uma nova visão de homem, cuja existência deveria ser dedicada exclusivamente à conquista da vida celestial. O surgimento do Cristianismo definiu novas diretrizes para a história ocidental e a educação foi baseada no ascetismo, nas emoções religiosas e no ensino de disciplinas abstratas, tirando totalmente o foco dos

exercícios físicos. Nesta perspectiva “Afogado em crenças e dogmas religiosos, surge um homem que só era encorajado à conquista da vida celestial. O total descaso pelas coisas materiais estabelecia um absoluto divórcio entre o físico e o intelectual”. (OLIVEIRA, op. cit., p. 33).

Luzuriaga (op. cit.) esclarece que neste período a Educação Física se resumia prioritariamente à prática da esgrima e da equitação, uma vez que as cruzadas organizadas pela igreja, durante os séculos XI ao XIII, exigiam uma formação militar. Desta forma, a Educação Física na Idade Média pode ser compreendida como um conjunto de atividades cujo objetivo era o de desenvolver as habilidades físicas necessárias para a formação do indivíduo valoroso, hábil e, ao mesmo tempo, cortês.

Com o surgimento da Renascença, inaugurou-se um novo olhar sobre o homem, que deixou o manto da sacralidade que o envolveu durante todo o longo período da Idade Média e passou a ser concebido sob o prisma da liberdade. A esse respeito, Oliveira (op. cit.) menciona que,

O Renascimento foi um movimento intelectual, estético e social que representou uma reação à decadente estrutura feudal do início do século XIV. (...) O reconhecimento desses traços de individualidade devolveu à criatura humana o papel de protagonista: é o antropocentrismo, em oposição ao teocentrismo medieval. (...) esse humanismo renascente voltou a valorizar o belo, resgatando a importância do corpo. **A Educação Física torna a ser assunto dos intelectuais, numa tentativa de reintegração do físico e do estético às preocupações educacionais.** (grifo nosso). (OLIVEIRA, op. cit., p. 36).

O corpo agora é objeto da ciência e a filosofia cartesiana contribuiu, exponencialmente, para a disseminação dessa nova abordagem, culminando com o dualismo psicofísico proposto por Descartes, em que “(...) o homem constitui-se de duas substâncias distintas: a pensante, de natureza intelectual – o pensamento, e a extensa de natureza material – o corpo.” (ARANHA, 1993, p.313).

Em função do acelerado desenvolvimento das ciências, a razão passa a ser o único conhecimento válido, determinando o corpo enquanto objeto a ser disciplinado e controlado. O homem passa a ser então o personagem principal na sociedade renascentista, indo de encontro ao teocentrismo tão disseminado na Idade Média. Desta forma, os exercícios físicos configuram-se assim como momentos importantes que dão suporte à educação intelectual. Nesse período surgem os jogos mentais, que, posteriormente, seriam “(...) popularizados pelos jesuítas como estratégias

educacionais, mudando um pouco as relações educacionais entre as crianças e os adultos.” (FROTA, 2000, p. 95).

Dentre os vários pressupostos que embasavam este novo momento histórico, um é bastante relevante para o desenvolvimento da Educação Física: a importância dirigida aos aspectos físicos, corporais e estéticos do corpo humano como se houvesse um resgate aos princípios da educação da Grécia Antiga. Este fato fez com que vários pensadores renascentistas dedicassem uma boa parte dos seus momentos de reflexão para investigar sobre a importância dos exercícios físicos.

Da Vinci escreveu *Estudo dos Movimentos dos Músculos e Articulações*, um dos primeiros tratados de biomecânica que o mundo conheceu. Rabelais defende práticas naturais para a educação e, por isto, os jogos e os esportes deviam ser explorados. Montaigne exaltava a importância da atividade esportiva (...). Francis Bacon defendia a execução de exercícios naturais, havendo estudado a manutenção orgânica e o desenvolvimento físico pelo aspecto filosófico. Todos foram precursores de uma nova tendência e avalizaram a inclusão da ginástica, jogos e esportes nas escolas. Suas ideias fertilizaram o campo onde (...) foram fundamentados os alicerces da Educação Física escolar. (OLIVEIRA, op. cit., p. 37).

Dentro do panorama renascentista, podemos conceituar a Educação Física como um conjunto de atividades físicas que tinham como objetivo principal o desenvolvimento integral do homem, proporcionando-lhe o bem estar físico e psicológico. Foi no período do Renascimento que a Educação Física conseguiu descortinar os primeiros caminhos que iriam desenvolver, nos séculos seguintes, um pensamento contundente sobre a compreensão das suas reais finalidades.

Nos 200 anos que separaram o Renascimento dos tempos contemporâneos, a humanidade viu a Idade Moderna seguir o seu caminho. Neste período histórico, grandes pensadores dedicaram especial atenção aos exercícios físicos voltados para as crianças, dentre eles podemos citar Rousseau e Locke. Este dispensava à Educação Física “(...) uma orientação médica, aconselhando que as crianças fossem sujeitas a um regime de vida bastante rigoroso, condição essencial para a manutenção da saúde.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 38). O primeiro desenvolveu a sua teoria evidenciando “(...) os aspectos benéficos da vida do campo e ao ar livre, com a prática de jogos, esportes e ginástica natural.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 39). Ambos tiveram importante influência no desenvolvimento da educação ressaltando a importância da Educação Física para a formação humana. O antagonismo de suas ideias perdura até os tempos atuais, pois cotidianamente nos deparamos com

colocações acerca do pensamento educacional que nos remetem às concepções originais destes dois pensadores.

Segundo Oliveira (op. cit.), foi no século XVIII que surgiram os reais precursores de uma Educação Física que se firmaria no horizonte pedagógico do século seguinte. Esses homens, imbuídos de um enorme sentimento de mudança, realizaram feitos importantíssimos para o futuro da Educação Física.

Basedow fundou (1774) na Alemanha o primeiro estabelecimento escolar – desde a Grécia Antiga – com um currículo onde a ginástica e as disciplinas intelectuais tinham o mesmo peso. (...) imbuído do mesmo espírito humanista de inspiração rousseuista, Salzmann funda (1784), também na Alemanha, outra escola que reconheceu valores pedagógicos nos exercícios físicos. Também influenciado por Rousseau e considerado o fundador da escola primária popular, vislumbramos a figura de Pestalozzi. Interessou-se por Educação Física, chegando a fazer incursões até mesmo no campo da metodologia, Pestalozzi orientou a ginástica por parâmetros médicos, objetivando correções de postura. (OLIVEIRA, op. cit., p. 39).

Com os adventos das Revoluções Industrial (séculos XVIII e XIX) e Francesa (final do século XVIII), o mundo se deparou com grandes mudanças que, naturalmente, iriam influenciar a vida das pessoas em todos os espaços sociais; com a educação não seria diferente. No campo da Educação Física, profundas mudanças iriam acontecer, o que levaria a um verdadeiro renascimento físico, apesar de alguns equívocos preconizados na época perdurarem até os dias atuais. A nova ordem mundial imposta pela burguesia – onde a utilização de máquinas no processo de produção e a proletarização do trabalho são ocorrências bastante novas para a população – configura um quadro no mínimo desafiador para o homem da Idade Contemporânea. São inúmeras as situações impostas aos trabalhadores que determinariam o surgimento de uma nova forma de encarar os exercícios físicos. Dentre elas, de acordo Oliveira (op. cit.), estão:

O crescimento das cidades e a conseqüente diminuição dos espaços livres limitavam as possibilidades de cenários apropriados aos exercícios físicos. A especialização profissional determinou a permanência dos trabalhadores numa mesma posição durante longas horas, concorrendo para o aumento de problemas posturais. O aumento das horas de estudo e a imobilidade imposta por severa disciplina criaram, para os jovens, os mesmos problemas dos trabalhadores. (OLIVEIRA, op. cit., p. 40).

Todos estes fatos concorreram para que muitos pensadores se dedicassem mais aos estudos na área da Educação Física e dentre estes vamos destacar

aqueles que desenvolveram as propostas mais promissoras da época. Os primeiros sistemas regulares de Educação Física foram elaborados com o objetivo de atender a estas novas demandas impostas pela sociedade da Idade Contemporânea. Destacaremos quatro correntes que contribuíram de forma contundente para a história da Educação Física durante o século XIX.

A corrente alemã caracterizou-se pela forte influência pedagógica que deu aos exercícios físicos, e desenvolveu-se rapidamente “(...) reencarnando os ideais clássicos da educação helênica.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 40). Com grande influência de Rousseau, a ginástica passou a fazer parte dos hábitos da vida humana do povo alemão, mas esta influência pedagógica logo foi sufocada por um novo modelo de ginástica, cujo conteúdo patriótico-social denotava o surgimento de um sentimento nacionalista popular desenvolvido a partir da grande derrota imposta aos alemães por Napoleão em Jena (1805). Motivado por este grande sentimento, o povo alemão ia ao encontro deste novo modelo de ginástica, no qual “O importante era formar o forte. ‘Viver quem pode viver’ era o lema. Os exercícios físicos não eram meios de educação escolar, mas sim da educação do povo.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 41).

A corrente nórdica, influenciada pelas ideias pedagógicas alemãs, desenvolveu-se com mais ênfase na Dinamarca onde “(...) implantou-se obrigatoriamente a ginástica nas escolas, fazendo com que a Dinamarca se adiantasse em alguns decênios a outros países europeus.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 42).

Apesar desse avanço significativo na Dinamarca, foi através da Suécia que a ginástica conseguiu um reconhecimento internacional, pois, em função da guerra com a Rússia, o país se encontrava totalmente destruído e “(...) os suecos pretendiam que a ginástica colaborasse para elevar o moral do povo sueco. Esperavam obter, ainda, (...) uma raça livre do crescente processo de alcoolismo e tuberculose que grassavam no país.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 42). Além disso, a ginástica sueca se consolidou pela abordagem corretiva que utilizava em seus exercícios, ou seja,

A ginástica sueca preocupava-se com a execução correta dos exercícios, emprestando-lhes o espírito corretivo, como Pestalozzi já o havia feito. Com esta ideia de conferir uma finalidade corretiva aos exercícios, ficam definitivamente consolidadas as bases da ginástica sueca. (OLIVEIRA, op. cit., p. 42).

A corrente francesa teve uma grande influência militar, pois foram os militares que a desenvolveram neste país. De acordo Oliveira (op. cit.),

O que caracterizava a ginástica francesa era o seu marcante espírito militar e uma preocupação básica com o desenvolvimento da força muscular, não sendo, pois, adequada a ambientes escolares. Apesar disso, foi introduzida nas escolas francesas, sendo ministrada quase sempre por suboficiais do Exército, sem cultura geral nem formação pedagógica. (OLIVEIRA, op. cit., p. 43).

Por último, temos a corrente inglesa, que foi a única da época com uma orientação exclusivamente esportiva, não se preocupando com os movimentos ginásticos propriamente ditos.

Concebida para envolver a prática esportiva numa atmosfera pedagógico-educacional, a Escola Inglesa incorporou, no âmbito escolar, o esporte com uma conotação verdadeiramente educativa, (...). Esse modelo foi seguido por quase todas as escolas inglesas, apesar da grande resistência oferecida por vários segmentos da sociedade, tal como o eclesiástico, o médico e o intelectual – que não entendiam o esporte em sua verdadeira dimensão. (OLIVEIRA, op. cit. pp. 43 e 44).

Após as influências destas correntes, a ginástica ganha status científico e, respaldada pelos conhecimentos da ciência da época, é receitada como remédio para todos os males. O corpo passa a ser visto sob o prisma da anatomia e da fisiologia, fornecendo todo o referencial para o surgimento da Educação Física enquanto prática social. As correntes, ou os métodos ginásticos, mesmo com seus aspectos particulares, possuíam finalidades semelhantes, e esta semelhança de objetivos iria nortear todo o processo de surgimento desta nova prática social que, resumidamente buscava,

(...) regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos). (SOARES, 1994, p. 65).

Os exercícios físicos são agora chamados de ginástica e fazem parte do currículo escolar, passando a tratar do corpo, até então área totalmente proibida de ser estudada em função do obscurantismo religioso. A prática dos exercícios na escola, desta forma, introduz um tom de laicidade à educação escolar. Nesse sentido, o século XIX é caracterizado como o “herdeiro da grande tradição

pedagógica dos séculos anteriores” (LUZURIAGA, op. cit., p. 194). Palco de discussão e embates de correntes filosóficas e pedagógicas diversificadas, este século presenciou o nascimento do crescente interesse da pedagogia como ciência e viu surgir os primeiros estudos de aplicação da psicologia à educação.

É no século XIX também que se consolida o Estado Burguês e da burguesia enquanto classe social dominante. Este fato histórico se constitui como aspecto fundamental para o entendimento da Educação Física no seu percurso dentro da história da humanidade. É a partir da ascensão da burguesia e da instalação da sociedade capitalista que começaram a ser elaborados os novos conceitos sobre o corpo e como este passará a ser manipulado como força de trabalho. Desta forma “(...) a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no ‘mercado’ dessa chamada ‘sociedade livre’.” (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p.51).

Nesta ordem de ideias, a necessidade de manter a hegemonia leva a recente sociedade instaurada a investir no projeto do novo homem que será pedra fundamental para a sua ascensão e para a sua manutenção no poder. Na busca desse novo homem, os exercícios passaram a ser entendidos como a solução de todo tipo de problema relacionado ao desempenho físico dos trabalhadores.

Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como “receita” e “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista. (CASTELLANI FILHO et al, op. cit., p. 51).

Nessa perspectiva, “(...) práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico (...)” (CASTELLANI FILHO et al, op. cit., p. 51). Como podemos observar, a Educação Física passa a cuidar de um corpo sem história, dentro de uma compreensão positivista da ciência, fato este que faz com que o médico higienista tenha papel de destaque dentro das escolas, pois o mesmo exercerá uma “autoridade” sobre o professor, principalmente sobre o conteúdo desenvolvido por ele, que, vale ressaltar, visava exclusivamente ao desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos.

Quanto aos professores responsáveis por ficar à frente das aulas de Educação Física, salientamos que eram oriundos do ambiente militar. Comumente, dentro dos quartéis do exército, os métodos ginásticos eram desenvolvidos e adaptados à rotina militar e dentre os instrutores físicos do exército eram selecionados aqueles que iriam ministrar a disciplina nas escolas.

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Este fato é a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar. Constrói-se, nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social. (CASTELLANI FILHO et al, op. cit., p. 53).

Esta concepção de Educação Física se consolidou até meados do século XX e até os dias atuais ainda exerce influência nas práticas da Educação Física escolar. Como vimos, a Educação Física enquanto prática social sofreu influências de várias ordens na sua construção histórica, e isto refuta a ideia romântica de que a sua prática pode ser neutra ou isenta de interesses políticos. Cabe ao professor, conhecedor da sua função formadora, dar os rumos à sua prática pedagógica em busca da formação de cidadãos que tenham como objetivo a busca incessante por uma sociedade justa e igualitária.

2.2.2 A Educação Física no Brasil: da colônia aos dias atuais

De acordo Oliveira (op. cit.), as práticas físicas dos primeiros habitantes brasileiros, os índios, não se diferenciavam daquelas dos nossos ancestrais na Pré-História, ou seja, eles se dedicavam à sobrevivência da tribo e para isso praticavam várias formas de atividades físicas tais como a natação, o arco e flecha, a luta, a caça, a canoagem e a corrida. Naturalmente todas estas atividades faziam parte do seu dia-a-dia e eram responsáveis pela boa condição física dos membros do grupo.

Com a ocupação do Brasil pelos portugueses (1500), foi instalada a Colônia, cuja característica principal era a extração dos bens naturais para suprir Portugal. Sentindo muita dificuldade no tratamento com os índios locais, a Coroa Portuguesa, ainda no século XVI, começa a trazer os negros africanos, feitos escravos, e com

eles veio uma dança que mais tarde se transformaria na tão conhecida capoeira, hoje reconhecida oficialmente como um esporte institucionalizado.

Após 49 anos de ocupação do país, chegam ao Brasil os jesuítas (1549). Este fato é muito importante para a educação brasileira, pois serão estes os pioneiros do início da história educacional em nosso país. Apesar do cunho extremamente religioso da educação que desenvolviam, os jesuítas colaboraram para o pontapé inicial do processo de implantação da educação formal no Brasil.

À chegada dos jesuítas (1549) deve-se o início oficial da história da educação brasileira. Até serem expulsos pelo Marquês de Pombal (1759), os jesuítas deixaram um número de colégios e seminários que não excedeu a vinte. Nas missões os índios trabalhavam e eram catequizados. Sua “educação” consistia, principalmente, em convertê-los ao catolicismo e alterar os seus hábitos naturais (...). Na manhã o aprendizado era intelectual. A tarde era destinada aos exercícios físicos, como forma de liberar as tensões que lhes estavam sendo impostas. (OLIVEIRA, op. cit., p.51).

Com efeito, era uma educação que difundia uma cultura alienada e que defendia exclusivamente os interesses da Corte. O ensino formal, realizado nos colégios, “(...) era destinado à classe dominante (latifundiários e representantes da Coroa). Tratavam de assuntos que não respondiam às necessidades locais, sendo, ainda, as aulas ministradas em latim e grego.” (OLIVEIRA, op. cit., p.51).

Falando especificamente sobre a Educação Física, pouca contribuição os jesuítas ofereceram para o seu desenvolvimento. Precursores de uma educação que privilegiava os aspectos intelectuais em detrimento dos valores físicos, eles não tinham, obviamente, nenhum interesse na expansão dessa disciplina.

Nos duzentos e dez anos que por aqui estiveram, os jesuítas inscreveram dois ou três mil alunos em suas escolas, e não fundaram, sequer, uma Universidade. Diante desse quadro, não era de se esperar alguma iniciativa em nome da Educação Física. (OLIVEIRA, op. cit., p.51).

Após a emancipação política brasileira, acontecida no ano de 1822 com a implantação do Império, e a homologação da primeira Constituição no ano de 1824, alguns fatos importantes para a história da educação nacional ocorreram, uma vez que o período do Império é marcado por algumas tentativas frustradas de organização do sistema educacional brasileiro. A partir destas frustrações, “(...) algumas reformas educacionais tentam minimizar o verdadeiro caos em que se encontrava a educação brasileira.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 52). Praticamente neste

mesmo período tem início, oficialmente, a história da Educação Física no Brasil. Dois importantes fatos históricos aconteceram para que possamos fazer esta afirmativa.

O Ginásio Nacional (hoje Colégio Pedro II), criado em 1837 como instituição-modelo, incluiu a ginástica nos seus currículos. Em 1851, começa a legislação referente à matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro). No final do Império, foi recomendada a utilização nas escolas da ginástica alemã, que havia sido adotada nos meios militares. (OLIVEIRA, op. cit., p. 53).

Baseado nas informações anteriores, percebe-se que o Império demandou alguns esforços para efetivar definitivamente a inclusão da Educação Física nas escolas, mas, efetivamente, não proporcionou nenhuma iniciativa pedagógica que impulsionasse a disciplina na luta pelo seu espaço na educação nacional. Segundo Oliveira (op. cit.) são duas as grandes áreas de influência desse período histórico:

A primeira, por intermédio de diversas teses da Faculdade de Medicina, onde o tema era a Educação Física. A segunda, a partir de 1858, onde o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, o que acabou servindo como meio de divulgação das atividades físicas. Essas duas tendências marcaram, historicamente, a evolução da Educação Física brasileira. (OLIVEIRA, op. cit., p. 53).

Com o passar dos anos, os intelectuais da sociedade brasileira começaram a demonstrar certa preocupação com os caminhos tomados pela Educação Física e alguns deles fizeram intervenções importantes no sentido de promover a disciplina. Certamente a mais importante dessas intervenções foi a de Ruy Barbosa. O jurista, político, diplomata, escritor, filólogo, tradutor e exímio orador Ruy Barbosa, notadamente, possuía uma visão sobre a educação que estava muito à frente dos seus contemporâneos. Nos seus famosos pareceres sobre a Reforma de Ensino Leôncio de Carvalho (1879), ele se constituiu num defensor da Educação Física e propôs avanços importantíssimos para a carreira docente e para a elevação da qualidade das aulas de Educação Física nas escolas.

- a) Obrigatoriedade de Educação Física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) Distinção entre exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) Prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático;
- d) Valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;

- e) Contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) Instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica. (OLIVEIRA, op. cit., pp. 54 e 55).

Com o advento da abolição da escravatura e a proclamação da República, grandes mudanças aconteceram na vida dos brasileiros e algumas delas estão intimamente relacionadas com a Educação Física. Este novo formato de governo e as mudanças sociais emergentes fomentaram uma grande afluência da juventude para os grandes centros, o desenvolvimento dos meios de transportes provocou um aumento na sedentarização das pessoas e a imigração incentivada após a liberdade decretada aos negros são fatos que foram importantes para o surgimento de uma preocupação mais acentuada com a Educação Física. Esta preocupação foi tão evidente que “Todas as reformas educacionais, desde o começo da República, faziam referência à Educação Física.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 56).

Até o ano de 1921, as ginásticas alemã e sueca eram unanimidade no Brasil, mas sofreram um grande golpe quando “Um decreto aprova o ‘Regulamento de Instrução Física Militar’, destinado a todas as armas e inspirado na ginástica natural francesa, veiculada pela Escola de Joinville-le-Pont.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 56). A adoção deste método pelas forças armadas desencadeou uma série de fatos que foram relevantes para a sua inserção nas escolas no ano de 1931 e a partir daí “O Regulamento de Educação Física da Escola Militar de Joinville-le-Pont foi a bíblia da Educação Física brasileira durante mais de duas décadas.” (OLIVEIRA, op. cit., p. 57). Somente na década de cinquenta, por intermédio da pessoa do professor Alfredo Colombo, diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação, conseguiu-se desobrigar a aplicação do então superado método francês nas escolas.

Nesta mesma ordem e direção, Castellani Filho et al (op. cit., p. 53) colocam que “(...) especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da instituição militar.” Observa-se assim que a Educação Física brasileira sofreu grande influência dos movimentos surgidos no continente europeu que, a despeito dos interesses da população, eram importados para sustentar os interesses políticos da época. Nota-se que a Educação Física escolar desta época era entendida estritamente como atividade prática, o que não a diferenciava daquela aplicada na instrução física

militar. “Destaca-se que, até essa época, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física.” (CASTELLANI FILHO et al, op. cit., p. 53).

A Educação Física brasileira passou por várias influências externas que, por sua vez, se transformaram em tendências da Educação Física e, permaneceram hegemônicas por um determinado período de tempo. Para um melhor entendimento desse processo, que já perdura por mais de cem anos, nos reportamos a Ghiraldelli Jr. (1991), quando tentaremos explicar de forma sintética como essas tendências influenciaram a Educação Física brasileira.

Segundo o autor a Educação Higienista, inserida na sociedade brasileira nos anos finais do século XIX e permanecendo até os anos 30 do século XX, pode ser definida como o conjunto de práticas sustentadas por argumentos baseados na medicina que tem como objetivo desenvolver as qualidades raciais, melhorar a higiene e o pudor, equilibrar o corpo organicamente, prolongando a vida e assegurando a moral do indivíduo.

Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva”. (GHIRALDELLI JUNIOR, op. cit., p. 17).

Aproximadamente durante o período de 1930 a 1945, com grande influência dos professores de Educação Física oriundos das instituições militares, o Brasil elege a tendência militarista, disseminando o entendimento de que esta se propõe a ser seletiva em favor da elite dominante. Possuía como principal objetivo a depuração da raça. Para esta tendência, este objetivo só poderia ser alcançado através de uma rígida disciplina, quando os fracos seriam eliminados e os fortes premiados.

O objetivo fundamental da Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “elevar a ação” à condição de “servidora e defensora da Pátria”. (...) O papel da Educação Física é de “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça”. (GHIRALDELLI JUNIOR, op. cit., p. 18).

A Educação Física brasileira, durante o período dos 1945 a 1964, procura se integrar na escola como uma disciplina verdadeiramente educativa. Na disputa por espaço no interior da escola, ela se incorpora à tendência pedagogicista. Esta tendência no cenário educacional brasileiro se orientou no sentido de defender a formação integral do cidadão. Neste propósito, a Educação Física Pedagogicista,

(...) vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”. (GHIRALDELLI JUNIOR, op. cit., p. 19).

No período denominado Pós-64, uma nova tendência começa a ser disseminada no Brasil. Trata-se da Educação Física Competitivista que, altamente destacada durante a ditadura militar, pode ser compreendida como o conjunto de atividades que tem como objetivo o desenvolvimento do gosto dos indivíduos pelo esporte. O governo militar utilizou-se desta tendência para promover a exaltação dos valores nacionais, bem como para a promoção do Brasil através das competições internacionais, tentando passar uma imagem “maquiada” da conjuntura social brasileira daquela época.

A Educação Física Competitivista volta-se, então, para o culto do atleta-herói; aquele que, a despeito de todas as dificuldades, chegou ao podium. (...) No âmbito da Educação Física Competitivista, a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos etc. ficam submetidos ao desporto de elite. Desenvolve-se assim o Treinamento Desportivo baseado nos avançados estudos da Fisiologia do Esforço e da Biomecânica, capazes de melhorar a técnica desportiva. A Educação Física é sinônimo de desporto, e este, sinônimo de verificação de performance. (GHIRALDELLI JUNIOR, op. cit., p. 20).

Nesta mesma perspectiva, no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, Castellani Filho et al (2009) tentam dimensionar como o esporte influenciou e ainda influencia as aulas de Educação Física nas instituições escolares brasileiras.

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização

de meios e técnicas, etc.” (CASTELLANI FILHO et al, op. cit., pp. 53 e 54).

Outra tendência apontada por Guiraldelli Junior (op. cit.) é a Educação Física Popular. Este movimento não se pretende educativo, acontece fora dos muros da escola, sendo promovido pela classe operária que, durante a ditadura militar, visava o bem estar dos trabalhadores, à medida que servia para incentivar a mobilização e a organização destes.

A Educação Física Popular não está preocupada com a saúde pública, pois entende que tal questão não pode ser discutida independentemente do levantamento da problemática forjada pela atual organização econômico-social e política do país. A Educação Física Popular também não se pretende disciplinadora de homens e muito menos está voltada para o incentivo da busca de medalhas. Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica, etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. (GHIRALDELLI JUNIOR, op. cit., p. 21).

Do final da década de 80 ao início da década de 90, a Educação Física brasileira entrou numa espécie de crise de identidade e isto provocou uma verdadeira ebulição intelectual na área. No interior deste intenso processo, germinou a ideia da criação do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, comumente conhecido no meio como Coletivo de Autores. Este livro possui grande importância para o desenvolvimento da Educação Física brasileira, pois seus autores (Soares, C. L.; Taffarel, C. N. Z.; Varjal, M. E. M. P.; Castellani Filho, L.; Escobar, M. O.; Bracht, V.) conseguiram, de certa forma, organizar através de uma análise histórico-crítica o turbilhão de ideias que, à época, tentavam dar sentido à Educação Física brasileira.

Passaram-se mais de duas décadas desde a primeira publicação do livro e percebemos que a Educação Física brasileira ainda tem muito a caminhar para chegar ao lugar sonhado por estes autores. No entanto, salientamos que longos trechos já foram superados, cabendo a todos os profissionais da área a busca pela valorização da disciplina em todos os segmentos da sociedade, em especial no ambiente escolar.

Nasce nesta época o entendimento de que a Educação Física, alicerçada nos pressupostos da cultura corporal, deve privilegiar o gesto humano historicamente construído. Ela deve se preocupar com o aspecto socioantropológico do movimento humano percebendo que esse movimento possui uma história e uma consciência

cultural, que é construída por qualquer um dos indivíduos nas suas ações individuais e coletivas no contexto social em que está inserido.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (CASTELLANI FILHO et al, op. cit., p. 39).

Atualmente é grande o interesse pela Educação Física escolar e os profissionais da área procuram superar a rigidez dos antigos sistemas, buscando incorporar elementos que, de uma maneira ou de outra, mesclam as tendências atuais.

No Congresso Mundial da Federação Internacional de Educação Física (Foz do Iguaçu, 2000), foi lançado o Manifesto Mundial de Educação Física. Este documento renovou o conceito de Educação Física e estabeleceu uma íntima relação da mesma com outras áreas do conhecimento como a Educação, o Esporte, a Cultura, as Ciências, a Saúde, o Lazer e o Turismo (CONFEEF, 2000). Evidencia-se desta forma o seu compromisso com as grandes questões da humanidade: exclusão e subdesenvolvimento social, inclusão dos indivíduos portadores de necessidades especiais, meio ambiente e a paz mundial.

Percebe-se claramente que a Educação Física neste novo século se propõe a desenvolver as dimensões motora, afetiva, cognitiva e social do educando e procura assumir uma postura mais comprometida com a melhoria da sociedade, na medida em que assume, de fato, um compromisso político com as grandes questões sociais, participando e interferindo no processo histórico de toda a humanidade.

2.2.3 Um Rápido Passeio pela LDB/96, pelos Pareceres do CNE e pelos PCNs.

A homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96) trouxe grandes avanços na educação nacional e, de maneira especial, na Educação Física. Desde 1996 as discussões sobre a Educação Física se

intensificaram e o ponto principal destas discussões foi o fato de a nova lei não determinar de forma explícita a obrigatoriedade da disciplina na educação básica. Só a partir de 2001, após a modificação do texto da LDB/96, realizada mediante a Lei nº 10.328, a presença da Educação Física foi considerada obrigatória na educação básica. Para atender a este propósito, o novo texto do Parágrafo 3º do Art. 21 da LDB/96 diz que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (...)”. (BRASIL, 2011, p. 19).

Mais à frente, no inciso IV do Art. 27 a lei, ao tratar dos conteúdos curriculares da educação básica, diz que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – **promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.** (grifo nosso). (BRASIL, op. cit., p. 20).

Partindo do princípio de que o ensino fundamental faz parte da educação básica, logo a presença da Educação Física neste nível de ensino é obrigatória e a referida disciplina se transforma em um direito dos alunos matriculados em todas as séries do ensino fundamental, do 1º ao 9º Ano.

Com efeito, do ponto de vista legal, não resta dúvidas de que a Educação Física deva fazer parte do núcleo das disciplinas obrigatórias do currículo do ensino fundamental, no entanto, não é indicado pela LDB/96 qual professor deve ficar responsável pela disciplina na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que, para esses níveis, a lei admite como formação mínima o curso Normal, oferecido em nível médio.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas (...) primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, op. cit., p. 34).

Dadas as condições que antecedem, alguns aspectos devem ser levados em consideração ao analisarmos como esta disciplina tem sido oferecida no ensino

fundamental, especialmente nas suas séries iniciais (1º ao 5º Ano). Neste propósito, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão ligado ao Ministério da Educação, através do seu Parecer nº 16/2001, também vai tratar da obrigatoriedade da Educação Física na educação básica. Primeiramente, este documento sugere que a docência da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental seja desenvolvida por um professor de formação generalista⁴.

Nos (...) primeiros anos do ensino fundamental, a prática **multidisciplinar** é amplamente disseminada entre nós. A Matemática não é ensinada por matemático, a Língua Portuguesa não é ensinada por diplomado em Letras, e assim o é com tantos quantos forem os conteúdos curriculares. A **generalidade da formação do professor** que milita nos anos iniciais do ensino fundamental tem fundamento na legislação em vigor, fazendo parte de longa tradição que se acumula por várias gerações. Certamente cada um de nós teve uma professora generalista nas primeiras letras e números e assim o foi com nossos pais, avós e bisavós. (grifos nossos). (CNE, 2001, p.2).

Depois, chama a atenção para a necessidade de ser oferecida, a esses professores generalistas, a formação continuada para suprir as deficiências da formação inicial, principalmente no que diz respeito aos conteúdos da Educação Física.

(...) não assiste razão a quem evoca a lei para restringir o direito ao exercício profissional do professor de atuação multidisciplinar em qualquer um dos conteúdos curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental ou da educação infantil. Mesmo se o componente curricular configurar disciplina específica, **inclusive educação física**, ela poderá ser ministrada por profissional legalmente licenciado para o exercício docente nos (...) primeiros anos do ensino fundamental. (...) **Cursos de formação continuada, inclusive para a prática de educação física** pelas crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, são formas eficazes de caminhar em direção a **práticas satisfatórias de educação física** nas escolas. (grifos nossos). (CNE, op. cit., p.3).

Outro documento do CNE, o Parecer nº 01/2006, trata de forma específica do profissional de pedagogia. Neste documento percebemos uma preocupação com a formação inicial deste profissional, mencionando inclusive a necessidade dos estudos referentes ao componente curricular Educação Física, quando diz, no seu Art. 5º, que “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: (...) VI - ensinar

⁴ Entende-se por professor generalista neste estudo os profissionais formados no curso Normal em nível médio e/ou no curso superior de Pedagogia, ou seja, aquele professor que não é especializado numa única disciplina, devendo ter um conhecimento multidisciplinar.

Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, **Educação Física**, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. (grifo nosso). (CNE, 2006, p. 2).

Esta preocupação se repete quando o documento, no seu Art. 6º, faz referência à base curricular comum do curso de pedagogia:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

(...)

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, **Educação Física**. (grifo nosso). (CNE, op. cit., p. 3).

Das abordagens anteriores se deduz que a legislação educacional brasileira deixa claro que a Educação Física, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, é de responsabilidade do professor generalista. No entanto, alguns questionamentos nos inquietam quando ficamos a pensar sobre a realidade da educação básica brasileira: como tem sido a formação inicial deste professor? E a sua formação continuada, tem acontecido de forma a atender às demandas específicas de cada componente curricular? A Educação Física tem sido valorizada na sua formação docente inicial e/ou continuada?

Indo ao encontro de inquietações desta natureza, em 1997, exatamente um ano após a promulgação da LDB/96, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujo principal objetivo era o de ser um referencial de qualidade para a educação básica brasileira. Com esse documento, o Ministério da Educação e Desporto, hoje apenas Ministério da Educação (MEC), pretendia subsidiar a implantação ou a revisão curricular nos estados e municípios, ajudando na construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e auxiliando na prática pedagógica dos professores como material de reflexão e de orientação dos mesmos.

Após a implantação dos PCNs, algumas disciplinas aumentaram seus status⁵ no meio educacional podendo, a partir desta repentina valorização, lutar pelo seu espaço no interior da escola. Notadamente a Educação Física fazia parte do rol dessas disciplinas e, apesar de ter avançado na conquista do seu espaço escolar, ainda sofre até hoje as consequências de um sistema de ensino que privilegia o conhecimento intelectual em detrimento do conhecimento dos aspectos relacionados às atividades corporais dos alunos e das alunas. Isto é fato que precisa ser modificado e, neste sentido, entendemos que os PCNs possuem grande importância para a mudança deste *status quo*.

Se prestarmos atenção, veremos que em pelo menos três dos Objetivos Gerais dos PCNs encontramos conteúdos relacionados à Educação Física, denotando, então, uma preocupação em valorizar este componente curricular:

- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas **capacidades** afetiva, **física**, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- **Conhecer e cuidar do próprio corpo**, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua **saúde** e à **saúde coletiva**;
- Utilizar as diferentes **linguagens** - verbal, matemática, gráfica, plástica e **corporal** - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (grifos nossos). (BRASIL, 1998, Objetivos Gerais).

A apresentação da parte específica da disciplina, no referido documento, traz informações que são importantes para a compreensão desta nova visão sobre a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como para auxiliar o professor na condução das aulas neste nível de ensino:

Os conteúdos estão organizados em blocos inter-relacionados e foram explicitados como possíveis enfoques da ação do professor e não como atividades isoladas. Essa parte contempla, também, aspectos didáticos gerais e específicos da prática pedagógica em Educação Física que podem auxiliar o professor nas questões do cotidiano das salas de aula e servem como ponto de partida para discussões. O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem,

⁵ Aqui queremos chamar à atenção para a forma como a comunidade educacional passou a enxergar estas disciplinas, ou seja, tendo que valorizá-las, de imediato, pela imposição de uma lei e não pelos valores que cada uma delas oferece para a educação integral dos nossos alunos.

desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. (BRASIL, op. cit., Apresentação).

Assim, os PCNs apontam para a necessidade de se construir uma escola democrática, voltada à formação integral dos alunos, proporcionando aulas de Educação Física onde a criança tenha a oportunidade de vivenciar uma ampla gama de oportunidades motoras, explorando a sua capacidade de movimentação, descobrindo novas expressões corporais, dominando o seu corpo em várias situações e experimentando ações motoras com diferentes objetos.

Apesar de muitos autores tecerem duras críticas aos PCNs quando do seu lançamento, principalmente em função do pouco debate nacional que envolveu a sua construção, Darido et al (2001), ao analisarem o documento, conseguem apontar avanços significativos em relação à Educação Física. Neste sentido, os autores mencionam que,

Como principais avanços podem ser considerados os seguintes aspectos contidos no documento que nos auxiliam na compreensão de uma proposta de Educação Física cidadã: a) o princípio da **inclusão**; b) as dimensões dos conteúdos (**atitudinais, conceituais e procedimentais**); c) e os **temas transversais**. (grifos nossos). (DARIDO et al, op. cit., p. 19).

Numa análise mais específica em relação à questão da inclusão, os autores indicam que o modelo de Educação Física explícito no documento traz como princípio norteador a necessidade das aulas serem planejadas para todos os alunos indistintamente.

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a **inclusão do aluno** na cultura corporal de movimentos, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (grifo nosso). (BRASIL, op. cit., p. 19).

O segundo ponto onde os autores percebem avanço na proposta dos PCNs faz referência às dimensões dos conteúdos nos seus aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais. Neste sentido,

(...) o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus

fundamentos e técnicas (**dimensão procedimental**), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (**dimensão atitudinal**). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (**dimensão conceitual**). (grifos nossos). (DARIDO et al, op. cit., p. 21).

Ao tratar do terceiro aspecto relevante nos PCNs, os autores indicam a importância da escola como um dos principais espaços possíveis para a formação do cidadão crítico, reflexivo e participativo. Neste propósito, o documento apresenta temas que fazem parte da realidade social da comunidade escolar e que precisam ser questionados, criticados, refletidos e, se possível, solucionados.

Tais temas são chamados de Temas Transversais, pois podem/devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares, logo, sua interpretação pode se dar entendendo-os como as ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas. Os temas desenvolvidos apresentam as seguintes problemáticas: Ética; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural e Saúde, ou outros temas que se mostrem relevantes. (DARIDO et al, op. cit., p. 22).

Apesar de considerarem que os PCNs sinalizam avanços para a Educação Física escolar no Brasil, Darido et al (op. cit.) concordam que o documento não pode ser utilizado como um currículo mínimo obrigatório a ser seguido. Contudo, entendem que pode funcionar como uma ferramenta importante para a discussão e a implementação de propostas pedagógicas que sejam construídas pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia.

Partindo desse pressuposto, cabe ao professor lançar mão das diretrizes indicadas nos PCNs, com o propósito de enriquecer as aulas de Educação Física e de alcançar os objetivos propostos pela disciplina para as primeiras séries do ensino fundamental.

3 QUALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA MINISTRADAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Desenvolve-se, neste capítulo, uma pequena abordagem sobre a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e sobre as aulas de Educação Física ministradas neste nível de ensino, buscando entender os aspectos que determinam a prática pedagógica da professora regente, bem como identificar a qualidade das aulas de Educação Física que esta professora desenvolve no cotidiano escolar.

Dentro deste panorama, procurou-se conhecer com mais profundidade a formação docente inicial e a necessidade da formação continuada do professor que está inserido no ensino fundamental. Da mesma forma, conheceu-se um pouco mais sobre a prática docente com a Educação Física neste nível de ensino, e isto só foi possível mediante a análise de outros trabalhos desenvolvidos com temáticas semelhantes.

3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A formação docente para o Ensino Fundamental, especialmente para as suas séries iniciais, tem sido foco de muitas políticas públicas nas duas últimas décadas no Brasil, no entanto, ainda se constitui numa questão não resolvida.

Comumente costumam depositar na figura do professor as esperanças de resolução dos problemas neste nível de ensino, esquecendo-se de que a melhoria da qualidade da educação pública depende de inúmeros fatores, dentre os quais a valorização deste profissional com melhores condições de trabalho e salários compatíveis com a importância da sua atividade. Apesar do foco deste estudo ser a formação do professor e a sua atuação pedagógica enquanto aspectos imprescindíveis para um trabalho docente de melhor qualidade, não há como separarmos a importância da solução dos problemas mencionados acima para se alcançar uma educação pública de qualidade.

A formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental iniciou-se no Brasil com o antigo Curso Normal oferecido em nível de ensino médio. Sem a

intenção de fazer uma retrospectiva histórica, mas a título de definir uma data que tenha a capacidade de situar historicamente o início da formação docente para as séries iniciais do ensino fundamental, ressaltamos que a primeira Escola Normal brasileira foi criada no ano de 1835, ainda no período do Império, em Niterói, província do Rio de Janeiro. Desde então, até os dias atuais, muitas leis e projetos foram pensados, criados e implantados, buscando corrigir e melhorar esta demanda educacional tão importante.

Dando um salto na história da educação brasileira, voltaremos nossa atenção, a partir de agora, para as leis mais recentes que tratam deste assunto, mais especificamente a nova LDB/96 (Lei nº 9.394/1996 divulgada no Diário Oficial de 23/12/1996) e suas alterações. De acordo com a política educativa atual, a formação inicial dos professores que vão atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental pode ser realizada via Ensino Médio, Curso Normal Superior e Ensino Superior, através do curso de Licenciatura em Pedagogia. Eis o que diz o Artigo 62 da Nova LDB/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, **a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.** (grifo nosso). (BRASIL, op. cit, p. 34).

A partir da LDB/96, uma quantidade enorme de pareceres, resoluções, deliberações e até mesmo decretos passou a fazer parte da regulamentação dos cursos de formação de professores. Nesta conjuntura conturbada, os profissionais que já atuam na área e os alunos das instituições de formação docente se encontram totalmente confusos. Se de um lado existe um excesso de legislação vigorando e determinando os caminhos da formação inicial, por outro existe a tentativa de perceber qual o local e o modelo de formação capaz de garantir a tão esperada excelência na formação docente.

Somente dez anos após a publicação da LDB/96, ocorreu a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, definindo este curso como o local para a formação inicial de professores destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Mas, a despeito de uma definição legal sobre onde deve acontecer a formação dos professores para este nível de

ensino, precisamos questionar como vem sendo realizada esta formação e, neste sentido, vários autores questionam a falta de compromisso das instituições em relação à qualidade dos cursos que oferecem, e do mesmo jeito criticam o modelo de formação oferecido, comumente ultrapassado e desconectado com a realidade educacional atual.

Libâneo (1999), ao tratar desse assunto, diz que,

As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o ensino fundamental e médio. Há um desinteresse geral dos Institutos e Faculdades pelas licenciaturas. Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea. (grifo nosso). (LIBÂNEO, 1999, p. 91).

Nesta mesma ordem de ideias, Tedesco (1998) observa que,

(...) a formação inicial do professor tem ocorrido de forma insuficiente e aligeirada, mostrando-se incapaz de fazer frente aos desafios postos à formação docente diante do novo contexto. Atualmente, exige-se dos profissionais uma série de capacidades e habilidades, como, entre outras, pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas e de trabalhar em equipes, objetivos nem sempre presentes nos cursos de formação. (TEDESCO, 1998 apud DI GIORGI, 2010, p. 53).

Da mesma forma, Pimenta (1999), ao analisar a formação inicial dos professores, comenta que,

(...) de modo geral, tanto a estrutura curricular como a metodologia dos programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão desarticuladas das demandas da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica. (PIMENTA, 1999 apud DI GIORGI, 2010, p. 54).

Gatti (2000), abordando sobre a carreira e a formação de professores, questiona a qualidade dos cursos de Pedagogia e afirma que os mesmos,

(...) apresentam uma alta concentração de funcionamento em turno noturno e a grande maioria das escolas que oferecem o curso são particulares ou isoladas. São, pois, as escolas superiores isoladas que dão a tônica aos cursos de Pedagogia e às habilitações a ele afeitas, e não as universidades públicas e privadas. **Poucas exigências são feitas aos docentes que estão trabalhando nestas escolas superiores isoladas.** Não há praticamente requisitos especiais de carreira acadêmica, e tudo indica que este

corpo docente tem poucas oportunidades e nenhum estímulo de aperfeiçoamento. (grifo nosso). (GATTI, 2000, p. 50).

A mesma autora continua a sua crítica destacando que,

Nesta modalidade o que se pode inferir é que a formação em direção ao ensino fundamental, no que se refere às suas primeiras (...) séries é precaríssima. Os conteúdos curriculares, tal como vem sendo implementados, não oferecem os fundamentos e a prática necessários para o trato das questões relativas a este nível de ensino. Além disso, os mesmos problemas verificados em nível de médio com os estágios, aqui são também encontrados. (GATTI, op. cit., p. 50).

Vê-se, então, que a formação docente que está sendo disponibilizada aos nossos futuros professores não está sendo capaz de prepará-los para a nova conjuntura social brasileira. Necessário é que se busque formas eficazes de formação docente (inicial e continuada) no sentido de que haja mudança real dentro e fora da escola. Nesta linha de pensamento, Alarcão (1998), ao se referir à formação continuada, enfatiza que,

(...) se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na co-responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projectos de formação-acção-investigação, então a reforma poderá vir a transformar a cada escola, a ser inovadora. (ALARCÃO, 1998, p. 119).

Ao se vislumbrar professores que desenvolvam suas práticas pedagógicas dentro de uma visão emancipadora, buscando desenvolver no aluno a capacidade de estruturar suas ideias, de analisar e expressar seus pensamentos e de resolver problemas, tem-se que entender que eles, os professores, deverão passar por uma formação docente inicial e continuada que tenha essas mesmas características.

Neste sentido, Santos (1998) é enfática ao dizer que, para ser eficaz quanto à preparação do professor no enfrentamento de situações problemáticas futuras, a formação docente deve ser desenvolvida dentro de uma visão interativo-reflexiva.

Assim, a forma interativo-reflexiva, ou seja, as propostas de formação centradas na solução de problemas da prática, é destacada, na literatura, como aquela capaz de melhor preparar o docente para o enfrentamento de situações futuras, por torná-lo mais consciente de seus padrões de trabalho, dos princípios, pressupostos e valores subjacentes às suas rotinas e a seus hábitos de trabalho. (SANTOS, 1998, p. 123).

Por fim, ao repensar a formação docente, não se imagina a formação inicial separada da formação continuada, pelo contrário, entende-se esse processo como um percurso único onde o professor terá a oportunidade de se preparar continuamente para buscar a excelência enquanto profissional da educação e, principalmente, enquanto cidadão responsável pela construção de uma sociedade justa e igualitária. Diante do exposto, as ideias de Libâneo (op. cit.) são interessantes para a implantação de um novo formato de formação docente, quando ele expõe que:

Em suma, o repensar a formação inicial e continuada de professores implica, a meu ver:

- Busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino;
- Uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade;
- Utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa;
- Adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem;
- Competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula (...), discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico. (LIBÂNEO, op. cit., pp. 88 e 89).

Das abordagens anteriores se deduz que, ao contrário do que vimos atualmente na maioria dos cursos de licenciatura, nas quais o futuro professor só terá uma noção da realidade escolar depois de ter passado pela formação teórica, temos de vislumbrar uma formação que dê a chance de esse futuro professor vivenciar a prática ao longo do curso como uma referência direta, buscando e experimentando soluções que sirvam para testar os seus conhecimentos teóricos. “Isto significa dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar”. (LIBÂNEO, op. cit., p. 95).

3.2 A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS REGENTES NA APLICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A professora regente de classe, em sua prática pedagógica, deve ter pleno domínio sobre o conteúdo a ser ensinado, embora apenas isso não garanta que ela seja uma boa profissional, pois para o ser é necessário que ela tenha, também, um conhecimento multidisciplinar, tornando-se uma profissional polivalente. Neste propósito, os conhecimentos adquiridos pela professora não se restringem apenas a sua formação inicial, pois ela também aprende criando, aplicando e desenvolvendo, no seu cotidiano escolar, todo tipo de experiência na busca por uma educação de qualidade. Além do mais, não basta apenas possuir tais conhecimentos, é necessário que ela analise a sua utilização, a sua aplicação e tenha consciência de como os alunos aprendem, ou seja, ela deve dar conta do saber ensinar.

Nesta linha de pensamento, Pimenta (1999), identifica três tipos de saberes imprescindíveis à prática docente: o saber pedagógico, ou seja, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais; o conhecimento propriamente dito, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo; e, por último, o saber experiencial, que é aquele aprendido pelo sujeito desde quando aluno, com os professores significativos, etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão individual e coletivo.

Ser professor, portanto, exige assumir uma forma de continuar avançando em direção ao conhecimento, pois essa atividade o obriga a pensar permanentemente, a estar em constante elaboração, questionando, indagando e reconstruindo. Ele torna-se pesquisador para produzir e compartilhar conhecimentos e, neste sentido, o pesquisador professor requer, na trajetória profissional, investimentos na busca do aprimoramento das formas de ser e de estar na profissão. Nesta mesma ordem de ideias recorreremos ao pensamento de Ibiapina (2007) quando diz que “o professor é um profissional que precisa estar continuamente aprendendo. Precisa estar em sintonia com o mundo do qual faz parte, estar aberto e maleável às mudanças que permeiam sua prática”.

O processo de tornar-se professor não é algo que tem a duração de um determinado curso de formação docente, seja em nível do ensino médio ou em nível

do ensino superior. Tornar-se professor demanda um tempo que não deveria ser mensurado, pois o verdadeiro professor vive cotidianamente o exercício da docência, e, nesta perspectiva, Imbernón (2004) diz que,

O tornar-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional que dura toda a vida. O professor vai aprendendo cotidianamente a enfrentar as dificuldades e desafios. Trata-se de um profissional que atua num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade crescente e cujas situações e problemas postos neste contexto, não são solucionáveis com simples aplicação de conhecimentos técnicos/teóricos adquiridos na formação acadêmica. (IMBERNÓN, 2004).

De maneira geral e com as devidas exceções, as professoras regentes de classe não se dedicam ao planejamento das aulas de Educação Física, e se justificam utilizando, como principal desculpa, a falta de formação docente na área. Este fato colabora para a desvalorização deste importante componente curricular no ambiente escolar, o que, em outras palavras, implica na negação, aos alunos, do direito de experimentar e conhecer os conteúdos da cultura corporal humana.

A professora regente de classe, portanto, ao se deparar com a Educação Física, sofre por dois motivos: o primeiro motivo seria pelo fato de não conseguir dar conta de conduzir a disciplina de maneira satisfatória, muito em função da formação docente deficiente nesta área, e, o segundo motivo, seria a percepção de que os alunos acabam sendo prejudicados pela ausência de uma aula motivadora. Portanto, não se trata apenas de “não saber dar aula de Educação Física”, trata-se da negação de um direito que é garantido por lei às nossas crianças.

Quando a Educação Física foi declarada definitivamente como componente curricular obrigatório da educação básica brasileira, através da modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, os cursos de formação docente não se atentaram para a questão de que os professores regentes teriam que dar conta de trabalhar com este novo componente curricular, assim como já faziam com as demais matérias (matemática, português, ciências, etc.). Neste sentido, para confirmar o comentário acima, a LDB/96 garante a presença da Educação Física na educação básica quando diz, no parágrafo 3º do seu Artigo 26, que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 2011, p. 19).

Esta mudança, no entanto, não foi acompanhada pelos cursos de formação de professores, o que provocou e tem provocado grandes dificuldades na condução

da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. Ademais, o primeiro segmento do ensino fundamental carece de maiores investigações em nosso país, pois o que se percebe ao longo dos anos é que são poucos os pesquisadores que se dedicam a investigar este nível de ensino.

Nery (2001), em dissertação de mestrado intitulada “A prática pedagógica da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental: sua relação com o perfil de formação dos professores” inspirou-se a pesquisar este nível de ensino, pois se surpreendeu na sua revisão de literatura ao se deparar com tão pouco número de estudos que tratavam desta temática.

O problema fica mais acentuado quando se parte para uma investigação mais específica, como é o caso deste estudo que trata da atuação das professoras regentes de classe frente ao componente curricular Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental.

Neste propósito, e levando-se em consideração as informações mencionadas acima, optou-se por escolher os trabalhos desenvolvidos por Almeida Junior (2000), Moraes (2000), Pimenta (2000) e Nery (op. cit.) no sentido de subsidiar as discussões relativas ao estudo do tema desta pesquisa: A formação docente das professoras regentes de classe como fator determinante para a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia, no ano de 2014.

Ao analisar a situação da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, Almeida Junior (op. cit.) chegou às seguintes constatações em relação à prática docente das professoras entrevistadas:

1. As intervenções das professoras nas aulas de Educação Física são muito poucas;
2. Os alunos que se “comportam mal” na sala de aula são impedidos de realizarem aulas de Educação Física;
3. Quando questionadas sobre a importância da Educação Física respondem com chavões que demonstram o pouco conhecimento relacionado a esta disciplina;
4. As professoras se sentem inseguras ministrando as aulas de Educação Física e apontam a formação inicial como principal fator desta insegurança;

5. Sobre os conteúdos as professoras afirmam que ensinam expressão corporal, brincadeiras, esportes, orientação espaço-temporal, coordenação e lateralidade.

Moraes (op. cit.), procurando verificar as expectativas dos alunos em relação às aulas de Educação Física e as dificuldades de atenção destes nas demais atividades escolares, antes e depois das aulas desta disciplina, acompanhou as professoras regentes de classe antes, durante e depois das aulas de Educação Física. Numa de suas observações anotou um comentário de uma das professoras: “Daqui a pouco está na hora da aula de Educação Física e quem não terminar a lição vai ficar sozinho até terminar” (MORAES, op. cit.). Percebe-se neste comentário a utilização da Educação Física como instrumento para premiar ou castigar os alunos, fugindo totalmente do objetivo da disciplina neste nível de ensino.

A autora observou também que a dispersão ou a concentração dos alunos, antes e após as aulas de Educação Física, não tinham relação direta com as atividades desenvolvidas nas aulas da disciplina, mas com as características de cada uma das professoras analisadas, variando de acordo o perfil mais ou menos firme de cada uma.

Pimenta (op. cit.) fez uma pesquisa onde investigou a opinião das gestoras e coordenadoras pedagógicas sobre a concepção da Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Neste estudo o autor chegou à conclusão de que estas especialistas de ensino possuem um conhecimento superficial sobre a referida disciplina, respondendo às questões com chavões sem nenhum tipo de fundamentação teórica. Este fato deve ser creditado à formação docente inicial destas especialistas em educação, majoritariamente o curso de pedagogia, onde não existe a preocupação de informar, aos futuros pedagogos, nenhum conhecimento relativo aos conteúdos específicos da Educação Física escolar.

Por último, Nery (op. cit.), em um estudo realizado numa cidade do interior do estado de São Paulo, chegou a resultados muito próximos ao de Almeida Junior (op. cit.). A autora elenca os seguintes aspectos observados em sua pesquisa:

- As professoras regentes de classe não possuem uma intervenção ativa nas aulas de Educação Física;
- Colocam como objetivo principal da disciplina nas séries iniciais do ensino fundamental a socialização e a integração dos alunos;
- Enfatizam o respeito e os limites impostos pelas regras dos jogos;

- Entendem os conteúdos relacionados às brincadeiras e aos jogos;
- Separam os alunos por sexo no desenvolvimento das atividades práticas da disciplina.

Certamente, a Educação Física escolar preconizada nos PCNs ainda não é praticada no interior das nossas escolas, e como podemos observar nas informações anteriores, as professoras regentes de classe, assim como as especialistas em ensino, incorrem em vários equívocos na condução desta disciplina nas séries iniciais do ensino fundamental.

O tipo de formação docente que estas profissionais tiveram certamente as influenciou a praticarem esses equívocos, mas este fato não pode ser creditado isoladamente à deficiência na formação inicial, pois a qualidade do trabalho docente depende de vários outros fatores relacionados com a melhoria das condições de trabalho do professor, a saber: disponibilidade de material didático, espaços físicos apropriados, menos alunos por turmas, carga horária numa única escola com tempo para estudar e preparar as aulas, política sólida de formação continuada, e, melhores condições salariais.

4 ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A QUALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mediante as informações vistas anteriormente, percebe-se que a Educação Física ainda percorre um longo caminho em busca de sua valorização dentro do ambiente escolar. Com certeza, alguns preconceitos direcionados à disciplina e aos professores⁶ que a lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, necessitam de ser tratados e superados pela comunidade escolar.

Atualmente o ensino brasileiro está organizado obedecendo à seguinte sequência: Educação Infantil (Creche de 0 a 3 anos e Pré-Escola de 4 a 5 anos), Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano (a partir dos 5 ou 6 anos), Ensino Médio (1º ao 3º Ano) e Ensino Superior. Baseado nestas informações, as séries iniciais do Ensino Fundamental atende às crianças com idade dos 5 ou 6 anos aos 10 ou 11 anos. Nesta faixa etária surgem as mais variadas transformações no seu desenvolvimento cognitivo, bem como no seu desenvolvimento psicomotor, sendo necessário um cuidado especial com esses alunos para que os mesmos tenham um percurso educacional produtivo.

O parágrafo 3º do Artigo 26 da nova LDB/96, diz que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, op. cit., p. 19). Logo, se o ensino fundamental faz parte da educação básica, a presença da Educação Física neste nível de ensino é obrigatória, salvo as situações facultativas expostas no caput deste mesmo artigo.

Pelo exposto acima, a Educação Física assume um papel de suma importância na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela será a disciplina que irá se responsabilizar pelo desenvolvimento de uma cultura corporal infantil que não esteja desvinculada do Projeto Político-Pedagógico da escola e da realidade social em que a criança está inserida. Nesta concepção, cabe ao professor que lida com a Educação Física, trabalhar com a realidade da cultura local, a partir das experiências de vida dos alunos, e garantir o acesso àquelas experiências que a humanidade vem construindo ao longo da sua existência no

⁶ Professor regente de classe, com formação em nível Médio ou através da graduação em Pedagogia, ou o professor especialista na disciplina com formação superior através do curso de graduação em Educação Física.

campo da cultura corporal, tais como a ginástica, o esporte, os jogos, as danças, as lutas, dentre outras.

Apesar da LDB/96 e dos PCNs terem dado um forte amparo à disciplina, nota-se que os gestores educacionais, os coordenadores pedagógicos e os professores ainda não incorporaram os benefícios que estes documentos trouxeram para a Educação Física. Nesta linha de pensamento, notamos que algumas estratégias devam ser construídas para a valorização desta disciplina no ambiente escolar, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, nível de ensino pesquisado por este estudo.

Discute-se a seguir duas estratégias que, no nosso entendimento, são primordiais para a valorização da Educação Física escolar. A primeira, diz respeito à participação do professor nas discussões do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e, a segunda, está relacionada à influência da estrutura física na qualidade das aulas de Educação Física. Se forem bem articuladas dentro e fora do contexto escolar, estas estratégias poderão beneficiar a prática pedagógica desta disciplina, não somente no primeiro segmento do ensino fundamental, mas em todos os níveis de ensino.

4.1 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NAS DISCUSSÕES DO PPP COMO ESTRATÉGIA DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A escola vem se afirmando, ao longo das últimas décadas, em cima de práticas individualizadas e fragmentadas que não reforçam o ideal pela busca de uma sociedade justa e igualitária. Concordamos com Darido (2012, p. 97) quando diz que, ao contrário destas práticas, a “(...) escola precisa tomar em suas mãos o compromisso político e pedagógico para garantir uma educação de boa qualidade, caminhar em busca de uma autonomia crítica e coletiva (...)”. Neste sentido, o Projeto Político-Pedagógico pode ser entendido como uma das principais ferramentas na conquista desta condição de escola autônoma, e dentro dessa linha de pensamento, Veiga (2004), diz que este documento:

(...) busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população

majoritária. É **político** no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. **Pedagógico**, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (grifos nossos). (VEIGA, 2004, p. 13).

Numa linguagem figurativa, o Projeto Político-Pedagógico se apresenta como se fosse o exame de ressonância magnética da escola. Ao utilizar esta nomenclatura, específica da medicina diagnóstica, queremos dizer que, de forma ilustrativa, é através do seu PPP que a escola se mostra por completo e expõe totalmente a sua realidade. Evidentemente que, com o tempo e as mudanças que acontecem cotidianamente na sociedade, é fundamental a retomada das discussões sobre os objetivos e as metas do documento para que ele consiga refletir sempre o que a escola está buscando para melhorar no processo educativo e, o mais importante, para que ele reflita a escola verdadeiramente como ela é.

Buscou-se ampliar ainda mais o entendimento sobre o que é o Projeto Político-Pedagógico nas explicações de Vasconcelos (2004), que diz que este documento:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

A compreensão de Vasconcelos (op. cit.) e Veiga (op. cit.) a respeito do que seja o Projeto Político-Pedagógico deixa claro que este documento não pode ser fruto de uma construção imposta, não deve refletir apenas o pensamento de um grupo ou da equipe técnica da escola, pelo contrário, deve ser discutido e planejado coletivamente, levando-se em consideração todos os membros da comunidade escolar, pois se trata de um documento que expressa a identidade desta comunidade. Enfim, nesta mesma linha de pensamento, é importante mencionar que apesar de ser uma obrigação da instituição a construção do PPP não deve ser encarada como tal, mas sim como uma necessidade primordial para a efetivação de uma escola verdadeiramente autônoma e democrática.

Pelas considerações anteriores, ficou bastante evidente a importância que o Projeto Político-Pedagógico tem para a escola, contudo, todo projeto requer alguém que seja o articulador, aquele que toma as rédeas do processo. No caso específico do PPP, este articulador pode estar na pessoa de qualquer liderança expressiva da comunidade escolar e não necessariamente sob o comando do (a) diretor (a).

Com a definição do articulador, este precisa formar a sua equipe de apoio, que terá a importante função de conclamar os demais membros da comunidade escolar para a discussão e construção do documento. O papel desta equipe é essencial na viabilização do processo, pois é dela a tarefa de planejar ações que tem por objetivo conscientizar a comunidade escolar da importância desse documento no sentido de melhorar a qualidade das práticas da escola. Neste propósito, deverá promover o envolvimento dos alunos, das famílias e dos membros da comunidade do entorno da escola, bem como dos funcionários dos setores administrativo, financeiro e pedagógico da unidade escolar.

Pelo conhecimento pedagógico e pela inserção que possui junto aos alunos, o professor é peça chave na elaboração do PPP da escola. Ele é membro da comunidade escolar e, por assim ser, possui uma tarefa que lhe é específica e que, via de regra, deve estar comprometida com o seu papel político e pedagógico. Deve ainda, buscar, juntamente com os seus pares, formas para que a comunidade escolar seja plenamente atendida nos seus anseios, trazendo para as discussões sua visão de educação, planejando ações que sejam possíveis de realizar e que possam melhorar a qualidade da educação oferecida pela escola.

Com referência ao raciocínio anterior, Longhi (2006), em artigo onde discute a importância da construção coletiva do PPP, menciona que,

(...) no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, é muito importante a escola conhecer a realidade que a cerca: que tipo de comércio existe, qual a cultura de sua comunidade, que tipo de atividades acontece nas proximidades e de que forma são utilizados os tempos e espaços existentes fora dos portões da escola. Nesse sentido, a equipe articuladora deve afirmar a escola como um espaço comunitário. Estudar esse espaço mais amplo significa buscar compreender que expectativas a comunidade em geral têm em relação à escola e reconhecer que os agentes dessa comunidade podem contribuir para melhorar a prática educacional ali existente. (LONGHI, 2006, p. 176).

Outra demanda presente no interior das escolas são as disputas entre as disciplinas pela conquista dos seus espaços dentro do currículo escolar. Bem

sabemos que estas disputas não acontecem de forma bastante tranquila, muito pelo contrário, elas são sempre conflituosas e acontecem tanto fora dos sistemas escolares, envolvendo alianças, acordos e formas de controle, como dentro desses sistemas, através da construção dos horários, dos melhores recursos e materiais e pela legitimidade junto à comunidade de algumas disciplinas em detrimento de outras. Neste contexto, nos deparamos com a Educação Física escolar, componente curricular obrigatório da educação básica que, como todas as demais disciplinas, possui a sua própria história e luta por seu espaço dentro da escola.

Neste sentido, Bartholo (2000), salienta que:

A educação física, como parte do processo educativo, reconhecida como disciplina pedagógica que compõe a grade curricular da educação formal, contempla princípios e fins da educação. Torna-se necessário, então, que a educação física lance, permanentemente, esforços de compreensão do sentido subliminar e do projeto político pedagógico contido nesses princípios, para uma intervenção pedagógica mais atenta à ação dos sujeitos a quem ela tem por função atender. (BARTHOLO, 2000, p. 54).

Quando se defende uma melhor posição para a Educação Física na hierarquia dos saberes escolares, tem-se a consciência de que essa posição tem que ser conquistada. No entanto, parece ser uma posição sempre negociável e que deve ter, por parte dos professores, uma forte disposição de se comprometerem com uma intervenção que possibilite que a área ocupe, dentro desta hierarquia, a posição desejada segundo as suas concepções e ideais.

Neste sentido e ante as situações levantadas, o PPP se constitui, portanto, como um legítimo instrumento de participação e de envolvimento político e pedagógico do professor. Instrumento este que pode legitimar a Educação Física enquanto área da matriz pedagógica e nortear ações coletivas que valorizem esta disciplina, tentando assim, minimizar os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

4.2 A INFLUÊNCIA DA ESTRUTURA FÍSICA NA MELHORIA DA QUALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor que leciona a disciplina Educação Física realiza um trabalho pedagógico, ao mesmo tempo, comum à atividade dos demais professores, em consonância com os objetivos da escola, e singular, em função da especificidade dos conhecimentos e das práticas da área. Esta especificidade pode ser facilmente percebida na característica dos espaços que são destinados às aulas de Educação Física, na peculiaridade dos materiais e recursos utilizados, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e com o movimento e, por fim, nas relações que estes docentes estabelecem com os alunos e com os demais professores.

Desta forma, a Educação Física é uma disciplina que possui um aspecto que lhe é peculiar e que a diferencia dos demais componentes curriculares: o caráter prático das suas atividades. Não existe lógica em planejar as aulas desta disciplina para serem executadas apenas em sala de aula, pois a maioria das suas ações pedagógicas necessita de espaços adequados às práticas corporais que os alunos deverão vivenciar para ampliar a sua cultura corporal. Além disso, outra demanda tão importante quanto, são os materiais didático-esportivos (bolas diversas, arcos, cones, cordas, colchonetes, etc.), pois estes materiais irão dar suporte para o professor alcançar êxito no seu trabalho pedagógico.

Estas características se transformam numa particularidade especial nas escolas públicas. Em grande parte destas, porque não dizer na maioria absoluta do universo destas escolas, os diversos dilemas e problemas com que os professores de Educação Física precisam conviver diariamente é facilmente percebível: os precários e reduzidos espaços físicos para as aulas, a insuficiência/ausência de recursos materiais, a divergência de representações que professores e alunos fazem da disciplina, a dificuldade de compreensão da contribuição da disciplina no PPP da escola, além da tensão entre os professores e os setores de supervisão e coordenação pedagógica.

Nesta rápida análise é importante ressaltar o estado de inferioridade que é imposto à Educação Física em relação às disciplinas ditas de cunho mais intelectual oferecidas na escola. Entendida por muitos como uma prática estritamente prática, em contraposição à disciplinas intelectualistas supervalorizadas, seus docentes acabam se situando em condição de desigualdade no interior da escola, na medida

em que enfrentam o estigma de trabalho fácil ou de disciplina de fácil aprovação e pouca exigência.

Historicamente, em função da grande demanda por matrículas após a instalação da República no Brasil, as escolas públicas foram construídas a “toque de caixa” em locais impróprios, espaços físicos mal planejados, com ambientes e salas de aulas pensadas de forma equivocada, com materiais inadequados e sem o mínimo de segurança. Ao contemplarmos as escolas públicas municipais da cidade de Itapetinga, percebemos que, apesar das exigências técnicas mínimas especificadas na legislação vigente, a “cultura do construir de qualquer jeito” perdurou até os dias atuais. Certamente, este grande equívoco não deve ser debitado na conta do governo atual, pois se trata de uma herança de gestores anteriores que possuíam uma visão limitada sobre a construção dos prédios escolares. Vale ressaltar que este problema será de difícil resolução, pois a maioria das escolas sequer possui área para uma possível ampliação da estrutura física.

Silva e Damázio (2008) relatam que a ausência ou a precariedade do espaço físico destinado para as aulas de Educação Física, nas escolas públicas, podem ser observadas sob dois aspectos: a desvalorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares. Esta afirmação de Silva e Damázio (2008) pode ser facilmente verificada em nossa região, basta uma rápida visita às escolas públicas da cidade e percebe-se que em algumas unidades escolares não existe a estrutura física destinada à Educação Física por não existir área livre para a sua construção e, em outras escolas, apesar de possuírem bastante área livre, as estruturas físicas destinadas às práticas da referida disciplina foram construídas sem o correto aproveitamento deste espaço físico, resultando em construções com dimensões abaixo das especificações mínimas necessárias.

Dentro desta ótica de pensamento, Souza Lima (1998), coloca em xeque a qualidade das instalações escolares atuais que, na sua visão, influencia negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento das propostas curriculares:

Escola não é estacionamento de crianças. O espaço físico é material riquíssimo e está sendo totalmente desprezado. Nos projetos de construções escolares não há lugar para bibliotecas, laboratórios e **quadras de esportes**, o que limita as possibilidades de aprendizado. (grifo nosso). (SOUZA LIMA, 1998, p.31).

Notadamente a Educação Física é a área que mais sofre com o descaso das autoridades em relação à qualidade das estruturas físicas que são disponibilizadas nas escolas públicas. No entanto, vários casos podem ser observados nestes estabelecimentos que comprovam esta falta de zelo pela educação pública, como por exemplo, salas de aula pequenas e sem ventilação natural, ausência de áreas de circulação, cobertura das instalações com materiais que não conseguem dissipar o calor provocado pela incidência dos raios solares, dentre outros.

Voltando à questão da Educação Física, Bracht (2003), indica a relação direta que os materiais didático-esportivos e os espaços físicos adequados têm com a qualidade das aulas desta disciplina:

(...) a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico. (BRACHT, 2003, p. 39).

Na fala do professor Bracht (2003) percebe-se claramente a íntima relação que estes materiais e espaços físicos têm com o fazer pedagógico do professor de Educação Física, enquanto o professor das demais disciplinas, via de regra, enxergam o livro didático como sua principal fonte para o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas, o professor de Educação Física, pela característica que é intrínseca a esta disciplina, vai encontrar nestes aparatos tal condição, pois vai ser através da utilização dos mesmos que o professor irá fomentar o que é mais característico nesta disciplina: o caráter prático das suas atividades pedagógicas.

Em pesquisa realizada com 2.700 professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo, Tokuyochi et al (2008) buscaram identificar os principais problemas enfrentados na docência da referida disciplina. Os autores relatam que a ausência do espaço físico adequado às atividades práticas da Educação Física e a falta/insuficiência dos materiais didático-esportivos foram os itens mais apontados pelos professores, ficando acima de outros aspectos importantes para a carreira docente, como é o caso da formação continuada e dos baixos salários.

É notório, portanto, que espaços físicos adequados e suficiência de material didático-esportivo para a realização das aulas, oferecem, ao professor, melhores condições para realizar o seu trabalho pedagógico e, aos alunos, a chance de terem mais qualidade na aprendizagem dos conteúdos.

Desta forma, acredita-se que as condições materiais (instalações, materiais didático-esportivos, espaço físico) interferem significativamente no desempenho pedagógico do professor, e que os seus esforços, por mais bem intencionados que sejam, podem fracassar caso não encontrem as condições ideais para a concretização dos objetivos da Educação Física escolar.

5 MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo descreve-se a metodologia utilizada, enfatiza-se o enfoque da investigação, o desenho escolhido pelo pesquisador e a definição da população e amostra. Da mesma forma, define-se o local e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o processo de coleta de dados.

5.1 ENFOQUE DA INVESTIGAÇÃO

Buscou-se explicar o delineamento adequado a esta investigação utilizando o conceito de Gil (2006), que relata que na pesquisa social,

(...) podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso. (GIL, 2006, p. 65).

A presente pesquisa se enquadra no segundo grupo, já que se trata de um estudo de caso, onde se pretendeu investigar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe de duas escolas municipais de Itapetinga-Bahia e a qualidade das aulas de Educação Física ministradas por elas durante o ano de 2014. Nesta ótica, Yin (1981 apud GIL, op. cit.) coloca que “(...) o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como explicativa, pois busca entender o fenômeno social no sentido de identificar os motivos que corroboram para a sua ocorrência no ambiente social investigado. Nesta mesma ordem de ideias, Gil (op. cit.) explica que as pesquisas explicativas,

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.” (GIL, op. cit., p. 44).

Quanto à natureza dos dados, o estudo é de cunho misto, o qual, segundo Sampiere (2010), investiga uma realidade intersubjetiva, um fenômeno social, onde a pesquisa quantitativa irá mensurar alguns resultados para análise, e a qualitativa fará a interpretação dos dados, que será realizada de forma indutiva, favorecendo uma pesquisa mais completa, integral e holística a respeito do fenômeno estudado. Se por um lado teve-se como objetivo identificar e medir a frequência de comportamentos das professoras regentes de classe em relação às aulas de Educação Física, por outro, pretendeu-se analisar os discursos das gestoras das escolas, da coordenadora pedagógica e da secretária municipal de educação sobre a prática pedagógica dessas professoras.

Para Malhotra (2006) não há contradição, em termos metodológicos, assim como não há continuidade, entre as pesquisas quantitativa e qualitativa. Ambas possuem natureza, objetivos e aplicações distintas, sendo que a investigação qualitativa proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto que a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e, normalmente, aplica alguma forma de análise estatística. Na tabela a seguir percebe-se, de forma bastante didática, as características de cada um destes métodos de pesquisa:

Tabela 2 – Características das Pesquisas Qualitativa e Quantitativa.

	PESQUISA QUALITATIVA	PESQUISA QUANTITATIVA
Objetivo	Alcançar uma compreensão qualitativa das razões e motivações subjacentes.	Quantificar os dados e generalizar os resultados da amostra para a população-alvo
Amostra	Número pequeno de casos não-representativos	Grande número de casos representativos
Coleta de Dados	Não-estruturada	Estruturada
Análise de Dados	Não-estatística	Estatística
Resultados	Desenvolvem uma compreensão inicial	Recomendam uma linha de ação final

Fonte: (Malhotra, 2006).

No entanto, segundo Santos Filho (2001), inúmeros pesquisadores têm compreendido que existe uma complementaridade entre estes dois tipos de metodologia, principalmente dentro das investigações desenvolvidas nas ciências humanas, onde percebe-se claramente que muitos objetivos não podem ser alcançados através de uma única abordagem metodológica, sendo necessária a utilização dos dois métodos para que se alcance o êxito desejado.

Com efeito, a partir dessa visão, verifica-se que as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, vistas até certo tempo como antagônicas, podem apresentar um resultado mais considerável e significativo, se utilizadas na pesquisa de um mesmo problema. A pesquisa quantitativa poderá ser utilizada quando se parte de objetos de estudo sobre os quais já se possui conhecimentos suficientes sobre o tema. Ao contrário de temas sobre os quais ainda não se tem desenvolvido conhecimento adequado, teórico e conceitual, onde devem ser utilizados os métodos qualitativos, que auxiliam na construção do objeto estudado.

5.2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O desenho da investigação se caracteriza como explicativo sequencial, onde, numa primeira fase, os dados quantitativos são coletados e analisados e, numa segunda fase, se processa a coleta e a análise dos dados qualitativos. Só depois da análise dos dados qualitativos faz-se a mescla de todas as informações coletadas, buscando-se uma conclusão mais completa sobre o fenômeno estudado.

Sampieri (op. cit.) explica que no desenho explicativo sequencial “(...) los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio.” O mesmo autor, ao tratar das escolhas do pesquisador diz que,

Se puede dar prioridad a lo cuantativo o a lo cualitativo, o bien, otorgar el mismo peso, siendo lo más común lo primero (CUAN). Um propósito frecuente de este modelo es utilizar resultados cualitativos para auxiliar em la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar em éstos. (SAMPIERI, op. cit., p. 566).

5.3 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO

Itapetinga é uma cidade que está situada na região sudoeste da Bahia, com aproximadamente 75.440 habitantes (estimativa realizada pelo IBGE em 2014), cuja rede municipal de ensino é formada por 43 escolas, sendo 32 localizadas na zona urbana (sede do município e seus distritos) e 11 na zona rural. Dentre as 32 escolas localizadas na zona urbana 23 oferecem vagas nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular.

Foram utilizados como critérios para a definição da população deste estudo os seguintes aspectos: professoras da rede municipal de ensino inseridas nas escolas situadas na zona urbana do município e que ofereçam vagas nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular. Desta forma, baseando-se nas informações contidas no parágrafo anterior, a população deste estudo equivale a um total de aproximadamente 115 (cento e quinze) professoras.

5.4 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

A unidade amostral possui os elementos da população que será submetida à amostragem, sendo um excelente meio para o pesquisador projetar os resultados da sua investigação à população estudada. Nesse sentido Levin (1985) explica que:

(...) o pesquisador trabalha com tempo, energia e recursos econômicos limitados, raras vezes ele estuda individualmente todos os sujeitos da população na qual está interessado. Em lugar disso, o pesquisador estuda apenas uma amostra – que se constitui de um número menor de sujeitos tirados de uma determinada população. Através do processo de amostragem, o pesquisador busca generalizar (conclusões) de sua amostra para a população toda, da qual essa amostra foi extraída. (LEVIN, 1985, p. 19).

Neste estudo optou-se por aplicar o procedimento da amostragem não probabilística que, segundo Gil (2006, p. 101), “(...) não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador. (...), todavia apresenta algumas vantagens, sobretudo no que se refere ao custo e ao tempo despendido”.

De entre os tipos de amostragem não probabilística escolheu-se a Amostragem por Tipicidade ou Intencional que, segundo Gil (Op. cit., p. 104), “(...)

consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população”.

Desta forma, a amostra definida para esta investigação foram 10 (dez) professoras de 02 (duas) escolas municipais situadas no mesmo bairro do Colégio Polivalente de Itapetinga, que segundo o pesquisador, se enquadram nos critérios de definição da população do estudo. Para efeito de identificação nesta pesquisa, as escolas serão denominadas de Escola A e Escola B. A Escola A possui 205 (duzentos e cinco) alunos (as) e oferece as primeiras séries do Ensino Fundamental apenas no turno vespertino, já que no turno matutino trabalha apenas com o segundo segmento deste mesmo nível de ensino (séries finais). A Escola B possui 386 (trezentos e oitenta e seis) alunos (as) e oferece estas mesmas séries nos turnos matutino e vespertino.

Os sujeitos da pesquisa foram 14 (quatorze) profissionais envolvidos diretamente com a educação no município, a saber: a Secretária Municipal de Educação, a Coordenadora Pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental, 02 (duas) gestoras e 10 (dez) professoras regentes de classe das 02 (duas) escolas escolhidas.

5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Alguns autores denominam como o elemento mais importante numa investigação o procedimento utilizado para a coleta de dados, pois sem os instrumentos de colhimento dos dados não existiria pesquisa. Neste estudo foram eleitos como instrumentos de coleta de dados o questionário semiestruturado e a pesquisa estruturada.

Durante a construção desses instrumentos levou-se em consideração se os mesmos respondiam aos problemas específicos, atendendo aos objetivos da pesquisa, e se apresentavam relevância e coerência entre as questões. Neste mesmo sentido, foram analisados e tratados com a finalidade de apresentar clareza para os sujeitos da pesquisa. Para isso, realizou-se um pré-teste nos instrumentos de coleta de dados escolhidos, com a preocupação de assegurar o máximo de qualidade na obtenção dos dados da pesquisa.

5.5.1 Questionário Semiestruturado

Para o levantamento dos dados quantitativos definiu-se como instrumento mais adequado a esta pesquisa o questionário. Neste sentido, Gil (op. cit.), ao dar um conceito sobre o questionário na pesquisa científica, diz que o mesmo pode ser definido:

(...) como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, op. cit., p. 128).

De acordo com o mesmo autor, o questionário possui inúmeras vantagens para a coleta de dados empíricos e estas devem ser levadas em consideração na etapa de planejamento da pesquisa. Estas vantagens se tornam mais claras quando se compara o questionário com a entrevista.

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas (...), já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) Implica menores gastos com pessoal (...);
- c) Garante o anonimato das respostas;
- d) Permitem que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, op. cit., pp. 128 e 129).

Nesta mesma ordem e direção, o autor apresenta as principais desvantagens deste instrumento de coleta de dados:

- a) Exclui as pessoas que não sabem ler ou escrever (...);
- b) Impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) Impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido (...);
- d) Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido (...);
- e) Envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas (...);
- f) Proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado. (GIL, op. cit., p. 129).

Após uma criteriosa avaliação sobre vantagens e desvantagens do questionário e sobre o tempo disponível para a realização da pesquisa de campo, definiu-se pela construção de um questionário semiestruturado, onde se utilizou questões fechadas e abertas.

5.5.2 Entrevista Estruturada

No que diz respeito à coleta dos dados qualitativos, definiu-se como instrumento mais adequado para esta pesquisa a entrevista, que, segundo Sampieri (op. cit.), pode ser definida “(...) como uma reunião para conversar e intercambiar información entre uma persona (el entrevistador) y outra (el entrevistado) u otras (entrevistados).”

Complementando as informações acerca deste importante instrumento de coleta de dados, Gil (op. cit.) discorre sobre os pontos positivos e negativos de se optar pela entrevista:

Vantagens da entrevista:

- a) (...) possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) (...) é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação;

Se comparada com o questionário, (...) apresenta outras vantagens:

- a) Não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;
- b) Possibilita a obtenção de um maior número de respostas (...);
- c) Oferece flexibilidade muito maior (...);
- d) Possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Limitações da entrevista:

- a) A falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas (...);
- b) A inadequada compreensão do significado das perguntas;
- c) O fornecimento de respostas falsas (...);
- d) Inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente (...);
- e) A influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
- f) A influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre a resposta do entrevistado;
- g) Os custos com treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas. (GIL, op. cit., pp. 118 e 119).

Dito isto, e após analisar com muito cuidado todas as informações mencionadas acima, optou-se pela construção de uma entrevista estruturada onde, segundo Sampieri (op. cit.), o entrevistador realiza seu trabalho baseando-se em um roteiro de perguntas específicas e se sujeita exclusivamente a este. O roteiro

descreve quais e em que ordem serão realizadas as questões, não abrindo margem para a realização de perguntas que surjam ao decorrer da entrevista.

5.6 PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Antes de iniciar a coleta de dados construiu-se um documento para solicitar, à secretária municipal de educação, a autorização para a realização da pesquisa de campo nas Escolas A e B da rede municipal de ensino. Em seguida, solicitou-se também que a mesma emitisse o Termo de Autorização (segundo modelo) para ser apresentado aos sujeitos da pesquisa nas escolas e na secretaria de educação. Por último, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado por todos os envolvidos na pesquisa. Vale ressaltar que foram incluídas, nestes documentos, todas as informações e os esclarecimentos necessários para a legalidade da investigação.

No que diz respeito à pesquisa de campo propriamente dita, esta se dividiu em dois momentos, obedecendo ao desenho da investigação. O primeiro, foi a coleta dos dados quantitativos com a aplicação do questionário semiestruturado às professoras regentes; o segundo, foi a coleta dos dados qualitativos com aplicação da entrevista estruturada às gestoras, à coordenadora pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental e à secretária municipal de educação.

Por se tratar de uma amostra relativamente pequena, 14 (quatorze) pessoas, e para evitar custos desnecessários, o próprio pesquisador realizou a coleta de dados abordando pessoalmente os sujeitos da investigação. Isto favoreceu a obtenção de uma melhor qualidade nas respostas, pois houve a possibilidade de esclarecimento de dúvidas sobre algumas perguntas.

Para a compilação das informações quantitativas utilizou-se o Excel, desenvolvido pela Microsoft, onde, a partir das ferramentas disponibilizadas neste programa foram construídos gráficos e outros dispositivos com o objetivo de facilitar a interpretação dos dados por parte dos leitores. As informações qualitativas, coletadas com as entrevistas realizadas junto às especialistas em educação (gestoras, coordenadora pedagógica e secretária municipal de educação), foram analisadas confrontando os discursos destas com os dados coletados junto às professoras. Todas estas informações são apresentadas no capítulo a seguir.

6 MARCO ANALÍTICO

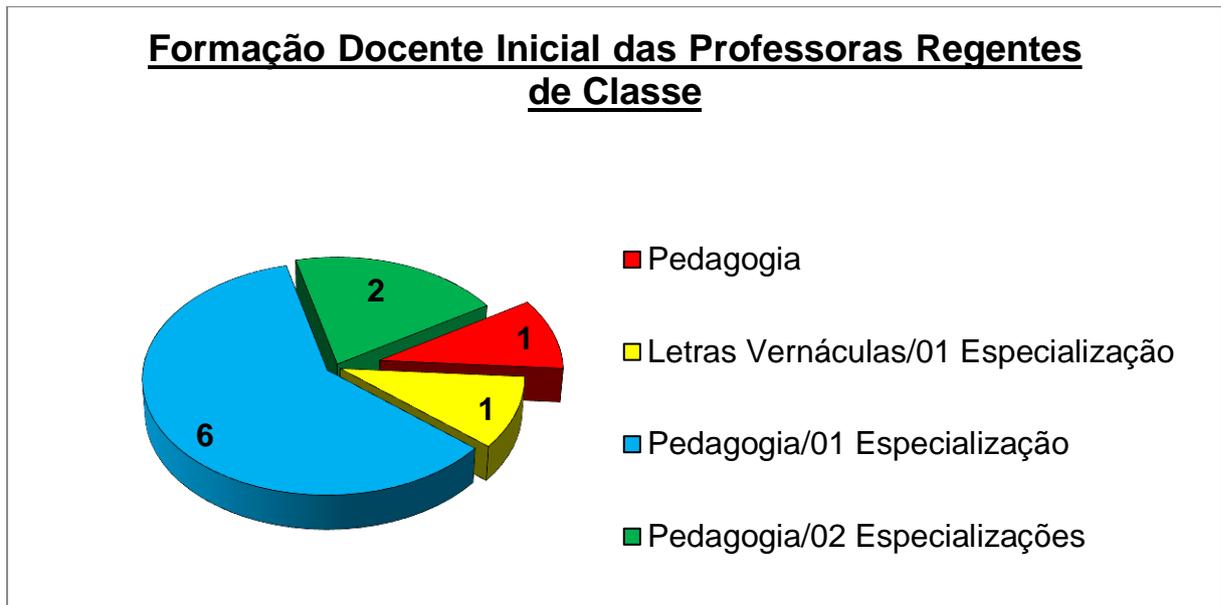
Neste capítulo analisou-se e discutiu-se os dados coletados junto às 10 (dez) professoras regentes e às especialistas em educação, a saber: as 02 (duas) gestoras das escolas pesquisadas, a coordenadora pedagógica das séries iniciais e a secretária municipal de educação.

As professoras regentes que participaram da pesquisa responderam ao Questionário Semiestruturado (ver Apêndice – G), de onde foram compilados todos os dados quantitativos da investigação, e as especialistas em educação foram ouvidas através de Entrevista Estruturada (ver Apêndice – E), com o objetivo de coletar dados qualitativos sobre os mesmos questionamentos levantados junto às professoras. Desta forma, este trabalho, que é um estudo misto, utilizou-se dos dados qualitativos na perspectiva de conseguir uma explicação mais aprofundada sobre os dados quantitativos obtidos na pesquisa de campo.

6.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em se tratando da formação acadêmica das professoras regentes, constatou-se que todas elas possuem formação em nível superior, onde sobressai o curso de Licenciatura em Pedagogia com um percentual de 90%. Verificou-se também que 90% das professoras participantes da pesquisa possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização) na área de educação, sendo que destas, duas possuem uma segunda especialização. Dentre as especializações realizadas pelas professoras tem-se com mais frequência Gestão Escolar, Psicopedagogia, História da Cultura Afro, Recursos Humanos, Alfabetização e Letramento.

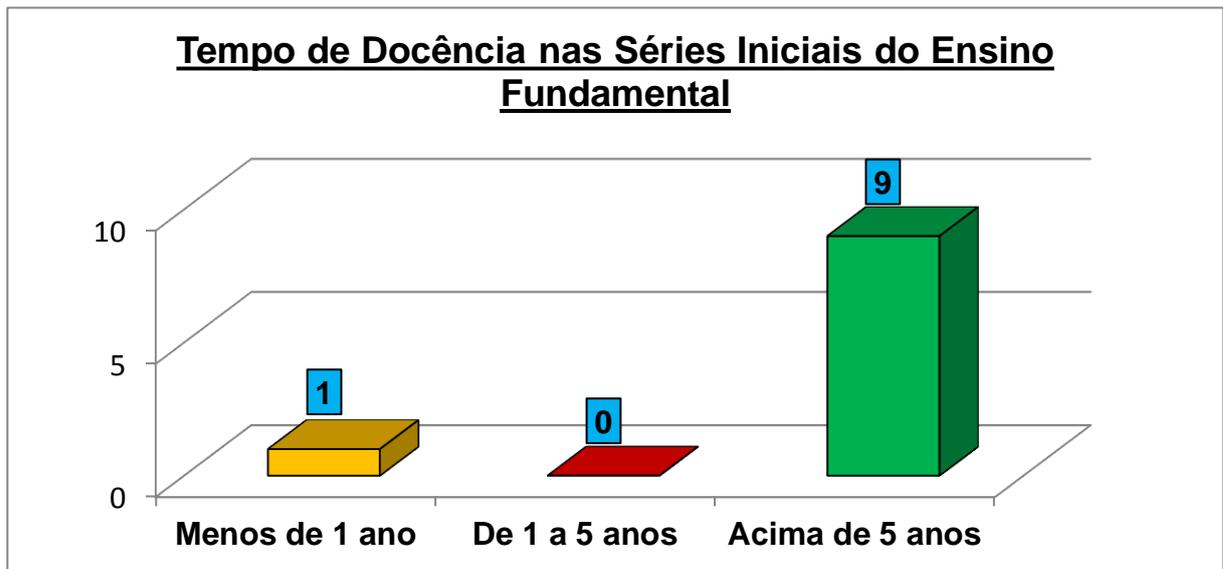
Com efeito, diante dos dados mencionados acima e sob o ponto de vista da titulação, o quadro de professoras regentes das escolas pesquisadas possui um bom nível de formação docente. No Gráfico 01, a seguir, são apresentadas e caracterizadas as informações relativas à formação docente inicial das professoras regentes participantes da pesquisa.

Gráfico 01- Formação docente inicial das professoras regentes de classe

Fonte: dados coletados pelo pesquisador na pesquisa de campo.

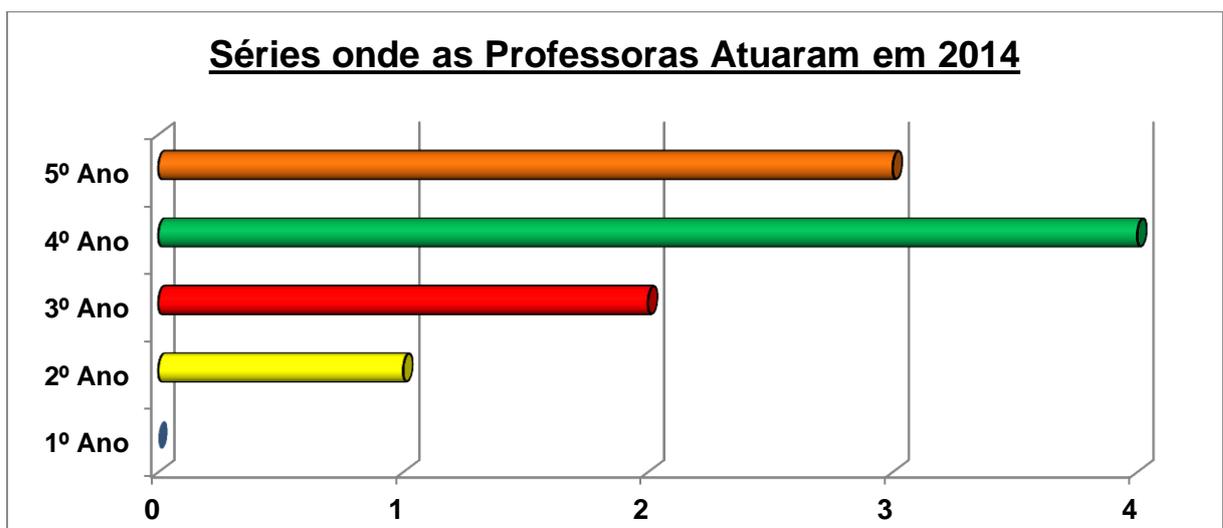
Quanto às especialistas em educação, os dados acadêmicos destas profissionais indicaram que todas possuem formação docente, em nível de graduação, na área de Pedagogia. Da mesma forma, todas têm o curso de especialização, mais especificamente nas áreas de Educação Infantil, Psicopedagogia, Pedagogia Social e Gestão Escolar. Sob o ponto de vista da formação, pode-se concluir que todas possuem condições de exercerem os cargos que ocupam.

Outro aspecto levantado no estudo foi o tempo de serviço de cada sujeito participante da pesquisa na função que exerce atualmente neste sistema escolar. Nos dados relativos às especialistas da educação, constatou-se que as gestoras das escolas e a secretária municipal de educação estão na função há menos de 5 anos e a coordenadora pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental exerce o cargo há mais de 5 anos. Devido ao fato dessas funções estarem ligadas a cargos de confiança, existe uma relação direta entre o tempo dispensado a estas funções com o mandato do poder executivo municipal. Já em relação às professoras regentes, que são funcionárias admitidas mediante concurso público, verificou-se que 90% delas, ou seja, quase a totalidade das professoras pesquisadas, atua nas séries iniciais do ensino fundamental há mais de 5 anos. Estas informações estão dispostas no Gráfico 02 (veja a seguir).

Gráfico 02 – Tempo de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: dados coletados pelo pesquisador na pesquisa de campo.

Com a intenção de melhor caracterizar as professoras regentes de classe participantes do estudo, procurou-se identificar as séries onde elas lecionaram no ano de 2014. Neste sentido, percebeu-se que nenhuma das professoras que participou da pesquisa trabalhou com o 1º ano do ensino fundamental, sendo assim, as informações apresentadas no Gráfico 03, a seguir, diz respeito apenas ao 2º, 3º, 4º e 5º Anos deste nível de ensino.

Gráfico 03 – Séries onde as professoras atuaram em 2014

Fonte: dados coletados pelo pesquisador na pesquisa de campo.

Para tentar responder aos Objetivos Específicos da investigação, o questionário semiestruturado respondido pelas 10 (dez) professoras participantes do estudo foi construído com um total de 11 (onze) questões, onde 03 (três) eram abertas, 03 (três) eram fechadas de múltiplas escolhas e 05 (cinco) eram fechadas dicotômicas (ver Apêndice G). A entrevista estruturada (ver Apêndice F) realizada com as especialistas em educação procurou atender às mesmas demandas apresentadas no questionário, com exceção apenas da questão 04 (quatro) do referido documento, que foi específica para as professoras regentes.

A partir de agora analisa-se individualmente cada questão respondida pelas professoras, fazendo o contraponto com os discursos das especialistas em educação, de tal maneira que se tenha condições de aprofundar as discussões sobre os dados quantitativos da pesquisa.

Questão 01 – Você teve alguma disciplina na sua formação acadêmica que te orientou para a docência da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental?

Todas as professoras responderam negativamente a esta questão, ou seja, 100% das entrevistadas disseram não ter tido nenhuma disciplina, na graduação, que lhes oferecessem o mínimo de orientação para desenvolverem a docência da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental.

Quando questionadas sobre o mesmo assunto as especialistas em educação responderam da seguinte forma:

“Na realidade a formação docente dessas professoras não dá um suporte para trabalhar com a Educação Física”. (Gestora – Escola A).

“A formação docente que as professoras receberam, ou seja, a licenciatura em pedagogia, não oferece esta condição para elas. Digo isto com toda propriedade porque também sou pedagoga e não percebi em nenhum momento da minha graduação qualquer tipo de preocupação no sentido de nos orientar a respeito da disciplina Educação Física”. (Gestora – Escola B).

“Grande parte das professoras da rede municipal de ensino fez Licenciatura em Pedagogia e este curso não as orienta no sentido de desenvolver um trabalho de excelência na área. São realizados pelas

escolas jogos, recreação e outras atividades não específicas”. (Coordenadora Pedagógica).

“A formação inicial do professor, majoritariamente o pessoal que vem do curso de pedagogia, infelizmente não capacita os profissionais para atuarem com a disciplina Educação Física nas séries iniciais. Também sou pedagoga e sei que na graduação apenas a disciplina Jogos e Recreação trata desta questão, mesmo assim de modo bastante superficial. Na prática a gente percebe que essas professoras não têm condições de desenvolver um trabalho especificamente voltado para a disciplina Educação Física. Vez por outra a gente vê que elas assistem aos alunos na hora do intervalo com a preocupação de manter a disciplina, mas sem nenhum tipo de intervenção relacionada aos conteúdos da disciplina Educação Física”. (Secretária Municipal de Educação).

O discurso das especialistas em educação aponta no mesmo sentido das respostas das professoras regentes, denotando um aspecto preocupante, pois como já foi visto anteriormente espera-se que os cursos de formação docente daqueles que irão atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em especial o curso de Licenciatura em Pedagogia, deem conta de orientar os futuros professores para que eles sejam capazes de trabalhar com todos os componentes curriculares, inclusive a Educação Física.

Fica evidente que, embora a legislação educacional vigente oriente e indique as diretrizes para que os cursos de formação docente inicial funcionem com o mínimo de qualidade, na prática percebe-se uma série de problemas que, quando não solucionados, irão prejudicar a atuação do professor no interior das escolas. Notadamente, o descaso com a Educação Física nestes cursos, se caracteriza como um dos principais problemas da formação inicial do professor generalista.

Questão 02 – Você teve ou está tendo algum tipo de formação continuada na área de Educação Física?

Esta pergunta também teve 100% de respostas negativas por parte das professoras. Quanto às especialistas em educação, ao serem indagadas sobre a importância das profissionais participarem de alguma formação continuada em Educação Física, responderam assim:

“Seria muito importante que essas professoras participassem de alguma formação continuada na área de Educação Física, pois elas chegam à escola sem nenhuma noção sobre esta disciplina e aí elas ficam buscando alguma coisa para apresentar para as crianças no intuito de preencher este vazio”. (Gestora – Escola A).

“Eu acho que seria importante que elas tivessem esta oportunidade, até mesmo para compensar a deficiência da formação inicial, pois o que fazem em sala é baseado nas suas experiências pessoais”. (Gestora – Escola B).

“A prática pedagógica nas escolas exige um professor bem preparado e capacitado. Desta forma, a formação continuada vem a ser mais um suporte para que o docente consiga trabalhar e exercer sua função com as novas problemáticas que se apresentam”. (Coordenadora Pedagógica).

“Sim, considero importante que as professoras tenham algum tipo de formação continuada na área de Educação Física. Como eu disse anteriormente, devido a formação inicial das professoras não ser suficiente para que elas possam de fato aplicar este componente curricular, se faz necessário que essa formação continuada aconteça em algum momento na rede para todos os professores que atuam neste segmento da educação.” (Secretária Municipal de Educação).

A unanimidade das professoras ao responderem que não tiveram e não estão tendo nenhum tipo de formação continuada na área da Educação Física, coloca o discurso das especialistas em educação distante da realidade escolar vivenciada por essas profissionais. Embora as especialistas em educação tenham sido enfáticas em apontar a necessidade de cursos de formação continuada na área de Educação Física, as respostas das professoras indicam que, pelo menos nos últimos cinco anos, nenhuma ação com este objetivo foi planejada ou realizada pela secretaria de educação. Nota-se, aqui, um distanciamento entre o discurso proferido e as ações planejadas e executadas para atender as demandas deste discurso.

Com o propósito de melhorar a qualidade da formação docente neste nível de ensino o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão ligado ao Ministério da Educação, chama a atenção para a necessidade de ser oferecida, aos professores generalistas, a formação continuada para suprir as deficiências da formação inicial, principalmente no que diz respeito aos conteúdos da Educação Física.

Desta forma, deposita-se na Secretaria Municipal de Educação, a responsabilidade social de, quando for planejar ações para sanar este problema,

fomentar formas eficazes de formação docente continuada no sentido de que haja mudança real dentro e fora da escola.

Questão 03 – Para você qual é o principal objetivo da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental?

A partir das respostas das professoras formulou-se o Quadro 01, onde primeiramente relacionou-se e catalogou-se os objetivos citados pelas professoras, depois se quantificou estes objetivos de acordo com o número de menções de cada um e, por último, verificou-se o percentual de cada citação. Para uma melhor compreensão veja o Quadro 01 a seguir e verifique a diversidade de objetivos apontados pelas professoras.

Quadro 01 – Principal objetivo da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental

Objetivos Citados nas Respostas das Professoras	Quantidade Mencionada	Percentual de Cada Citação
Desenvolver a motricidade	01	4,5%
Desenvolver a lateralidade	01	4,5%
Favorecer a aprendizagem	01	4,5%
Desenvolver as habilidades corporais	01	4,5%
Favorecer o desenvolvimento cognitivo	01	4,5%
Ajudar na disciplina	01	4,5%
Desenvolver o esporte	02	9,0%
Ajudar no desenvolvimento motor	02	9,0%
Favorecer o desenvolvimento psicomotor	02	9,0%
Brincadeiras, recreação	02	9,0%
Combater o sedentarismo	02	9,0%
Interação/socialização	03	13,5%
Exercitar a mente e o corpo	03	13,5%

Fonte - dados coletados pelo pesquisador na pesquisa de campo.

Esta quantidade diversa de objetivos mencionados denota certo desconhecimento sobre a área e a falta de planejamento em Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental.

Quando se analisa o discurso das especialistas em educação sobre este tema percebe-se que as falas destas caminham na mesma direção das respostas das professoras, ou seja, deixa transparecer certo desconhecimento da área, o que é

totalmente compreensível, pois, como já foi analisado anteriormente, elas possuem formação docente similar às professoras.

“É muito importante que tivesse a Educação Física desde o início (Educação Infantil). Infelizmente a disciplina só acontece efetivamente a partir do 6º Ano e aspectos como noções de espaço que poderiam ser trabalhados aqui (séries iniciais) serviriam como uma base para a criança não chegar tão “crua” nas séries finais do Ensino Fundamental”. (Gestora – Escola A).

“Eu acho muito importante que a Educação Física aconteça nas séries iniciais porque ela estimula várias áreas do conhecimento da criança. Ajuda na coordenação motora, favorece o aprendizado de forma mais significativa, mais prazerosa. A Educação Física é ampla e o professor pode trabalhar de várias maneiras, inclusive através da interdisciplinaridade”. (Gestora – Escola B).

“Trabalhar com os educandos a percepção do próprio corpo como um todo, bem como, a relação deste com as outras pessoas e com o meio ambiente nas mais variadas formas e manifestações artísticas”. (Coordenadora Pedagógica).

“Momento para o aluno externar as suas energias. Canalizar as suas energias para poder estar extravasando naquele momento de diversão, momento que não deixa também de ser de aprendizagem, porque nós sabemos que nessa troca com o outro, com seus pares, com seus colegas, ele também vai aprender, tendo noções de como se portar, desenvolvendo a questão da lateralidade e de tantas outras situações”. (Secretária Municipal de Educação).

Ao confrontar as respostas das professoras e o discurso das especialistas em educação com os objetivos descritos pelos PCNs, percebemos que, invariavelmente, elas se utilizaram de “chavões” relacionados à Educação Física, configurando-se num conhecimento bastante superficial da área. Verifica-se, portanto, que este conhecimento superficial em relação à Educação Física é fruto de uma formação inicial deficiente, principalmente sob o aspecto da ausência de disciplinas na graduação que atendam a demanda deste componente curricular, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental, como já foi visto na questão 01 deste estudo.

Questão 04 – Quais as principais atividades/conteúdos que você utiliza nas aulas de Educação Física?

Por tratar de um conteúdo específico da atividade docente, esta questão foi respondida apenas pelas professoras regentes e analisada levando em consideração apenas as suas respostas.

Para construir o Quadro 02 seguiu-se os mesmos passos utilizados na construção do Quadro 01, ou seja, primeiramente relacionou-se e catalogou-se as atividades e os conteúdos citados pelas professoras, depois quantificou-se estas atividades e conteúdos de acordo com o número de menções de cada um e, por último, verificou-se o percentual de cada citação.

Quadro 02 – Atividades/conteúdos utilizados nas aulas de Educação Física

Atividades/Conteúdos Citados nas Respostas das Professoras	Quantidade Mencionada	Percentual de Cada Citação
Coordenação motora	01	4,4%
Lateralidade	01	4,4%
Esporte	01	4,4%
Esporte	01	4,4%
Não trabalha com a disciplina	02	8,8%
Atividades lúdicas	02	8,8%
Jogos	06	26,4%
Brincadeiras/Recreação	10	44,0%

Fonte - Dados coletados pelo pesquisador na pesquisa de campo.

Ao relacionar as respostas das professoras regentes com o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre o ensino da Educação Física neste nível de ensino, percebe-se, mais uma vez, a superficialidade do entendimento destas sobre como deveria ser trabalhada esta disciplina neste nível de ensino. Basicamente, as atividades e conteúdos desenvolvidos por elas se resumem a brincadeiras, jogos e recreação, o que é muito pouco quando comparado às orientações dos PCNs.

Questão 05 – Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física para as primeiras séries do ensino fundamental? Utiliza-os para planejar as suas aulas?

As duas indagações obtiveram 100% de respostas negativas. Este fato ajuda a explicar o distanciamento das práticas das professoras, em relação aos objetivos e aos conteúdos da Educação Física orientados pelos PCNs para este nível de ensino, conforme já observado nas questões 03 e 04.

O discurso das especialistas em educação comprova esta situação, pois, com exceção da gestora da Escola A, que comentou que o documento é usado muito pouco, todas as demais atestaram a não utilização dos PCNs de Educação Física no planejamento das professoras.

“Muito pouco. Eu diria que os PCNs são usados raramente, pois a quantidade de conteúdos a serem trabalhados durante o ano é muito grande e elas acabam deixando a desejar neste aspecto”. (Gestora – Escola A).

“Não, não tenho percebido. Infelizmente é uma demanda que elas não dão conta”. (Gestora – Escola B).

“Não utilizam. Na verdade eu creio que elas nem conhecem este documento a fundo”. (Coordenadora Pedagógica).

Apesar de ter ficado em dúvida nesta questão, a Secretária Municipal de Educação acredita que as professoras não utilizam os PCNs de Educação Física para planejarem as suas aulas.

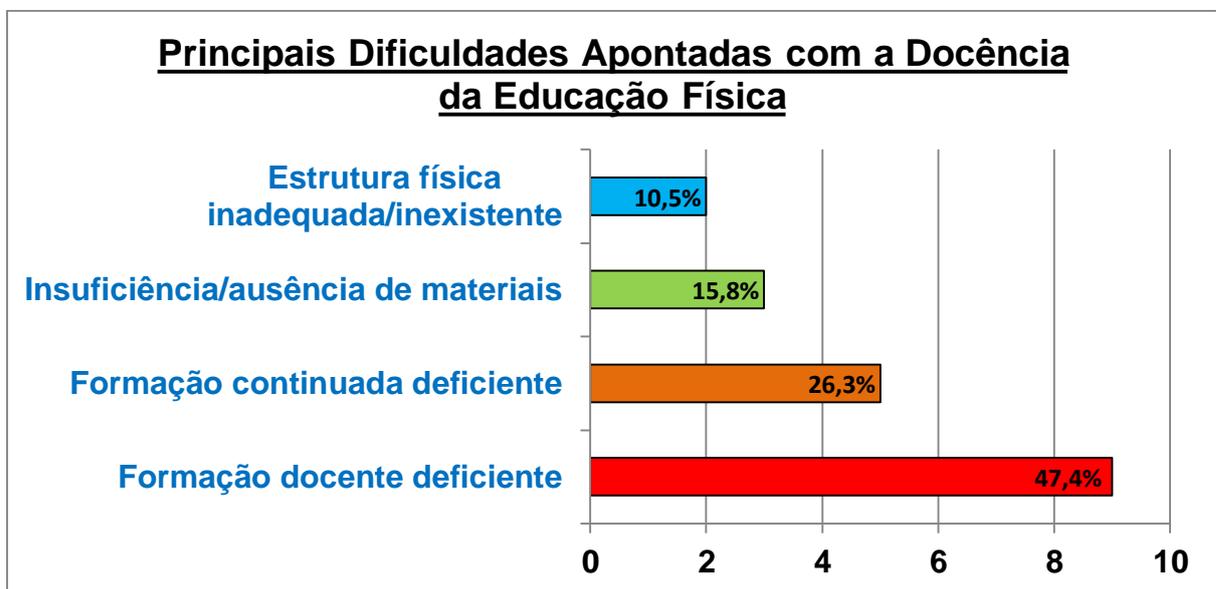
“Acredito que as professoras não utilizam os PCNs de Educação Física para planejarem suas aulas. Talvez fosse melhor verificar junto ao setor pedagógico para verificar com mais precisão esta informação”. (Secretária Municipal de Educação).

Questão 06 – Você encontra dificuldades/limitações para trabalhar com esta disciplina?

Todas as professoras responderam que encontram dificuldades ou limitações para trabalhar com a Educação Física neste nível de ensino. Dentre as quatro opções disponibilizadas no questionário, as duas mais assinaladas foram a Formação Docente Deficiente e a Formação Continuada Deficiente. Ao se observar

o Gráfico 04, a seguir, identifica-se que a opção Formação Docente Deficiente obteve 09 (nove) indicações, representando 47,4% das dificuldades apontadas. Já a opção Formação Continuada Deficiente foi assinalada 05 (cinco) vezes, representando 26,3% das indicações. Agrupando-se estas duas opções obtém-se um índice de 73,7% e, a partir deste número percentual, deduz-se que as professoras apontaram, como a principal dificuldade na docência da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, a formação docente inicial e/ou continuada.

Gráfico 04 – Principais dificuldades apontadas na docência da Educação Física.



Fonte – Dados coletados pelo pesquisador na pesquisa de campo.

Às especialistas em educação foi perguntado se elas percebiam alguma dificuldade ou limitação nas professoras regentes na condução das aulas de Educação Física, ao que responderam abordando diferentes aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido com a Educação Física no interior das escolas.

A gestora da Escola A, focou mais no problema do espaço físico, neste caso a quadra esportiva da escola, e os problemas relacionados a esta estrutura física.

“Tem muita dificuldade para desenvolver este trabalho, primeiro porque a nossa quadra não tem cobertura e segundo porque ela fica perto de uma sala de aula o que incomoda o professor que estiver nesta sala em função do barulho proveniente da quadra esportiva”.
(Gestora – Escola A).

Já a gestora da Escola B, abordou uma dificuldade específica das professoras em relação à condução deste componente curricular e mencionou também a questão do espaço físico da escola que não é adequado às aulas de Educação Física.

“As professoras alegam não saberem conduzir as aulas de Educação Física e que o espaço físico da escola não ajuda muito”. (Gestora – Escola B).

A Coordenadora Pedagógica, fazendo alusão a uma possível inserção dos profissionais de Educação Física neste nível de ensino, respondeu desta forma:

“Sim. Faltam profissionais qualificados nas devidas escolas. Planejamento na folha de pagamento para a inserção destes profissionais”. (Coordenadora Pedagógica).

Por fim, a Secretária Municipal de Educação abordou a temática tocando num aspecto que vai ao encontro das respostas das professoras, justamente o fato da formação docente não dar conta das demandas da Educação Física.

“A dificuldade está exatamente na formação inicial do professor que acaba sendo deficiente e isto reflete diretamente nas ações das professoras na condução das atividades de Educação Física escolar”. (Secretária Municipal de Educação).

Questão 07 – Das estruturas físicas abaixo relacionadas, assinale as que fazem parte da infraestrutura da sua escola.

Nesta questão foi solicitado às professoras que assinalassem, dentro de uma lista pré-estabelecida de estruturas físicas, aquelas que compunham os espaços físicos da sua escola. Com base nas informações das respondentes construiu-se o Quadro 03, onde identifica-se os espaços físicos que poderiam ser destinados para as aulas de Educação Física em cada escola pesquisada.

Quadro 03 – Estruturas físicas das escolas pesquisadas

Estruturas Físicas	Escola – A	Escola – B
Quadra esportiva descoberta	SIM	NÃO
Quadra esportiva coberta	NÃO	NÃO
Campo de futebol	NÃO	SIM
Parque infantil	NÃO	SIM
Pátio interno	SIM	NÃO
Pátio externo	SIM	SIM
Salão de jogos	NÃO	NÃO
Piscina	NÃO	NÃO
Sala de ginástica	NÃO	NÃO

Fonte – Dados coletados pelo pesquisador na pesquisa de campo.

Ao observar o quadro acima percebe-se que as estruturas físicas das duas escolas pesquisadas não atendem às necessidades mínimas para um bom desenvolvimento da Educação Física. Além do mais, os principais espaços destinados às aulas práticas da disciplina – a quadra esportiva descoberta na Escola A e o campo de futebol na Escola B – não atendem às exigências mínimas nas suas dimensões, bem como no aspecto da segurança dos alunos.

Às especialistas em educação foi perguntado como elas avaliavam as estruturas físicas das escolas pesquisadas em relação às necessidades práticas da disciplina Educação Física. Obtivemos as seguintes respostas:

“Temos apenas uma quadra esportiva, mas a mesma é descoberta o que dificulta a utilização nos dias de sol intenso ou de chuva”. (Gestora – Escola A).

“Apesar de ter uma área externa razoável, não podemos dizer que as estruturas físicas sejam adequadas à prática da Educação Física, pois o que temos é um pequeno campo de futebol e um parquinho ao ar livre. Em dias de sol intenso e de chuva fica impraticável realizar qualquer atividade nesses espaços”. (Gestora – Escola B).

“Não existem espaços físicos adequados à prática da Educação Física nas escolas da rede municipal”. (Coordenadora Pedagógica).

O discurso da Secretária Municipal de Educação foi mais ameno e, apesar de concordar que os espaços físicos das duas escolas não são adequados, relatou algumas melhorias realizadas na Escola A e falou da intenção de realizar melhorias no campo de futebol da Escola B.

“Her damos escolas mal planejadas e isso tem dificultado a ação da secretaria. Na Escola A existe uma quadra descoberta que recentemente foi reformada e demarcada para que os alunos pudessem estar utilizando aquele espaço físico. Fora isso tem um pátio externo bem amplo onde é possível que os alunos consigam desenvolver as atividades de recreação. Com relação à Escola B, que é uma escola que possui uma área menor, existe um pequeno campo e um parquinho, espaços que os alunos utilizam na hora do recreio. Estamos estudando a possibilidade de transferir o campinho para uma área no fundo da escola onde existe a possibilidade de melhorar as suas dimensões”. (Secretária Municipal de Educação).

Verdadeiramente, a secretária está coberta de razão quando diz em sua fala que herdou escolas mal planejadas. Dentro desta ótica de pensamento temos que concordar que a qualidade das instalações escolares atuais influencia negativamente na aprendizagem e no desenvolvimento das propostas curriculares, em especial do planejamento da disciplina Educação Física.

A seguir, na Figura 01, visualiza-se a quadra esportiva sem cobertura da Escola A. Além de ser um espaço com medidas limitadas, a ausência de telas de proteção expõe os alunos a um risco iminente nas partes mais altas do seu piso. E na Figura 02, tem-se o registro fotográfico do campo de futebol da Escola B. Na verdade, este espaço denominado de campo de futebol ocupa uma área menor que a quadra esportiva da Escola A. Suas dimensões são bastante diminutas e também não oferece a segurança necessária para os alunos que estiverem utilizando-o, da mesma forma para aqueles que estiverem nas proximidades do mesmo, já que também não possui as telas de proteção.

Figura 01 – Quadra esportiva da Escola A



Fonte – Registro fotográfico autorizado (realizado pelo pesquisador).

Figura 02 – Campo de futebol da Escola B



Fonte – Registro fotográfico autorizado (realizado pelo pesquisador).

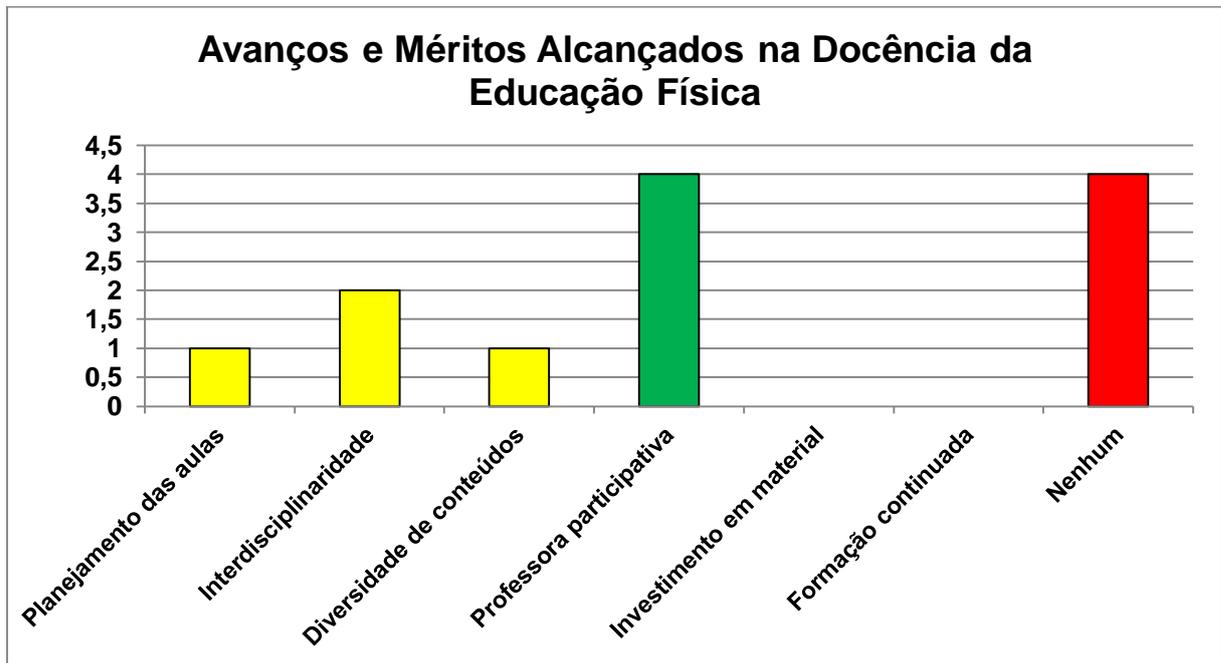
Questão 08 – Dentre as opções abaixo, marque aquela (s) que reflete (m) os avanços e os méritos alcançados na docência desta disciplina na sua escola.

Nesta questão foi solicitado às professoras que elas escolhessem, dentre uma lista pré-estabelecida de aspectos positivos, aqueles que considerassem como relevantes na docência da Educação Física em sua escola.

Na lista estavam descritos os seguintes aspectos: planejamento das aulas, interdisciplinaridade, diversidade de conteúdos, professora participativa, investimento em material e formação continuada. Ao final da lista deixou-se um espaço para que fosse colocado algum aspecto que não estivesse sido contemplado na lista.

Após a organização das respostas observou-se que os aspectos relacionados à formação continuada e ao investimento em material não foram assinalados nenhuma vez. Outro detalhe importante foi o fato de quatro professoras optarem por utilizar o espaço ao final da lista e indicar que não consideravam nenhum aspecto relevante na docência da Educação Física, pois não desenvolviam nenhuma atividade com esta disciplina. Se por um lado parabeniza-se a extrema sinceridade destas profissionais, por outro lamenta-se o fato de que um grupo relevante de alunos ficou privado de um direito garantido por lei: o direito de ter acesso aos conhecimentos específicos da cultura corporal humana através da disciplina Educação Física.

O aspecto positivo nesta questão foi a percepção de que a participação da professora tem sido relevante para a docência da Educação Física nas escolas pesquisadas, conforme visualizado na coluna verde do Gráfico 05.

Gráfico 05 – Avanços e méritos alcançados na docência da Educação Física

Fonte – Dados coletados pelo pesquisador na pesquisa de campo.

As respostas das especialistas em educação também apontaram como principal aspecto relevante na docência da Educação Física a participação da professora. Todas elas assinalaram este aspecto como o mais relevante e reforçaram, desta forma, as respostas das professoras.

Percebe-se, no entanto, que este aspecto perpassa muito mais pela questão da motivação pessoal do que pela satisfação profissional, já que se tem verificado, ao longo deste estudo, a existência de grandes lacunas que precisam ser preenchidas para melhorar a qualidade da educação básica como um todo. Por outro lado, visualiza-se claramente, neste gráfico, o reflexo da falta de uma formação docente inicial adequada para estas profissionais e de uma formação continuada que busque minimizar estas deficiências.

Questão 09 – Você participa ativamente das discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da sua escola?

Com as professoras os resultados desta questão apresentaram um percentual de 80% de respostas positivas e 20% de respostas negativas, deixando transparecer

que a maioria absoluta destas profissionais se preocupa com a organização político-pedagógica da escola.

Quanto às especialistas em educação obtivemos as seguintes respostas:

“Sim, participo. Essa discussão ocorre não só dentro da escola, como também com a comunidade externa, com representantes dos pais e da comunidade. Se tem uma coisa na escola que tem a participação de toda a comunidade escolar é a discussão do PPP”. (Gestora – Escola A).

“O PPP é discutido todo início de ano. Quando a gente começa o ano letivo levamos o documento para ser discutido pela comunidade escolar. Aí a gente reformula, acrescenta o que vai precisar e retira o que já está defasado”. (Gestora – Escola B).

“O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é construído pela equipe escolar, levado ao Conselho Municipal de Educação para ser avaliado e apreciado. Em seguida é devolvido para as escolas. Os coordenadores e técnicos da Secretaria de Educação fazem o acompanhamento através das ações desenvolvidas na escola”. (Coordenadora Pedagógica).

“Não, não participei efetivamente porque o PPP é construído em cada escola pelo gestor juntamente com toda a comunidade escolar, se transformando na identidade da escola, já que sabemos que cada unidade escolar possui a sua própria realidade. A Secretaria de Educação, ao longo do ano letivo, acompanha as escolas e verifica se o que foi planejado está sendo realmente seguido no sentido de que o PPP não se transforme em mais um documento obrigatório a ser engavetado e esquecido”. (Secretária Municipal de Educação).

Não há sombra de dúvidas que tanto o grupo das professoras, como o grupo das especialistas em educação, enxergam o PPP como um processo importante para a implementação de uma gestão escolar democrática e que as escolas pesquisadas têm dado conta desta demanda legal e social.

Questão 10 – Você acredita que inserir as demandas da Educação Física nas discussões do Projeto Político-Pedagógico (PPP) se caracteriza numa boa estratégia para melhorar as aulas desta disciplina?

Todas as professoras responderam positivamente a esta questão e o discurso das especialistas em educação corrobora com o pensamento delas. Na fala da Gestora da Escola A, além da indicação de uma resposta positiva à questão levantada, percebe-se uma preocupação com o problema da formação continuada em Educação Física para as professoras.

“Seria uma boa estratégia, mas de nada adiantaria colocar as demandas desta disciplina no PPP se não resolver a questão da formação continuada em Educação Física para as professoras”. (Gestora – Escola A).

A Gestora da Escola B, também acena positivamente à questão e expressa uma preocupação que está mais relacionada com o fazer pedagógico das professoras frente ao planejamento do PPP.

“Seria muito bom se a gente colocasse este tema para ser discutido no PPP, mas o que eu fico pensando é se o que for colocado no PPP será realizado, pois o que tenho percebido é que as professoras trabalham a Educação Física de uma forma que elas mesmas não sentem como tal, ou seja, o trabalho fica restrito apenas às atividades de recreação, aos jogos, etc.”. (Gestora – Escola B).

A Coordenadora Pedagógica também considera importante inserir as demandas da referida disciplina nas discussões do PPP, embora faça uma pequena confusão ao confundir o esporte com a Educação Física, fato ainda comum nos dias de hoje devido à forte influência que o esporte teve sobre a Educação Física escolar durante o governo militar (conforme tópico 2.1.3.2 *A Educação Física no Brasil: da colônia aos dias atuais*, p. 41 deste trabalho).

“Sim. Considero de grande relevância apreciar o esporte como promotor de integração do grupo, bem como, do desenvolvimento social e individual dos educandos”. (Coordenadora Pedagógica).

A Secretária Municipal de Educação apresentou um discurso onde procura relacionar a importância da inserção das demandas da Educação Física no PPP, com o oferecimento da formação continuada nesta área para as professoras.

“Sim, eu acredito que inserir as demandas da Educação Física no PPP pode se caracterizar numa boa estratégia para melhorar a Educação Física, entretanto, antes de qualquer coisa, precisamos oferecer a formação continuada às professoras para que elas tenham condições de atuar com a referida disciplina evitando que as ações planejadas fiquem apenas no papel”. (Secretária Municipal de Educação).

Ficou bastante claro nas respostas das professoras e nos discursos das especialistas em educação, que a inserção das demandas da Educação Física nas discussões do PPP da escola se caracteriza como uma excelente estratégia para melhorar as aulas desta disciplina neste nível de ensino. É evidente que a consolidação desta estratégia depende diretamente da efetiva participação do

professor no processo de construção do PPP e da cobrança dos envolvidos no processo pelas demandas que irão melhorar a qualidade das aulas de Educação Física neste nível de ensino.

Questão 11 – Que outro tipo de estratégia você apontaria para melhorar as aulas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental?

As respostas sobre este questionamento estão compiladas no Quadro 04 e refletem o pensamento das professoras na indicação de possíveis estratégias que poderiam melhorar a qualidade das aulas de Educação Física neste nível de ensino. Ao analisar o Quadro 04 percebe-se que existem duas sugestões que são mais mencionadas, a primeira com 25% das citações, que sugere “Fazer as aulas acontecerem efetivamente mediante planejamento das professoras regentes”, o que equivale dizer que a direção da escola teria que “cobrar” das professoras regentes o planejamento e a execução das aulas de Educação Física, independente da capacidade de cada uma delas; e a segunda com 33,3% das citações, diz respeito à inserção do professor especialista em Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, para assumir as aulas da disciplina. Esta parece ser a sugestão mais sensata, visto que se trata da inserção de um profissional que irá administrar um componente curricular que está diretamente relacionado com a sua formação docente.

Quadro 04 – Indicação de estratégias para melhorar as aulas de Educação Física

Estratégias Citadas pelas Professoras	Quantidade Mencionada	Percentual de Cada Citação
Adquirir jogos e materiais esportivos, melhorar a quadra/campo e construir um salão de jogos.	01	8,3%
Desenvolver atividades que envolvam várias modalidades esportivas.	02	16,7%
Incluir a Educação Física na formação continuada das professoras regentes.	02	16,7%
Fazer as aulas acontecerem efetivamente mediante planejamento das professoras regentes.	03	25,0%
Contratar professor especialista em Educação Física para assumir as aulas da disciplina.	04	33,3%

Fonte – Dados coletados pelo pesquisador na pesquisa de campo.

Ao serem indagadas sobre este assunto, as especialistas em educação deram, basicamente, três tipos de respostas. Nos discursos das duas gestoras encontra-se uma resposta que vai ao encontro do que a maioria das professoras indicou, ou seja, a inserção do professor especialista de Educação Física neste nível de ensino.

A gestora da Escola A relatou uma experiência exitosa vivenciada pela sua comunidade escolar, com a inserção do professor de Educação Física do 2º segmento para trabalhar com o 4º e 5º Anos no turno oposto.

“Este ano (2015) nós conseguimos inserir o professor de Educação Física do 2º segmento do Ensino Fundamental para trabalhar no turno oposto com o 4º e o 5º Ano. Este trabalho mudou a realidade da escola, até a visão equivocada de pais e funcionários da escola em relação à disciplina Educação Física foi modificada com este professor”. (Gestora – Escola A).

A gestora da Escola B embora tenha cometido o equívoco de perceber a Educação Física somente enquanto atividade prática, diz que as aulas da disciplina deveriam ser ministradas no turno oposto, com um professor especialista em Educação Física, para não “tirar o tempo pedagógico em sala de aula”, fato ainda muito corriqueiro nos dias de hoje em função dos equívocos conceituais, historicamente impostos à Educação Física, conforme já visto nos itens 2.2.1 e 2.2.2 deste estudo.

“Eu penso que a escola deveria ter um professor especialista de Educação Física para trabalhar com as turmas no turno oposto, pois assim o aluno teria a oportunidade de ter a disciplina com um profissional competente e não tiraria o tempo do pedagógico em sala de aula”. (Gestora – Escola B).

O discurso da Coordenadora Pedagógica conduz a uma mudança de postura das professoras regentes frente às dificuldades vivenciadas coma docência da Educação Física.

“Construção de regras de convivência; desenvolver atividades estimulantes que envolvam todos os educandos como, por exemplo, jogos recreativos, corporativos, de raciocínio lógico, atividades rítmicas e expressivas, oficinas sobre temas diversos, gincanas, etc.”. (Coordenadora Pedagógica).

O discurso da Secretária Municipal de Educação pode ser dividido em dois momentos. O primeiro, quando falou sobre a dificuldade enfrentada pela Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental e mencionou a inserção do “monitor

de recreação”, em algumas escolas da rede, para amenizar esta dificuldade. De acordo a secretária esta ação se iniciou desde 2014 em algumas unidades e em 2015 estará acontecendo a ampliação deste serviço para a maioria das escolas municipais.

“A rede municipal de ensino tem percebido ao longo dos anos esta dificuldade na área da Educação Física e em 2014 iniciou a estratégia de inserir o monitor de recreação (estudantes de Educação Física) em algumas escolas do Ensino Fundamental I. Este ano, em 2015, estamos ampliando esta ação para a maioria das escolas da rede, principalmente aquelas com maior contingente de alunos, na tentativa de minimizar este problema. O município realiza anualmente os Jogos Escolares e nas últimas edições temos percebido que os alunos, dentro desta faixa etária das séries iniciais, chegavam aos jogos totalmente despreparados e não conquistavam melhores classificações justamente pelo fato de ter passado o ano todo participando apenas de atividades recreativas assistidas pelas professoras regentes, sem um direcionamento específico de um profissional de Educação Física. Com a inserção destes monitores já estamos percebendo um avanço neste sentido”. (Secretária Municipal de Educação).

No segundo momento do discurso da secretária percebe-se uma preocupação administrativa quando ela mencionou a necessidade do sistema municipal de ensino se adequar às exigências da Lei do Piso Salarial (Lei nº 11.738/2008), principalmente no que diz respeito ao cumprimento da carga horária docente.

“Outro fato que fará com que a rede municipal tenha que fazer uma série de adequações na sua estrutura é a questão da lei do piso salarial do professor (Lei nº 11.738/2008) que além de definir questões na área financeira faz exigências também em relação à distribuição da carga horária do professor. Neste sentido esta lei exige que o professor esteja 1/3 da sua carga horária fora da sala de aula, realizando atividades de planejamento e atividades afins, o que fará com que tenhamos de inserir definitivamente em todas as escolas este monitor de recreação”. (Secretária Municipal de Educação).

Ao final do seu discurso nota-se que a intenção da secretaria de educação, ao desejar implantar do “monitor de recreação” em toda a rede municipal, se caracteriza como uma ação paliativa na resolução de um problema que só tende a crescer com o passar dos anos.

Compreende-se aqui que, para o bem da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental e para resolver a questão da exigência legal de o professor generalista ter que ficar 1/3 da sua carga horária fora da sala de aula, a secretaria

municipal de educação deverá se organizar para contratar, através de concurso público, profissionais graduados em Educação Física que tenham a capacidade de desenvolver um trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos, em especial com o desenvolvimento dos conteúdos desta importante disciplina escolar.

7 CONCLUSÃO

Atendendo ao seu objetivo principal a pesquisa analisou a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física, na rede municipal de Itapetinga-Bahia, no ano de 2014. Este objetivo surgiu a partir de inquietações que brotaram na prática pedagógica do pesquisador nas séries finais do ensino fundamental, numa escola pública estadual de Itapetinga-Bahia. De maneira mais específica, o estudo identificou a formação docente das professoras regentes que lecionam as aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, caracterizou a qualidade das aulas de Educação Física ministradas nas séries iniciais e estabeleceu estratégias que visam melhorar a qualidade das aulas de Educação Física neste nível de ensino.

Os resultados aferidos nesta pesquisa mostraram que, no ano letivo de 2014, as aulas de Educação Física não aconteceram de forma efetiva nas escolas pesquisadas, sendo caracterizadas, desta forma, como ações de baixa qualidade. Este fato se deu devido a alguns fatores, dentre os quais se menciona, como os mais relevantes, a formação docente inicial e continuada deficiente das professoras regentes e a ausência de espaços físicos adequados à prática da Educação Física nestas escolas.

Os dados coletados ratificaram a importância da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como indicaram a necessidade da formação continuada nesta área para as professoras regentes no intuito de amenizar as deficiências imediatas na docência da referida disciplina neste nível de ensino.

Por fim, apontaram que a participação efetiva do professor nas discussões do Projeto Político-Pedagógico da escola, a adequação dos espaços físicos das unidades escolares e a inserção do professor especializado em Educação Física neste nível de ensino, são estratégias que podem melhorar a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de ensino de Itapetinga-Bahia.

De forma geral, os resultados desta investigação apontam semelhanças com os trabalhos de Almeida Junior (2000) que, ao analisar a situação da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, chegou às seguintes constatações em relação à prática docente das professoras entrevistadas:

- As intervenções das professoras nas aulas de Educação Física são muito poucas;
- Os alunos que se “comportam mal” na sala de aula são impedidos de realizarem aulas de Educação Física;
- Quando questionadas sobre a importância da Educação Física respondem com chavões que demonstram o pouco conhecimento relacionado a esta disciplina;
- As professoras se sentem inseguras ministrando as aulas de Educação Física e apontam a formação inicial como principal fator desta insegurança;
- Sobre os conteúdos as professoras afirmam que ensinam expressão corporal, brincadeiras, esportes, orientação espaço-temporal, coordenação e lateralidade.

Existem pontos comuns também com o trabalho de Nery (2001), que, em um estudo realizado numa cidade do interior do estado de São Paulo, chegou aos seguintes resultados:

- As professoras regentes de classe não possuem uma intervenção ativa nas aulas de Educação Física;
- Colocam como objetivo principal da disciplina, nas séries iniciais do ensino fundamental, a socialização e a integração dos alunos;
- Enfatizam o respeito e os limites impostos pelas regras dos jogos;
- Entendem os conteúdos relacionados às brincadeiras e aos jogos;
- Separam os alunos por sexo no desenvolvimento das atividades práticas da disciplina.

Por fim, conclui-se que o problema da defasagem motora dos alunos oriundos das séries iniciais do ensino fundamental, fator motivador desta pesquisa, tem como sua principal causa o fato de que a rede municipal de ensino ainda não conseguiu oferecer de forma regular a disciplina Educação Física neste nível de ensino. Naturalmente, outros fatores concorrem para esta situação, como por exemplo, a popularização do acesso aos aparelhos de telefonia móvel de última geração e à internet, o que tem afastado a juventude das atividades corporais e, certamente, pode se transformar em tema para uma nova investigação científica.

8 RECOMENDAÇÕES

Como foi dito anteriormente as pesquisas desenvolvidas sobre as séries iniciais do ensino fundamental são raras no Brasil, carecendo por parte dos pesquisadores da atualidade de uma maior inserção nesta área.

No âmbito das discussões desencadeadas com este estudo cabe mencionar que jamais esta investigação teve a intenção de possuir caráter conclusivo, nem em suas informações bibliográficas muito menos naquelas coletadas em campo. Outras pesquisas poderão ser desencadeadas a partir das discussões aqui desenvolvidas, como é o caso do problema da indefinição legal de qual profissional deve ficar responsável pelas aulas de Educação Física na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Por fim, como forma de contribuir com o trabalho que já vem sendo realizado pelas escolas pesquisadas e pela secretaria municipal de educação, sugerimos que:

- As demandas do componente curricular Educação Física sejam inseridas nas discussões do Projeto Político-Pedagógico de cada escola;
- As professoras regentes, dentro de suas limitações, possam desenvolver algum tipo de ação que assegure minimamente a participação dos alunos em experiências corporais que contemplem as recomendações dos PCNs de Educação Física;
- A secretaria de educação implante cursos de formação docente continuada na área de Educação Física para as professoras regentes;
- Promova reformas nos espaços físicos das escolas com a intenção de melhorar as condições para o desenvolvimento das atividades corporais dos alunos;
- Insira em todas as unidades escolares da rede municipal o profissional graduado em Educação Física, aproveitando a necessidade de liberar o professor generalista em 1/3 de sua carga horária de sala de aula devido à Lei nº 11.738/2008.

9 CONTRIBUIÇÕES

O presente estudo possui relevância acadêmica e social à medida que amplia os horizontes na direção de uma discussão que ainda não está bem resolvida no “chão da escola”, e muito menos nas instâncias da gestão educacional. Trata-se da questão da obrigatoriedade da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental e da responsabilidade legal da professora regente em trabalhar com este componente curricular.

Do ponto de vista mais local, ou seja, no que tange à amostra pesquisada, o estudo abre um leque de discussões sobre o tema abordado conduzindo, à reflexão, as professoras regentes de classe, a secretária municipal de educação, a coordenadora pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental e as gestoras das escolas pesquisadas.

Do ponto de vista mais geral, o trabalho contribui para uma ampliação na discussão do tema ao questionar a qualidade das aulas de Educação Física ministradas pelas professoras regentes relacionando esta qualidade das aulas com a formação docente destas profissionais.

Como medida paliativa o estudo orienta o oferecimento de cursos de formação continuada para as professoras regentes e, por fim, indica a possibilidade da inserção do profissional de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental como uma possível ação em busca de uma melhor qualidade das aulas neste nível de ensino, implicando diretamente em um melhor desenvolvimento motor dos alunos.

10 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- ALMEIDA JUNIOR, O. **A prática pedagógica das professoras de 1ª a 4ª séries nas aulas de educação física.** Departamento de Educação/Instituto de Biociências/UNESP. Rio Claro - SP, 2000.
- BARTHOLLO, Márcia Fernandes. **A construção do conhecimento e o projeto político pedagógico da educação física.** In: Pensar a Prática, vol. 3, pp. 53-64, jul./jun. 1999 - 2000. UERJ.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 1993.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Caderno CEDES, ano XIX, nº 48, p.69-89, agosto, 2003.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 6. ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2011.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Vera Lúcia de. **A educação física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1997, (Formação do educador).
- CARMO, Apolônio Abadio. **Educação física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico.** Uberlândia - MG: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 1985.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** 4. ed. São Paulo: Papirus, 1994, 225 p. (coleção corpo e motricidade).
- _____. **Política educacional e educação física.** Campinas - SP: Autores Associados, 1998 (coleção polêmicas do nosso tempo, 60).
- CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de educação física.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

CENAFOR. **A formação de professores.** Bimestre, Ano I, n. 1, p. 25-27, 1986.

CNE. **Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 16/2001).** Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 01/2006).** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>.

CONFED - Conselho Federal de Educação Física - **Carta brasileira de educação física.** Brasil, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina, et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina e VENÂNCIO, Luciana. **A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação.** Revista brasileira de educação física e esporte - USP. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-109, jan./mar. 2012.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini, et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo** [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FONSECA, I. F.; MUNIZ, N. **O brincar na educação física escolar: em busca da valorização de diferentes perspectivas.** In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Rio de Janeiro, n.2, p. 81-84, jan./mai. 2000.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** 4. ed., 2. imp. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

FRIEDMAN, Adriana. **O direito de brincar.** São Paulo: Scritta, 1996.

FROTA, Paulo Rômulo, ALVES, Vagner Camarini. **Conversando com quem ensina, mas pretende ensinar diferente...** Florianópolis: Metrópole; UNOESTE, 2000.

G1 EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/brasil-tem-menor-media-de-anos-de-estudos-da-america-do-sul-diz-pnud.html>> Acessado em 13 de março de 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção Formação de Professores).

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991 (Coleção Espaço, v. 10).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. ver. Ijuí-RS: Unijuí, 2008. (Coleção educação física).

GUIMARÃES, Márcia Rejane Vieira. **A educação física no currículo das séries iniciais: um espaço de disputas e conquistas**. Pelotas – RS: Cadernos de Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). P. 269-290, jul./dez. 2008.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia Estatística**. Dados geográficos sobre Itapetinga-Bahia. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291640>> Acessado em 25 de fevereiro de 2015.

IBIAPINA, I, M. L. de M. (Org.). **Formação de professores: textos e contextos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brincadeira e a educação física na pré-escola**. Revista Motrivivência, Santa Catarina, n. 9, p. 66-77, dez. 1996.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harbra, 1985.

LONGHI, Simone Raquel Pagel e BENTO, Karla Lúcia. **Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Londrina, Vol. 3, n. 9, p. 173-178, jul./dez. 2006.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 18 ed. São Paulo: Nacional, 1990 (Atualidades Pedagógicas v. 59).

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 3. ed. São Paulo, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORAES, A.L. **Expectativas dos alunos em relação às aulas de educação física no ensino fundamental**. Rio Claro - SP, Departamento de Educação/Instituto de Biociências/UNESP, 2000.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NERY, C. **A prática pedagógica da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental suas relações com o perfil de formação dos professores**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo. Araraquara - SP, 2001.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.

_____. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Coleção Primeiros Passos, v. 79).

- PERRENOUD, Philippe e THURLER, Monica Gather et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, M. **A concepção das diretoras e coordenadoras pedagógicas a respeito da educação física de 1ª a 4ª série.** Rio Claro, Departamento de Educação/Instituto de Biociências/UNESP, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias.** Edição orientada pelos professores M. José Gomes Tubino e Cláudio de Macedo Reis. São Paulo: Ibrasa, 1982.
- RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández e LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la investigación.** 5. ed. México: McGraw-Hill, 2010.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- SANTOS FILHO, J. Camilo dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático.** In: SANTOS FILHO, J. Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 29 ed. São Paulo: Autores Associados, 1995 (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- _____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Revista Centro de Educação, Santa Maria, RS, n. 02, v. 30, 2005.
- SILVA, Carmem Sílvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Maria Fátima Paiva; DAMAZIO, Márcia Silva. **O ensino da educação física e o espaço físico em questão.** Revista pensar a prática. v. 11, n. 2 (2008). Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3590/4066>> Acessado em 26 de fevereiro de 2015.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994 (Coleção educação contemporânea).

SOUSA, Eustáquia S., VAGO, Tarcísio M. **A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física**. Presença pedagógica, v. 3, n.16, Belo Horizonte jul/ago. 1997.

SOUZA LIMA, M. W. **Espaços educativos: usos e construções**. Brasília, MEC, 1998.

TOKUYOCHI, Jorge Hideo et al. **Retrato dos professores de educação física das escolas estaduais do Estado de São Paulo**. Motriz, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 418-428, out./dez. 2008.

VAGO, Tarcísio M. **Rumos da educação física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser**. Texto preliminar preparado a partir do tema definido pela organização do II Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, promovido pelo Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Fluminense, em Niterói (RJ) de 04 a 06 de dezembro de 1997 (pp.111-123).

_____. **Um olhar sobre o corpo**. Presença pedagógica, ano 1, n. 2, Belo Horizonte, mar./abr. 1995.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo Olhares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE – A: Ofício enviado à Secretária Municipal de Educação.

À

Ilustríssima Sra.

M.D. Secretária de Educação do Município de Itapetinga-Bahia

Itapetinga, 20 de fevereiro de 2015.

Ilustríssima Secretária,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **A formação docente das professoras regentes de classe como fator determinante para a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014**, por meio de amostragem. Esta pesquisa faz parte do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Americana, Asunción-PY, sendo orientada pelo Prof. Dr. Juan Beranger.

O trabalho tem como objetivo principal **Analisar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014**. A referida pesquisa se debruçará na atuação do professor tendo como foco as condições oferecidas ao mesmo para o desenvolvimento de suas aulas. Para a coleta de dados solicitamos desta secretaria a autorização para aplicarmos um questionário semiestruturado junto às professoras e às gestoras das 02 (duas) escolas escolhidas, e uma entrevista estruturada à coordenadora pedagógica das séries iniciais e a V. Sa., enquanto principal representante da educação no município. Esclarecemos que as identidades dos entrevistados serão totalmente preservadas em todos os procedimentos desta pesquisa.

Na certeza de poder contar com vossa valiosa cooperação na realização deste trabalho, desde já expressamos nossos sinceros agradecimentos, colocando-nos à inteira disposição para quaisquer esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Professor Especialista Wdson Vieira de Oliveira
Mestrando em Educação
Universidade Americana/Asunción-PY

APÊNDICE – B: Ofício enviado à Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação responsável pelas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Itapetinga, 20 de fevereiro de 2015.

Prezada Coordenadora Pedagógica,

Na consolidação de uma educação democrática cada disciplina exerce um importante papel no interior da escola. Em se tratando da Educação Física, vale ressaltar que a mesma exerce uma grande influência no desenvolvimento psicomotor da criança, cabendo à escola e ao professor a responsabilidade social de oferecer aulas com a eficácia necessária para o pronto atendimento desse objetivo. Neste sentido, procurando entender os “caminhos e descaminhos” que envolvem a práxis pedagógica desta disciplina, estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada **A formação docente das professoras regentes de classe como fator determinante para a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014** para atender às demandas da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação que estamos cursando junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Americana de Assunção-PY.

Esta pesquisa tem por objetivo geral **Analisar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014**. Para tanto, gostaríamos de contar com o seu apoio no sentido de responder a uma entrevista estruturada, pois a sua contribuição é essencial para o desenvolvimento desta investigação. Esclarecemos que a sua identidade será totalmente preservada em todos os procedimentos desta pesquisa.

Na oportunidade manifestamos nossos sinceros agradecimentos pelo seu pronto atendimento à nossa solicitação.

Atenciosamente,

Professor Especialista Wdson Vieira de Oliveira
Mestrando em Educação
Universidade Americana/Asunción-PY

APÊNDICE – C: Ofício enviado às Gestoras das Escolas Pesquisadas.

Itapetinga, 20 de fevereiro de 2015.

Prezada Gestora,

Na consolidação de uma educação democrática cada disciplina exerce um importante papel no interior da escola. Em se tratando da Educação Física, vale ressaltar que a mesma exerce uma grande influência no desenvolvimento psicomotor da criança, cabendo à escola e ao professor a responsabilidade social de oferecer aulas com a eficácia necessária para o pronto atendimento desse objetivo. Neste sentido, procurando entender os “caminhos e descaminhos” que envolvem a práxis pedagógica desta disciplina, estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada **A formação docente das professoras regentes de classe como fator determinante para a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014** para atender às demandas da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação que estamos cursando junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Americana de Assunção-PY.

Esta pesquisa tem por objetivo geral **Analisar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014**. Para tanto, gostaríamos de contar com o seu apoio no sentido de responder a uma entrevista estruturada, pois a sua contribuição é essencial para o desenvolvimento desta investigação. Esclarecemos que a sua identidade será totalmente preservada em todos os procedimentos desta pesquisa.

Na oportunidade manifestamos nossos sinceros agradecimentos pelo seu pronto atendimento à nossa solicitação.

Atenciosamente,

Professor Especialista Wdson Vieira de Oliveira
Mestrando em Educação
Universidade Americana/Asunción-PY

APÊNDICE – D: Ofício enviado às Professoras Regentes de Classe das Escolas Pesquisadas.

Itapetinga, 20 de fevereiro de 2015.

Prezada Professora,

Na consolidação de uma educação democrática cada disciplina exerce um importante papel no interior da escola. Em se tratando da Educação Física, vale ressaltar que a mesma exerce uma grande influência no desenvolvimento psicomotor da criança, cabendo à escola e ao professor a responsabilidade social de oferecer aulas com a eficácia necessária para o pronto atendimento desse objetivo. Neste sentido, procurando entender os “caminhos e descaminhos” que envolvem a práxis pedagógica desta disciplina, estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada **A formação docente das professoras regentes de classe como fator determinante para a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014** para atender às demandas da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação que estamos cursando junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Americana de Assunção-PY.

Esta pesquisa tem por objetivo geral **Analisar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014**. Para tanto, gostaríamos de contar com o seu apoio no sentido de responder a um questionário semiestruturado, pois a sua contribuição é essencial para o desenvolvimento desta investigação. Esclarecemos que a sua identidade será totalmente preservada em todos os procedimentos desta pesquisa.

Na oportunidade manifestamos nossos sinceros agradecimentos pelo seu pronto atendimento à nossa solicitação.

Atenciosamente,

Professor Especialista Wdson Vieira de Oliveira
Mestrando em Educação
Universidade Americana/Asunción-PY

APÊNDICE – E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada na pesquisa de campo referente ao estudo intitulado **A formação docente das professoras regentes de classe como fator determinante para a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014**, desenvolvido por **Wdson Vieira de Oliveira**.

Fui informado (a) de que o estudo é orientado pelo Professor Dr. **Juan Beranger**, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail juan.beranger@uamericana.edu.py e afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Também tomei conhecimento do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é **Analisar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014**.

Saliento que fui esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário semiestruturado ou de entrevista estruturada a ser respondida a partir da assinatura deste termo.

Fui informada também de que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou por sua orientadora e que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da CONEP.

Itapetinga - Bahia, ____ de _____ de _____.

Assinatura da participante

APÊNDICE – F: Roteiro de Entrevista Estruturada para a Secretária Municipal de Educação, Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e as Gestoras das Escolas Pesquisadas.



UNIVERSIDAD
AMERICANA
Entre las mejores de Latinoamérica

Este roteiro de entrevista estruturada é parte integrante de uma dissertação-trabalho de conclusão do aluno **Wdson Vieira de Oliveira** do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Americana, situada em Assunção/PY, cujo objetivo geral é Analisar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014. Assim, as informações aqui obtidas serão de uso estritamente acadêmico, preservando o anonimato dos entrevistados.

INFORMAÇÕES PESSOAIS

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- | | |
|--|--------------|
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Cursando a Graduação | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Graduação completa | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Cursando a Especialização | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Especialização completa | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Cursando o Mestrado | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Mestrado completo | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Cursando o Doutorado | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Doutorado completo | Curso: _____ |

SEXO: Masculino Feminino

FUNÇÃO: Secretária Municipal de Educação Coordenadora Pedagógica
 Gestora Educacional

TEMPO DE SERVIÇO NA FUNÇÃO:

Menos de 01 ano De 01 a 05 anos Acima de 05 anos

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Você considera que a formação docente das professoras regentes de classe consegue orientá-las no sentido de desenvolverem um bom trabalho com a disciplina Educação Física?
2. Você acha importante que as professoras regentes de classe participem de algum projeto de formação continuada na área de Educação Física?
3. Para você qual é o principal objetivo da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental?
4. Você tem percebido de alguma forma a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física no planejamento das séries iniciais do ensino fundamental?
5. Você vê alguma dificuldade/limitação no trabalho desenvolvido com a disciplina Educação Física nas escolas da rede neste nível de ensino? Quais?
6. Como você avalia as estruturas físicas das escolas pesquisadas em relação às necessidades práticas da disciplina Educação Física?
7. Dentre as opções abaixo, marque aquela(s) que reflete(m) os avanços e os méritos alcançados na docência desta disciplina nestas escolas.

<input type="checkbox"/> Planejamento das aulas	<input type="checkbox"/> Interdisciplinaridade
<input type="checkbox"/> Diversidade de conteúdos	<input type="checkbox"/> Professor(a) participativo(a)
<input type="checkbox"/> Investimento em material	<input type="checkbox"/> Formação continuada
<input type="checkbox"/> Outra: _____	
8. Você participa ativamente das discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas da rede? Como ocorre esse processo?
9. Você acredita que inserir as demandas da Educação Física nas discussões do Projeto Político Pedagógico (PPP) se caracteriza numa boa estratégia para melhorar as aulas desta disciplina?
10. Que outro tipo de estratégia você apontaria para melhorar as aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Muito obrigado (a) pela sua participação!

APÊNDICE – G: Questionário Semiestruturado para as Professoras Regentes de Classe das Escolas Pesquisadas.



UNIVERSIDAD
AMERICANA
Entre las mejores de Latinoamérica

Este questionário semiestruturado é parte integrante de uma dissertação-trabalho de conclusão do aluno **Wdson Vieira de Oliveira** do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Americana, situada em Assunção/PY, cujo objetivo geral é Analisar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014. Assim, as informações aqui obtidas serão de uso estritamente acadêmico, preservando o anonimato dos entrevistados.

INFORMAÇÕES PESSOAIS

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- | | |
|--|--------------|
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Cursando a Graduação | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Graduação completa | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Cursando a Especialização | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Especialização completa | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Cursando o Mestrado | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Mestrado completo | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Cursando o Doutorado | Curso: _____ |
| <input type="checkbox"/> Doutorado completo | Curso: _____ |

SEXO: Masculino Feminino

FUNÇÃO: Professor(a) Regente

1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano 5º Ano

TEMPO DE SERVIÇO NA FUNÇÃO:

Menos de 01 ano De 01 a 05 anos Acima de 05 anos

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Você teve alguma disciplina na sua formação acadêmica que te orientou para a docência da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental?
() SIM () NÃO
Qual(is)? _____

2. Você teve ou está tendo algum tipo de formação continuada na área de Educação Física?
() SIM () NÃO
Qual? _____

3. Para você qual é o principal objetivo da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

4. Quais as principais atividades/conteúdos que você utiliza nas aulas de Educação Física?

5. Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física para as primeiras séries do ensino fundamental?
() SIM () NÃO
Utiliza-os para planejar as suas aulas? () SIM () NÃO

6. Você encontra dificuldades/limitações para trabalhar com esta disciplina?
() SIM () NÃO
Se você assinalou **SIM** marque abaixo as principais dificuldades/limitações encontradas:
() Formação docente deficiente na área específica.
() Formação continuada deficiente na área específica.
() Insuficiência/ausência de materiais didático-esportivos.
() Estrutura física inadequada ou inexistente.
() Outra: _____

7. Das estruturas físicas abaixo relacionadas, assinale as que fazem parte da infraestrutura da sua escola.
- Sala de ginástica Pátio interno Pátio externo
 Campo de futebol Quadra descoberta Quadra coberta
 Salão de jogos Piscina Parque Infantil
 Outra: _____
8. Dentre as opções abaixo, marque aquela(s) que reflete(m) os avanços e os méritos alcançados na docência desta disciplina em sua escola.
- Planejamento das aulas Interdisciplinaridade
 Diversidade de conteúdos Professor(a) participativo(a)
 Investimento em material Formação continuada
 Outra: _____
9. Você participa ativamente das discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da sua escola?
- Sim Não
10. Você acredita que inserir as demandas da Educação Física nas discussões do Projeto Político Pedagógico (PPP) se caracteriza numa boa estratégia para melhorar as aulas desta disciplina?
- SIM NÃO
11. Que outro tipo de estratégia você apontaria para melhorar as aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental?
- _____
- _____
- _____
- _____

Muito Obrigado (a) pela sua participação!

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Autorização para Realização de Pesquisa de Campo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo, por meio deste termo, a realização da pesquisa de campo na Escola Municipal _____, referente ao estudo intitulado **A formação docente das professoras regentes de classe como fator determinante para a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no de 2014**, desenvolvido por **Wdson Vieira de Oliveira**.

Fui informada de que o estudo é orientado pelo Professor Dr. **Juan Beranger**, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail juan.beranger@uamericana.edu.py. Também tomei conhecimento do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é **Analisar a relação entre a formação docente das professoras regentes de classe e a qualidade das aulas de Educação Física na rede municipal de Itapetinga-Bahia no ano de 2014**, especificamente aquelas que oferecem vagas do 1º ao 5º Ano.

Saliento que fui esclarecida de que os usos das informações colhidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e que a colaboração do entrevistado se fará de forma anônima, por meio de questionário semiestruturado ou de entrevista estruturada a ser respondida a partir da assinatura deste termo.

Fui informada ainda de que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou por seu orientador e que a instituição pode se retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Itapetinga - Bahia, ____ de _____ de _____.

Assinatura e Carimbo
Secretária Municipal de Educação