

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Flávia Fernandes Cardoso

A percepção de professores de Educação Física de sexto ano, sobre o desenvolvimento dos alunos, em relação à presença ou não de professor especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental

PORTO ALEGRE  
2014

Flávia Fernandes Cardoso

A percepção de professores de Educação Física de sexto ano, sobre o desenvolvimento dos alunos, em relação à presença ou não de professor especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção da Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS.

Prof. Orientadora: Denise Grosso da Fonseca

PORTO ALEGRE

2014

**Flávia Fernandes Cardoso**

**A percepção de professores de Educação Física de sexto ano, sobre o desenvolvimento dos alunos, em relação à presença ou não de professor especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Conceito final:

Aprovado em ..... de .....de.....

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. .... – UFRGS

\_\_\_\_\_  
Orientador – Prof. Dr. Denise Grosso da Fonseca – UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Por meio deste espaço, quero agradecer a quem tanto contribuiu neste processo. Não em uma forma clichê de simplesmente “cumprir com o ritual”, mas de realmente demonstrar gratidão a quem foi essencial nisso que é a formação acadêmica – incluindo este trabalho: processo. Processo esse com diversas fases, sentimentos, objetivos, convicções. Processo esse que não acontece de forma plena sem ter ao lado aqueles que dão sentido à nossa vida da forma mais pura e importante.

Assim, agradeço primeiramente aos meus pais, Liane e Roberto, por muito além de me “dar” a vida, mas sim por me conduzir durante as fases dela de uma forma que fez com que eu entendesse o que é “ser alguém no mundo”. Mostrando que amor incondicional é aquele que realmente independe das escolhas, que apoia, que aplaude, que ajuda, e que entende quando os filhos caminham com as próprias pernas e respeitam isso. Vocês me ensinaram e deixaram a vida me ensinar, mas acima de tudo e qualquer coisa: vocês estiveram ao meu lado. É isso que pais são: referência. E vocês são as minhas. Amo vocês, também, de forma incondicional.

Agradeço também ao meu irmão, Filipe, por ser coautor da minha educação. Participante ativo da construção da Flávia. Parte do que eu sou, é por tua causa. Afinal, quando era criancinha ficava do teu lado te imitando enquanto tu fazias os teus temas. Assim como os pais, irmãos são referências também. Te amo independente de qualquer coisa e tenho a melhor certeza do mundo: estaremos juntos para sempre. Obrigada por fazer parte disso.

Por falar em irmãos, agradeço à minha irmã por escolha, a Anna Paula, por toda a amizade sem fim, por todos os momentos, por todas as histórias. Tu fazes parte de todas as minhas conquistas, assim como da minha vida inteira. Somos uma só ou duas muito bem misturadas. Não sei. Só sei que parte do que eu sou se confunde com parte de quem tu és e assim somos esse “nós”. *Agradecida* por tudo.

Agradeço ao Bruno *Coisa* Markus por toda a compreensão, participação, carinho e atenção durante todo esse processo. Não é segredo para ninguém que tu és o amor da minha vida. Que eu amo o que nós construímos e tudo que ainda construiremos juntos. Impossível não te agradecer por tudo que representas na minha vida e por me dar tanto suporte. Não me imagino sem ti, não imagino este momento sem ti. Te amo muito. Obrigada por tudo.

Impossível não agradecer a personagens que fazem parte da minha vida e também da minha casa: Katy, Nanda, Isadora, Cadu, Arthur e Simone. Entendam que eu considero vocês parte da casa, o “não ser mais visita”, explica tudo que vocês significam para mim. Vocês

participam ativamente da rotina da minha casa, da rotina da minha vida. Ou seja, acompanharam esse processo de perto. E eu sou muito grata a vocês por isso. Amo todos, minha casa é sempre de vocês também.

Agradeço também aos amigos do *Grupo das Noites* por durante todo esse processo me proporcionarem momentos em que eu não pensava nesse processo – o que é extremamente importante. Muito obrigada por todas as risadas, as noites, as conversas, as “índias”, a parceria. Dessa forma, agradeço em especial a Ana e ao Guilherme que são os amigos que acompanharam mais de perto, sendo sempre companhia fiel e indiscutivelmente agradável.

Aos que deram sentido à ESEF durante esses 5 anos: a *diretoria*. Bibi, Jacque, Beto, Alana, Juliano e Paulo: eu amo vocês. Só tenho a agradecer por vocês terem participado de toda a minha vida na universidade. Tenho com cada um, uma relação diferente, mas importantes sem comparação. Cada um tem um pedaço de mim e levarei para sempre um pedaço de cada um de vocês. Vocês participaram de tudo em relação à graduação, sou eternamente grata por terem me proporcionado momentos inesquecíveis, parcerias sem iguais e amizades tão essenciais em minha vida. Amo todos. Amo cada um.

Agradeço ao professor Fabiano, por ter sido fundamental em minha formação, me despertando para caminhos acadêmicos diferentes dos quais havia imaginado, mas muito mais do que isso, me mostrando, na prática, o que é construir aprendizagem. Te admiro como professor, te agradeço por tudo que me ensinaste, espero poder aprender muito mais – quem sabe no mestrado? -, e também acredito ter ganhado um amigo. Muito obrigada por tudo, obrigada por fazer parte disso, Bossle.

E por último, mas extremamente importante, mais do que isso, essencial em todo esse processo: minha querida, doce e dedicada orientadora, Denise. Não tenho palavras para agradecer por toda atenção, paciência e dedicação que tiveste comigo. Desde o estágio que tu me orientaste, já sabia que tu eras essa pessoa tão amável e tão inteligente, mas confesso que a construção deste trabalho me aproximou mais desta pessoa e professora incrível que tu és. Te admiro muito, aprendi muito construindo este trabalho que também é muito teu. Muito obrigada por todas as aprendizagens, pela orientação nesse processo, por ter se dedicado ao meu trabalho e também pela companhia agradável de sempre. Espero que nossa parceria não se encerre por aqui.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos professores de Educação Física de sexto ano acerca do desenvolvimento dos alunos em relação à presença ou não de professor especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva busca identificar as principais dificuldades e possibilidades apresentadas pelas crianças em relação à participação nas aulas de Educação Física, na visão do professor; conhecer a visão do professor sobre o desenvolvimento dos alunos nas dimensões atitudinal, procedimental e conceitual; identificar as possíveis alternativas de trabalho/intervenção adotadas pelo professor. É um estudo de natureza qualitativa desenvolvido através de entrevistas semiestruturadas, observações de aulas de Educação Física, além de análise de documentos da escola. Os participantes da pesquisa foram dois professores da Rede Estadual de Educação do RS, com formação em Educação Física, que ministram aulas para o sexto ano do Ensino Fundamental em escola que não possui professor especializado de Educação Física nos anos iniciais. A análise das informações indica que as vivências das crianças nos anos iniciais se restringem a atividades recreativas levando os professores a detectarem fragilidades no desenvolvimento dos alunos no que diz respeito às práticas da cultura corporal. Além disso, a dimensão procedimental dos conteúdos é a única prevista no planejamento e desenvolvimento das aulas dos professores entrevistados.

Palavras-Chave: Educação Física escolar. Ensino Fundamental. Unidocência.

## **ABSTRACT**

This research aims to understand the perception of the Physical Education of the sixth year regarding the development of the students about the presence or absence of specialist teacher in the early years of elementary school. In this perspective seeks to identify the main difficulties and possibilities presented by the children concerning the participation in Physical Education classes, in the view of the teacher; to know the point of view of the teacher about the development of the students on attitudinal, procedural and conceptual dimensions; identify possible alternatives for work/intervention adopted by the teacher. It is a qualitative study developed through semi-structured interviews, observation of Physical Education classes, as well as school documents analysis. The participants of the research were two teachers of the State Network of Education of RS, with degrees in Physical Education and that teach lessons to sixth year of Elementary School at institutions that don't have specialized Physical Education teachers in the early years. The information analysis indicates that the children experiences in the early years are restricted to recreational activities leading teachers to detect weaknesses in the students' development regarding the practices of body culture. Furthermore, the procedural dimension of the contents is the only one under the plan and development of classes of the teachers that have been interviewed.

Key words: Physical Education. Elementary School. *Unidocência*.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                           | <b>8</b>  |
| <b>2. OBJETIVOS .....</b>                            | <b>11</b> |
| 2.1 OBJETIVO GERAL .....                             | 11        |
| 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....                      | 11        |
| <b>3. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>                | <b>12</b> |
| 3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....    | 12        |
| 3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS .....        | 18        |
| <b>4. DECISÕES METODOLÓGICAS .....</b>               | <b>20</b> |
| 4.1 PROBLEMA .....                                   | 20        |
| 4.2 MÉTODO DE ABORDAGEM.....                         | 20        |
| 4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....                  | 21        |
| 4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES .....     | 21        |
| 4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....                       | 22        |
| 4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....   | 23        |
| <b>5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....</b>               | <b>24</b> |
| 5.1 DIFICULDADES.....                                | 24        |
| 5.2 DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS .....                 | 27        |
| 5.3 AUSÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....   | 28        |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                 | <b>34</b> |
| <b>7. REFERÊNCIAS .....</b>                          | <b>36</b> |
| <b>8. APÊNDICES.....</b>                             | <b>39</b> |
| 8.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..... | 39        |
| 8.2 CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA .....             | 41        |
| 8.3 TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL .....       | 42        |
| 8.4 ROTEIRO DA ENTREVISTA .....                      | 44        |

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Física, disciplina obrigatória na Educação Básica e grande área de conhecimento específico, ainda não tem sua identidade completamente estabelecida e por isso sua relevância no contexto escolar por vezes é questionada ou subvalorizada. Exemplo disso é a presença do componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é obrigatória assim como nas outras etapas de ensino, porém não necessariamente é lecionada por um professor habilitado na área. Isso acontece devido a uma brecha do art. 31 da resolução 7/2010<sup>1</sup> que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não a presença do seu profissional especializado, aliado à gratificação da unidocência – presença de um professor habilitado em magistério em nível médio, formação em nível superior ou graduado em pedagogia que é regente de classe na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A questão da unidocência e suas implicações sempre me despertaram interesse. Com mãe e tia pedagogas, cresci as assistindo ministrar aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao escolher a Educação Física para a minha vida, comecei a ter a visão dessa área profissional em relação a essa questão da presença ou não do professor especializado, passando a questionar tal situação.

Além disso, outra razão que motivou este estudo se deu a partir dos estágios obrigatórios do curso de Educação Física no Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Médio, somando também a experiência em ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses momentos de formação acadêmica me inquietaram em relação à Educação Física ao longo da Educação Básica porque em todos esses momentos de prática docente, percebi que estava retomando conteúdo e aprendizagens que supostamente já deveriam ter sido contemplados. Exemplificando, nos anos iniciais os alunos relacionavam a aula de Educação Física como momento de brincadeira livre; no PIBID, nos anos finais, os alunos, em geral, não demonstravam aprendizagens significativas em relação a componentes da cultura corporal de movimento, bem como tinham diversas resistências atitudinais durante as aulas; no Ensino Médio, os conhecimentos se restringiam às modalidades esportivas mais tradicionais na

---

<sup>1</sup>Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos).

escola (futebol/futsal, vôlei, basquete e handebol) de forma superficial ou os alunos não entendiam a Educação Física para além do “jogar bola”. Ou seja, em todas essas experiências docentes percebi que para desenvolver um trabalho que eu acreditava ser qualificado, algumas lacunas de aprendizagens deveriam ser preenchidas. Dessa forma, a reflexão sobre o que a Educação Física ensina – ou deveria ensinar - e a progressão de conteúdos que resultem em aprendizagens significativas me parecem estar atreladas a legitimação do componente curricular na escola e conseqüentemente sua identidade enquanto área de conhecimento. Sendo assim, procurar entender o que acontece na articulação entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental parece ser um caminho a ser seguido. Unindo as duas perspectivas, pessoal e profissional, justifico o interesse em entender esse fenômeno da Educação Básica e as conseqüências que o mesmo traz para a Educação Física escolar.

Presente em diversos estudos, a questão da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido pesquisada, em geral, pela perspectiva dos professores unidocentes e sua relação com esse componente curricular. Neste estudo busco compreender esse fenômeno por outro viés: a visão do professor de Educação Física de sexto ano do Ensino Fundamental. Afinal, esse professor assume a responsabilidade de ministrar este componente curricular para alunos que talvez nunca tenham experienciado a Educação Física como aula, configurando-se num processo de grande relevância.

A Educação Física sendo componente curricular obrigatório da Educação Básica deve estar e “se fazer” presente na escola. Dessa forma, é importante que se legitime através do que é aprendido com a Educação Física. Segundo González e Fensterseifer (2010, p. 18), “uma disciplina escolar deve possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos do campo da cultura que estuda, oportunizando que o aluno reconheça a condição histórica das práticas sociais das quais se ocupa”. Em relação ao campo da cultura que a Educação Física estuda, Bracht (1997, p. 16) sustenta que o objeto de estudo/ensino do componente curricular é “o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural”. Sendo assim, o contato com o que é próprio, com o que é específico da Educação Física não deveria iniciar juntamente com a entrada da criança na escola? Quais as implicações da ausência de um trabalho efetivo para o desenvolvimento do aluno? E na progressão de aprendizagens do componente curricular Educação Física?

Assim o objetivo deste estudo é entender como o professor do sexto ano “recebe” esse aluno dos anos iniciais, quais as dificuldades por ele percebidas, como ele entende o

desenvolvimento desse aluno e as demais considerações que tenha a revelar sobre esse fenômeno.

Diante de tantos questionamentos a respeito desse fenômeno, essa pesquisa busca responder a questão: *Como o professor de Educação Física de sexto ano percebe o desenvolvimento dos alunos em relação à presença ou não de professor especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental?* Acredito que compreender o que pensa o professor de Educação Física que recebe os alunos - que por cinco anos não tiveram aulas do componente curricular com professor especializado – em uma estrutura curricular totalmente nova, que são os anos finais do Ensino Fundamental, é uma perspectiva mais abrangente para a discussão que se coloca, considerando o caráter de continuidade e totalidade que deve permear todo o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, busco a compreensão ampliada do fenômeno não ficando exclusivamente restrita ao que acontece nos anos iniciais, mas buscando entender a ligação entre essas duas etapas do mesmo nível de ensino.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender a percepção dos professores de Educação Física de sexto ano a cerca do desenvolvimento dos alunos em relação à presença ou não de professor especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar as principais dificuldades e possibilidades apresentadas pelas crianças em relação à participação nas aulas de Educação Física, na visão do professor.

Conhecer a visão do professor sobre o desenvolvimento dos alunos nas dimensões atitudinal, procedimental e conceitual.

Identificar as possíveis alternativas de trabalho/intervenção adotadas pelo professor.

### **3. REVISÃO DE LITERATURA**

#### **3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

O sistema escolar brasileiro desde 1961 se organiza a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que, ao longo os últimos 40 anos passou por três versões: a LDB 4024/1961, a LDB 5692/1971 e a atual LDB 9394/1996. Nesse período a organização dos níveis de escolaridade teve diferentes contornos e denominações.

De acordo com a LDB 9394/1996, Art. 21, a educação escolar compõe-se de Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e Educação Superior.

Atualmente, de acordo com o artigo 3º da lei 11.274/2006, que alterou a redação dos art. 32 da Lei nº 9.394/1996, o Ensino Fundamental obrigatório tem duração de nove anos iniciando aos seis anos de idade.

E ainda, o Art. 26, § 3º declara que a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo que a obrigatoriedade foi determinada pela lei 10 793/2003. Temos assim os elementos legislativos que disciplinam a educação escolar, situando o nível de escolaridade - Ensino Fundamental - que servirá de cenário para este trabalho e o componente curricular - Educação Física - objeto do estudo que nos propusemos desenvolver.

Durante os últimos anos, a discussão acerca da Educação Física no Ensino Fundamental presente nas produções acadêmico-científicas se intensificou de forma a buscar compreender algumas características do componente curricular nessa etapa de ensino. Para iniciar essa compreensão, diversos artigos realizam um apanhado histórico da presença da Educação Física no Ensino Fundamental, entendendo as concepções que foram modificando-se ao longo do tempo, linhas de pensamento e fatos ocorridos. Para entender como a Educação Física se constitui na escola, é importante resgatar suas raízes. Como afirma Fraga (2005) a Educação Física se escolariza por intermédio da "ginástica científica", baseada no modelo higienista que a legitimava como um dos mais importantes instrumentos de controle dos corpos. Para a sociedade centrada na produção e no militarismo, a Educação Física surge como meio para educar os corpos para os fins desejados. Corpos fortes, produtivos e obedientes eram objetivos do ensino da Educação Física pelo “professor-instrutor” (expressão

usada pelo autor) que assemelhava até mesmo a um comandante. Ao final do século XIX, já se iniciava outra etapa da Educação Física com foco no esporte e na cultura esportiva. Assim, como relata Bracht (1999) o esporte passa a substituir, com vantagens, a ginástica como técnica corporal que corporifica/condensa os princípios que precisam ser incorporados pelos indivíduos. Essa fase ainda é marcada pelo paradigma mecanicista, onde o corpo passa a servir e ser visto como máquina, em relação ao rendimento e à competição, porém agrega-se o significado social do esporte pela prática em grupos.

Rompendo com a lógica anterior, surge a psicomotricidade:

Baseada na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, critica o dualismo predominante na Educação Física, e propõe-se, a partir de jogos de movimento e exercitações, contribuir para a Educação Integral. (BRACHT, 1997, p. 27)

Para Le Bouch (1969*apud* Jobim e Assis, 2008) a psicomotricidade:

“Se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sócio-cultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.”

A partir da década de 1970, a Educação Física entra no momento em que a psicomotricidade se torna a referência para o desenvolvimento dos conteúdos na escola. Nessa perspectiva, a Educação Física se configura como um auxílio às aprendizagens dos alunos nos demais componentes curriculares em que as atividades são instrumentos para desenvolver e estimular capacidades neuromotoras, não sendo a finalidade em si. Em geral, o que é recorrente quando se trata da relação entre a Educação Física e a psicomotricidade é que pela ligação pedagógica com os demais componentes curriculares nos primeiros anos de ensino que a psicomotricidade proporcionava, a especificidade da Educação Física foi de certa forma ignorada para contemplar as necessidades pedagógicas escolares como um todo.

Em tempos atuais, é atribuído a Educação Física o ensino da cultura corporal de movimento, compreendendo o ensino de diversos conteúdos relacionados ao movimento humano e inseridos na cultura, representados pelos esportes, jogos, ginástica, dança, entre outros. Além disso, assume a perspectiva de desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, abrangendo suas dimensões físicas, cognitivas e sócio-afetivas.

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etaparente da Educação Física. Estas abordagens resultam da articulação

de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (DARIDO, 2001, p. 7)

Além do “compromisso” com o desenvolvimento das múltiplas dimensões do indivíduo, é atribuição também da Educação Física escolar atuar de forma a estimular a criticidade dos alunos e auxiliar no processo de formação que os torne atuantes nos aspectos culturais e políticos da sociedade em que se inserem.

Nessa linha, a EF escolar, na condição de disciplina, tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania. (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p. 10)

Recorrentes em diversos artigos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem um importante documento norteador da prática pedagógica da Educação Física considerado fundamental para estabelecer conteúdos a serem trabalhados, abrangem aspectos do contexto nacional da Educação Básica e da Educação Física como componente curricular e ressalta a importância da articulação com a realidade social e especificidades das escolas e indivíduos. Os PCNs reafirmam a importância de a Educação Física atuar de forma total no desenvolvimento dos indivíduos através da cultura corporal de movimento:

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. (BRASIL, 1997)

Os conteúdos nos PCNs são divididos em três blocos que deverão ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas e Conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997).

O bloco de “Esporte, Jogos, Lutas e Ginásticas”, além da prática corporal dos temas, devem contemplar também aspectos culturais e históricos acerca dos mesmos, características dessa prática e contextualização social. O documento traz alguns exemplos de temas e possibilidades: jogos pré-desportivos, jogos populares, brincadeiras, atletismo, esportes coletivos, esportes com bastões e raquetes, esporte sobre rodas, lutas e ginásticas.

Outro bloco é o de “Atividades Rítmicas e Expressivas” que se caracteriza por conteúdos que incluam a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença

de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal (BRASIL, 1997) - envolvendo as danças e as brincadeiras cantadas. O documento trata com grande importância a diversidade cultural do Brasil juntamente com a presença marcante da dança, destacando, nesse aspecto, a relevância do tema e a infinidade de possibilidades de vivências e conhecimentos. Como sugestão para esse bloco, os PCNs trazem: danças brasileiras, danças urbanas, danças eruditas, danças e coreografias associadas a manifestações musicais, lengalengas, brincadeiras de roda, escravos-de-jó.

O terceiro bloco é o de “Conhecimentos Sobre o Corpo” que, segundo o documento, diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma (BRASIL, 1997). Nesse bloco, conhecimentos de anatomia, fisiologia, bioquímica e biomecânica são possibilidades. Os conteúdos devem proporcionar ao aluno que ele compreenda, analise, sinta o seu corpo e como ele se “comporta” nas mais diferentes práticas corporais.

Mesmo que os blocos contemplem práticas corporais em que a vivência, a experiência corporal seja essencial e parte fundamental do entendimento das mesmas, o documento ressalta a importância de transcender o “saber fazer”.

O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada. (BRASIL, 1997, p. 27)

Realizando essa leitura, percebe-se que mesmo que os PCNs estejam disponíveis publicamente, desde a década passada, e que indiquem conteúdos no sentido de oferecer uma diversidade de possibilidades aos professores de Educação Física, tal questão não se reflete na prática docente. Percebe-se a priorização de alguns conteúdos que são repetidos ao longo das etapas em detrimento de outros que não chegam a ser desenvolvidos. Sobre isso, Rosário e Darido consideram:

A ausência de subsídios práticos e teóricos sobre conteúdos considerados pouco relevantes, faz com que alguns professores de Educação Física apresentem dificuldades em organizar e transmitir os mesmos na escola, deixando de ensiná-los e priorizando os assuntos nos quais sentem maior segurança e sabem que a resistência dos alunos tende a ser menor. (2005, p. 176)

O documento também evidencia a importância de o componente curricular Educação Física abordar o ensino do movimento na dimensão procedimental, mas indica que deve ir

além, incluindo atitudes que os alunos devam ter nas e para as atividades corporais, constituindo a dimensão atitudinal. Mostra também que é direito do aluno aprender o porquê de estar realizando determinado movimento, envolvendo neste aspecto, a dimensão conceitual. Em relação a esse enfoque, Darido e Rangel (2005) afirmam que em geral são priorizados os conhecimentos numa dimensão procedimental, ou seja, o saber-fazer, e não o saber sobre a cultura corporal ou como se relacionar nas manifestações dessa cultura.

Concordando com os PCNs, entendemos que só a dimensão procedimental não proporciona ao aluno o seu desenvolvimento na totalidade e não contempla os objetivos de relacionar a prática corporal com aspectos socioculturais ou o exercício de criticidade e cidadania. É essencial que os conteúdos sejam trabalhados nas três dimensões para que o indivíduo tenha a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades contemplando a proposta pedagógica da Educação Física prevista nos PCNs. Darido (2009) esclarece que durante a prática docente as dimensões dos conteúdos devem estar inter-relacionadas, embora possa ocorrer ênfase em determinados momentos a uma específica dimensão.

Mensch e Shwengber (2009) em um estudo analisando as palavras ditas pelas crianças relacionadas à Educação Física verificam que a tendência das crianças é relacionar a área da Educação Física aos ‘esportes’ e às ‘brincadeiras’. Essa é uma afirmação que perpassa por diversos estudos e pode ser confirmada pela realidade onde os conteúdos da Educação Física se resumem às brincadeiras nos anos iniciais e às modalidades esportivas nos anos finais do Ensino Fundamental. Restringem as possibilidades de vivências e aprendizagens dos alunos diminuindo a influência direta que a Educação Física poderia ter na vida desses indivíduos para além da escola.

Sendo assim, encontra-se nos estudos uma necessidade comum em reforçar o papel da Educação Física na escola juntamente com seus conhecimentos específicos que devem ser aprendidos pelos alunos de forma integral e contextualizada. Não seguir estereótipos esportivizados, recreacionistas, ou da “aula livre”, que há tanto tempo se discute no âmbito acadêmico e que reforçam a fragilidade e as diferentes identidades da Educação Física.

Podemos dizer, então, que na área da Educação Física ocorreu essa *mestiçagem*, as diferentes identidades pleiteadas para a Educação Física e o debate epistemológico que sinaliza diferentes verdades e funções sociais para a Educação Física produziram diferentes projetos sociais, visando fundamentar tipos de inserção/construção, recaindo sobre a figura dos professores a decisão e a concretização de possibilidades de trabalho com a Educação Física, criando diferentes culturas de Educação Física (BRACHT e RODRIGUES, 2010, p. 105)

A construção histórica da Educação Física se deu através de fases e diferentes influências que hoje resultam nessa pluralidade de culturas e identidades. Essa mestiçagem (BRACHT e RODRIGUES, 2010) é o que pode dar origem a uma Educação Física ampla com diferentes abordagens, porém com diversos aspectos articulados dentro da cultura corporal de movimento.

Os PCNs do componente curricular Educação Física defendem que ao final do Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de uma série de competências que devem ser construídas ao longo dessa etapa de ensino. De forma geral, o documento lista os objetivos que notoriamente contemplam as três dimensões dos conteúdos (procedimental, conceitual e atitudinal) já mencionados. Entre os objetivos há itens relacionados à vivência e incorporação de valores à prática corporal e à vida do indivíduo, às diferentes manifestações culturais do Brasil e do mundo - bem como sua contextualização e importância como elemento histórico, cultural e social -, o desenvolvimento de competências corporais de acordo com as possibilidades do indivíduo e reconhecimento das possibilidades dos outros indivíduos, além de saberes conceituais a respeito de alimentação, hábitos saudáveis, padrões de beleza, diversidade, entre outros.

Para Kunz (1994 *apud* Darido, 2005) “a elaboração de um programa mínimo poderia resolver a bagunça interna de nossa disciplina, um programa de conteúdos baseados na complexidade e com objetivos definidos para cada série de ensino”. Nesse sentido, Darido (2005, p. 176) em seu estudo entrevistando professores relata que “a ordem utilizada na 5ª série é a mesma encontrada em todas as outras. De acordo com os docentes, o que varia de 5ª à 8ª séries não são os conteúdos, mas o grau de profundidade com que eles são tratados”. Isso conduz a constatação de que alunos podem ter ao longo de sua trajetória escolar apenas alguns conteúdos e que diversos conhecimentos ficam à margem da escola por depreciação ou insegurança do professor.

### 3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS

Ao ingressar na escola, a criança inicia uma série de aprendizagens que essa instituição pode/deve proporcionar, mas não deve ser negado o contexto desse aluno nem suas vivências nos anos de vida na primeira infância. Brasil (1997) ressalta que “cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola”. Para o primeiro ciclo<sup>2</sup>, os PCNs trazem como objetivos aspectos atitudinais relacionados à vivência e incorporação de valores como solidariedade, cooperação e respeito (com os colegas em relação ao desempenho, gênero, diferenças físicas ou sociais) e também conhecer, valorizar e ser capaz de articular atividades corporais simples de forma autônoma. No segundo ciclo, os objetivos, em geral, se propõem a aprofundar os do primeiro ciclo. Seguir incorporando valores, relacionando-se de forma respeitosa e, inclusive, buscar solucionar conflitos sem atitudes violentas; participar das práticas corporais reconhecendo seu corpo e suas características e já começar a analisar padrões de estética, beleza e saúde presentes no contexto em que o aluno está inserido.

Ao falar em Anos Iniciais, em consonância com o art. 31 da resolução 7/2010 que indica a possibilidade da presença de um professor regente ou especialista para o componente educação física é necessário abordar o tema “unidocência”. No caso do Rio Grande do Sul se refere à presença de um professor habilitado em magistério em nível médio, podendo ter formação em nível superior ou graduado em pedagogia como regente de classe no Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para entender esse fenômeno, é necessário recorrer à legislação para esclarecer o que isso representa.

Na legislação atual do Rio Grande do Sul que está em vigor desde 1988, a Lei nº 8.747 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) no artigo 4º afirma: “é fixado em 50% do vencimento básico do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual o valor da gratificação de que trata a alínea h, no item I do artigo 70 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974”. O parágrafo único relata que somente poderão perceber a gratificação de que trata o artigo os professores em exercício na regência de classes unidocentes do currículo por atividades e os professores que atuem nas classes de educação pré-escolar.

---

<sup>2</sup>Considerando que os PCNs foram publicados em 1997, portanto anteriormente a ampliação do ensino fundamental para nove anos (Lei nº 11.274/2006 que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394), o primeiro ciclo correspondia às duas primeiras séries do ensino fundamental e o segundo ciclo à terceira e à quarta série. Para este estudo, buscando uma adequação desse documento à atual legislação, trataremos o primeiro ciclo correspondendo aos três primeiros anos e o segundo ciclo ao quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, o que ocorre na escola da rede Estadual do Rio Grande do Sul é que as aulas de Educação Física são ministradas pela professora unidocente, assim como os outros componentes curriculares. O que constatam os estudos a respeito do ensino da Educação Física nos anos iniciais, é que as professoras unidocentes não têm em sua formação acadêmica embasamento para desenvolver aulas do componente curricular na escola. Diferentemente dos outros componentes, como Matemática e Português, por exemplo, a Educação Física possui poucas disciplinas específicas nos cursos de graduação para instruir as professoras para desenvolver essas aulas no Ensino Fundamental. O que leva a outro problema relatado em estudos: a negação da Educação Física, uma vez que suas aulas não chegam a acontecer; tratá-la como recreação, como já mencionado anteriormente, reduzindo a sua prática apenas a essa dimensão de trabalho ou transformá-la em “hora livre”, momento em que as crianças brincam livremente sem orientação pedagógica.

Outro questionamento é referente à disputa corporativa que essa discussão proporciona, afinal de um lado se tem a Educação Física solicitando seu espaço nessa etapa de ensino, de outro temos as professoras unidocentes que historicamente por tradição ministram todos os componentes curriculares e por desconhecimento temem perder a gratificação de unidocência caso sejam incluídos os professores de Educação Física. Essa disputa desfoca o que deveria ser o tema central de discussão:- Em termos de aprendizagens e conhecimentos os alunos estão sendo contemplados - com qualidade - em todos os componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica?

## 4. DECISÕES METODOLÓGICAS

### 4.1 PROBLEMA

Como o professor de Educação Física de sexto ano percebe o desenvolvimento dos alunos em relação à presença ou não de professor especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

### 4.2 MÉTODO DE ABORDAGEM

Este trabalho é classificado como de caráter qualitativo. A investigação qualitativa segundo Molina Neto (2010, p. 118) é um termo que sugere possibilidades de “técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana”. Sendo assim a pesquisa qualitativa se dá através do estudo de informações que auxiliam na compreensão de um fenômeno por um viés sociocultural.

Na pesquisa qualitativa, segundo Negrine (2010), não há possibilidade de generalizações. O autor sustenta que “as inferências que se produzem a partir do processo investigatório se traduzem em uma hipótese de trabalho, que se refere a um contexto particular e restrito” (NEGRINE, 2010, p. 61).

### 4.3 CONTEXTOS DA PESQUISA

As duas escolas onde trabalham os professores entrevistados são diferentes por diversos aspectos – localidade, número de alunos, perfil dos alunos, estrutura, dentre outros. A escola “A” se localiza em Porto Alegre e é uma típica escola de bairro. Com 800 alunos, atendendo apenas Ensino Fundamental, possui uma estrutura física que conta com um pavilhão onde ficam todas as salas que está em boas condições e um pátio médio que possui uma quadra sem tamanho específico ou marcação de alguma modalidade esportiva, um espaço de areia em meio a árvores e uma quadra que o projeto Mais Educação construiu na escola. O perfil dos alunos é de vulnerabilidade social, uma vez que a comunidade do bairro é refletida nessa escola. O turno da tarde é caracterizado pelas turmas pequenas com muitos alunos repetentes.

A escola “B” se localiza na cidade de Viamão, região metropolitana de Porto Alegre. É uma escola grande, aproximadamente 1800 alunos, atende a comunidade de um grande bairro da cidade e arredores. A sua estrutura física é bem ampla, possui três pavilhões com

salas e atende todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio. O espaço externo é privilegiado comparado a outras escolas estaduais. Possui uma quadra poliesportiva grande sem marcações porque o chão está gasto, duas quadras menores que são de vôlei e de tênis, um espaço de concreto com duas tabelas de basquete e mais o amplo pátio da escola, de areia e com árvores. Os alunos que frequentam a escola são, em geral, vulneráveis socialmente, oriundos das pequenas vilas que existem dentro do bairro em que se localiza e proximidades.

#### 4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A definição dos participantes do estudo foi de forma aleatória por facilidade de acesso às escolas. Era desconhecido o perfil de docência dos participantes, bem como suas opiniões e convicções acerca do assunto a ser pesquisado. Ambos os professores foram solícitos ao convite para a participação neste trabalho, assim como em suas participações posteriores, sendo que nas observações ou na entrevista, foram cordiais e muito comunicativos. Os participantes conversaram comigo informalmente em muitos momentos relatando sobre a suas trajetórias, particularidades das escolas, entre outros assuntos.

O professor A é graduado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 1994. Trabalha na Sogipa com natação desde a década de 90 até a atualidade. Realizou pós-graduação em Pedagogia do Treino Esportivo na UFRGS. Foi nomeado em 2003 para ser professor do Estado e atua na mesma escola desde então.

O professor B é graduado pelo Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre (IPA), em 1990, com pós-graduação em Educação Psicomotora (1994). Trabalhou por 19 anos em uma escola privada em Porto Alegre, por 1 ano e meio em uma escola da rede do município de Eldorado do Sul e foi nomeado na rede Estadual em 1995 atuando na mesma escola desde então. Em 2010, na Faculdade Sogipa de Educação Física, realizou pós-graduação em Gestão Esportiva.

#### 4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

As coletas de informações para este estudo foram realizadas através de entrevistas semiestruturadas, observações e análise de documentos.

A opção pela entrevista semiestruturada se deu por ser um instrumento que favorece as possibilidades de diálogo. Molina Neto (2010, p. 134) sugere que as entrevistas semiestruturadas possibilitam “um roteiro para o diálogo e pela flexibilidade que permite aos

participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo”. Sendo assim, consideramos que esse tipo de entrevista seria o mais adequado e que traria mais informações importantes para o nosso estudo. Após a realização, as entrevistas foram transcritas para a análise das informações mantendo os nomes dos colaboradores em sigilo. Ambas as entrevistas foram realizadas nas escolas dos professores participantes da pesquisa – em um dia específico para isso - em salas disponíveis no momento em que ocorreram.

A observação para que seja realmente um instrumento de coleta de informações, como afirma Negrine (2010, p. 68), “deve ser contínua e sistemática com a função de registrar determinados fenômenos ou comportamentos”. Outro ponto destacado é a importância de haver uma pauta, um roteiro flexível, para a realização da observação. Isso auxilia o pesquisador a não perder informações imprescindíveis para seu estudo, mas também acrescenta ao registro informações que lhe pareçam importantes. Neste trabalho, a autora será “observadora participante”, que, segundo Negrine (2010, p. 70), “é o caso em que o observador não participa dos acontecimentos. Ele observa e registra os acontecimentos no momento em que ocorrem”. Essa observação é feita de forma passiva, sem relacionamento com os atores da pesquisa (NEGRINE, 2010). É importante para o estudo que haja conhecimento sobre o espaço, sobre a dinâmica de relacionamentos na escola, sobre a prática dos professores e outros elementos do cotidiano do fenômeno estudado que são fundamentais para a compreensão das informações coletadas. As observações da pesquisa foram realizadas nas escolas, onde acompanhei um turno inteiro de atividades, observando as aulas dos professores participantes e suas demais atividades.

Não tive acesso aos Projetos Político Pedagógicos das escolas. Em relação aos planejamentos dos professores e/ou das escolas para a Educação Física, ambos os professores colaboraram me concedendo seus planos de trabalho do sexto ano do Ensino Fundamental.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto foi submetido à Comissão de Pesquisa (COMPESQ) da ESEF/UFRGS. Realizadas essas etapas, a aproximação com as escolas onde a pesquisa ocorreu para assim autorizarem a realização do presente estudo no local e com os professores para que estes estivessem cientes do projeto de pesquisa e sua participação no mesmo. Aos professores colaboradores foi pedido para que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

onde constam informações sobre o projeto de pesquisa. Às diretoras das escolas foi entregue o Termo de Consentimento Institucional para que estivessem cientes dos procedimentos do estudo, objetivos e responsabilidades da pesquisadora.

Os nomes dos participantes, bem como das escolas, não serão divulgados.

#### 4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

O processo de coleta das informações iniciou ao final do mês de março e prosseguiu durante o mês de abril de 2014. A coleta foi realizada de acordo com os procedimentos e instrumentos descritos anteriormente.

Para realizar a análise das informações foi utilizada a técnica de análise de conteúdos que possibilita a construção de um sistema de significados formado por unidades. Sobre ela, Moraes (1999) sustenta que “essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais”. Molina Neto (2010, p. 124) considera que é necessário para a compreensão da totalidade do estudo, “uma análise das unidades que, articuladas na sua essência, lhe dão forma”. Essas unidades de significados são chamadas de categorias (MOLINA NETO, 2010). Assim, essas categorias formam um “esqueleto” das informações coletadas e auxiliam na compreensão das mesmas e mostram elementos simbólicos que representam essas informações. As entrevistas dos professores tiveram trechos categorizados para a análise de acordo com os objetivos específicos deste trabalho.

## 5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para analisar o conteúdo das informações coletadas na pesquisa selecionamos algumas unidades de significado buscando compreender os principais elementos presentes nas entrevistas de acordo com os objetivos do estudo. Reforçando o que já enunciamos acima, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42, apud MINAYO, 2008, p.83). A partir daí e, em consonância com estes mesmos objetivos definimos as categorias de análise. Contemplando o primeiro objetivo específico, que era “identificar as principais dificuldades e possibilidades apresentadas pelas crianças em relação à participação nas aulas de Educação Física, na visão do professor”, foram criadas duas categorias: *dificuldades encontradas* e *possibilidades*. Do segundo objetivo “conhecer a visão do professor sobre o desenvolvimento dos alunos nas dimensões atitudinal, procedimental e conceitual”, originou-se a categoria *desenvolvimento dos alunos*. E do terceiro objetivo, “identificar as possíveis alternativas de trabalho/intervenção adotadas pelo professor”, não foram encontrados nas respostas dos professores elementos relevantes para enquadrar neste estudo, sendo assim, não estabelecemos categoria de análise para o mesmo. Além dessas, a criação de uma categoria no decorrer da análise das entrevistas se fez necessária para contemplar a abrangência da fala dos professores entrevistados, sendo ela *ausência do professor de Educação Física*.

Nesse sentido passaremos a analisar e discutir as categorias acima mencionadas.

### 5.1 DIFICULDADES

Analisando trechos da entrevista categorizados como “dificuldades”, destacamos que os dois professores participantes da pesquisa relatam a precarização de materiais para a Educação Física e também a falta de estrutura física própria – ou, no mínimo, apropriada – para o desenvolvimento das aulas do componente curricular. Sobre isso o *Professor Bafirma* que:

*“A gente trabalha em escola pública, assim, a gente não tem o material ideal, o local ideal, uma sala apropriada pra atividade física, uma sala que tu possa ter outros aparelhos”.*

Este mesmo professor relata que solicita ao departamento de compras os materiais para desenvolver as suas aulas, porém declara não haver retorno efetivo às suas demandas.

O outro professor, por sua vez, aborda a questão da precarização de materiais por outro viés:

*“Se a gente não tiver bola, a gente vai construir bola de meia. Se a gente não tiver bola de meia, a gente vai pedir bola. Se a gente não tiver bola, eles vão trazer bola... A gente vai inventar, a Educação Física tem essa habilidade. A gente constrói isso na nossa vivência”.*

Ele demonstra procurar alternativas para a falta de materiais se apoiando em uma característica da área, segundo ele, que seria a criatividade. Mesmo que seja uma qualidade dita como geral dos profissionais da área da Educação Física, a fala do professor reflete a precariedade de materiais que ele tem para trabalhar quando explicita que constrói ou pede o que a escola não possui. Mattos e Neira (2006, p.60) consideram sobre a necessidade de o professor exercitar a criatividade, porém afirmam que a falta de materiais pode impor limites que “impedem a experimentação de situações altamente significativas aos alunos”. Concordando com os autores, entendemos que os materiais são recursos importantes para o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Física, em contrapartida o condicionamento do trabalho docente ao material pode restringir a atuação do professor. Sendo assim, consideramos que os dois extremos podem prejudicar o processo: quando o material é fator que limita a prática do professor – precarização – ou quando o material é o que define a prática do professor – condicionamento. Acreditamos que o material é possibilidade de trabalho e desenvolvimento dos conteúdos e aprendizagens previstas pelo professor constituindo assim um elemento relevante quando se trata de docência em Educação Física.

Em relação à estrutura física, ambos os professores relatam que em dias de chuva não há espaço para desenvolver aulas práticas o que atrapalha os seus planejamentos. O *Professor A* diz, ao contar que possui jogos de tabuleiro, que “[...] Porque eu preciso de aulas em dia de chuva porque a gente não tem ginásio”. Enquanto o *Professor B* mais diretamente comenta que:

*“A gente tem dificuldade em dia de chuva também que a gente tem que ficar dentro da sala. A gente não tem um espaço adequado, essa sala que eu sonharia em ter, essa sala específica pra Educação Física”.*

Faz referência a uma sala que ele diz “sonhar” em ter para ministrar suas aulas com um amplo espaço coberto e alguns materiais para desenvolver atividades diferenciadas dos esportes coletivos. Inclusive, o referido professor, em relação a essa questão da estrutura diz:

*“Gostaria também que as escolas no geral, que o próprio poder público tivesse mais atuação dentro da escola pra melhorar o espaço físico e material disponível pra que se possa fazer um trabalho mais qualificado”.*

Ou seja, ele estabelece uma relação entre um trabalho desenvolvido de forma qualificada e os recursos materiais disponíveis para esse trabalho.

Ainda em relação às dificuldades, o *Professor* A enfatiza ao longo de sua entrevista sobre as diferenças de idade que as turmas na escola, inclusive o sexto ano, possuem. As idades heterogêneas são resultantes de diversas repetências, fazendo com que no sexto ano haja alunos de 12, 13, 14, 15 anos, por exemplo. Ele relata que: *“aí tu tem que conseguir conciliar aquele que chega com 11 que não vai saber pular corda [...] com gente com 15, 17 que “voa” porque estariam no Ensino Médio”.* Porém o que ele não verbaliza na entrevista, mas se pode entender por conversas informais e observações, é que os alunos mais velhos têm essas habilidades desenvolvidas provavelmente porque estão repetindo o sexto ano, em alguns casos pela segunda ou até terceira vez. Os alunos mais novos estão ingressando no sexto ano e tendo contato com os conteúdos – e conseqüentemente habilidades – pela primeira vez, ou seja, estão construindo essas aprendizagens, enquanto os mais velhos já realizaram esse processo.

Sobre os saberes e conhecimentos que os alunos devem desenvolver nos anos iniciais, retomamos os PCNs para melhor referenciar. De acordo com o documento, o primeiro ciclo é marcado pela transição entre as brincadeiras individuais da infância para as brincadeiras sociais e com regras (BRASIL, 1997), ou seja, brincadeiras em grupo com regras seria conteúdo a ser desenvolvido. Brincadeiras que promovam ocupação de espaço onde o corpo é referência para a criança construir representações mentais em relação ao espaço também é conteúdo do primeiro ciclo (BRASIL, 1997). Em relação ao desenvolvimento motor, os PCNs afirmam que deve ser proporcionado a criança uma maior diversidade possível de habilidades motoras, inclusive associando a diferentes objetos (BRASIL, 1997). Para o segundo ciclo, os PCNs propõem que nessa etapa os alunos já devem ser capazes de se articular dentro dos jogos e brincadeiras, exercendo autonomia. Também é ressaltado que os alunos podem através da “percepção do próprio corpo, começar a compreender as relações entre a prática de

atividades corporais, o desenvolvimento das capacidades físicas e os benefícios que trazem à saúde” (BRASIL, p. 51, 1997). O documento atenta para questões atitudinais, de respeito entre colegas, bem como de respeito e reconhecimento da diversidade das diferentes manifestações presentes na cultura corporal de movimento. Sendo assim, ao final do segundo ciclo, os alunos teriam construído um conjunto de aprendizagens em relação à cultura corporal, englobando as habilidades motoras básicas, repertório de brincadeiras, bem como incorporação de valores na sua prática e vivência de algumas manifestações da cultura.

## 5.2 DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Nenhum dos professores explicita em suas entrevistas o propósito de trabalhar com as diferentes dimensões dos conteúdos, conforme proposta dos PCNs. Quando questionados especificamente sobre a dimensão atitudinal, evidenciam a preocupação em trabalhar valores e atitudes, mas parece não terem clareza sobre tal intencionalidade. O *Professor A* diz que:

*“Eu vejo mais a parte lá da rua, do relacionamento, mas mesmo aqueles que chegam com uma grande dificuldade motora, eles tem uma boa aceitação... Eu tenho gente que não se mexe bem e é bem aceito pelo grupo, consegue uma boa convivência e tem os amigos, os amigos muito hábeis e eles fazendo parte do grupo”.*

Ambos os professores demonstram trabalhar a dimensão atitudinal de modo transversal às suas aulas e conteúdos desenvolvidos uma vez que a mesma não aparece como objetivo ou conteúdo. Segundo Rosário e Darido (2005), essa dimensão é relacionada com normas, valores e atitudes e temas como violência, competição, justiça, respeito, entre outros. Complementando, Zabala (1998) afirma que a aprendizagem dos conteúdos atitudinais faz relação com a importância dos componentes cognitivos, afetivos ou de condutas.

Na fala acima, o *Professor A* ressalta que as diferenças de habilidades e também de idades dentro da mesma turma não interferem no relacionamento dos alunos. O que nos permite constatar que a dimensão atitudinal, mesmo sem intencionalidade explícita como dito anteriormente, é trabalhada de forma efetiva em situações do cotidiano.

Em uma aula observada, o professor tornou tema da aula a resolução de um conflito entre duas alunas, conversando com a turma sobre violência, educação, como se resolver os problemas de forma tranquila. Durante a conversa, os alunos estavam atentos ao professor de forma que tal situação pareceu produzir reflexão acerca do assunto. Dessa forma, relacionamos a prática do professor com uma abordagem crítica que “sugere que os conteúdos

selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar uma melhor leitura da realidade pelos alunos e possibilitar, assim, sua inserção transformadora nessa realidade” (BRASIL, p. 26, 1998). Assim, podemos considerar também que ao propor a aula e conduzir o momento de conflito, o professor desenvolveu aspectos do tema transversal ética previsto nos PCNs. O documento afirma que:

O desenvolvimento moral do indivíduo, que resulta das relações entre a afetividade e a racionalidade, encontra no universo da cultura corporal um contexto bastante peculiar, no qual a intensidade e a qualidade dos estados afetivos experimentados corporalmente nas práticas da cultura de movimento literalmente afetam as atitudes e decisões racionais. (BRASIL, p.34, 1998)

O *Professor B* estabelece uma relação entre a Educação Física ser uma disciplina com parte prática e os alunos ficarem dispostos corporalmente de forma mais livre, especificidade da área que poderia proporcionar uma maior possibilidade de interação entre os alunos, mas também de conflitos:

*“Ocorre dentro da sala de aula alguma coisa, mas que esse evento acaba por incidir mais na Educação Física que é um momento que eles têm maior contato físico, mais próximo, que eles têm mais essa coisa da rivalidade... Eles têm mais intimidade um com o outro, estão mais livres, mais soltos pelo espaço dentro da prática da Educação Física”.*

Além disso, o professor relaciona que esse fator da prática da Educação Física pode evidenciar situações de *bullying* destacando como a disciplina pode contribuir para que o mesmo seja combatido:

*“E junto com essa interação social a gente tenta colocar os nossos objetivos da disciplina que é trabalhar a questão do limite, né, de estabelecer regras, estabelecer normas[...]a questão afetiva, os laços afetivos, que hoje é muito forte a questão do bullying, então se a gente tentar dentro da nossa disciplina... Assim... Estabelecer que eles respeitem uns aos outros do jeito que são”.*

### 5.3 AUSÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A categoria “ausência do professor de Educação Física”, se fez necessária principalmente por causa das respostas para a questão da entrevista “Quem desenvolve as aulas de Educação Física nos anos iniciais?”. Ao responder, ambos os professores disseram

que são as professoras unidocentes e aparece em suas respostas que a Educação Física nos anos iniciais se dá exclusivamente como recreação. O *Professor B* afirma que:

*“Ela que desenvolve as atividades com os alunos, eu observo algumas colegas aqui no pátio, elas fazem umas atividades assim... Trabalham assim bastante a recreação, a questão do limite, estabelecer limites entre eles, atividades sócio cooperativas, acho bem legal assim... Bem divertido assim... Pras crianças dessa faixa etária”.*

O *Professor A* se posiciona de forma veemente:

*“Mas a professora de séries iniciais é difícil trabalhar. Tem gente que não faz nada. Mas tem professora que faz assim... Ahn... “ovo podre”, corda, isso a gente visualiza algumas vezes”.*

Os professores demonstram ter uma perspectiva diferente em relação às aulas desenvolvidas nos anos iniciais, mas ambos evidenciam em suas falas que a Educação Física seria equivalente a recreação. Seguindo nessa mesma categorização das unidades, aparece em outra questão da entrevista, as implicações que a “ausência do professor de Educação Física” (nos anos iniciais) traz para o trabalho do professor do sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Sobre isso, o *Professor A*:

*“Implica. Tem muita gente que chega muito ruim. De não saber correr, de não saber segurar uma bola. Tem crianças que chegam que não conseguem com a corda girando passar pela corda – não tô nem pedindo pra pular”.*

Nesta fala o professor considera apenas os ingressantes no sexto ano, em consonância às considerações feitas em relação à diferença de idade e desenvolvimento dos alunos na categoria “dificuldades encontradas” – onde pela fala do professor podemos entender que os alunos que demonstram ter construído maior aprendizagem, são os que estão repetindo o sexto ano e os que possuem maiores dificuldades são os ingressantes -, quando declara que os alunos não sabem ao menos apreender a bola. De forma mais direta e crítica esse mesmo professor aprofunda:

*“Não é a escola que promove a melhora da habilidade dele, coordenação espaço-temporal, coordenação motora dele, e sim a escolinha de futebol que ele faz, o Mais Educação, aí não é a escola que traz isso pra eles. E aí a gente tem que desenvolver isso no sexto ano”.*

Nessa passagem o professor afirma que as aprendizagens próprias da Educação Física que o aluno apresenta ao chegar ao sexto ano, não são oriundas da escola, ou seja, dos anos iniciais, mas das diversas experiências que ocorrem fora do espaço escolar ou nas oficinas e

projetos – por exemplo, o Mais Educação. O Programa Mais Educação<sup>3</sup> foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na perspectiva da Educação Integral, se constitui como uma estratégia de indução a ampliação da jornada escolar e a organização curricular (BRASIL, 2011). A Educação Física se insere no programa através de um dos macrocampos, o Esporte e Lazer, desenvolvendo projetos relacionados a essa temática. Em relação a essa fala do professor podemos fazer associação ao que dizem Pereira, Nista-Piccolo e Santos em um estudo sobre a Educação Física nos anos iniciais:

Sabe-se que o que a criança mais gosta de fazer é brincar e, para isso ela não precisa do professor de Educação Física. Então, o conhecimento que o professor transmite deve ir além do simples fazer, pois precisa favorecer ao aluno o (re)conhecimento do seu corpo e do corpo do outro a partir de situações diversificadas, com materiais diferentes, em tempos e momentos distintos. (2009, p. 345)

Dessa forma, entendemos que a Educação Física nos anos iniciais por vezes não contribui de forma efetiva para o desenvolvimento do aluno por não se configurar como aula – relacionando com a fala do *Professor A* -, ou por ser tratada como mero momento de brincadeira – o que não acrescenta à criança nada que já não seja da sua própria vivência de infância. Fonseca (2002) considera que atividades recreativas dessa forma atendem unicamente a necessidade funcional, do “fazer por fazer”, não gerando desenvolvimento. Contribuindo com essa discussão o Coletivo de Autores, (2012, p.64) defende que “Uma nova compreensão da Educação Física implica em considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagógicamente necessário para a sua assimilação”

Quando o *Professor A* cita o projeto Mais Educação, também o compara com as aulas da professora unidocente: “*Eu considero melhor do que a aula que ela dá. Porque normalmente é largar material e eles se viram*”. Parece haver uma crítica, por parte do professor de Educação Física, à perspectiva não diretiva da professora unidocente. Perspectiva essa que pode evidenciar a ausência de construção de aprendizagens significativas em relação aos objetos específicos de estudo da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em se tratando de discutir tal questão, valorizando o papel do professor como importante organizador/mediador das situações de aprendizagem, no caminho de uma

---

<sup>3</sup> O Programa é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias.

Educação Física que articule movimento e pensamento, ou seja, que supere o modelo da prática pela prática, Fonseca (2002, p. 75) considera que:

A ação das crianças quando provocada por um desafio, as leva a pensar no como fazer, antecipando mentalmente os procedimentos que permitirão realizar a tarefa proposta, configurando-se desta forma a interação entre o plano das ações motoras e o plano das representações mentais.

Essa condição dos anos iniciais – associação à hora livre ou equivalência a recreação - aparenta estar diretamente associada ao desenvolvimento dos alunos ingressantes no sexto ano. Sobre a possibilidade de continuidade do trabalho, o *Professor B* relata:

*“Isso vai facilitar no trabalho porque tu vai ter uma continuidade aí do trabalho que seria iniciado lá nas séries iniciais. Seria o ideal. Já ter um parâmetro, um ponto de partida... Que dali tu segue o teu trabalho fundamentado através daquela base anterior, né”.*

Em um trecho da entrevista, o *Professor A* discorre sobre a sua sequência de conteúdos no sexto ano:

*“O primeiro trimestre é no handebol porque tem isso de pegar a bola. Porque o futebol é natural pra eles. E o vôlei é algo muito distante ainda por não ter o contato com a bola direto com mão. Aí o handebol tem muito de apreensão, de arremesso, de se deslocar. A gente agora tá trabalhando ataque e defesa, tem que entender o que acontece e isso eles vão desenvolvendo, pra eu conseguir chegar no segundo trimestre e conseguir pegar uma bola de vôlei, uma bola não normal pra eles, e aprender o toque. Mas ele já tá manuseando a bola.”*

Nessa fala se evidencia a importância da escolha dos conteúdos em consonância com as condições prévias dos alunos em relação à Educação Física, ou seja, os conteúdos do sexto ano tem que se adequar ao que os alunos tiveram – ou não – nos anos iniciais. Mattos e Neira (2006, p. 43) afirmam “que a criança constrói novos conhecimentos ao empregar os antigos nas novas situações”. Sendo assim, os conteúdos do sexto ano devem se adaptar às aprendizagens prévias dos alunos dos anos iniciais. Completando a ideia de progressão de conhecimentos e relacionando com a fala do professor sobre alguns conteúdos serem “distantes” do contexto deles, Fonseca (2002) considera a importância do aluno se estruturar internamente (cognitivo) na interação com objetos externos para que possa significar essa aprendizagem de forma compatível a sua compreensão. A contextualização dos conteúdos trabalhados demonstra ser um importante elemento do trabalho do professor de sexto ano, afinal, leva-se em consideração aspectos motores e cognitivos, bem como elementos sociais.

Além disso, esta limitação de aprendizagem em relação à modalidade handebol sugere que as habilidades motoras básicas não foram desenvolvidas nas séries iniciais resultando em uma limitação na escolha de conteúdos no sexto ano. Apoiando-se em uma abordagem desenvolvimentista que é recorrente nessa etapa de ensino por parte dos profissionais para desenvolver o trabalho, a aula de Educação Física teria por finalidade “oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada” (BRASIL, 1998, p. 25). Entendemos que o *Professor A* parece adotar uma abordagem desenvolvimentista pelo que se percebeu através das observações e conversas informais com o mesmo. O seu plano de trabalho para o sexto ano em 2014 também nos leva a entender dessa forma, nele constam objetivos como “desenvolver aptidões físicas e motoras”, “desenvolver habilidades para iniciação desportiva (de determinada modalidade)” e nos conteúdos “exercício de qualidade física e motora”, entre outros. Assim, entendemos que ele preza pelo desenvolvimento motor do seu aluno e procura criar alternativas para suprir no sexto ano o que ele entende que não foi desenvolvido nos anos iniciais – como deixa claro quando afirma que não é a escola que promove a “*melhora da habilidade dele (do aluno)*”. Em outro trecho da entrevista, ele afirma que “*eu faço a avaliação daquele movimento e a gente fica repetindo. [...] E aqueles que não fazem eu fico mais particularmente com eles trabalhando até eles conquistarem aquela habilidade*”. Evidenciando que seu trabalho é norteado pelo desenvolvimento das habilidades motoras e que, dessa forma, precisa realizar trabalhos mais básicos nessa perspectiva para que consiga desenvolver os conteúdos previstos para o sexto ano. Essa é a crítica que o *Professor A* faz a ausência de professor de Educação Física nos anos iniciais, afirmando que as professoras deixam os alunos livres em geral e que isso acaba por dificultar o trabalho do professor de sexto e o desenvolvimento motor do aluno.

Em relação aos planos de trabalho dos professores, podemos considerar que eles procuram abranger uma grande quantidade de objetivos e conteúdos – que por vezes se confundem – para o sexto ano. Em ambos os planejamentos constam o desenvolvimento das valências físicas, a prática de atividades cooperativas e o desenvolvimento dos fundamentos dos esportes coletivos (handebol, basquete, vôlei e futsal/futebol). Os PCNs abrangem esses conteúdos que constam nos dois planejamentos, porém explicitam o seu desenvolvimento nas três dimensões – procedimental, conceitual e atitudinal. O documento traz os conteúdos e objetivos para os ciclos, não para cada ano, para servir de norte, de apoio ao professor para que ele desenvolva suas aulas de acordo com o que é previsto a nível nacional. Fazendo uma

aproximação entre os PCNs e os planejamentos dos professores, podemos considerar que a dimensão conceitual não é prevista como aspecto a ser trabalhado através dos conteúdos e que a dimensão atitudinal também não se faz presente no planejamento – mesmo que seja observada na prática docente dos professores. O que permite problematizar um fato que aparenta ser recorrente nas aulas de Educação Física: a predominância da dimensão procedimental nas aulas, o “saber fazer”. Sobre isso, Darido (2009) considera que para uma Educação em que o eixo norteador seja a formação cidadã – propósito dos PCNs – é essencial que os conteúdos sejam mais abrangentes na Educação Física escolar. O que não exclui a dimensão procedimental dos conteúdos, mas sim o acréscimo de novas perspectivas onde sejam problematizadas as razões da realização dos movimentos, reflexões acerca da cultura corporal de movimento e discussões em relação às atitudes e condutas (DARIDO, 2009).

A par destas questões, destacamos que os planos não fazem nenhuma referência a algum processo de diagnóstico sobre as condições prévias relacionadas à cultura corporal, dos alunos que chegam ao sexto ano. Tal aspecto parece desconsiderar as fragilidades mencionadas pelos professores durante as entrevistas.

Realizando esta análise foi possível refletir sobre diversos aspectos em relação a esse fenômeno estudado, nos trazendo novos elementos para a discussão do tema a partir de um outro olhar: o olhar do professor de sexto ano.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi compreender a percepção do professor de sexto ano sobre o desenvolvimento dos alunos em relação à presença ou não do professor de Educação Física nos anos iniciais. Por motivos já justificados na introdução deste trabalho, busquei compreender esse fenômeno recorrente nas escolas estaduais do RS, pela perspectiva do professor de Educação Física que atua com os ingressantes nos anos finais do Ensino Fundamental e conseqüentemente “ingressam” nessa configuração nova onde a presença do professor especializado é obrigatória. Procurando entender as possíveis implicações desse fenômeno, me deparei com diversas questões que me fizeram refletir sobre a Educação Física escolar, bem como a docência em Educação Física.

A partir dos objetivos elencados e das categorias que oportunizaram a análise das informações colhidas destacamos que sobre as dificuldades enfrentadas, os dois professores foram enfáticos ao apontar a falta de espaço físico e material adequado, o que mesmo não tendo sido foco deste estudo, evidencia sérias restrições às experiências das crianças, em se tratando da prática da cultura corporal.

Sobre o desenvolvimento dos alunos, os professores explicitam por suas entrevistas que não trabalham na perspectiva das três dimensões – procedimental, conceitual e atitudinal. Ambos os professores valorizam e trabalham de forma não intencional a dimensão atitudinal em suas aulas. A ausência de trabalho pela perspectiva das dimensões dos conteúdos parece evidenciar que os professores relacionam a Educação Física apenas com o “saber fazer”, o que restringe as aprendizagens dos alunos em relação à cultura corporal fazendo com que o componente curricular seja apenas prático e não estabeleça relações teórico-práticas, não produzindo reflexões mais complexas acerca dos conhecimentos específicos da área.

Em relação à ausência de professor especializado, através deste estudo entendemos que as aulas de Educação Física nos anos iniciais nessas escolas são equivalentes à recreação ou a “hora livre”, o que implica no trabalho do professor de sexto porque os alunos ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental com fragilidades no seu desenvolvimento em relação às aprendizagens específicas do componente curricular Educação Física. Essa informação provoca alguns questionamentos: as professoras unidocentes não possuem formação adequada para desenvolver conteúdos da Educação Física? Há clareza do que são conteúdos da Educação Física? Na visão dos professores, a hora livre realmente produz aprendizagens

sobre o que é específico da Educação Física? A recreação é meio ou finalidade na Educação Física?

Concluindo, através do desenvolvimento deste estudo, pude refletir acerca de diversas implicações no trabalho do professor de sexto ano, tanto em relação à presença ou não do professor especializado nos anos iniciais, quanto em relação à sua prática docente como um todo. Afinal, essa relação é complexa e pode ser observada por diferentes perspectivas. Escolhi a possibilidade de entender pelo viés do professor de sexto ano por acreditar que este tem elementos relevantes para contribuir com a discussão sobre esse fenômeno e também pela minha inquietação em relação ao desenvolvimento da Educação Física ao longo da Educação Básica.

Considerando as evidências de que as professoras unidocentes não conseguem abranger em sua prática docente todos os conhecimentos dos componentes curriculares que por ela são ministrados, questiono: A presença do professor de Educação Física nos anos iniciais seria o suficiente para que o componente curricular fosse desenvolvido a partir das três dimensões de conteúdos? A presença do professor de Educação Física nos anos iniciais asseguraria a aprendizagem dos alunos em relação à cultura corporal? A presença do professor especializado não seria uma forma de proporcionar aos alunos aprendizagens de qualidade enriquecendo assim o seu processo de escolarização?

Nesta perspectiva o estudo (re)apresenta aspectos já discutidos em outras pesquisas e publicações, cujos interlocutores foram os professores dos anos iniciais, reafirmando velhos problemas e retomando os mesmos questionamentos a partir do olhar de outros protagonistas da Educação Física escolar.

## 7. REFERÊNCIAS

- ASSIS, Ana Eleonora Sebrão; JOBIM, Ana Paula. **Psicomotricidade: histórico e conceitos**. 2008. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2008/artigos/edfis/358.pdf> Acesso em: 26 de fev de 2014.
- BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, v.1, n.1, p. 25 -31, junho, 1999.
- BRACHT, Valter. A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedex**, ano XIX, n. 48, agosto, 1999.
- BRACHT, Valter; RODRIGUES, Leonardo Lima. As Culturas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 32, n.1, p. 93-107, setembro, 2010.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e a Aprendizagem Social**. 2ª edição. Porto Alegre. Editora Magister, 1997.
- BRASIL. **Leinº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm) Acesso em: 25 de fev de 2014.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília.
- BRASIL. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Ministério da Educação. Brasília: SEB/MEC, 2011. 36 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998. 114 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf> Acesso em: 25 de fev de 2014.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos Meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 3, p. 119 – 125, 1993.
- Coletivo de Autores. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez, 2012.
- DARIDO, Suraya. **A Educação Física na Escola e a Formação do Cidadão**. Rio Claro, 2001.
- DARIDO, Suraya; RODRIGUES, Heitor de Andrade. As Três Dimensões dos Conteúdos na Prática Pedagógica de uma Professora de Educação Física com Mestrado: Um Estudo de Caso. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.

DARIDO, Suraya; BARROSO, André Luís Ruggiero. Pedagogia do Esporte e as Dimensões dos Conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2.trim, 2009.

DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 293 p.

DARIDO, Suraya; ROSÁRIO, Luis Fernando Rocha. A Sistematização dos Conteúdos da Educação Física na Escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez., 2005.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar II, **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

FONSECA, Denise Grosso da. **Educação Física: para dentro e para além do movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FRAGA, Alex Branco. Educação Física nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental Brasileiro. **Educación Física y Deporte Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 90, novembro, 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm> Acesso em: 5 dez 2013.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na Escola**. 6ª edição. São Paulo: Phorte, 2006.

MENSCH, Deise Lara; SCWENGBER, Maria Simone Vione. “Jogar Bola, Brincar na Pracinha e Plantar Bananeira”: representações sociais de crianças sobre a educação física. **Motrivivência**, Santa Catarina, ano XXI, n. 32/33, p. 280-295, jun./dez., 2009.

MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A, N, S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. 176 p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html) Acesso em: 25 de fev de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópoli, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, Raquel Stoilov; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; SANTOS, Sheila Aparecida Pereira. A Educação Física nas séries da fase inicial do Ensino Fundamental: olhar do professor polivalente. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 20, n. 3, p. 343-352, 3. trim., 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 8.747, de 21 de novembro de 1988**. Dispõe sobre o Quadro de Carreira, o Quadro em Extinção e as gratificações do Magistério Estadual, dando outras providências. Sistema LEGIS. Porto Alegre, RS, 21 nov. 1988.

Disponível

em:

[http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXTO&Hid\\_TodasNormas=19388&hTexto=&Hid\\_IDNorma=19388](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=19388&hTexto=&Hid_IDNorma=19388) Acesso em: 05 dez 2013.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**; tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## 8. APÊNDICES

### 8.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar do projeto intitulado “A Percepção de Professores de Educação Física de Sexto Ano, Sobre o Desenvolvimento dos Alunos, em Relação à Presença ou Não de Professor Especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que tem como objetivo principal compreender a percepção dos professores de Educação Física de sexto ano a cerca do desenvolvimento dos alunos em relação à presença ou não de professor especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### Procedimentos

Durante a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo e entrevistas. As entrevistas serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realizações de atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalo. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que emita juízo de valor.

As entrevistas serão previamente agendadas, serão realizadas em seu local de trabalho. Estas serão gravadas, transcritas e devolvidas para sua confirmação e, se necessário, correção de informações.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

#### Confidencialidade

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória.

## Voluntariedade

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

---

Denise Grosso da Fonseca  
Orientadora  
dgf.ez@terra.com.br

---

FláviaFernandes Cardoso  
Orientando  
flaviafernandes@hotmail.com.br

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar deste estudo e declaro que fui informado de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos deste estudo, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo a minha pessoa.

## 8.2 CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### APRESENTAÇÃO

Apresentamos a aluna FLÁVIA FERNANDES CARDOSO que está desenvolvendo seu Trabalho de Conclusão de Curso, através do projeto de pesquisa intitulado: “A Percepção de Professores de Educação Física de Sexto Ano, Sobre o Desenvolvimento dos Alunos, em Relação à Presença ou Não de Professor Especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Nesta perspectiva solicitamos que a mesma possa realizar observações de aulas, entrevista com professores, bem como ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola e aos planos de ensino de Educação Física dessa instituição educacional.

Certos de contarmos com a sua atenção, agradecemos,

Porto Alegre, 27 de fevereiro de 2014.

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Denise Grosso da Fonseca

Orientadora do Trabalho

### 8.3 TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Prezado(a) Sr(a). Diretor(a)

O projeto *A Percepção de Professores de Educação Física de Sexto Ano, Sobre o Desenvolvimento dos Alunos, em Relação à Presença ou Não de Professor Especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* tem por objetivo principal compreender a percepção dos professores de Educação Física de sexto ano a cerca do desenvolvimento dos alunos em relação à presença ou não de professor especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É um projeto desenvolvido pela estudante de graduação Flávia Fernandes Cardoso, com orientação da professora Denise Grosso da Fonseca, como trabalho de conclusão de curso, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O estudo será desenvolvido através de observações de aulas de Educação Física, de entrevistas com um professor dessa disciplina e análise de documentos da escola (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino da disciplina de Educação Física). A entrevista será agendada previamente e, mediante o consentimento do professor, será gravada. As observações ocorrerão no período em que o professor estiver em aula, sem que sejam prejudicadas as atividades desenvolvidas na classe.

Será mantida em sigilo a identidade da escola e do professor participante da pesquisa e os dados coletados servirão exclusivamente para fins de trabalho de conclusão de curso. Todos os resultados estarão disponíveis à direção e aos professores participantes do estudo.

Compreendo que as atividades da pesquisa apresentam os riscos inerentes aos instrumentos utilizados. Em caso de possíveis imprevistos posso esperar o cuidado do responsável pela pesquisa, que tomará as medidas cabíveis ao ocorrido e, se necessário, realizará o transporte até o local onde possa ser recebido um atendimento especializado.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do diretor (a)), diretor(a) da escola \_\_\_\_\_ (nome da escola) autorizo a realização da investigação *A Percepção de Professores de Educação Física de Sexto Ano, Sobre o Desenvolvimento dos Alunos, em Relação à Presença ou Não de Professor Especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* nas dependências da escola, com a participação da estudante Flávia Fernandes Cardoso, orientado pela professora Denise Grosso da Fonseca.

Também fui informado(a) da garantia de receber esclarecimento às perguntas e dúvidas relacionadas ao estudo; da liberdade de poder retirar o consentimento de realização desta pesquisa nas dependências da escola e da segurança da preservação de identidade da escola e de todos os envolvidos no estudo na publicação dos dados no trabalho final.

Agradecemos vossa colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos/informações, que poderão ser realizados através do telefone (51) 9341-4576 ou pelo endereço eletrônico (flaviafernandes@hotmail.com.br) diretamente com a estudante Flávia Fernandes Cardoso, (51) 9323-1963, com a orientadora da pesquisa, Denise Grosso da Fonseca.

---

Nome da escola

---

Assinatura do(a) diretor (a) da escola

---

Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, 27 de fevereiro de 2014.

## 8.4 ROTEIRO DA ENTREVISTA

### ENTREVISTA

- 1- Formação, local de graduação, tempo da atuação profissional:
- 2- Qual a importância da EFi escolar?
- 3- Quem desenvolve as aulas de EFi nos anos iniciais?
- 4- Como percebes o desenvolvimento das crianças ingressantes no sexto ano, em relação aos conteúdos e habilidades da EFi? (dimensões conceitual, procedimental e atitudinal).
- 5- Quais as dificuldades encontradas?
- 6- Como desenvolves o trabalho no sentido de superá-las?