UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
LINHA DE PESQUISA ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

FORMAÇÃO INICIAL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO SOBRE O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/LICENCIATURA/UFSM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rosenan Brum Rodrigues

Santa Maria, RS, Brasil,

2015

FORMAÇÃO INICIAL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/LICENCIATURA/UFSM

Rosenan Brum Rodrigues

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria/RS, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação Física

Orientadora: Prof.ª. Drª. Elizara Carolina Marin

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Brum Rodrigues, Rosenan
FORMAÇÃO INICIAL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/LICENCIATURA/UFSM / Rosenan Brum Rodrigues.-2015.
129 p.; 30cm

Orientador: Elizara Carolina Marin
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2015

1. Formação inicial. 2. Trabalho pedagógico. 3. Educação Física. 4. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. I. Carolina Marin, Elizara II. Título.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Linha de Pesquisa Aspectos Socioculturais Pedagógicos da Educação Física

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

FORMAÇÃO INICIAL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO SOBRE O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/LICENCIATURA/UFSM

Elaborada por
Rosenan Brum Rodrigues

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elizara Carolina Marin, Drª.
(Presidente/Orientadora)

Andressa Aita Ivo, Drª.
(Co-Orientadora)

Giovanni Felipe Ernst Frizzo, Dr. (UFPEL)

Maria Cecília Camargo Günther, Drª. (UFSM)

Santa Maria, 9 de março de 2015.

AGRADECIMENTOS

A trajetória percorrida por mim até aqui foi constituída por momentos desafiadores, solitários e exaustivos, mas também por momentos prazerosos, solidários e relaxantes. Com todas essas condições e sentimentos que surgiram durante o processo de realização deste estudo, sou obrigado a agradecer, em primeiro lugar, a Deus, por ter me conduzido por este caminho com equilíbrio e persistência.

Aos meus pais, Ronaldo Porscha Rodrigues e Uiara Brum Rodrigues, e a meu irmão Ruan Brum Rodrigues, por estarem sempre comigo e me incentivarem a sempre buscar meus objetivos em todos os momentos da minha vida.

À Raquel Flores de Lima, minha noiva, pelo amor, compreensão, companheirismo, cumplicidade e confiança que me ajudaram a superar a angústia de todo processo a que estive submetido no decorrer do curso até a finalização e defesa desta dissertação. Você é uma mulher muito especial em minha vida.

À minha orientadora, Prof.ª. Elizara Carolina Marin que, com sua sabedoria, me impulsionou a seguir na construção desta dissertação, sem permitir que a distância neste último ano pudesse se colocar como barreira entre nossas discussões que foram norteadoras desta produção.

À Prof.ª. Andressa Aita Ivo, co-orientadora deste estudo, que para sua finalização não mediu esforços em me auxiliar, com sua experiência em pesquisa e conhecimento, além de sua paciência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSM, aos professores e colegas de turma da Linha Aspectos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, que contribuíram para que esta caminhada fosse um percurso de construção coletiva, apesar dos momentos solitários de escrita.

Aos acadêmicos participantes deste estudo, que me permitiram um tempo de suas vidas para complementar às informações coletadas por meio das entrevistas.

Aos colegas de GPELF, pelo acolhimento a partir de meu ingresso e pelos momentos de conhecimentos e discussões enriquecedoras proporcionados nestes dois anos de convivência.

À Escola de Ensino Fundamental de Ensino Fundamental São José e à Escola de Educação Infantil Maria Malgarin Frizzo da cidade de Nova Esperança do Sul, das quais faço parte do quadro de professores destas instituições, agradeço pelo apoio e pelas dispensas de minhas atividades, em momentos necessários durante a realização deste estudo.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa conquista. Sem o apoio, incentivo e colaboração de todos vocês, não teria conseguido concluir este estudo. Muito obrigado!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

FORMAÇÃO INICIAL PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/LICENCIATURA/UFSM

AUTOR: ROSENAN BRUM RODRIGUES
ORIENTADORA: ELIZARA CAROLINA MARIN
CO-ORIENTADORA: ANDRESSA AITA IVO
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 9 de março de 2015.

Este estudo teve o objetivo de investigar como se configura a formação inicial em Educação Física/Licenciatura da UFSM para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, lançamos mão da análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), da matriz curricular, dos programas de disciplinas de Educação Física/Licenciatura/UFSM e da legislação educacional do País e do Rio Grande do Sul referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para, além, aplicamos questionários e realizamos entrevistas semiestruturadas com os acadêmicos do último semestre desse Curso. Os achados da pesquisa evidenciam o distanciamento entre a Universidade e a realidade escolar, a desintegração curricular e a ausência de uma disciplina obrigatória que trate da especificidade do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais. Nesta direção, é fundamental uma reestruturação curricular que abarque todos os níveis e modalidades de ensino. Especificamente sobre os Anos Iniciais, entendemos que, para o trabalho com crianças, é necessário que se proponha uma perspectiva teórica que leve em conta os condicionantes históricos e sociais que constituem a vida de cada sujeito.

Palavras-Chave: Formação inicial. Trabalho pedagógico. Educação Física. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Physic Education
Federal University of Santa Maria

INITIAL TRAINING FOR PEDAGOGICAL WORK WITH THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: STUDY PHYSICAL EDUCATION COURSE / DEGREE / UFSM

AUTHOR: ROSENAN BRUM RODRIGUES
GUIDANCE: ELIZARA CAROLINA MARIN
CO-GUIDANCE:ANDRESSA AITA IVO
Date and local of defense: Santa Maria, mar 9th 2015

This study aimed to investigate how to configure the initial formation in Physical Education/Bachelor of UFSM for pedagogical work at the first years of Elementary School. To do so, it was used the documentary analysis of the Education Program Course (PPC), the curriculum and programs of disciplines of Physical Education/Bachelor/UFSM and educational laws of the country and of Rio Grande do Sul state, referring to the early years of fundamental teaching fundamental and further. We applied questionnaires and semi-structured interviews conducted with students from the last half of the course. The survey findings show a gap between the university and the school environment; curriculum disintegration and the absence of a compulsory subject that deals with the specificity of the pedagogical work in the early years. In this sense, a curriculum restructuring is essential, covering all levels and types of education. Specifically, it is understood that working with children in the early, it is necessary to propose a theoretical perspective that takes into account the historical and social conditions, which are the life of each person.

Keywords: Inicial formation. Pedagogical Work. Physical education. Early years at fundamental school.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Associação Brasileira de Educação – **ABE**
Associação dos Docentes Universitários – **AD**
Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – **ANDES**
Ato Institucional - **AI-5**
Banco Interamericano de Desenvolvimento – **BID**
Câmara de Educação Superior **– CES**
Conselho Pleno **– CP**
Conselho Federal de Educação – **CFE**
Conselho Federal de Educação Física – **CONFEF**
Conselho Nacional de Educação – **CNE**
Conselho Regional de Educação Física – **CREF**
Diário Oficial da União – **DOU**
Diretrizes Curriculares Nacionais – **DCN**
Educação de Jovens e Adultos – **EJA**
Escola de Educação Física do Exército – **ESEFEX**
Escola de Educação Física de São Paulo – **ESEFESP**
Escola Nacional de Educação Física e Desportos **- ENEFD**
Fernando Henrique Cardoso – **FHC**
Fundo Monetário Internacional – **FMI**
Grupo de Trabalho – **GT**
Habilitação Específica de Magistério – **HEM**
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – **LDB**
Ministério da Educação – **ME**
Ministério da Educação e Cultura – **MEC**
Parâmetros Curriculares Nacionais – **PCN**
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência **- PIBID**
Projeto Pedagógico do Curso – **PPC**
Rio Grande do Sul – **RS**
Trabalho de Conclusão de Curso – **TCC**
Universidade do Brasil – **UB**
Universidade de Brasília – **UnB**
Universidade do Distrito Federal – **UDF**
Universidade Federal do Rio de Janeiro – **UFRJ**
Universidade Federal de Santa Maria **- UFSM**
Universidade de São Paulo – **USP**
United States Agency for International Development – **USAID**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM que em sua nomenclatura e objetivos se referem à Educação Física nos anos iniciais 70
Quadro 2 - Disciplinas do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM que em seus conteúdos e referenciais bibliográficos tratam da Educação Física nos anos iniciais 71

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 119
APÊNDICE II
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE 121
APÊNDICE III
QUESTIONÁRIO 123
APÊNDICE IV
ROTEIRO DE ENTREVISTA 127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA DE INVESTIGAÇÃO 21

1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS 27
1.1 Análise documental 28
1.2 Pesquisa exploratória 28

2 ELEMENTOS SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 33
2.1 Da Colônia à Lei das Escolas de Primeiras Letras 33
2.2 Da República à criação da Universidade do Brasil 34
2.3 Da Universidade do Brasil aos dias atuais 37

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 45
3.1 O Trabalho Pedagógico 49
3.2 O Trabalho Pedagógico do Componente Curricular Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 51
3.3 A Educação Física como componente curricular da escola 53
3.4 A Legislação e o caso da Educação Física nos Anos Iniciais 56
3.4 As crianças no Nível de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental .. 59

4 A UFSM E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA 63
4.1 O Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) 65
4.1.1 O PPC do curso de Licenciatura em Educação Física 65
4.1.2 O currículo e a Educação Física nos Anos Iniciais 66
4.2 Formação inicial para o trabalho pedagógico de Educação Física nos Anos Iniciais: a visão dos acadêmicos 73
4.2.1 Aspectos da grade curricular do curso: possibilidades para o trabalho pedagógico de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 75
4.2.2 A questão da formação inicial em Educação Física para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 89

CONSIDERAÇÕES FINAIS 99

REFERÊNCIAS 103

APÊNDICES 117

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA DE INVESTIGAÇÃO

Os primeiros anos de vida escolar jamais são esquecidos por qualquer pessoa. Dentre os motivos para que este período seja tão especial, estão a primeira professora, os primeiros coleguinhas, os primeiros recreios e, neste contexto, se inserem os jogos, as brincadeiras, as correrias, ou seja, o movimento, pois o mesmo está contemplado na escola através da cultura corporal.

Seguindo a concepção de Educação Física embasada na cultura corporal, de acordo com Soares et al. (1992), o objetivo da Educação Física escolar consiste em oportunizar vivências e apresentar elementos para um projeto histórico superador e, com isso, um projeto que atenda e preconize as características da formação omnilateral[1] do ser social (MANACORDA, 2010; FRIZZO, 2008), partindo das práticas corporais na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 instituiu que o componente curricular Educação Física deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

A Educação Básica configura-se pelo período que inicia na Educação Infantil e vai até o Ensino Médio (BRASIL, 1996). O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 16/2001 (BRASIL, 2001), define a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sugere como professor regente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental os profissionais com formação em curso normal e/ou em Pedagogia.

No entanto, o CNE, mediante a Resolução n. 07/2010, normatiza que: "[…] do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental os componentes curriculares da Educação Física e Artes 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" (BRASIL, 2010, art. n. 31).

No Rio Grande do Sul (RS), a Educação Física não é ministrada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por professores licenciados no componente específico, seguindo a orientação do Parecer n. 16/2001. Neste nível de ensino, os professores atuam conforme o

[1] Segundo Manacorda (2010b, p. 96), a formação omnilateral significa "[…] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades de produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho".

Regime da Unidocência, que caracteriza-se pela atuação de professores graduados em Pedagogia ou Normalistas (Magistério) frente a todos os componentes curriculares de ensino (DARIDO; RANGEL, 2005).

Esses professores são regidos pelas Políticas Públicas do Estado do RS e, por atuarem neste contexto, recebem uma Gratificação de Unidocência, conforme estabelecido na Lei Estadual n. 10.576/95 (RIO GRANDE DO SUL, 1995), em que são definidas as porcentagens referentes aos provimentos aos profissionais que trabalham sob este regime.

Não há consenso na literatura sobre qual profissional estaria melhor preparado para trabalhar com a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De um lado, há aqueles que entendem que os professores unidocentes devem assumir o desenvolvimento do conteúdo de todos os componentes curriculares, considerando a afetividade e o vínculo com um único professor como fatores relevantes para a aquisição do conhecimento. Nessa direção, Freire (2001) relata que essa posição tem como base a alegação de ser melhor para a criança o contato com um único professor, considerando que quanto mais professores há mais fragmentado torna-se o ensino.

Em contrapartida, outros autores defendem que, em função da especificidade da Educação Física, como o fato das aulas serem ministradas em outros espaços que não a sala de aula, o trato de conteúdos que englobam o movimento humano, o desenvolvimento motor, a cultura corporal e o cuidado com a faixa etária dos alunos, o componente curricular deve ser de responsabilidade de um docente com formação em Educação Física. A partir da concepção do desenvolvimento motor, Carvalho (1994) defende o profissional de Educação Física como o único que procura garantir que crianças que se encontram no nível de ensino dos Anos Iniciais sejam submetidas a atividades que desenvolvam habilidades motoras básicas em qualidade e quantidades suficientes.

Ainda nesse viés, Ronchi (2010) salienta a importância da Educação Física nos Anos Iniciais, apontando ser necessário ao professor planejar seu trabalho considerando aspectos como escolhas de conteúdo e estratégias didáticas, levando em conta a influência no desenvolvimento motor e na aquisição de competências e habilidades.

O trabalho pedagógico com o componente curricular Educação Física nos Anos Iniciais é atravessado tanto por questões didático pedagógicas, de formação inicial, como também por questões relativas a Políticas Públicas, que regem a educação nacional e estadual, aspectos econômicos, como a Gratificação de Unidocência aos Pedagogos com acréscimo na sua remuneração, dentre outros elementos.

Com relação ao professor, os princípios fundamentais na formação inicial, segundo Garcia (1999), compreendem três aspectos, traduzidos, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Neste sentido, entendemos que estes princípios serão essenciais para a prática docente, ou seja, estes elementos é que irão legitimar o professor dentro do contexto de suas ações na escola.

Para Frizzo (2012), as ações do professor na escola fazem parte do trabalho pedagógico, que é constituído por três importantes elementos: o sujeito caracterizado pelos professores e alunos; o trabalho concreto e o conhecimento, os quais constituem uma relação dialética entre quem ensina e aprende; e o conhecimento a ser apreendido, que vão constituir a totalidade do fenômeno. Sobre o trabalho pedagógico da Educação Física, Frizzo (2012) defende uma proposta que se aproprie da cultura corporal como uma das formas de produção da existência do ser humano e da atividade criativa das manifestações como esporte, jogo, dança, ginástica e lutas.

O presente estudo investiga a formação inicial de licenciados em Educação Física para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), situada no Estado do Rio Grande do Sul (RS).

A justificativa para a realização desta pesquisa advém da experiência acadêmica do autor na disciplina de Estágio Supervisionado III em Educação Física, realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante a graduação em Educação Física - Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria e das dificuldades enfrentadas no planejamento das aulas.

Outro ponto que impulsionou o autor a realizar este estudo condiz com a pesquisa desenvolvida para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que procurou-se identificar como se configurava a atuação de licenciados em Educação Física e Pedagogia com o componente curricular Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em diferentes escolas. Os resultados evidenciaram a deficiência da formação inicial para este componente curricular nos Anos Iniciais, considerando que turmas que eram acompanhadas por professores de Educação Física tiveram um desempenho em testes motores de equilíbrio e tempo de reação semelhante aos das turmas que eram regidas somente pelo professor Unidocente.

Além disso, também incluiu-se como justificativa as experiências na própria atuação profissional em turmas dos Anos Iniciais, as quais apresentam algumas dificuldades a partir da falta de espaços e materiais adequados, inexistência de propostas curriculares da Educação

Física para este nível de ensino e o escasso material didático e bibliográfico para auxiliar no trabalho pedagógico.

Baseado nestes pressupostos, o problema da pesquisa procura dar conta da seguinte indagação: como se configura a formação inicial em Educação Física/Licenciatura/UFSM para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Apesar da legislação que rege a Unidocência na rede de ensino do RS, os municípios do Estado podem ter em suas redes de ensino alterações frente a essa legislação, assim como já acontece na maioria das escolas particulares, que possuem professor de Educação Física para o componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como se configura a formação inicial em Educação Física/Licenciatura da UFSM para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E mais especificamente:

a) Analisar as legislações Federal e Estadual (RS) relacionadas à questão da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

b) Analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de formação inicial em Educação Física/Licenciatura da UFSM e sua relação com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

c) Compreender a visão dos acadêmicos em fim de graduação do curso em foco sobre a formação para o trabalho pedagógico com a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos, descritos brevemente a seguir. O Capítulo I, intitulado “Encaminhamentos metodológicos”, define o aporte teórico-metodológico e prático-metodológico que sustentaram o desenvolvimento desta pesquisa. Nele, discorre-se acerca da abordagem da pesquisa, do contexto investigado e dos sujeitos que fizeram parte deste estudo.

O Capítulo II, intitulado “Elementos sobre o processo histórico de constituição das Universidades e da formação de professores de Educação Física”, aponta elementos sobre a criação das Universidades e a formação de professores no Brasil.

O Capítulo III, intitulado “Formação inicial de professores”, pauta sobre o tema Formação de Professores para o Trabalho Pedagógico na Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para além, realiza-se uma breve caracterização da criança, tratando da Educação Física como componente curricular na escola e das Políticas Públicas relacionadas à Educação Física no nível de ensino Anos Iniciais.

E, por fim, o Capítulo IV, intitulado “A UFSM e o curso de formação de professores em Educação Física” dedica-se à análise dos dados obtidos com os instrumentos de coleta (pesquisa documental, entrevistas e questionários), a partir de uma discussão crítica sobre o curso de formação de Educação Física e as suas repercussões no trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar, segundo Mills (1975), é um trabalho artesanal no qual o pesquisador relaciona sua vida com a investigação, considerando que, para isso, deve-se ter a sensibilidade que possibilite um entendimento de uma realidade específica e crie uma identidade própria no modo de pesquisar. Neste sentido, o autor defende que a utilização de procedimentos deve ser flexível, evitando, assim, o "fetichismo do método e da técnica" (MILLS, 1975, p. 240).

Segundo Marin (2006), o ato de pesquisar exige do autor entrar em uma desordem constante de ideias, n'uma interação "agressiva" afetiva e poética a partir de seu problema. Para a autora, a pesquisa "imita a vida, com seus avanços, recuos e reestruturações" (MARIN, 2006, p. 66).

Confirmando a relação da pesquisa com a vida, Minayo (2010 a) considera que, mesmo sendo uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação, complementando que nada é um problema, se este, em primeiro lugar, não tiver sido um problema da vida prática.

Demo (1993, p. 80) caracteriza a pesquisa

> [...] como um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude do 'apreender a apreender', e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório.

Ao considerar a pesquisa como parte do processo educativo, entende-se que o pesquisador só tem possibilidade de executá-la a partir da compreensão e domínio de uma série de técnicas e de conhecimento. Sua construção e aprimoramentos são méritos que o pesquisador vai obtendo no processo do fazer. Podemos dizer que é pela pesquisa que se produz conhecimento científico numa caminhada que contempla recuos e reestruturações e que, fundamentalmente, exige um encaminhamento metodológico. O método, segundo Oliveira (1998, p.17):

> [...] é considerado um percurso escolhido entre outros possíveis, não representando apenas um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador.

O caminho metodológico não é estanque, mas um modo planejado, através qual se leva em conta o problema de pesquisa a que se pretende esclarecer. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) salientam que o pesquisador constrói seu método de pesquisa pelas imposições que o problema de pesquisa apresenta. Para Marin (2006, p. 66), "cada

problemática demanda observações e caminhos diferentes de pesquisa e, portanto, exige construções de procedimentos para além dos modelos pré-existentes". Significa dizer que o pesquisador deve ter certo conhecimento sobre o estudo, assim como os procedimentos de pesquisa devem ser flexíveis e estando em constante avaliação, sendo possível adequá-los de acordo com o andamento do estudo. Para a execução deste estudo, utilizamos a análise documental e a pesquisa exploratória.

1.1 Análise documental

Cellard (2010) considera que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados que sobrevivem ao longo do tempo, proporcionando uma percepção histórica do problema de pesquisa. Esta autora classifica como documentos os textos escritos e os de natureza iconográfica e cinematográfica, sejam de fontes públicas ou privadas, entre outros.

Para a autora, a análise documental corresponde a uma forma de coleta de dados que possibilita minimizar a influência do pesquisador sobre o sujeito. Neste sentido, considera que este tipo de pesquisa permite reconstruções que, muitas vezes, não se obtém a partir de outras técnicas de pesquisa.

A Legislação Federal e Estadual do RS sobre a Unidocência e a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e o atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Formação Inicial em Educação Física/Licenciatura/UFSM, reformulado no ano de 2004 e implantado a partir do ano de 2005, são documentos essenciais para o estudo.

Para a análise do PPC do Curso observamos o perfil do profissional almejado, os objetivos, a grade de componentes curriculares, a carga horária de cada disciplina bem como a nomenclatura, ementa, conteúdos e as referências bibliográficas.

Adotamos alguns termos-chave para a análise das disciplinas do Curso e, dentre estes, destacam-se Educação Física, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, infância, criança, aprendizagem, crescimento e desenvolvimento motor, jogo, lúdico e o brincar.

1.2 Pesquisa exploratória

Segundo Marconi e Lakatos (1999), as pesquisas exploratórias são compreendidas como investigações cujo objetivo consiste em aumentar a familiaridade do pesquisador com um fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa mais precisa, procurando clarificar

conceitos. Para Bonin (2006), a pesquisa exploratória possibilita um movimento de aproximação ao fenômeno concreto a ser investigado, procurando perceber seus contornos, especificidades e singularidades, pois há uma imersão direta no campo de investigação.

Minayo (2010 b) prefere denominar esta técnica de pesquisa de campo, referindo-se à exploração como uma fase do estudo que possibilita a aproximação com o espaço social de estudo, demandando a cada dia de trabalho avaliação e reflexão à luz dos objetivos de pesquisa pré-estabelecidos.

Com o objetivo de aprofundar a investigação, buscamos compreender a problemática também pelo viés dos acadêmicos do último semestre do curso em foco da UFSM. Para tal, utilizamos como procedimentos questionários e entrevistas.

O questionário, segundo Marconi e Lakatos (1999), compõe-se de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido com ou sem a presença do pesquisador, o qual tem por objetivo produzir dados de um grupo de respondentes.

Segundo Richardson et al. (2011), o questionário cumpre ao menos duas funções, uma referente à descrição de características e aferição de determinadas variáveis de um grupo social e outra referente à elucidação de variáveis grupais e individuais, relacionadas ao problema de pesquisa. Para o autor, a aplicação dos questionários pode ser realizada por contato direto e por correio.

Neste estudo, utilizamos o contato direto, pois através dele o pesquisador teve a possibilidade de explicar os objetivos do estudo e do questionário, além de esclarecer dúvidas que surgiram no decorrer da resolução das perguntas.

O questionário foi composto de 15 perguntas de cunhos aberto e fechado e que tinham como base a formação inicial de acadêmicos do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM e a relação com o currículo do curso voltado para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Participaram desta fase do estudo 15 acadêmicos que estavam no oitavo semestre do curso ou que estariam finalizando a graduação em dezembro de 2014.

De acordo com os questionários, constatamos que 11 acadêmicos tinham interesse em atuar com Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao final da graduação, sendo que sete acadêmicos haviam participado de projetos de pesquisa e extensão que tinham como temática a Educação Física nos Anos Iniciais e infância.

Como caminho para identificar com maior profundidade (com detalhes e exemplificações) as informações do questionário, foram realizadas entrevistas que, segundo Colognese e Melo (1998, p. 143), constituem em “um processo de interação social, no qual o

entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado”. Porém, não é uma conversa solta, mas com objetivo de obter dados que possam ser interpretados mediante o problema de pesquisa.

Conforme ensina Thompson (1992), entrevistar exige do pesquisador: habilidade, interesse e respeito pelo outro; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião alheia; disposição para escutar sem interferir; e capacidade para estabelecer uma relação comum entre entrevistador e entrevistado.

A entrevista semiestruturada, segundo Manzini (2003), possui, como uma de suas principais características, a elaboração prévia de um roteiro que tem como funções auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para os objetivos pretendidos e organizar a interação social entre pesquisador e sujeito entrevistado, permitindo a ambos uma maior segurança.

Para a entrevista, foram selecionados sete acadêmicos que, de acordo com as respostas dos questionários, demonstraram interesse em trabalhar com Educação Física nos Anos Iniciais ao final da graduação, assim como se envolveram durante a graduação com projetos de pesquisa e extensão que tinham como temática principal a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou infância. Entramos em contato com estes acadêmicos, porém dois não nos deram retorno, resultando, assim, em cinco acadêmicos entrevistados.

A entrevista foi composta de três blocos de perguntas que complementam as informações obtidas nos questionários, tratando, num primeiro momento, sobre o perfil e formação inicial do acadêmico. Em seguida, apresentava questões referentes ao currículo do curso e os aspectos relacionados aos Anos Iniciais; e, por fim, abordavam-se questões acerca da formação inicial e o trabalho pedagógico da Educação Física nos Anos Iniciais. Com o intuito de preservar a identidade dos acadêmicos entrevistados, seus nomes foram substituídos por uma nomenclatura fictícia, representada através de letras.

Os dados obtidos foram interpretados a partir da análise de conteúdo que, segundo Franco (2005), consiste em um procedimento que leva em consideração a mensagem (oral, escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada), e condições contextuais dos seus produtores. A autora sugere como importante a execução do processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mesmas, organizado em três etapas que compreendem:

a) *a pré-análise:* fase de organização e sistematização das ideias, em que ocorre a escolha de documentos a serem analisados, retomada de objetivos iniciais de pesquisa em relação ao material coletado e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final.

b) *a exploração do material:* trata-se do momento em que os dados do material coletado são codificados, possibilitando alcançar o núcleo de compreensão dos mesmos.

c) *tratamento dos resultados obtidos e interpretação:* nesta etapa, os dados são submetidos a operações estatísticas e qualitativas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas.

Após a execução deste processo, segundo Franco (2005), é chegado o momento de definir as categorias. Este momento constitui-se em uma operação que visa classificar elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida por reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos pelo pesquisador, considerando a problemática do estudo.

Duas foram as categorias definidas a partir do processo de análise realizada. São elas: “Aspectos da grade curricular do curso: possibilidades para o trabalho pedagógico de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”; e “A questão da formação inicial em Educação Física para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

2 ELEMENTOS SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Visando identificar e esclarecer questões históricas sobre a formação de professores no contexto brasileiro, neste Capítulo trataremos do surgimento da Universidade e dos cursos de Formação de Professores desde a colonização do Brasil até os dias atuais, identificando as especificidades referentes à área da Educação Física e a sua integração ao currículo das escolas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A instituição universitária é uma criação específica da civilização ocidental. Para entender um pouco deste processo, recorremos a Charles e Verger (1996, p. 7-8) que, em sua obra sobre a história das universidades, afirmam:

> [...] se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido preciso de "comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior", parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de Ensino Superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de Ensino Superior e mesmo as instituições não universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória.

A partir deste ponto, apresentaremos, através de uma periodização, aspectos que vêm influenciando questões relacionadas à formação de professores desde a colonização do Brasil.

2.1 Da Colônia à Lei das Escolas de Primeiras Letras

Em âmbito brasileiro, segundo Azevedo (1971), a Universidade no período colonial inexistia, a não ser para o clero regular ou secular (quem dedicava-se ao sacerdócio). Este cenário estava sob influência da política de colonização portuguesa, levando os membros da elite da sociedade a vislumbrar a Europa como único caminho para o aprofundamento dos estudos. O sistema de ensino que existia nesta época era restrito às Escolas Jesuítas, nas quais os alunos formados eram levados para a Universidade de Coimbra, que tem papel central na questão da criação das Universidades no Brasil.

Fávero (2000) aponta que foram inúmeras as tentativas dos Jesuítas em relação à criação do Ensino Superior na Colônia, todas sem êxito durante mais de um século, o que

demonstra uma política bem formulada de controle predominante por parte da Metrópole portuguesa em relação a qualquer possibilidade de proposta que visualizasse algum sinal de desvinculação e independência cultural e política da Colônia. Neste cenário, o que se consegue para o Brasil, mesmo sendo sede da Monarquia, é apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante.

As instituições no âmbito do Ensino Superior criadas por D. João VI eram diretamente articuladas com os fins de defesa militar da Colônia, com cursos tais como Anatomia, Cirurgia, Medicina e Engenharia Civil. Conforme Cunha (1980), foram realizadas inúmeras reorganizações, fragmentações e aglutinações, considerando os cursos criados por D. João VI e, com isto, criaram-se escolas e faculdades profissionalizantes que constituíram o conjunto de instituições de Ensino Superior até a República.

Paralelamente a estes acontecimentos, no País emergem questões referentes à formação de professores, derivadas do processo de criação de Escolas Normais iniciado na França e em toda a Europa. No Brasil, a preocupação com a formação de professores aparece explicitamente na Lei das Escolas de Primeiras Letras, datada de 1827, na qual se exigia o preparo didático através do método mútuo[2]. Esta formação era estruturada a partir dos ensinamentos das Escolas Normais, que tinham como principal objetivo preparar professores para as escolas primárias, com domínio dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, sem preocupação com os aspectos didático-pedagógicos. Esta via normalista de formação de professores perdurou ao longo do século XIX, resistindo a inúmeras contestações.

2.2 Da República à criação da Universidade do Brasil

No que se refere à formação de professores, em 1889, no Estado de São Paulo, fixa-se o padrão de organização das Escolas Normais segundo a Reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890. Porém, esta Reforma entende que o ensino não deveria continuar como estava, sendo considerado o programa de estudo insuficiente e com carência no preparo prático dos alunos. Esta Reforma implementa um novo currículo para a Escola Normal, enriquecendo os conteúdos anteriores, dando ênfase à prática no ensino e

[2] O método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando poucos recursos, em pouco tempo e com qualidade. Foi criado por Joseph Lancaster e estava amparado no ensino oral da repetição e memorização, pois este acreditava que esta dinâmica inibia a preguiça, a ociosidade e aumentava o desejo pela quietude. Nesta metodologia, não se esperava que os alunos tivessem "originalidade ou elucubração intelectual" na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Lancaster>. Acesso em: 03 nov.2013.

promovendo a criação de uma escola-modelo anexa à Escola Normal. Este modelo estendeu-se por todo o País e acabou firmando a proposta da Escola Normal.

Os rumos do Ensino Superior no Brasil mudam somente no final da década de 1920, influenciados pela publicação de dois documentos que expressavam o teor das discussões frente ao assunto, sendo dois inquéritos promovidos em 1926 pelo jornal O Estado de São Paulo e em 1928 pela Associação Brasileira de Educação (ABE). O primeiro, a partir da liderança de Fernando de Azevedo, projetava uma Universidade concretizada em 1934 com a criação da Universidade de São Paulo (USP). O segundo documento se propunha à construção de uma Universidade a partir de representações de diferentes concepções que debatiam essa questão dentro da própria associação.

Na década de 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, assim como outras Universidades no território brasileiro, em grande medida lideradas por Anísio Teixeira. Em consonância com o Movimento Escolanovista, Anísio Teixeira também propõe mudanças na Escola Normal que, em sua visão, falhava em seus dois objetivos, que se caracterizavam como escolas de cultura geral e cultura profissional, transformando-a em Escola de Professores, incluindo em seu currículo desde o primeiro ano disciplinas como biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino, com enfoque em três aspectos baseados em princípios e técnicas, e matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura, linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais, além de prática de ensino, com realização a partir de observações, experimentações e participação.

Esta escola de professores ainda contava com uma estrutura de apoio, envolvendo Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária, utilizadas para a prática de ensino, instituto de pesquisas educacionais, biblioteca central, filmoteca, museu escolar e radiodifusão (SAVIANI, 2009).

Sob este novo modelo de formação de professores, Anísio Teixeira implanta, em 1932, o Instituto de Educação do Distrito Federal e, em 1933, Fernando de Azevedo cria o Instituto de Educação de São Paulo. A partir daí, estes institutos começam a incorporar elementos e organização da Pedagogia, consolidando um modelo pedagógico-didático de formação de professores que permitiria suprir as insuficiências dos cursos propostos pelas Escolas Normais (BRZEZINSKI, 1996).

Em 1935, Anísio Teixeira é exonerado do cargo de Secretário de Educação devido ao seu discurso durante a inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal (UDF), no qual ressaltou que uma das características da Universidade é ser um local no qual se investiga

e produz conhecimento e, para que isso ocorra, é necessário o exercício da liberdade e autonomia universitária. Porém, não se podia pensar em autonomia durante o Estado Novo, pois tudo era subordinado ao Poder Central (TEIXEIRA, 1998). Após este episódio, Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação até 1945. Em 1937, contrariando o Manifesto de 32, origina-se o projeto da Universidade do Brasil (UB), baseada em outras fontes e que se configura como modelo de Universidade padrão, para o qual todas as outras instituições similares ou que viriam a ser criadas no país deveriam adequar-se.

O modelo federal de organização da Universidade que configurava a UB baseava-se no Estatuto das Universidades Brasileiras, procurando resgatar o modelo da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Estatuto de 1931 e organizando a Faculdade Nacional de Filosofia que foi instalada em 1939, no Rio de Janeiro. A partir deste momento, conforme Brzezinski (1996), os Institutos foram elevados ao nível Universitário, sendo que o paulista incorporou-se à USP e o carioca agregou-se à UDF.

Estas foram as bases para a organização dos cursos de formação de professores para as Escolas Secundárias e generalizadas para todo o País, conforme o Decreto-Lei n. 1190, de 1939, organizando definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da UB, considerada referência para as demais instituições de Ensino Superior do País. Esta compôs o modelo conhecido como “esquema 3+1”, que organizava os cursos de licenciatura e Pedagogia no Brasil.

Os cursos de licenciatura formavam professores para ministrar aulas nas disciplinas dos currículos das escolas secundárias e os professores formados pelos cursos de Pedagogia exerciam a docência em Escolas Normais. O “esquema 3+1” vigorava nos dois casos, sendo que os três primeiros anos eram dedicados ao estudo de disciplinas específicas e um ano era direcionado para a formação didática.

Ao tratar dos cursos de licenciatura e Pedagogia, o presente trabalho começa a se deter em nosso objeto de estudo e, a partir de agora, passa a relatar como se configurou a formação de professores e, mais especificamente, em relação aos elementos que se referem à formação em Educação Física e a introdução deste componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.3 Da Universidade do Brasil aos dias atuais

Com a criação da UB, em 1939, a identidade da formação de professores passa a ser concebida a partir do curso de didática, que tinha como principal função qualificar o profissional do curso de Bacharelado através de saberes que provinham da Didática, Administração, Psicologia, Sociologia e da Biologia. Esta tendência se confirmou a partir do Decreto-Lei n. 1190/39, sendo a primeira iniciativa que pautou a formação de professores secundários, propondo o curso de formação que até então não existia. Esta identidade proposta pela formação em didática tinha como objetivo possibilitar a capacitação de competências necessárias para atuação na escola. Esta ideia é explicitada conforme Souza Neto (1999, p.57) a seguir,

> [...] O Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril, estabeleceu as secções fundamentais de filosofia, de ciências, de letras, pedagogia e uma didática especial [...] com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Em se tratando da formação de professores em Educação Física, as primeiras escolas de formação têm inicio durante as primeiras décadas do século XX, quando eram ministrados cursos de curta duração com o objetivo de formar militares. De acordo com Oliveira (2001), somente no ano de 1929 foi criado o Curso Provisório de Educação Física, o qual era ministrado pelo exército, mas que aceitava a inscrição de civis, assim como aconteceu em 1933, com a criação da Escola de Educação Física do Exército (ESEFEX). Em 1934, é criada a Escola de Educação Física de São Paulo (ESEFESP), que tinha como público-alvo os civis que deviam incorporar-se às escolas propostas pelo Exército. Além destas instituições, outras foram sendo constituídas no âmbito da Educação Física durante a década de 30 e, dentre elas, destaca-se a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), no interior da UB, instituída em 1939. Este curso propunha aos provenientes do Curso Normal a formação de professor normalista na área da Educação Física, que era obtido após dois anos de formação (AZEVEDO; MALINA, 2004).

De acordo com Souza Neto (1999), no período que vai de 1939 até 1945 a formação em Educação Física é marcada por saberes e conhecimentos advindos da ginástica, do esporte e de aspectos anátomo-fisiológicos do ser humano. No curso de Didática, não se evidenciava a fundamentação pedagógica necessária para a formação de professores.

Em 1945, com a deposição do presidente Vargas e o fim do Estado Novo, inicia-se a chamada “redemocratização do país”, buscando repensar o regime autoritário até então

vigente. Com isso, surge uma nova fase para a Educação Física através do Decreto-Lei n. 8.270/45, que propôs a revisão da estrutura curricular e da duração do curso, passando de dois para três anos. Porém, mantiveram-se ainda cursos de um ano, alterando a carga horária das disciplinas.

De acordo com Cunha (1983), o Ensino Superior passa por um surto de expansão no País, principalmente a partir da metade da década de 1940, pela forte ascensão social de camadas médias da população, pela ampliação do Ensino Médio público e em função do aumento do número de vagas para ingresso na Universidade, em decorrência do processo de ambivalência de cursos técnicos ao curso secundário. Esses fatores fazem com que setores diferentes da sociedade tomem consciência da situação precária na qual viviam as Universidades no Brasil e iniciem movimentos de modernização do Ensino Superior no Brasil.

Este movimento tem como ponto inicial a tramitação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desencadeado a partir da segunda metade da década de 1950, o qual vai atingir o ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB), proposta por Anísio Teixeira e Darci Ribeiro. Instituída pela Lei n. 3.998 de 1961, esta surge como a Universidade mais moderna do País no período e configura-se como um marco na história das universidades, tanto por seus objetivos quanto por sua organização, equiparada ao que foram a USP e a UDF nos anos 30.

Paralelamente a este fato, ocorreram intensas discussões a respeito dos rumos da educação brasileira e, principalmente, da Universidade. O modelo econômico desenvolvimentista exigia a preparação de mão de obra técnica e qualificada e na área educacional demandava-se a formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho. A tentativa de consolidação desse modelo foi interrompida com a instauração da ditadura militar, que além de destituir da reitoria e exilar Anísio Teixeira, toma a Universidade, demitindo, perseguindo e exilando muitos professores, intelectuais e estudantes.

Conforme Almeida Filho (2008), após o Golpe Militar de 64 os militares adotam o sistema norte-americano de educação universitária em uma versão empobrecida. Com este objetivo, estabeleceram-se acordos entre o Ministério da Educação e a USAID[3] em 1967, na qual introduziram-se a Reforma Universitária de 1968, implementada sob diversas

[3] Acordo MEC-USAID: estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Tinha como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Acordos_MEC-USAID>. Acesso em: 2 nov.2013.

contradições e financiada por empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Neste contexto, professores e estudantes reivindicaram do Governo soluções para problemas educacionais da época, principalmente dos excedentes[4]. Como resposta às reivindicações e no interior da crise institucional que teve como seu ponto mais alto o Ato Institucional (AI-5), foi criado um Grupo de Trabalho (GT), encarregado de estudar possibilidades que poderiam ser tomadas para contornar a "crise da Universidade".

O relatório apresentado pelo GT traçou duras críticas concernentes ao sistema universitário vigente no País e, baseado nestes resultados, foi implantada uma legislação básica referente à Reforma Universitária de 1968. Esta representou, segundo Fávero (2006), avanços importantes para o Ensino Superior brasileiro, citando-se dentre eles: a implantação da pós-graduação, configurando-se como possibilidade de avanço no conhecimento científico; propôs a organização da Universidade a partir de sua tríplice função: ensino, pesquisa e extensão; e um aumento significativo do número de vagas para estudantes em universidades públicas.

No entanto, na visão da autora, a Reforma também apresentou retrocessos promovidos através do Governo Federal, tais como: estímulo ao aumento do número de universidades particulares nos anos 70, já que as vagas nas universidades públicas não eram suficientes para atender a demanda; fragmentação da formação, caracterizada pela adesão das Universidades ao sistema departamental; o vestibular unificado; o ciclo básico; o sistema de créditos; a matrícula por disciplina; além do desenvolvimento da extensão com caráter de assistencialismo. Conforme Fávero (2006), esta remodelagem do sistema de Ensino Superior teve como objetivo fomentar a produtividade e a eficácia entre acadêmicos e professores das instituições.

Após a implantação da Reforma Universitária de 1968, a legislação manteve a formação de professor para o segundo grau em nível superior e a formação de professor para o primário através do Curso Normal. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar, foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, alterando sua denominação respectivamente para Habilitação Específica de Magistério (HEM). Neste sentido, conforme o Parecer CFE n. 252/69, que contém a Resolução n. 2 de maio de 1969, aprova-se a regulamentação para o curso de

[4] Com a implantação dos vestibulares para o acesso às universidades, foi eliminado um grande número de estudantes, ao mesmo tempo que houve vagas que não foram preenchidas, gerando assim a chamada "crise dos excedentes" (CARVALHO, 2005).

Pedagogia e o Parecer CFE n. 253/69, que define que os profissionais formados no curso serão professores capacitados para o Ensino Normal e especialistas em determinada funções dos sistemas escolares, criando habilitações para áreas específicas e fragmentando a formação do Pedagogo.

Perante este novo modelo, implantado a partir da Lei n. 5.692/71, a formação em HEM habilitava o profissional para a docência em turmas dos primeiros anos do ensino de 1º grau. Para as quatro últimas séries deste período escolar e para o ensino de 2º grau era necessária a formação de professores em cursos de licenciatura de Nível Superior. Para o curso de Pedagogia, atribuiu-se a formação de professores de Magistério assim como os especialistas em educação dentre diretores de escola, supervisores escolares, entre outros.

Com o Parecer CFE n. 894/69, instituído em 1969, segundo Souza Neto (1999), a Educação Física sofre um novo redimensionamento em seu currículo no que se refere à formação de professores e técnicos de desportos. A proposta de 1945, que não havia saído do papel, foi referendada e o curso passou a ter três anos de graduação, o que acabou fortalecendo a dimensão pedagógica, assim como a biológica e técnica da Educação Física. O que se percebe, segundo as três propostas citadas até então, é que a formação de professores para a área de Educação Física propõe, a partir de seus currículos, a formação de um técnico especializado na execução de determinada tarefa, que pode atuar em diferentes possibilidades de intervenção.

Na década de 80, conforme Saviani (2011), decorre o processo de abertura democrática. Os partidos de oposição ao Governo Militar passam a ter acesso aos governos de estados e municípios e a rever as propostas educacionais tecnicistas e a retomar o debate sobre os rumos da Universidade sob a direção dos docentes que começaram a organizar-se em entidades representativas. As Associações dos Docentes Universitários (AD) multiplicaram-se e articularam-se em uma associação nacional denominada de Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que teve participação ativa durante o processo constituinte que culminou com a Constituição Federal de 1988.

Os cursos de licenciaturas passaram a ser rediscutidos adotando como princípio, segundo Silva (2003), a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais de educação. As instituições de ensino passaram a atribuir como papel do curso de Pedagogia a Formação de Professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SAVIANI, 2009). Na Educação Física, tem-se a busca pela formação de um profissional mais qualificado, que visualize seu aluno de uma forma integral, em detrimento da formação pautada no físico e adestramento dos corpos. Neste âmbito, o Parecer

CFE n. 215/87 e a Resolução CFE n. 03/87 aparecem como uma proposta pioneira na educação, na qual a graduação em Educação Física passa a ser configurada por formações distintas denominadas de Licenciatura e Bacharelado.

Após a promulgação da Constituição de 1988, no início dos anos 90, o Brasil adere, a partir do governo de Fernando Collor de Melo, às políticas propostas pelo Consenso de Washington[5] para o desenvolvimento econômico o que, segundo Ferreira (2010), faz com que o Estado preocupe-se em quitar a dívida externa e provoque um fortalecimento no modelo desenvolvimentista de economia, voltando-se em beneficiar o mercado financeiro e, consequentemente, reduzindo os gastos em investimentos. A autora complementa que a adesão às propostas neoliberais por parte do governo sofreu inúmeras resistências, mas que estas não tiveram forças contra as privatizações de órgãos públicos.

Ainda durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), no ano de 1996, combinada com uma ampla Reforma no Ensino Superior, é promulgada uma nova LDB, consolidando a política neoliberal em âmbito universitário. Com a ideia de conter gastos, propõe-se o congelamento de salários dos docentes universitários federais, redução das verbas para pesquisa e pós-graduação e redirecionamento do financiamento público. Estes fatores produziram um efeito desmobilizador sobre o movimento docente universitário. Além disso, o artigo 7º desta nova LDB confirma a oferta de educação superior a partir da iniciativa privada

> [...] Art. 7º: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

Em consonância com estes acontecimentos, são implementadas diversas mudanças, inclusive nas denominações para os Níveis de Ensino da Educação Básica e Superior: de Educação pré-escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino de 3º Grau passam a se chamar, respectivamente, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

No que tange especificamente à Educação Física, o debate intensifica-se a partir da regulamentação da profissão, com a criação do sistema CONFEF/CREF[6], instituído pela Lei

---

[5] Conjunto de medidas composto de dez regras básicas, formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1990, quando passou a ser indicado para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que estavam em dificuldades financeiras. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington>. Acesso em 02 nov.2013.

[6] Conselho Federal de Educação Física / Conselho Regional de Educação Física.

n. 9696/98 e baseado na fragmentação da profissão, ou seja, o dualismo Licenciatura/Bacharelado. De acordo com Souza (2003), duas vertentes ficam explícitas no campo da Educação Física: uma afirmava que a profissão teria maior reconhecimento social e entraria para o grupo de profissões modernas; em contraponto, a outra concepção entendia que a profissão não deveria ser caracterizada por um conjunto de leis e sim pelo seu processo histórico.

Segundo Hermida (2009), a partir da existência do sistema CONFEF/CREF foi criado um peso significativo contra a Educação Física, seus trabalhadores e a escola pública, sendo uma instituição que se propõe a orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício dos "profissionais" da Educação Física. O autor ainda complementa que o CONFEF/CREF representa os interesses de setores retrógrados da área, os quais defendem um espaço reservado para a atuação no mercado de trabalho para os melhores profissionais.

Num primeiro momento, aqueles que defenderam a Lei nº 9696/98 afirmavam durante a sua tramitação, que ela deveria tratar somente do campo da Educação Física informal (academias, clubes, associações e outros locais onde se realizassem atividades próprias dos profissionais da educação física).

Porém, isto não é o que tem sido visto, pois de acordo com Sadi (2005), o CONFEF/CREF tem tentado abarcar tanto o espaço escolar quanto o não escolar, apesar de não ser obrigatório os registros dos professores que atuam nas escolas. No entanto, o CONFEF/CREF vem atuando na busca de preceitos que exigem a carteira de filiação, através de concursos públicos e em programas conveniados.

Atualmente, a maioria das instituições públicas que realizam concursos para o provimento de cargos de professores de Educação Física estão exigindo como critério para efetivação do cargo a carteira do CONFEF/CREF.

Como podemos, ver há cada vez mais iniciativas por parte do sistema CONFEF/CREF no sentido de submeter o maior número de trabalhadores da educação física, tanto no campo informal quanto no escolar.

Com relação a formação de professores, suas diretrizes sofreram mudanças significativas a partir do ano de 2002. Na Educação Física, o reflexo dessas alterações veio a se confirmar com a Resolução CNE n. 7/2004, que em seu artigo 3º procurou delimitar, através da concepção de campo e organização curricular, o entendimento que se tem de Educação Física como área de atuação acadêmico-profissional. Com isso, estabeleceram-se duas propostas a partir do redimensionamento curricular: a primeira entende o Profissional de Educação Física capacitado para atuar em diferentes realidades sociais e intervindo em

diferentes manifestações do movimento; já a segunda identifica o Professor de Educação Física/Licenciatura como o indivíduo capaz de atuar no âmbito da docência.

> [...] Art. 3º - A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizam ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

Significativamente, esta é a última resolução de extrema importância para a formação de professores em Educação Física, já que ainda encontra-se em vigência e configura a estruturação curricular da maioria dos cursos de Educação Física no País.

A partir deste novo cenário, segundo Saviani (2011), com a nova LDB e o retorno do tecnicismo, o resultado é quem norteia o mapa da educação. Neste sentido, o Ministério da Educação (ME) passa a avaliar o processo de ensino e, a partir dos resultados, define-se a distribuição de recursos, levando em conta critérios de produtividade e eficiência, conforme os moldes adotados após a Reforma Universitária de 1968. Este modelo de Universidade perdura até os dias atuais.

Como assinala Maués (2009), as Políticas Públicas que regulam a formação de professores no Brasil se pautam por interesses de mercado. Ou seja, as propostas de formação de professores hoje desenvolvidas pelo ME no Brasil são voltadas para as demandas das empresas, propondo o desenvolvimento de competências que são colocadas acima dos conteúdos específicos, tais como a didática, os conhecimentos pedagógicos ou os conteúdos específicos.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Em tempos de políticas neoliberais, em que se valorizam o lucro, a individualidade, a competitividade e a redução de gastos públicos, o que se quer é uma educação que se posicione criticamente em relação a este modelo, defendendo uma formação de sociedade democrática e justa, mais humana e inclusiva, que supere coletivamente as desigualdades sociais.

Um modelo atual de escola pautada neste contexto de sociedade democrática fez emergir novos públicos escolares. De acordo com Chapman e Aspin (2001),

> [...] o acesso maciço à educação e a necessidade de oferecer oportunidades educativas que respondam a princípios de eficácia econômica, de justiça e inclusão social, de participação democrática e de desenvolvimento pessoal, trouxeram novas exigências aos sistemas educativos e às escolas, aspectos com os quais nos confrontamos atualmente.

O atual contexto escolar se reflete amplamente no currículo educacional, na organização escolar, no trabalho pedagógico dos professores que resulta na reformulação das propostas de formação de professores, até então baseados em princípios uniformizados e homogêneos de educação, que não contemplam as perspectivas atuais da escola, centrada em princípios de diferença e diversidade.

Em contraposição, Candau (1999) entende que a educação deve proporcionar a formação de sujeitos históricos, criativos, ativos e críticos, que tenham capacidade de transformar e reinventar a sociedade em que vivem, preocupando-se com o intelectual, o social, o político, a cultura e a ética, não reduzido apenas às características científicas e técnicas do processo pedagógico.

Nunes (2001) defende que pensar a formação do professor envolve capacitá-lo, dentre outros, à prática de lidar com o conflito resultante do confronto entre os diversos saberes provenientes de diferentes grupos sociais que frequentam a escola e com os saberes sistematizados historicamente. Assim, os professores precisam realizar um trabalho pedagógico que esteja diretamente ligado à vida dos educandos.

Porém, de acordo com o estudo de Pimenta (1999), os cursos de formação inicial, ao desenvolverem currículos formais com conteúdos e atividades distanciados da realidade e da verdadeira prática social de educar, pouco contribuem para formar uma nova identidade do profissional docente.

Para Garcia (1999), neste processo o professor deve ser o protagonista e entender-se como tal na construção de alternativas nas suas ações, sendo alguém que toma decisões,

processa informações, gera conhecimento, tem crenças e rotinas que influenciam a sua prática profissional, sendo capaz de gerar e contrastar teorias sobre sua prática.

Esta afirmativa leva a pensar sobre a contribuição da reflexão crítica na prática docente, valorizando esta profissão, os saberes do professor, o trabalho coletivo e da escola pensada como espaço de formação contínua, assim como reconhecendo o professor como investigador e produtor de conhecimento.

A Formação de Professores, segundo Garcia (1999, p.25), é definida como

> [...] uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Porém, em nosso entendimento, esta formação não se restringe a elementos individuais, mas também é influenciada pelas relações estabelecidas com o contexto social em que se está inserido. Neste sentido, defendemos que ser professor implica saberes definidos por experiências acumuladas ao longo da vida, saberes advindos de relações que vão sendo estabelecidas através de diferentes pessoas e instituições e que interferem quando do ingresso na docência, momento em que há incorporação de saberes novos.

Uma formação que considera a prática do professor conforme a defesa das referências citadas possibilita ao professor um papel de inventor, criador e descobridor, visto como sujeito de sua própria prática, que aprende e ensina num contexto caracterizado como emancipatório, no qual o objetivo consiste em é inserir o educando na sociedade de forma crítica e criativa.

Este processo toma forma levando em conta as experiências vividas no trabalho do professor, desenvolvidas no decorrer do curso de formação, o que pode permitir que seja construída uma identidade pautada nas vivências práticas, às quais o formando foi submetido. A formação inicial não se reduz à acumulação de horas de curso ou de técnicas de ensino, mas ao espaço/tempo de reflexão crítica em relação às suas práticas.

Este exercício de reflexão sobre a própria prática, que se realiza de forma sistematizada e objetiva, pode possibilitar ao professor repensar e problematizar a ação docente desenvolvida nas aulas (saberes, metodologias e estratégias para a realização da aprendizagem). Pensando numa perspectiva em que valoriza a reflexão da sua própria prática através da teoria, o professor também realiza um exercício que possibilite, neste movimento,

entender o seu redor, dando grande importância ao conhecimento da realidade na qual está inserido.

> [...] Os importantes desafios que hoje se colocam em nível curricular carecem de professores com capacidades de iniciativa e de decisão, não só em termos de gestão curricular, mas também do domínio da concepção e realização de projetos, do recurso a metodologias inovadoras e a estilos de ensino-aprendizagem às características, interesses, motivações e ritmos de aprendizagem dos alunos com que trabalham (MORGADO, 2004, p.131).

Entendemos a formação de professores como um conjunto de elementos que se constitui através da construção histórica, social e cultural, levando em conta relações e vivências anteriores ao processo de formação docente, além de aspectos vivenciados durante a formação na Universidade. Assim como Garcia (1999), compreendemos que a formação depende tanto das teorias quanto das práticas desenvolvidas, antes e durante todo o processo de formação.

É inegável a importância da articulação teoria-prática nos cursos de formação de professores para que estes possam vivenciar experiências de pesquisa que auxiliem sua prática. Para Ferraz (2000), a teoria é um instrumento que ajuda a apreender o real, mas é da prática que emergem as questões vitais.

A questão da dimensão prática na formação de professores, segundo Gadotti (1998 p. 125), está em que

> [...] o pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas também a prática coletiva dos educadores.

Segundo Saviani (1996), o saber que importa ao educador é aquele que surge do processo educativo, tendo para tanto o saber objetivo, produzido historicamente, como referência, sendo necessário considerar ainda o momento histórico atual, do surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, que não está esgotado e que faz parte do fenômeno educacional no contexto social, buscando identificar os tipos de saberes implicados nesse processo.

Nessa direção, a escola tem importante papel na formação, constituindo-se em um espaço coletivo de interação entre professor e aluno na troca de experiências, ensinamento e produção de cultura. Sob esta ideia de diálogo permanente que se desenvolve na escola é que o professor pode exercitar saberes, desconstruindo e construindo conhecimentos.

Neste contexto, Kuenzer (1999) entende que o professor e a escola pública comprometem-se a enfrentar as desigualdades e primar pela democratização dos

conhecimentos que possibilitarão ao aluno ter uma vida social e produtiva da melhor maneira possível.

Confirmando a importância da escola na formação, Barroso (2003, p.65) reconhece que "a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam".

Neste sentido, Caldeira (2001) adverte que a predominância das práticas do professorado nas escolas assenta-se no individualismo, derivado das relações estabelecidas na organização do trabalho das escolas definidas como: professor-disciplina, professor-turma e professor-aluno. Estas relações, no seu entendimento, não favorecem a discussão do coletivo de professores, levando o docente a enfrentar e encontrar soluções para determinado problema sozinho.

Esta escola de cunho individualista é o modelo de escola que o projeto do MEC/CNE defende, denominada por Helena de Freitas (2002) de "escola de reforma educativa", ou seja, a sociedade é instruída a viver de forma competitiva, integrada ao desenvolvimento do mercado capitalista com caráter excludente.

Esta questão também é evidenciada na crítica realizada por Taffarel (2006) em relação à proposta das diretrizes de formação de professores baseada em competências, na qual o professor deve assumir a responsabilidade individualmente pela sua formação, excluindo aspectos que levem em conta o trabalho coletivo.

Superando esta ideia individualista no âmbito escolar, concordamos com o que Rios (1997, p.79-80) sugere para a relação dos seres no trabalho, dizendo que

> [...] uma pessoa não pode ser competente sozinha. A qualidade do seu trabalho não depende apenas dela – define-se na relação com os outros. As condições para a realização de um trabalho competente estão na competência do profissional e na articulação desta competência com os outros e com as circunstâncias.

Considerando o humano um ser social, no trabalho educativo também devemos pensar nas relações com os outros, pois essencialmente na escola vários profissionais estão inseridos e devem ser levados em conta para pensar coletivamente, visando o enfrentamento de diferentes problemas que surgem, facilitando a construção de formas coletivas de trabalho.

Ressaltamos que os elementos trazidos até o momento são fundamentais para as propostas de formação de professores, desde que possibilitem aos futuros docentes a construção de conhecimentos, que deem suporte à atuação e reflexão coletiva de sua prática e o apoio teórico e a dimensão social de sua atuação.

Todos estes aspectos já esclarecidos até aqui podem estar presentes na formação de professores de qualquer licenciatura. Como neste trabalho tratamos do componente curricular Educação Física especificamente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entende-se que seja essencial trazer para discussão o que se defende sobre a atuação neste nível da educação e com este componente curricular.

3.1 O Trabalho Pedagógico

Antes de começar a tratar do trabalho pedagógico especificamente da Educação Física para os Anos Iniciais, é necessário entendermos o termo em um contexto mais geral. Segundo Frizzo (2008), o trabalho pedagógico se configura como uma prática social, munida de forma e conteúdo que se expressam a partir de sua determinação política e ideológica e visões dominantes em uma sociedade. Estas assumem uma ordem geral correspondentes aos movimentos da economia e, consequentemente, a escola, constituída como espaço de formação humana, procura cumprir as determinações desta prática social e o trabalho pedagógico dar conta dessa tarefa.

Concordamos com Freitas (1995) e Frizzo (2008) que a nomenclatura trabalho pedagógico refere-se a uma noção ampliada da atividade desenvolvida por professores e alunos com vistas ao acesso ao conhecimento sistematizado (na sala de aula e na escola em geral) e a articulação entre o trabalho do professor e a macroestrutura sociopolítica. Outras nomenclaturas e concepções não dão conta de contemplar todos os envolvidos, alunos e professores (trabalho docente), nem consideram a educação como uma atividade produtiva que tem relação com a teoria e com a reflexão crítica (prática pedagógica).

Seguindo esta mesma linha, Bezerra e Paz (2006) defendem que o trabalho pedagógico não deve ser reduzido à apenas uma atividade essencialmente prática, pois no seu entendimento a dissociação da relação teoria-prática para um protocolo de atividades burocráticas possibilita que as atividades sejam executadas por indivíduos treinados durante a graduação através de disciplinas denominadas de práticas. Sob estes aspectos, os autores entendem que o trabalho pedagógico esteja revestido essencialmente de uma perspectiva prática, pois não leva em conta as perspectivas filosóficas e humanistas, mas caracteriza-se como fundamentalmente técnica.

O trabalho pedagógico no seio das políticas neoliberais de educação, afirmam Frizzo et al. (2013, p.559), tem como finalidade prioritária

> [...] o disciplinamento para a vida social e produtiva, subordinando os sujeitos à esfera de produção, no qual o professorado se insere na "linha de montagem" educacional. O tempo de aprendizagem não tem valor por si mesmo, tornando-se preparação para a "verdadeira" vida, ou seja, o trabalho capitalista fora da escola, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

O trabalho pedagógico, neste sentido, sofre influência do trabalho produtivo baseado no modelo capitalista. A escola passa a atender diferentes demandas e a principal delas advém das políticas educacionais baseadas na produção de resultados, as quais direcionam o modelo como vai ser realizado o trabalho institucional da escola. Em conformidade, Kuenzer (2002) afirma que o trabalho pedagógico em uma sociedade dividida em classes, na qual predominam relações de exploração, terá a função de executar elementos demandados pelo projeto hegemônico, ou seja, pelo capital.

Baseado neste modelo de escola capitalista, o trabalho se coloca para os alunos como externo a eles, exaustivo, involuntário e realizado para os outros, obtendo nota para satisfazer os professores ou atender às exigências dos pais.

O trabalho educativo é aquele que produz humanização, alcançando sua finalidade quando cada indivíduo singularmente se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando se apropria dos elementos culturais necessários a sua humanização.

À luz de Frizzo (2008), entendemos que o trabalho pedagógico na escola deve partir do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, baseado nas relações estabelecidas e desenvolvidas no âmbito social, político, econômico, possibilitando, através destes, o entendimento da realidade e a compreensão das dinâmicas sociais que diferenciam o homem dos outros seres e que garantem a luta pelo espaço, autonomia e a liberdade, visando a superação das desigualdades sociais.

A função da escola é mediada pela organização do trabalho pedagógico, atendendo a uma determinada função social. Dizemos, então, que a escola capitalista cumpre suas funções de subordinação e exclusão pelo modo em que organiza o trabalho no interior da escola, ou seja, pelo modo em que organiza os conteúdos, os espaços, os tempos, os procedimentos, as relações pelos sistemas de seriação, de simultaneidade e pela estrutura de poder. Para que se possa levar esta estruturação baseada num modelo de educação humanizadora, é preciso que se altere a forma de organização do trabalho pedagógico na escola.

Esta escola capitalista que se está vivenciando cria uma organização do trabalho pedagógico que não leva aos alunos um tratamento igualitário, pois o processo didático se torna engessado, assim como os tempos de aprendizado, não permitindo que os professores

visualizem seus alunos como sujeitos de direitos, reconhecendo nos mesmos suas peculiaridades e diferentes ritmos de aprendizagem.

De acordo com Freitas (1995), está ausente atualmente nas escolas o trabalho material socialmente útil. Conforme ele, os professores argumentam que a sala de aula está desvinculada da prática e buscam mecanismos para incorporá-la, mas conseguem com isso apenas criar uma prática artificial. Baseado nas inserções destes professores, o autor ainda afirma que a escola está desvinculada da prática porque está desvinculada do trabalho material, que foi substituído pela atividade do professor, e mais, pelo verbalismo do professor.

Outro elemento de discussão que está evidenciado neste modelo capitalista de ensino é o conhecimento que, de acordo com Freitas (1995), encontra-se cada vez mais fragmentado. Esta fragmentação dos conteúdos impõe à escola uma avaliação também fragmentada, conduzida isoladamente pelo professor. Neste sentido, a fragmentação e isolamento estão diretamente ligados ao individualismo, já citado anteriormente, que, baseado no modelo de escola capitalista, é um eixo central de suas ações frente aos alunos.

Para superação desta fragmentação no processo de ensino, Freitas (1995) defende que à escola estabelecida na sociedade capitalista caberá buscar uma metodologia que possa operar integralmente, no sentido de estudar os fenômenos em suas relações, ação e dinâmica recíprocas, compreendidos como parte de um processo histórico, constituindo grupos de fenômenos em objetos de estudo.

É importante lembrar que esta fragmentação acontece apenas como uma das características da produção do conhecimento na sociedade capitalista. Entendemos que não se trata apenas de redefinir os conteúdos escolares em bases críticas, mantendo intacta toda a organização do trabalho pedagógico, considerando que a superação da escola capitalista não se encerra no currículo, tampouco tem aí sua centralidade.

O trabalho pedagógico, em nosso entendimento, é aquele que proporciona mecanismos de valorização do coletivo de alunos e professores, funcionários, pais e direção da escola, de forma que façam parte das decisões no entorno dos assuntos escolares, apropriando-se da escola de forma crítica, de modo que tal apropriação se estenda para a ação pedagógica, rompendo com formas autoritárias de apropriação do saber.

3.2 O Trabalho Pedagógico do Componente Curricular Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

No âmbito da Educação Física, Frizzo (2008) parte da concepção de formação humana omnilateral, que considera o homem a partir de sua história e suas capacidades, na qual devemos levar em conta, sobretudo, o uso de bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais.

Conforme esta visão, defendemos para a Educação Física nos Anos Iniciais uma proposta de trabalho pedagógico que considere a cultura corporal (SOARES et al., 1992), a agregação de novos conhecimentos, como as práticas corporais alternativas (COLDEBELLA; LORENZETTO; COLDEBELLA, 2004), práticas circenses (BORTOLETO; CALCA, 2007), os esportes radicais (PEREIRA; ARMBRUST, 2010), partindo de uma visão em que se proporcionem problematizações, pautadas nas relações estabelecidas histórica e socialmente em cada um destes elementos do componente curricular.

Desta forma, a Educação Física, inserida no contexto escolar, analisada com vistas à proposição de uma formação crítica, atenta para a relação entre os participantes e seus viveres históricos os elementos de mediação e o espaço físico utilizado, comportando ,dentro de sua proposta didática, a ideia de não neutralidade, isto é, entende que o professor de Educação Física deve posicionar-se dentro de uma ótica: “diagnóstica (parte de uma “leitura”/interpretação da realidade, de uma determinada forma de estar no mundo), judicativa (estabelece juízo de valor) e teleológica (é ‘ensopada’ de metas, fins a alcançar).” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 46).

Os autores, nesta proposta, organizam o currículo em Ciclos de Escolarização Básica. Neste estudo, nos deteremos apenas nos ciclos que se dedicam ao trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro ciclo é de organização da identidade dos alunos e da realidade, abrangendo da pré-escola até o 2º ano. O segundo ciclo é o de iniciação à sistematização do conhecimento, privilegiando do 3º ao 5º ano. Os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados em face da realidade social.

A partir desta perspectiva, entendemos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esse conhecimento a respeito da cultura corporal será desenvolvido de forma vivencial. Nesse momento da vida dos alunos, as aulas de Educação Física devem propiciar uma ampla gama de oportunidades motoras, a fim de que possam explorar sua capacidade de movimentação,

que estes descubram novas expressões corporais, dominem seu corpo em várias situações, experimentem ações motoras com novos implementos e com ritmos variados, além de realizar reflexões que considerem questões afetivas, sociais e psicológicas sobre cada ação realizada.

O professor, neste contexto, procura levar os alunos ao realizar as ações motoras, a compreender seu significado e as formas de execução. Em se tratando da atuação profissional, o professor que trabalha com o componente curricular Educação Física possibilita ao aluno uma consciência de ser um praticante lúcido e ativo, instrumentalizando-o para uma apreciação técnica e estética e possibilitando uma análise crítica em relação aos aspectos políticos, históricos e sociais vinculados ao esporte e que incorpore os elementos da cultura corporal em sua vida, procurando tirar deles o maior proveito.

Desta forma, a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental objetiva possibilitar aos alunos uma formação baseada em elementos que se constituem a partir dos conhecimentos historicamente produzidos, abrangendo o humano, que não comporta prescrições, mas que implica identificar na criança a possibilidade de aprender e de ser. É uma proposta que implica, sobretudo, contemplar um conhecimento que se aproxima das crianças para encontrá-las em seu tempo de descobertas, de invenção de conhecimentos, de vivências de infinitas formas humanas de expressão e linguagem contidas a partir de práticas corporais humanas.

3.3 A Educação Física como componente curricular da escola

A escola sempre esteve condicionada a fatores externos, sendo deslegitimado o poder e autonomia de produção de sua própria cultura, tornando-se influenciada pelas normas universais socioeconômicas vigentes no contexto em que está inserida. Segundo Saviani (1984), é o sistema econômico, político e social que regula todas as ações, meios e critérios de intervenção desta instituição, que trabalha tentando articular estes elementos e possibilitar a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões.

De acordo com Soares et al. (1992), na escola os exercícios físicos surgiram através de jogos, ginástica e dança na Europa do fim do século XVIII e início do XIX, constituindo-se a partir do espaço de surgimento de uma nova sociedade, a capitalista. Neste cenário, a força física transformava-se em força de trabalho, ou seja, a riqueza passava a ser produzida através da força do corpo, dando lucro à sociedade que estava em construção. Com isso, a sociedade precisava de homens fortes e ágeis e, para isso, os exercícios passaram a ser entendidos pelas autoridades da época como um meio de alavancar o poder financeiro do sistema vigente.

Assim, com esta visão utilitarista em relação ao exercício físico é que a escola começa a oferecer esta atividade ao seu público.

Após entender como a Educação Física passou a ser desenvolvida nas escolas de um modo geral no mundo, o presente trabalho visa tratar, especificamente, do caso do Brasil. Segundo Castellani Filho (1991), a Educação Física, nesta época, era visualizada a partir do pensamento intelectual e político, sendo vinculada à educação sexual, já que preocupava-se com a mistura de raças, o que acabaria desqualificando a raça branca, levando em conta que esta ideia utilitarista do exercício físico era associada aos escravos e acabou sofrendo uma forte resistência frente à obrigatoriedade de práticas, nesse sentido, dentro das escolas.

Esta resistência passou a sofrer forte influência das instituições militares que defendiam a educação do físico, visando à formação de indivíduos fortes e saudáveis que pudessem defender a pátria e seus ideais. Considerando esta influência, em 1851, a Reforma Couto Ferraz tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. Por parte dos pais, de modo geral, houve uma contrariedade em ver seus filhos praticando atividades sem caráter intelectual, principalmente em relação às meninas, as quais alguns pais proibiram a participação destas. Já com relação aos meninos, havia certa tolerância, uma vez que a ideia de ginástica se associava com as instituições militares (BRASIL, 1997).

De acordo com Grespan (2012), foi no ano de 1882 que se sustenta a primeira tentativa de consolidação da Educação Física no currículo escolar como componente curricular, quando Rui Barbosa, através do Parecer 224/1882, incluiu a ginástica nas escolas, bem como passou a igualar os professores desta área frente aos professores das outras disciplinas. Além disso, o parecer explicitava que ter um corpo saudável era importante para sustentar a atividade intelectual.

Conforme Soares et al. (1992), durante a década de 1930, sob influência das ideologias nazista e fascista, temas associados à eugenização da raça foram retomados na Educação Física brasileira, já que o movimento em prol da Educação Física, mesclada aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar, passou a ser comandado pelo Exército. Assim, as aulas de Educação Física estavam imbuídas dos rígidos métodos militares, centradas basicamente em valores e normas próprias da instituição militar.

Alterações de grande importância para a Educação Física escolar só foram acontecer novamente a partir da promulgação da LDB de 1961, a qual determinou a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e médio. Com isso, introduziu-se o movimento do Método Desportivo Generalizado, que tinha como ponto norteador da proposta o esporte, que

passou a se contrapor ao método ginástica e tomou conta da instituição escolar como se fosse um outro contexto de alguma instituição esportiva (VAGO, 1996).

Segundo Grespan (2012), até a década de 70 os profissionais da área que acreditavam em sua importância na formação do homem lutaram pela sua legitimidade em âmbito educacional. Através desta luta, foi promulgada a Lei n. 5.692/71 e, a partir desta época, segundo a autora, o que passou a ser travado foi uma luta para manter a Educação Física na escola como componente curricular, equivalente aos outros como matemática e português.

Essa lei de cunho amplamente tecnicista tinha a intenção de assegurar o sentimento desenvolvimentista do período e uma mão de obra fisicamente adestrada e capacitada (CASTELLANI FILHO, 1991). Com isso, a Educação Física desta época buscava, pela escolarização de atividades esportivas, formar indivíduos sem as mínimas condições de entender e argumentar sobre o sistema social, político e econômico que lhes era imposto.

Esse modelo teve grande aceitação entre os professores até então e tornou-se consenso, tendo o esporte como principal conteúdo desse componente curricular. Até hoje, ainda em muitas escolas a Educação Física, é pautada a partir deste modelo tecnicista de ensino, principalmente em consequência da formação, a qual o professor que trabalha nestas instituições esteve submetido durante sua graduação.

Porém, ao mesmo tempo, começam a surgir novos estudos e reflexões sobre a especificidade da Educação Física na escola e, em paralelo, discussões sobre o reducionismo da área, que teria apenas como função formar atletas, pressuposto este que estava indo na contramão dos objetivos da escola, cuja preocupação era formar pessoas.

Estas discussões passaram a tomar força ao final da década de 70 e início dos anos 80, período no qual iniciou-se um grande debate no cenário nacional sobre os caminhos da Educação Física escolar. Segundo Daolio (1997),

> [...] com o regresso dos primeiros brasileiros doutorados no exterior, pôde-se perceber o incremento da discussão da Educação Física como disciplina acadêmica. O clássico artigo de Henry, de 1964, trouxe ao debate a necessidade da Educação Física se tornar uma disciplina (DAOLIO, 1997, p. 27).

A partir do regresso desses pesquisadores, inaugurou-se uma grande discussão sobre novas ideias e metodologias para o desenvolvimento acadêmico da disciplina de Educação Física. Fato observado por Daolio (1997),

> [...] além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas ideias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no País, a busca de parte de profissionais de Educação Física por cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo das ciências humanas. (DAOLIO, 1997, p. 28).

É significativo, neste período, a diferença do conteúdo teórico que passa a ser disseminado na área, considerando que as produções até então, restringiam-se aos aspectos tático-esportivos e biológicos ou fisiológicos do exercício. Inicia-se, com isso, uma discussão que transcende os limites da ciência biológica, discutindo outras dimensões existentes na complexidade do movimento humano.

Além disso, como resultado desse intenso debate dos autores da área, despontam, nesta época, novas propostas pedagógicas para a Educação Física, os quais apresentaram novos "olhares" para a área no contexto escolar.

Sob esta influência, nos anos 80 com a forte crise perante os pressupostos da Educação Física, além do Brasil não ter se tornado uma potência olímpica através do movimento desportivo implantado anteriormente como se esperava, passaram a ser priorizados os Anos Iniciais e também a pré-escola, tendo como enfoque o desenvolvimento psicomotor. A partir deste movimento, houve a primeira manifestação explícita no que se refere à Educação Física centrada na criança e uma preocupação específica com esta faixa etária.

3.4 A Legislação e o caso da Educação Física nos Anos Iniciais

A discussão sobre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vem sendo pautada desde a publicação da LDB n. 9394/96, pois no momento de sua promulgação foi explicitada a obrigatoriedade do componente curricular na Educação Básica. Porém, esta lei não institui quais profissionais devem atuar nos anos iniciais neste componente curricular, dando às redes de ensino a liberdade de escolherem o posicionamento sobre o assunto.

Durante um bom período de tempo, a Educação Física vem buscando afirmar sua importância no contexto escolar. Porém, a afirmação da Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica deu-se a partir das Políticas Públicas. No entanto, mesmo sob esta influência, Hess e Toledo (2011) entendem que a LDB

> [...] não garantiu a especificação da presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, nem que os profissionais que ministrassem estas aulas tivessem uma formação específica. Como já ocorrido com muitas leis no País, elas são promulgadas e nem sempre efetivadas, devido à vontade política dos órgãos responsáveis para sua implementação e estrutura (HESS, TOLEDO, 2011, p. 4).

No cenário nacional, esta questão passou a ser muito problematizada, demandando, em 2001, modificações em relação ao tema através da Lei n. 10.328 (LDB, art. 26, § 3º), na qual confirmou-se a presença da Educação Física como obrigatória na Educação Básica. No

entanto, neste documento não foi indicado qual professor deveria ser o responsável para lecioná-la na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo admitida a formação mínima de professores com magistério e na modalidade Normal (LDB, art. 62), denominados Unidocentes. Ainda em 2001, o CNE lança o Parecer n. 16/2001 como um complemento à lei supracitada, abordando a obrigatoriedade da Educação Física como componente da Educação Básica e sugere que o professor regente da turma, ou seja, formado no Curso Normal (Magistério) e/ou em Pedagogia, fosse o responsável para desenvolver os conteúdos do componente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste contexto, Bracht et al. (2003, p. 51) trazem à tona a discussão e destacam as Políticas Públicas como principais responsáveis pela situação que existe em relação à Educação Física no inicio do período escolar.

> [...] Problemas de exegese legislativa têm dado margem à não contratação de professores, pelos Estados e municípios, para as séries iniciais. Se na escola houver um professor efetivo de Educação Física, ele pode assumir o trabalho com esse segmento; caso contrário, essa disciplina fica a cargo do chamado professor regente. Portanto, embora a legislação educacional brasileira ainda obrigue a inclusão da Educação Física, seu caráter mais flexível permite aos sistemas de ensino reduzirem em muito sua presença nos currículos escolares.

No ano de 2010, o CNE apresenta a Resolução 07/2010, normatizando que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a atuação nos componentes curriculares Educação Física e Artes podem ser de responsabilidade de professores de referência da turma, aquele que permanece com os alunos durante a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

Diante desta nova adequação, esta vem sendo alvo de ações judiciais, sendo a mais atual movida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), a qual recebeu recente parecer favorável do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, ao declarar “a necessidade da presença de um Profissional de Educação Física para ministrar aulas de Educação Física e/ou recreação ou qualquer outra atividade que envolva exercícios físicos e esportes [...]" (BRASIL, 2013, p. 3).

Apesar de ser importante ter garantida a atuação do professor de Educação Física nos Anos Iniciais, ressaltamos que esta atuação do sistema CONFEF/CREF pode ser considerada como uma ação corporativista, a qual investe num discurso de benesses para os professores e a sociedade através de suas ações. Porém, as mesmas têm intenções que vão ao encontro da política do sistema, que visa principalmente angariar mais docentes para a consolidação da ideologia imposta pela regulamentação da profissão.

De acordo com Hess e Toledo (2011), têm ficado a cargo da escola ou órgão público a definição do profissional a assumir o componente, dada à fragilidade e brechas deixadas pela Resolução, dando margem para novas interpretações, dentre as quais a que permite aos pedagogos ministrarem as aulas, como relatado pela Resolução CNE n. 07/2010, já mencionada.

Esta interpretação está presente na Rede Estadual de Ensino do RS, na qual os professores unidocentes são os responsáveis por todos os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo regidos pelas leis n. 10.576/1995 (RIO GRANDE DO SUL, 1995), n. 8.747/1988 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) e a n. 6.672/1974 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), nas quais são definidas as porcentagens referentes aos provimentos que os profissionais que atuam sob este regime têm direito. Abaixo, apresenta-se o trecho que trata do assunto a partir da lei mais atual estabelecida, a Lei n. 10.576/1995, que se baseia e modifica as duas leis anteriores.

> [...] Art. 100 - Os artigos 4º e 50 da Lei nº 8.747, de 21 de novembro de 1988, passam a vigorar com a seguinte redação:
> Art. 4º - O valor da gratificação de que trata a alínea h, do item I do art. 70, da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, fixada sobre o vencimento básico do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, corresponderá:
> I – a 50% para professor com regime de trabalho de 20 ou 30 horas semanais quando em exercício na regência de classe unidocente do currículo por atividades, educação pré-escolar ou classe especial;
> II – a 100% para o professor com regime de trabalho de 40 horas semanais, quando na regência de duas das classes referidas no inciso anterior.
> Parágrafo único – A Hipótese do inciso II fica condicionada a que o professor, quando no mesmo estabelecimento de ensino, tenha pelo menos um total de 40 alunos do currículo por atividades ou pré-escola, ou ainda duas turmas de alunos em classe especial.
> Art. 50 - A gratificação prevista no artigo anterior determina o exercício e remunera 2 horas-atividade para o professor com regime normal de 20 ou 30 horas semanais e 4 horas-atividade para o professor com regime normal de 40 horas semanais.
> Parágrafo 1º - O regime de 40 horas semanais para o professor com titulação exclusivamente de 2º grau Magistério, implica a regência de duas classes unidocentes.
> Parágrafo 2º - É vedada a concessão desta gratificação ao professor que estiver nas condições do art. 119 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. Parágrafo 3º - A gratificação de que trata este artigo não servirá de base de cálculo para a que for percebida em razão de convocação para regime especial de 30 ou 40 horas semanais [...] (RIO GRANDE DO SUL, 1995)

Como vemos, além da questão legislativa, há a questão econômica envolvida no caso específico do RS. Segundo Piccoli (2007), o governo estadual reduz despesas com professores e materiais, pois com a gratificação o Estado não se compromete com contratações de outros professores. Todos os componentes obrigatórios ficam a cargo do professor Unidocente, que recebe um ganho a mais em seus provimentos. Com a atuação de especialistas, estes

professores passariam a receber menos em seus salários, o que poderia gerar conflitos no contexto escolar entre especialistas e Unidocentes.

Estas discussões e problematizações poderiam ser sanadas através de uma melhor interpretação do Parecer CNE n. 16/2001, no qual o relator Nélio Marco Vincenzo Bizzo enfatiza que a Educação Física é um componente curricular obrigatório que deverá constar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de forma integrada, complementando que a docência deve se caracterizar como interdisciplinar.

Levando em conta este esclarecimento e indo a favor do que defende o parecer, entendemos que uma boa proposta de inserção de professores de Educação Física nos Anos Iniciais seria possibilitar a participação dos profissionais especialistas e unidocentes na elaboração de planejamentos que possibilitem subsídios de ensino-aprendizagem em função das práticas corporais para o período escolar em discussão, integrando sua prática da disciplina específica junto ao trabalho pedagógico dos professores responsáveis pelas turmas.

Considerando esta atuação conjunta dos profissionais, Fraga (2005) defende esta configuração em seu estudo e reitera que muitos professores de Educação Física e unidocentes compartilham da mesma posição. Freire (2001) também concorda com esta formatação nos Anos Iniciais, pois possibilitaria trabalhos conjuntos entre professores e planejamento de aulas de forma compartilhada, levando em conta as suas especificidades e a revisão da separação denominada “corpo e mente”, já que são elementos constituintes dos sujeitos sociais.

3.4 As crianças no Nível de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com a Lei n. 11.274/2006, o Ensino Fundamental terá duração mínima de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Seguindo a ordem cronológica e escolar, a criança, ao chegar no quinto ano deste nível de ensino, estará com 10 anos de idade completos. Assim, consideramos esta faixa etária para descrever algumas peculiaridades que geralmente são identificadas nestas crianças.

Ao chegar na escola, este aluno já demonstra possuir esquemas comportamentais, tanto em relação ao desenvolvimento motor como cognitivo, que o levam a pensar e executar determinadas atividades de acordo com suas experiências anteriores. Vygotsky (2010) aponta que toda criança que entra na escola traz uma história, algo que pode ou não ter continuidade. Portanto, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão dialeticamente ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

De acordo com a teoria de Vygotsky (2010), o desenvolvimento humano apresenta uma gênese social, destacando a influência da cultura, ocorrendo através de inter-relações que vão sendo estabelecidas no decorrer da vida. Com isso, podemos afirmar que a criança, para desenvolver-se, estará em constante contato com outras pessoas que possam auxiliá-la na execução de atividades, estabelecendo limites e apresentando formas diferentes de vivências já conhecidas, renovando pensamentos.

Realizando um estudo com crianças na faixa etária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Pikunas (1991) concluiu que, nesta idade, o ser humano está apto a envolver-se em uma extensa lista de atividades, pois trata-se de uma fase da vida que possibilita a sistematização de interesses, o que torna mais fácil a aprendizagem escolar. Conforme o autor, são crianças que têm muita energia e estão sempre em movimento, principalmente em função do brincar.

Segundo Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), o elemento lúdico do brincar proporciona avanços na capacidade cognitiva da criança, pois é por meio deste elemento que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente. Ainda conforme os autores, a criança que está no início do Ensino Fundamental demonstra interesse pelo jogo com regras explícitas, após na idade pré-escolar já ter passado pela experiência da brincadeira, baseada numa situação imaginária com regras ocultas.

Ferreira (1994) caracteriza as crianças entre 6 e 7 anos de idade como individualistas, pois segundo este autor existe nesta faixa etária muita falta de experiência no que concerne às relações pessoais, levando-as a ter maior facilidade de participar de atividades envolvendo apenas um companheiro do que as que envolvem um grupo de colegas. Ainda segundo o autor, as crianças têm maior capacidade em comparar e ordenar as experiências vividas, maior reflexibilidade e compreensão das vivências, domínio da lateralidade, noção de espaço-tempo e equilíbrio bem estruturado.

Já as crianças que têm entre 8 e 10 anos apresentam maior facilidade em participar de atividades em grupo, classificando-se as mesmas como expansivas e tendo maior facilidade de expressão. Ainda em relação a aspectos motores, salienta-se que estas estão mais adaptadas para executar atividades que exijam ritmos mais acelerados, têm afeição por atividades em que gostam de ser testadas através de capacidades como força, velocidade, agilidade e destreza e, num aspecto mais afetivo, tem como característica central não gostarem de ser cobrada por tarefas, o que pode causar a apresentação de um comportamento de instabilidade emocional (FERREIRA, 1994).

Considerando esta faixa etária, Eckert (1993) realizou um estudo em que evidenciou que os meninos levavam vantagem em atividades que requeriam força, em tarefas como correr, saltar arremessar e chutar, enquanto as meninas levavam vantagem em atividades como andar, velocidade em pegar, pular em um pé só e saltitar. Ainda de acordo com o estudo, as crianças com características mais ativas provinham de lares nos quais os pais eram ativos em relação à prática esportiva, o que poderia proporcionar maior oportunidade de vivências motoras.

A autora ainda enumera algumas características que classifica como gerais para esta faixa etária nas crianças que participaram do estudo, dentre as quais citamos: o exibicionismo; a apresentação de sinais de cansaço repentinos; individualidade, mas com gosto por atividades em pequenos grupos; apresentação de dificuldades em aceitar o fracasso; interesse pelo que podem fazer com o próprio corpo; são curiosos; prazer ao sentirem-se desafiados; pouca relevância em relação à questões referentes às diferenças sexuais e por volta dos 8 anos amadurecimento social mais significativo, interessando-se pelo bem-estar do grupo.

Entretanto, estas caracterizações podem servir de embasamento para o trabalho com crianças, mas não são regras e muito menos devem ser elementos estáticos para o trabalho pedagógico, pois cada criança é um ser único, com suas peculiaridades, sua história, suas vivências e nenhum destes elementos devem ser desconsiderados ao propor um trabalho específico na Educação Física nesta fase da vida escolar.

4 A UFSM E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Após tratar de uma forma mais geral do contexto sobre a formação de professores no Brasil e de elementos pontuais do trabalho, a partir daqui passamos a tratar do caso específico do presente estudo, em que o assunto será centrado em questões relacionadas à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e seu curso de formação de professores em Educação Física/Licenciatura.

Primeiramente, é importante situar o contexto de formação da UFSM e o Curso de formação de professores em Educação Física. Após, realizamos uma análise frente ao currículo do Curso através de seu Projeto Político-Pedagógico e, por fim, apresentamos os resultados e discussões de questionários e entrevistas realizados junto a acadêmicos em fim de graduação, tratando da questão da formação de professores para a atuação na Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para começar a tratar da UFSM, situamos sua criação, partindo do ano de 1950, pois, conforme já se abordou, este período caracteriza-se pelo processo de expansão das universidades. Segundo Romanelli (2007), a política nacionalista-desenvolvimentista deste período acelerou a expansão industrial e abriu cada vez mais a economia ao capital estrangeiro, gerando uma grande variedade de novos empregos no País. Entretanto, as possibilidades de ascensão a estes trabalhos estavam diretamente relacionadas à maior qualificação do trabalhador (maior escolarização e domínio das áreas científicas). A educação, então, ganhou papel importante neste processo político, aspecto que estimulou o rápido crescimento da rede escolar.

A demanda pelo Ensino Superior foi atendida com a criação de novas instituições em locais onde não havia ou em locais que contavam apenas com unidades particulares, a gratuidade de fato dos Cursos Superiores das Instituições Federais e com a federalização de faculdades estaduais e privadas reunidas, em seguida, em Universidades (CUNHA, 2002).

Neste cenário, foi criada a primeira Universidade Federal situada no interior do País, através da Lei n. 3.834-C, datada de 14 de dezembro de 1960, sob a denominação de Universidade de Santa Maria, instalada em 18 de março de 1961.

A UFSM surgiu a partir da agregação de faculdades já existentes em Santa Maria: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição; a Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira, pertencente à Sociedade Literária e Caritativa São Francisco de

Assis, coordenada pelas irmãs franciscanas; as Faculdades de Direito e de Ciências Políticas e Econômicas, pertencentes aos Irmãos Maristas; e a Faculdade de Farmácia. Os primeiros cursos da UFSM foram de Farmácia, Medicina, Odontologia, Politécnica, Agronomia, Veterinária e Belas Artes.

Com a promulgação da Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), após três anos de sua vigência, foi aprovado o novo Estatuto da UFSM (Parecer n. 465/71), que substituiu as Faculdades e Institutos por oito Unidades de Ensino. A instituição organizou um Centro de Estudos Básicos, composto pelos departamentos de Filosofia, Sociologia e Psicologia, Química, Geociências, Letras, Física, História, Morfologia, Patologia, Biologia e Matemática. Ao lado deste, havia os centros de Tecnologia, de Ciências Biomédicas, de Artes, de Ciências Rurais e de Educação Física, conforme proposto no modelo da USAID.

A criação do curso de Educação Física na UFSM acontece neste período, através do Decreto n. 66.191/1971, que aprovou o Plano de Reestruturação da Universidade. O reconhecimento do Curso de Educação Física aconteceu em 1973, através do Decreto n. 72.612/73, 14 de agosto de 1973, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 15 de agosto de 1973. O primeiro currículo do Curso foi constituído com a ajuda de docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), orientados pelo CFE e a Lei n. 5.540/68, que estabeleceu novas diretrizes para os currículos de graduação. Neste mesmo sentido, a Resolução n. 69/69 incluiu matérias pedagógicas comuns à todas as licenciaturas nos currículos mínimos dos cursos de Educação Física, aproximando a formação deste profissional aos demais licenciados.

No ano de 1990, foi implantado um novo currículo para o curso de Educação Física da UFSM, que se configurou conforme a Resolução n. 03/87, constituído de disciplinas distribuídas em oito semestres, de cunhos obrigatório e optativo, que abrangem o conhecimento filosófico, do ser humano, de sociedade e conhecimento técnico, totalizando 2880 horas/aula.

A última mudança no currículo do Curso aconteceu em 2004, sendo implantada em março de 2005, baseada nas Resoluções n. 01 e 02 de 2002, na LDB e, particularmente, na Resolução CNE n. 7/2004. Esta mudança caracterizou-se pela divisão do curso na estrutura curricular, garantindo a formação de egressos da área em Licenciatura e Bacharelado.

4.1 O Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC)

Os PPC dos cursos de Graduação são documentos que têm como ponto central nortear questões relacionadas à formação dos acadêmicos de determinada área. Estes documentos contêm em seu teor elementos como apresentação dos cursos, justificativa de sua existência, objetivos a serem alcançados pelos acadêmicos ao final do curso, a grade curricular, a avaliação, etc.

Apresentamos, a seguir, uma análise do PPC do curso de Educação Física/Licenciatura da UFSM, trazendo alguns apontamentos que tratam da questão da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.1.1 O PPC do curso de Licenciatura em Educação Física

Conforme o PPC de Educação Física/Licenciatura/UFSM, o Curso tem como objetivo,

> [...] formar professores para atuação na Educação Básica, visando desenvolver ações teórico-práticas, possibilitando uma formação político-social, assim como técnico-profissional, contribuindo para a formação do ser humano em sua totalidade, constituindo-se através de uma abordagem histórico-crítica, apoiando-se em diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória, assim como o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente (UFSM, 2004).

O profissional egresso do Curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM estará habilitado para atuar na Educação Básica (Instituições públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Superior; Instituições, Entidades ou Órgãos que atuam com Populações Especiais; Secretarias Municipais, Estaduais e Nacionais voltadas à área da Educação Física.

É importante destacar que, de acordo com o documento, o Curso possibilita ao profissional formado na instituição atuar na Educação Básica que perpassa desde a Educação Infantil e vai até o Ensino Médio.

Destacamos que, ao habilitar o profissional para atuar com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, será necessário que o curso, em sua estrutura curricular, proponha discussões, orientações e dinâmicas relacionadas à criança neste nível de ensino, estando entre elas brincadeiras, ludicidade, cultura e desenvolvimento integral do ser humano, num contexto que privilegia a formação ominilateral do ser humano.

Debortoli e Borges (1997) auxiliam nessa direção ao assinalarem que as propostas de trabalho que venham contemplar a infância precisam instigar o fortalecimento de uma concepção de criança que a considere como ser humano completo em processo de desenvolvimento, um ser humano histórico e social, inserido numa dada realidade e em determinada cultura, focado na dimensão lúdica do movimento humano, na qual o movimento, a linguagem e a expressão lúdica estejam no centro da discussões, possibilitando às crianças efetivarem-se como sujeitos de suas aprendizagens.

Neste sentido, é importante salientar que, apesar do PPC deixar claro que o profissional formado pelo curso está habilitado a trabalhar em todos os níveis de Ensino da Educação Básica, o documento não faz referência ao trabalho pedagógico nos Anos Iniciais.

Ainda sobre o currículo do curso da UFSM, o mesmo articula as unidades do conhecimento de formação específica e ampliada, sustentadas nas seis dimensões que regem a estrutura e a organização curricular do curso de graduação em Educação Física (Parecer CNE/CES n. 0058/2004) e, por consequência, a formação de professores da Educação Básica, Licenciatura Plena em Educação Física, conforme Artigo 8º da Resolução n. 7/2004. Esse artigo estabelece:

> [...] para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, Licenciatura Plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano.

Este currículo é constituído de oito semestres distribuídos em diferentes disciplinas que, em seu decorrer, apresentam como elementos centrais as seis dimensões já citadas. A carga horária total do curso contabiliza 2.670 horas/aulas.

4.1.2 O currículo e a Educação Física nos Anos Iniciais

Ao analisarmos o currículo do curso de formação de professores em Educação Física/Licenciatura/UFSM, houve a preocupação em visualizar aspectos referentes ao objeto de pesquisa deste estudo: a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Utilizamos como critérios de identificação das disciplinas para esta análise os seguintes termos: Educação Física, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, infância, criança, aprendizagem, crescimento e desenvolvimento motor, jogo, lúdico, brincar, entre outros, os quais deveriam estar explícitos na nomenclatura e objetivos das disciplinas do curso.

Constatamos que na grade curricular do curso existem quatro disciplinas que tratam de forma mais específica de questões relacionadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme segue:

Ludicidade e Educação Física: apresenta-se no currículo situada no 1º semestre do curso, com carga horária de 60 horas-aula, tendo como objetivo:

> [...] Compreender e problematizar os períodos da infância, adolescência, fase adulta e terceira idade na inter-relação com o lúdico, situando-os no processo histórico e na sociedade contemporânea. Possuir elementos pedagógicos e didáticos para o trabalho profissional em Educação Física (UFSM, 2004).

A disciplina de Ludicidade e Educação Física apresenta, no decorrer das aulas, jogos e brincadeiras como conteúdos das aulas de Educação Física nos Anos Iniciais. Para além, a disciplina promove algumas discussões específicas sobre a criança e a cultura e ainda procura tratar do lúdico nas diferentes fases da vida. É importante ressaltar que a atividade lúdica é considerada como uma das atividades fundamentais para a criança.

A partir das referências bibliográficas da disciplina, identificamos a presença de Ariés (1981), o qual tem como pressuposto teórico estudar a infância a partir de uma visão de totalidade, não tratando a questão do desenvolvimento humano apenas sob o ponto de vista biológico.

Crescimento e Desenvolvimento Motor: situa-se no currículo do curso no 3º semestre, com carga horária de 45 horas-aula, tendo como objetivo:

> [...] Compreender os principais processos de estabilidade e mudança do desenvolvimento humano, centrando-se nas dimensões física e motora pelos quais a pessoa em desenvolvimento passa ao longo do ciclo da vida; Conhecer os processos de crescimento e desenvolvimento motor integrados numa perspectiva global de desenvolvimento humano; Compreender os mecanismos adaptativos e os fatores interativos que influenciam o processo de crescimento e desenvolvimento motor; E, Aplicar instrumentos de avaliação e acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento motor e analisar os resultados observados (UFSM,2004).

Aprendizagem motora: está disposta no currículo do curso no 4º semestre, com carga horária de 45 horas-aula, sendo que seu objetivo é:

> [...] conhecer as abordagens e teorias da aprendizagem motora; Compreender como o indivíduo aprende habilidades motoras; Aplicar as variáveis da aprendizagem motora no contexto escolar (UFSM, 2004).

Entendemos que ambas as disciplinas tratam de conteúdos importantes para o professor em formação, já que são responsáveis por identificar como se dá o processo de

crescimento e aprendizagem no desenvolvimento humano. A partir desses elementos, é possível identificar características específicas de cada idade do ser humano.

A perspectiva desenvolvimentista pode ser identificada de acordo com os objetivos das disciplinas, assim como pelas referências bibliográficas, com um enfoque teórico voltado para a questão biológica, dentre os quais destacam-se Gallahue e Ozmun (2001), Haywood e Getchell (2004) e Magill (1984).

Entendemos que a abordagem desenvolvimentista considera somente os aspectos biológicos do ser humano. Todavia, na Educação Física abordam-se sujeitos dotados de diferentes vivências, tanto motoras quanto sociais, que devem ser levadas em consideração. Portanto, não acreditamos que este desenvolvimento aconteça restringindo-se apenas a elementos biológicos e naturais.

Estágio Supervisionado III: o último dos componentes curriculares do curso que faz menção à Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental situa-se no 7º semestre do curso, com carga horária de 120 horas-aula, tendo como objetivo:

> [...] Vivenciar situações de ensino em Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola (UFSM, 2004).

A disciplina de Estágio Supervisionado III caracteriza-se pela atuação de graduandos de Educação Física frente às turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A disciplina tem como pressuposto teórico a Psicomotricidade que, segundo Velasco (1996), preocupa-se com o desenvolvimento da criança no ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, procurando estabelecer um ensino integral da criança. Porém, esta abordagem não leva em conta as relações do indivíduo com o outro e com a historicidade.

Como defendem Mazo e Goellner (1991), na perspectiva psicomotricista a criança é enquadrada a partir de fases de desenvolvimento, o que acaba restringindo o entendimento do ser humano a partir de sua totalidade, já que acaba não considerando suas vivências e relações com os outros e o contexto social.

Criticando esta concepção de ensino da Educação Física, as autoras defendem que a proposta não garante que a criança seja entendida em sua totalidade quando participa de atividades motoras, pois entendem que na escola predominantemente ainda prevalecem os aspectos cognitivos, mesmo que seus principais autores propaguem em seus discursos que a proposta relaciona mente, corpo e afetividade. Ainda pontuam que a concepção de movimento

presente na proposta é baseada na relação espaço-tempo, o que acaba ignorando as significações que o movimento produz para aquele que se movimenta, ou seja, o corpo e suas relações e reações.

Baseados nisso, entendemos que, na formação de professores para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nem a perspectiva desenvolvimentista nem a psicomotricidade devem ser propostas privilegiadas em um currículo, já que as mesmas preocupam-se em restringir o desenvolvimento do ser humano a partir de elementos maturacionais que são padronizados ou fixados. Em uma sociedade heterogênea, cada indivíduo é um ser único com sua história, suas vivências e, consequentemente, com suas peculiaridades.

Concordamos com a proposta de Vygotski (1998), que se contrapõe às propostas desenvolvimentistas e de psicomotricidade, pois este entende que no desenvolvimento humano o biológico e o social não estão dissociados.

Porém, mais do que estarem associados, o autor concebeu uma relação dialética entre aspectos maturacionais e ambientais. De acordo com suas ideias, o homem é transformado em sua interação social, na sua cultura, ao mesmo tempo em que a transforma. Nesta perspectiva, a interação do indivíduo com o meio é a característica principal da constituição humana.

Neste sentido, Molina Neto, Frizzo e Silva (2013) utilizam uma concepção de trabalho pedagógico para a Educação Física como uma noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola, considerando as possibilidades de articulação entre a macroestrutura sociopolítica e o cotidiano da docência nos espaços escolares. Além disso, entendem que nos cursos de formação de professores é preciso que este conceito seja considerado como um dos saberes necessários a quem está formando os mesmos.

Complementando os autores entendem que,

> [...] Nesta perspectiva, o ser humano, a partir de uma totalidade histórica concreta que se distingue dos demais animais e da natureza e se constrói pelas relações sociais de trabalho (produção) que estabelece com os outros, é concebido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é seu criador e agente transformador da realidade (MOLINA NETO, FRIZZO e silva, p. 111, 2013).

De acordo com estas proposições para o trabalho pedagógico de Educação Física, entendemos que este deve ser um processo que atue diretamente na formação ominilateral do ser humano, privilegiando a transmissão do conhecimento científico historicamente sistematizado em um sentido que forneça subsídios para o aluno em proveito de uma prática

social, pautando-se, assim, na especificidade da Educação Física, que contribua para o aluno compreender a prática social presente na cultura corporal e em sua totalidade.

O Quadro 1demonstra resumidamente as disciplinas apresentadas acima referentes ao curso de Educação Física/Licenciatura.

Disciplina	**Semestre**	**Termos encontrados**	**Local do PPC**	**Horas/aula**
Ludicidade e Educação Física	1º	Ludicidade, infância, lúdico, jogo, criança, brinquedo, brinquedoteca	Nome, objetivos, conteúdos e referenciais	60
Crescimento e Desenvolvimento Motor	3º	Crescimento, desenvolvimento motor, criança, infantil	Nome, objetivos, conteúdos e referenciais	45
Aprendizagem Motora	4º	Aprendizagem motora	Nome, objetivos, conteúdos e referenciais	45
Estágio Supervisionado III	7º	Educação Física Anos Iniciais, lúdico, brincar	Objetivos, conteúdos e referenciais	120
			Total	270

Quadro 1 - Disciplinas do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM que em sua nomenclatura e objetivos se referem à Educação Física nos Anos Iniciais.
Fonte: pesquisa

Outras 13 disciplinas enumeradas através desta análise tratam de assuntos referentes à Educação Física nos Anos Iniciais, porém a partir de alguns conteúdos ou ainda através de poucos referenciais teóricos apresentados nas suas ementas. Com isso, podemos afirmar que não é em sua carga horária total que estes elementos são tratados, pois não assumem a centralidade dessas disciplinas. Estas disciplinas são apresentadas no Quadro 2, as quais congregam conteúdos e referenciais bibliográficos referentes à temática investigada.

Disciplinas	Semestre	Termos Encontrados	Local do PPC	Horas/aula
Laboratório de Educação Física I	1º	Brinquedos, jogos, lúdico, criança, Educação Física pré-escolar	Conteúdos e referenciais	30
Seminário em Educação Física	1º	Criança, infância, Educação Física pré-escolar	Referenciais	45
Atividades Aquáticas	2º	Brincadeiras, aprendizagem motora	Referenciais	75
Ginástica	2º	Educação Física pré-escolar, criança, desenvolvimento motor	Referenciais	60
Psicologia da Educação A	2º	Infância, criança, desenvolvimento	Referenciais	60
Atividades Rítmicas	3º	Brinquedos, infantil, jogo	Conteúdos, referenciais	75
Atletismo I	4º	Jogos, criança	Conteúdos, referenciais	60
Atletismo II	5º	Criança	Referenciais	60
Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais	5º	Jogos	Conteúdos	60
Docência Orientada em Educação Física	7º	Educação Física pré-escolar, criança, desenvolvimento motor, jogos	Referenciais	90
Prática Educativa I	7º	Ensino infantil, jogo, criança, brincadeiras	Conteúdos, referenciais	30
Prática Educativa II	8º	Jogos, criança, Educação Física pré-escolar, jogos, brincadeira,	Conteúdos, referenciais	30
Seminário em Estágio Supervisionado	8º	Infantil, brincar, lúdico	Conteúdos, referenciais	45
			Total	720

Quadro 2 - Disciplinas do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM que em seus conteúdos e referenciais bibliográficos tratam da Educação Física nos Anos Iniciais.
Fonte: pesquisa

A análise da matriz curricular do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM possibilitou constatar que, do total de 44 disciplinas, ou seja, das 2.670 horas-aula, 17 disciplinas, totalizando 990 horas-aula, contemplam algum conteúdo referente a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dos resultados, podemos inferir que há um número expressivo de disciplinas que fazem referência ao trabalho pedagógico com a Educação Física nos Anos Iniciais. No entanto, percebemos a carência no currículo de, ao menos, uma disciplina obrigatória que seja

integralmente voltada à especificidade da Educação Física nos Anos Iniciais e ofereça suporte à práxis pedagógica.

Em estudo realizado por Silva e Krug (2008), a partir da análise do currículo dos cursos de Licenciatura/Educação Física e Pedagogia/UFSM, os autores constataram que o Curso de Pedagogia/UFSM possui um currículo menos estruturado para que os acadêmicos desenvolvam o trabalho pedagógico do ensino da Educação Física e o curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM, apesar da baixa carga horária, oferece uma visão mais ampla por ter o conhecimento direcionado para a cultura corporal do educando.

Porém, como defende Fraga (2005), a questão central não diz respeito a qual curso ou profissional é o mais adequado para trabalhar com Educação Física nos Anos Iniciais e sim em reivindicar a legitimidade do componente curricular Educação Física no currículo escolar.

A partir da análise documental, podemos constatar algumas contradições entre o proposto no PPC, a matriz curricular e as ementas das disciplinas, pois apesar de, nas suas propostas e objetivos, o documento propor uma formação crítica aos seus acadêmicos, é possível identificar no currículo controversas nas propostas de algumas disciplinas que consideram apenas questões do desenvolvimento humano restritas à aspectos biológicos e técnicos. Em análise realizada por Decian (2014) sobre o PPC do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM, a autora verificou a predominância de uma formação técnica em detrimento das demais dimensões humanas.

Esta visão positivista na formação de professores, de acordo com Pérez Gomes (1992), precisa ser revista, já que no caso da atuação do professor, muitas vezes, é preciso enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza. Neste sentido, não entendemos a prática educativa apenas como atividade técnica, uma vez que é, também e prioritariamente, uma atividade reflexiva, na qual, em algumas situações, cabem aplicações de caráter técnico.

Como o professor de Educação Física pauta a sua atuação na intervenção social, consideramos que o conhecimento instrumental é um aspecto importante, mas não deve ser uma prioridade na sua formação inicial de professores, visto que os maiores problemas na prática docente da área não são os que se apresentam com clareza e precisão, mas aqueles que apresentam-se a partir de variáveis, contextos diferenciados, peculiaridades e que partem de conflitos de ideias. Segundo Taffarel (2006), o trabalho pedagógico coloca-se como referência na formação dos professores para as escolas. Neste sentido, a autora sugere como base epistemológica para a preparação de professores e atuação profissional a cultura corporal, baseada numa formação crítica desses professores, com vistas à emancipação humana e a transformação social nos diferentes níveis de ensino.

Como vimos, são quatro disciplinas do currículo que apresentam os termos elencados na análise que tratam mais especificamente do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, mesmo tendo este direcionamento, nenhuma delas dedica-se integralmente, na sua proposta, à esta temática. A pouca discussão acerca do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no currículo do Curso, provavelmente está vinculada a não obrigatoriedade de atuação do professor de Educação Física neste nível de ensino na Rede Estadual do RS. Contudo, entendemos que a formação inicial em Educação Física Licenciatura deve contemplar todos os níveis e modalidades de ensino, pois o profissional deve estar apto a desenvolver seu trabalho nos diferentes contextos educacionais.

Em estudo realizado por Taffarel (2012) acerca dos currículos de formação de professores de Educação Física, a autora enumera alguns dos problemas identificados, tais como: a excessiva carga horária, distribuída em conteúdos fragmentados; a desportivização; a falta de unificação teórico-metodológica em torno de capacidades gerais para o exercício da profissão; a pouca inserção nas redes públicas de educação; e a ausência de delimitação de um objeto preciso de estudo.

A autora sugere, a partir da perspectiva teórica crítica, uma proposta de superação destes problemas supracitados, elencando alguns aspectos importantes para isso, tais como: redimensionar o tempo pedagógico; reorganizar a relação universidade-campos de trabalho, levando em conta o trabalho pedagógico; reestruturar o currículo a partir de uma orientação epistemológica com base na teoria crítica e delimitar a cultura corporal como objeto preciso de estudo.

Assim, considerando as palavras de Taffarel (2012), entendemos como necessária a garantia de uma formação ampla, contextualizada, crítica, que possibilite ao professor trabalhar com uma intencionalidade educativa, de emancipação humana, capaz de colaborar na formação de sujeitos mais conscientes de seu papel na sociedade.

4.2 Formação inicial para o trabalho pedagógico de Educação Física nos Anos Iniciais: a visão dos acadêmicos

Apesar dos resultados da análise documental demonstrarem que o curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM dá pouca ênfase ao trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os resultados obtidos pelos questionários levaram a constatar que, dos 15 acadêmicos respondentes, 11 demonstraram interesse em trabalhar com os Anos Iniciais ao final da graduação.

A principal justificativa condiz com a boa experiência na disciplina de Estágio Supervisionado III, considerado por esses acadêmicos o melhor estágio da graduação. Além disso, destacaram a receptividade dos alunos na escola, a vontade e o interesse das crianças em aprender coisas novas, o retorno que as crianças proporcionaram durante as intervenções na escola, a importância do trabalho motor desde a base da formação da criança e as boas experiências de atuação no PIBID[7] que tem como proposta de trabalho a atuação em turmas de Anos Iniciais.

Um dos acadêmicos se mostrou indiferente ao trabalho pedagógico nos Anos Iniciais e somente três acadêmicos responderam não ter interesse em atuar com os Anos Iniciais.

Ante ao questionamento referente à participação em projetos de pesquisa ou extensão que tivessem como temática a Educação Física nos Anos Iniciais, 7 dos 15 acadêmicos participaram dos projetos "PIBID Anos Iniciais", "PIBID Cultura Esportiva na Escola" e "PIBID Subprojeto Anos Iniciais na Perspectiva Interdisciplinar", justificando que buscaram entrar nestes projetos para contemplar elementos que não foram abordados durante o currículo obrigatório, além do interesse pelo nível de ensino que ofertavam os projetos, ampliação dos conhecimento acerca da temática Anos Iniciais, possibilidade de aproximação com o contexto escolar e maior qualificação relacionada à docência, por acreditar que somente com a atuação nos estágios obrigatórios não há suficiência para criar a autonomia e segurança para a atuação docente, além do incentivo financeiro a partir da participação e o gosto por trabalhar com os Anos Iniciais.

No entanto, conseguiu-se contato com 5 destes acadêmicos para a realização das entrevistas, para os quais foram identificadas suas contribuições e opiniões no decorrer da análise através de letras do alfabeto (A, B, C, D e E), com o objetivo de preservar suas identidades. De posse dos dados coletados através das entrevistas, é possível, a partir dessas informações, discutir os resultados, os quais por ora passamos a apresentar e problematizar.

Após um olhar atento sobre as evidências dos dados encontrados e aos pressupostos seguidos no decorrer das análises, foi possível chegar a duas categorias: "Aspectos da grade curricular do curso: a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"; e "A

[7] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acessado em 2 abr.2015.

questão da formação inicial em Educação Física para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental".

Essas categorias tiveram o propósito de responder ao problema norteador deste estudo: o currículo ofertado pelo curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM é suficiente para sustentar o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

4.2.1 Aspectos da grade curricular do curso: possibilidades para o trabalho pedagógico de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante de um curso de graduação. Em função disso, em nosso entendimento, é o território mais cercado e mais normatizado, mas também pode ser o mais politizado, inovador e ressignificador, ou seja, não há neutralidade no currículo, pois é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional da instituição de ensino.

A constituição das propostas curriculares é o que define a concepção de sujeito e de sociedade que se quer construir. Sacristán (2000) tem ideia do currículo como um campo político-pedagógico-filosófico no qual se estabelecem interlocuções entre sujeitos, conhecimento e realidade e um movimento de construção e reconstrução de saberes. Assim, a realidade não é vista como algo sem contexto, mas sim como parte integrante do processo de aprendizagem. Tal entendimento concebe o currículo como elemento fundante no processo pedagógico, sendo que este deve ser implementado considerando as necessidades do contexto em que está inserido.

No que tange ao currículo do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM e o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todos os acadêmicos entrevistados afirmaram que houve discussões sobre esta temática em algumas disciplinas. Dentre as disciplinas obrigatórias, foram citadas pelos acadêmicos Ludicidade e Educação Física, Ginástica, Atividades Rítmicas e Estágio Supervisionado III.

Com relação ao Estágio Supervisionado III, constatamos que esse é considerado pelos acadêmicos o melhor estágio realizado durante o curso para os acadêmicos A e E. Isso se justifica pela satisfação que a disciplina oferece em atuar com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando a receptividade, a vontade de participar das aulas dos alunos e o empenho em realizar as aulas.

> [...] nos Anos Iniciais, é bem diferente, eles estão iniciando a escola. Então é tudo novo para eles, principalmente no primeiro ano. Tu propõe um jogo, uma brincadeira, isso fica mentalizado para eles, eles já internalizam aquele jogo, eles aprendem; e se você propõe outro, eles querem voltar para aquele jogo. É possível propor conteúdos para eles, conversar, sentar numa roda na quadra e dialogar com eles sobre as brincadeiras e eles discutem na medida do possível aquele jogo, aquela brincadeira, aquela aula [...] (Acadêmico A).

> [...] eu gostei muito do Estágio III. Na verdade, foi o melhor estágio que já realizei, porque tanto a escola quanto os alunos me receberam muito bem e como eles tinham uma Educação Física um pouco precária na época e a professora Unidocente ela não dá conta de tudo isso. Eu acredito que foi uma experiência muito boa e receptiva também, porque no Estágio III eu pude obter muitas experiências, atividades que eu não pude desenvolver nos outros estágios, então para mim foi uma experiência muito boa esse estágio (Acadêmica E).

Em estudo realizado por Rabelo (2010) sobre os aspectos que levam futuros docentes à escolha em atuar com crianças, o autor destaca a facilidade para lidar e comunicar com crianças, a possibilidade de maior transformação social pela atuação com as mesmas e por características tais como sinceridade, espontaneidade, energia, alegria, atitudes enriquecedoras, desafiadoras, abertas e motivadoras.

O acadêmico B também destacou a afetividade dos alunos como um fator que torna este Estágio Supervisionado III diferente em relação aos outros estágios. Porém, salienta, assim como o acadêmico D, que é muito difícil trabalhar neste nível de ensino em função da falta de sistematização de conteúdos, conforme apontam os relatos:

> [...] mas foi legal assim para perceber como é diferente em relação aos outros estágios. As crianças, por um lado, são bem mais carinhosas, o contato é mais próximo, são bem mais receptivas, mas a dificuldade maior assim de trabalhar, de sistematizar mais um conteúdo para trabalhar, eu senti isso com as crianças, dar uma continuidade no trabalho [...] (Acadêmico B).

> Eu considerei o Estágio III o melhor estágio, onde eu mais me vi no campo de atuação com os alunos. Também tive um contato maior com a turma que eu atuei, porque fiz mais horas, além do que o estágio pede. Mas eu senti um pouco de dificuldade em relação a como trabalhar com os alunos, porque dentro do curso é muito básico o que a gente tem em relação aos Anos Iniciais [...] (Acadêmica D).

De acordo com Kunz (1994), a elaboração de um programa mínimo para Educação Física escolar poderia resolver um dos grandes problemas desse componente curricular.

Outro aspecto destacado pelos acadêmicos condiz com a dinâmica adotada pelo professor responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado III, ou seja, abordagens da Educação Física; discussões voltadas para a atuação nos Anos Iniciais; planejamento de aulas; e relatos de experiência a cada semana, a partir da atuação na escola:

> As orientações eram semanais, a gente se encontrava toda a semana, daí ele dava bastante liberdade para a gente falar sobre os problemas que estavam acontecendo

> no estágio, sobre alguma coisa que a gente queria ajustar. Assim, no meu ver, ele foi bom, então como eu conversei bastante com o professor, ele para mim foi bastante importante porque em várias atividades, várias brincadeiras, eu trabalhei a psicomotricidade nos Anos Iniciais. Como é a linha dele, ele trabalha bastante, então ele me passou vários materiais que me ajudaram [...] (Acadêmica D).

> A gente tinha uma reunião por semana que daí ele trazia tabelas de organização e tentava fazer um conflito entre o que a gente estava sentindo na verdade do trabalho com as crianças, o que que a gente sentia quando estava dando aula, se a gente tinha gosto por fazer isso mesmo. Mas no estágio não teve muito de planejamento com as crianças, a gente teve que apresentar a abordagem que a gente iria utilizar bem superficialmente. A gente trazia aspectos das aulas, o que estava dando certo, o que estava dando errado e também discutia nas aulas, na orientação de estágio (Acadêmico B).

Sobre a dinâmica de orientação de estágio curricular, Benites (2012) assinala como papel do professor supervisor do estágio possibilitar a reflexão sobre a experiência realizada, além da supervisão e discussão da problemática em sala de aula. Além disso, este acompanha as aulas dos estagiários na instituição em que estão realizando a prática, sob o ponto de vista da gestão e didática da aula, tendo como intuito ressignificar a ideia de prática bem como os problemas encontrados no âmbito desse processo.

Esta possibilidade de contar com um professor com experiência em docência faculta aos acadêmicos maior confiança para as experiências na escola, sendo considerado como um momento no qual alguns problemas e conflitos podem ocorrer, principalmente com relação a práxis das aulas.

Sobre os pressupostos teóricos enfatizados na disciplina de Estágio Supervisionado III, os entrevistados assinalam que esta era muito voltado para a abordagem psicomotora e desenvolvimentista;

> [...] a aula poderia dar um suporte muito maior para o aluno não fosse a metodologia fundamentalmente voltada para a psicomotricidade. É o que o professor acredita que seja importante para a Educação Física. Então ele não contempla outras concepções sobre a criança. Ele acha que deve ser a psicomotricidade porque o aluno tem que desenvolver as habilidades essenciais e motricidade fina, motricidade grossa [...] (Acadêmico A).

> Direciona um pouco para uma abordagem, a desenvolvimentista, que ele, no caso, acredita ser direcionado para os Anos Iniciais. Então direciona um pouco sim, mas alguns alunos trabalharam com a abordagem que eles desejavam [...] (Acadêmica E).

Segundo Fonseca (1995), a psicomotricidade é a ciência que se preocupa em estudar o processo de maturação, vendo o corpo como a fonte das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas que estão relacionados com o movimento, intelecto e o afeto, que são conhecimentos básicos para essas aquisições.

Para Ferronatto (2006), a psicomotricidade percebe o indivíduo como um ser em transformação, sendo ele físico, social e afetivo e que necessita interagir com o meio em que vive, modificando-o, vendo-o como um ser que tem o seu corpo como ferramenta de comunicação imprescindível para o seu próprio desenvolvimento.

Em contrapartida, Mazo e Goellner (1991) fazem uma crítica a abordagem psicomotricista na Educação Física Escolar, salientando que suas raízes partem de teorias desenvolvimentistas que se baseiam em propostas advindas da psicologia, as quais enquadram as crianças em estágios pré-definidos de desenvolvimento e maturação. As autoras defendem uma proposta para a Educação Física que supere as restrições impostas pelas questões biológicas, tendo como enfoque central o homem como um ser inacabado, sem etapas pré-estabelecidas de desenvolvimento e pelas suas relações num contexto social e nas suas experiências vividas.

Em consonância com as autoras, o acadêmico A discorda do professor orientador quanto ao enfoque dado à psicomotricidade nas aulas, entendendo que o trabalho da Educação Física nos Anos Iniciais deve ser pautado a partir das relações que são estabelecidas entre os envolvidos na aula.

> [...] Acho que a aquisição de habilidades não tem que ser o foco da Educação Física, isso vai ser uma consequência do trabalho da interação das crianças com os colegas, na escola. Então a gente tem a nossa justificativa por si própria na Educação Física[...] (Acadêmico A).

Assim como Mazo e Goellner (1991), entendemos que a proposta de trabalho pedagógico para as aulas de Educação Física nos Anos Iniciais deve ter como base as relações das crianças com os outros, pois só assim haverá um desenvolvimento na perspectiva ominilateral.

Neste sentido, o acadêmico A entende que a Educação Física nos Anos Iniciais deve estar centrada na proposta da cultura corporal, tendo como foco central a criança em movimento, entendendo que através do movimento a mesma vai constituir suas relações com os outros seres humanos.

> Acho que a própria negação desse conhecimento para a criança já é uma justificativa, porque ela vive o movimento, ela vive a cultura corporal todo dia e isso acontece antes mesmo dela aprender a ler e escrever, ver o corpo dela, ela se conhecer, ela joga no dia a dia e isso não está contemplado como conteúdo escolar. Ela vai ficar à mercê disso e, com isso, ela vai entrar na Educação Física nos Anos Finais, ela não vai ter uma compreensão sobre aquelas manifestações. Então, é importante que ela descubra que o que ela está fazendo fora da escola, também é importante porque é conteúdo da Educação Física, muitas vezes, os jogos são reprimidos porque eles não são relevantes. Então a Educação Física, ela viria a

> contribuir nessa forma de perceber que o que ela faz fora da escola também têm relevância [...]

O acadêmico A entende que o corpo adquire um papel fundamental na infância, pois este é um modo de expressão e de relação da criança com o mundo. Por essa razão, o corpo não pode ser pensado como experiência desvinculada da inteligência ou ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes.

Segundo Baecker (2001), a partir do movimento a criança deve ser compreendida como um sujeito livre e autônomo, como uma totalidade, ou seja, como um sujeito com experiências determinadas de forma específica e biográfica, que está sempre ligada a um contexto sociocultural existente.

O acadêmico B corrobora com A e acrescenta que a criança irá desenvolver-se a partir de suas experiências de movimentação nos jogos que a Educação Física escolar irá proporcionar,

> [...] Eu parto da compreensão dos conteúdos. Trata-se muito nos Anos Iniciais como conteúdos as habilidades iniciais para a criança, mas acho que dá para justificar que só isso não seriam conteúdos da Educação Física, isso são habilidades que vão surgir a partir dos jogos. Então a gente tem que trabalhar com os conteúdos que são historicamente construídos, uma conscientização das crianças que são menores do que nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Então a gente tem que trabalhar com estes conteúdos também de forma histórica contextualizada, não somente fragmentar as atividades e trabalhar, ou deixar que seja um momento de descanso para eles, de tempo livre.

Esta compreensão de possibilitar às crianças o entendimento dos conteúdos a partir de uma concepção histórica tem como base a vertente da psicologia denominada Histórico-Cultural, que nega a possibilidade de se analisar o desenvolvimento psicológico infantil como um processo meramente natural, caracterizado por fases ou estágios que se sucederiam em uma ordem fixa e universal.

Vygotsky (2001 a), Elkonin (1987) e Leontiev (2001), alguns dos principais representantes desta vertente, concebem em seus estudos o desenvolvimento infantil como intimamente ligado às condições objetivas da organização social em que os sujeitos estão inseridos, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola.

Elkonin (1987) chama a atenção para a importância de um enfoque histórico do processo de desenvolvimento, revelando que certos estágios do desenvolvimento infantil delineiam-se no curso da história da humanidade com a alteração do lugar. O autor deixa clara a necessidade de considerar na investigação do desenvolvimento infantil o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais em cada momento histórico.

Leontiev (2001), ao discutir a questão dos estágios de desenvolvimento do psiquismo infantil, afirma que nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo são imutáveis e dados de uma vez por todas, visto que o conteúdo dos estágios é determinado pelas condições históricas concretas. Assim, não é a idade da criança que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento, mas "os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram com a mudança das condições histórico-sociais" (LEONTIEV, 2001, p.65-66).

Com base nesses pressupostos teóricos, entendemos que a Educação Física nos Anos Iniciais necessita de uma reformulação, como propõem Torres e Antônio (1997), pois é preciso que a mesma contribua para a ampliação da leitura de mundo das crianças, tomando a brincadeira infantil como eixo norteador da proposta na perspectiva histórico-cultural, pois está posto que o desenvolvimento depende de inúmeros fatores (brincar, movimentar, jogar) e essa transformação não ocorre simplesmente sem que haja a relação, exploração e contato com o contexto social em que vive.

Entendemos que para os alunos dos Anos Iniciais a Educação Física deve haver um planejamento que considere os seus saberes e as suas experiências a partir da perspectiva histórica e cultural, sendo a aquisição de habilidades motoras consequência do processo e não um fim em si mesma. Todavia, essas habilidades motoras serão desenvolvidas a partir das vivências e relações estabelecidas com os contextos nos quais são realizadas as atividades e com os sujeitos que participam dessas ações. Essa concepção de ensino também foi identificada nos depoimentos dos acadêmicos A e B.

Nesse viés, os acadêmicos consideram que a disciplina de Ludicidade e Educação Física, a partir da perspectiva histórica e cultural, apresenta, no decorrer das aulas, jogos e brincadeiras como conteúdos das aulas de Educação Física nos Anos Iniciais. Para além, a disciplina promove algumas discussões específicas sobre a criança e a cultura. Conforme os acadêmicos, essa foi a única disciplina que possibilitou uma intervenção junto a turmas de Anos Iniciais antes do Estágio Supervisionado III.

Sendo assim, a disciplina de Ludicidade e Educação Física foi considerada pelos acadêmicos como uma das mais importantes disciplinas da grade curricular do curso para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais,

> Ludicidade é uma disciplina que trabalha fundamentalmente com jogos e brincadeiras. Ela sempre está em reestruturação. Acho importante que ela contempla jogos de baixa e alta complexidade, então ela conseguiria contemplar conteúdos para o trabalho com os Anos Iniciais [...] (Acadêmico A).

Ao trabalhar o lúdico em qualquer âmbito na educação de crianças, oferece-se a possibilidade a estas de expressarem seus sentimentos, criando oportunidades para desenvolver a afetividade e para a assimilação de novos conhecimentos. A partir do lúdico, criam-se espaços para a ação simbólica e a linguagem, podendo este ser trabalhado com limites e regras entre a imaginação e o real.

Neste contexto, a disciplina Ludicidade e Educação Física tem um papel importante no Curso e contribui para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao tratar dos conteúdos jogos e brincadeiras como primordiais no trabalho com crianças no contexto escolar.

A disciplina de Ginástica, conforme os relatos dos acadêmicos, abordou como conteúdos os exercícios ginásticos de base, como o rolinho e a parada de mãos, dentre outros. Durante as aulas, ocorreram breves discussões sobre a ginástica nos Anos Iniciais, "porque a professora de Ginástica, ela mantém um projeto de ginástica numa escola municipal e é voltado para os Anos Iniciais, então conseguiu contemplar os Anos Iniciais" (Acadêmico A).

É importante que o curso proporcione aos acadêmicos uma disciplina específica de ginástica, pois segundo Schiavon e Nista-Piccolo (2007) um fator relevante para a ausência da ginástica em meio escolar é o desconhecimento, por parte dos professores, sobre como trabalhar o conhecimento gímnico para além do seu aspecto competitivo.

De acordo com Soares et al. (1992, p.77), a ginástica, como uma forma de exercitação, provoca "valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular e, do homem, em geral". Portanto é um conteúdo que deve estar presente nas aulas de Educação Física nos diferentes níveis de ensino.

Para o acadêmico B, apesar da disciplina de Atividades Rítmicas não abordar conteúdos específicos para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais, com adaptações algumas atividades podem ser desenvolvidas nesse nível de ensino.

Consideramos como função principal dos exercícios de ritmo a harmonização das crianças e o fato destas serem dispostas para a aprendizagem. Assim, de forma lúdica e alegre, podem ser ensinados joguinhos, poemas e canções, com movimento e ritmo, como também se pode trabalhar o esquema corporal, a questão do espaço-tempo, a dicção, a atenção, a integração social e muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento da criança.

Durante a disciplina de Atividades Rítmicas, também foram desenvolvidas atividades cantadas, musicalidade e ritmo. Ainda que as discussões acerca da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenham se restringindo a poucos momentos, as atividades rítmicas configuram-se para as crianças na escola como um importante meio de percepção dos

estímulos do meio por intermédio de seus sentidos, sensações e sentimentos agindo sobre o mundo e os objetos que o compõem. Através do movimento de seu corpo, a criança está explorando, ampliando e desenvolvendo suas funções intelectuais e sociais, além das motoras.

As disciplinas Crescimento e Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora são disciplinas do currículo que tratam de conteúdos relacionados à criança a partir da abordagem desenvolvimentista, tendo nos estudos de Tani et al. (1988) os principais pressupostos teóricos.

Conforme Tani et al. (1988), o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando sobre este aspecto a especificidade do seu objeto. Baseadas neste contexto, as aulas de Educação Física devem privilegiar a aprendizagem do movimento, pois a habilidade motora é um dos conceitos centrais desta abordagem.

Segundo Tani et al. (1988), para quem segue a abordagem desenvolvimentista, os conteúdos devem ser realizados de acordo com uma ordem de habilidades, partindo das mais simples (as habilidades básicas) para as mais complexas (as habilidades específicas). A partir da concepção de Educação Física, adotada neste estudo, assinalamos que elementos centrais não são contempladas na abordagem desenvolvimentista como, por exemplo, o contexto social, criticidade, criatividade, entre outras.

Nessa direção, a acadêmica D argumenta que, apesar de entender que estas disciplinas são relevantes para o trabalho pedagógico na Educação Física escolar nos Anos Iniciais, quando o professor trabalha a partir de uma abordagem mais crítica, as mesmas não acrescentam muito para o trabalho com crianças, em função da abordagem desenvolvimentista levar em conta exclusivamente a questão do gesto motor,

> Crescimento e Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora, se o professor trabalhar só com psicomotricidade e abordagem desenvolvimentista, são disciplinas fundamentais. Agora, numa concepção sociocultural e histórica da criança, elas são disciplinas que engessam as crianças, elas limitam a criança apenas àquele movimento, àquele gesto mecânico. Eu acho que ela não consegue desenvolver as suas potencialidades de todas as suas faculdades mentais, físicas, culturais se ela for limitada somente a esses gestos da aprendizagem motora ou do desenvolvimento motor [...]

Quanto à disciplina de Atletismo I e II, na concepção das acadêmicas D e E, elas não contemplaram conteúdos para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais. Para a acadêmica D, as atividades eram mais voltadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, podendo ser adaptadas para os Anos Iniciais, pois ainda que na ementa das disciplinas constassem conteúdos relacionados aos Anos Iniciais, as aulas não seguiram o que a ementa propunha,

> O Atletismo teve uma oficina de Mini-Atletismo que foi realizada aqui no CEFD, mas não eram com crianças de Anos Iniciais, eram já a partir dos 10, 12 anos, aí já é início dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Claro que as atividades são passiveis de ser adaptadas para crianças menores e nas ementas, apesar de aparecer, não era contemplado em discussões [...].

Os relatos dos acadêmicos demonstram que em nenhuma das disciplinas de Atletismo foram abordados conteúdos relacionados ao trabalho pedagógico com os Anos Iniciais, fato que contribui para que o atletismo seja negligenciado pelo professor de Educação Física nesse nível de ensino. Como sustenta Silva (2005), muitas vezes as crianças desconhecem ou tem uma visão distorcida dessa modalidade esportiva, imaginando que sua prática seja muito mais difícil do que realmente é.

A partir de elementos básicos do atletismo, como o correr, saltar, lançar e arremessar, é possível a exploração de atividades lúdicas. Nesse viés, Moyles (2002) entende que a criança, ao brincar, desenvolve confiança em si mesma e em suas capacidades, levando-a a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e o contexto em que estão inseridas. O ato de brincar proporciona às crianças a oportunidade de explorar conceitos como liberdade existente implicitamente em muitas situações lúdicas, favorecendo o desenvolvimento de sua independência.

Desse modo, seria importante que as disciplinas de Atletismo I e II tratassem alguns elementos que possam ser trabalhados na escola a partir de uma concepção de ensino-aprendizagem vinculado a aspectos lúdicos, no qual o brincar permita a aprendizagem do atletismo e a vivência de diferentes situações, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno.

Quanto à disciplina de Prática Educativa I, os acadêmicos ressaltam o fato de a disciplina ocorrer depois do Estágio Supervisionado III e ser uma disciplina que trata do planejamento de conteúdos para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais, como segue:

> A Prática Educativa I aborda alguns conteúdos que poderiam ser trabalhados nos Anos Iniciais, mas daí com relação ao currículo a gente tem esta disciplina no sétimo semestre, então fica meio que contraditório, porque fica o Estágio num semestre e daí depois vem a Prática Educativa I [...]

O relato da acadêmica D faz alusão à falta de integração entre as disciplinas do currículo do Curso. Conforme Ivo e Krug (2008), sobre o estudo que realizaram sobre o currículo do curso, os principais motivos para esta desintegração curricular são o distanciamento e a falta de diálogo profissional entre os docentes do mesmo.

As disciplinas de Pratica Educativa II e Seminário em Estágio Supervisionado, segundo os relatos dos acadêmicos, não abordaram elementos que possibilitem o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais.

Para além das disciplinas obrigatórias do Curso, os acadêmicos citaram duas Disciplinas Complementares de Graduação (DCG), denominadas de Sociologia da Infância e Planejamento Curricular em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com os relatos dos acadêmicos, essas disciplinas dão ênfase ao trabalho pedagógico com as crianças, a partir de discussões de textos e propostas pedagógicas; contudo, não ocorrem vivências no contexto escolar.

Apesar da relevância dos conteúdos abordados na disciplina de Sociologia da Infância, os acadêmicos questionam o fato de a disciplina propor uma reflexão sobre a construção histórica e social da infância sem uma contextualização com a sociedade contemporânea e o âmbito educacional atual.

> Sociologia da Infância, no contexto da Educação Física escolar, ela não é prática né, ela só discute teoria, então ela também poderia ser uma disciplina enriquecedora se tivesse uma experiência prática, talvez uma experiência de atuação em algumas aulas, porque ela é ofertada lá pelo sétimo, oitavo semestre, então é muito interessante, o problema é que ela se limita demais à teoria, então ela deixa um pouco a desejar também. Ela tinha um viés crítico, mas ela não contemplou muito a infância num contexto atual, ela fez um resgate histórico da infância (Acadêmico A).

> [...] Eu estou fazendo agora a disciplina de Sociologia da Infância que a gente não está trabalhando especificamente a escola, a gente está trabalhando como aconteceu a construção da infância, do ser criança, então a gente está trabalhando com os aspectos contextuais do que é a criança, do que é ter infância em relação não especifico ao trabalho lá da escola [...] (Acadêmico B).

Segundo Pimenta (2011), para fazer algo é necessário conhecer e ter os instrumentos necessários para aquilo que se quer realizar e uma das formas de conhecer é experimentando e praticando.

Todavia, Lima (2001, p. 67) adverte que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria”. Neste sentido, a autora defende que a prática deve ser entendida como práxis, ou seja, deve ser uma atitude teórico-prática, humana, transformadora da realidade.

Neste sentido, ao entender a prática enquanto práxis, assume-se a integração entre a teoria e a prática. Compreende-se que, na mesma atividade, coexistem as dimensões teórica e prática da realidade na qual o professor edifica a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho (SANTOS, 2004).

Como salienta Pimenta (2001, p. 120), “o conhecimento não se adquire olhando, contemplando, ficando ali diante do objeto ou trabalhando durante a aula, exige que se instrumentalize o olhar e o trabalho com as teorias, estudos”. Concordamos com a defesa de Pimenta (2001), considerando importante a integração de prática e teoria nos currículos de formação de professores. No entanto, como vimos, os acadêmicos entendem que falta no Curso uma maior exploração da perspectiva prática em sua estrutura curricular, e que, pelos relatos dos discentes, não existe esta integração.

A disciplina de Planejamento Curricular em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental visa organizar o planejamento para o trabalho pedagógico na escola. Porém, de acordo com os acadêmicos, também necessita proporcionar experiências práticas ou visitas às escolas, a fim de se conhecer como acontece o planejamento no cotidiano escolar e não só a partir da discussão nas aulas, é importante explicitar que esta disciplina não houve durante a sua realização um trabalho que direcionasse o planejamento proposto para o contexto real das escolas, ou seja, contemplando o entorno práxico, o qual está envolvido o trabalho pedagógico de um componente curricular na escola.

> Na disciplina de Planejamento Curricular nos Anos Iniciais a gente ficou focado bem na questão do conteúdo. A gente fez uma suposição, não sei se seria bem esta palavra, montamos um planejamento que poderia ser aplicado na escola, mas foi a gente que criou, a gente não se baseou muito assim em algumas outras reflexões, a gente mesmo ficava pensando “ah será que isso se encaixa”, e a gente foi criando (Acadêmica C).

> [...] Dentro desta DCG, a gente tentava fazer um planejamento de aula e conteúdos relacionados aos Anos Iniciais, nós tentávamos elencar conteúdos a serem trabalhados nesta área, tempo de aula direcionado a cada conteúdo. Por exemplo, se tivesse 80 horas aula a gente tentava dividir quantas horas ia trabalhar com cada conteúdo, elencava temas, saúde, consciência do corpo, lateralidade e tentava fazer um planejamento para trabalhar durante todo o ano com os Anos Iniciais. A gente não foi à escola para trabalhar o que foi planejado, só fizemos o planejamento aqui dentro, como se fosse trabalhar lá dentro da escola, tentando envolver a realidade, porém ainda superficial (Acadêmica E).

De acordo com os relatos, as discussões desta disciplina estiveram pautadas a partir de saberes advindos do senso comum, resultando na negação da produção de conhecimento sobre o tema, o que acabou dificultando e até mesmo impedindo com que os acadêmicos que frequentavam a disciplina realizassem sínteses do conhecimento adquirido e conseguissem ultrapassar as barreiras de outros níveis de compreensão relacionados à temática.

Entendemos que a proposta da disciplina seja de suma importância para o trabalho pedagógico do professor. Contudo, é fundamental que esse tenha como base o conhecimento historicamente produzido e a realidade escolar. Como argumenta Oliveira (2007), é essencial,

no ato de planejar, levar em conta alguns aspectos básicos, como o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas. Para que o planejador as evidencie, faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para, assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.

Quanto à disposição dessas DCGs na matriz curricular do Curso, os acadêmicos entendem que as mesmas deveriam ser ofertadas nos primeiros semestres e não a partir do sétimo semestre, como ocorre atualmente, pois são disciplinas que poderiam subsidiar o trabalho pedagógico durante o Estágio Supervisionado III e outras experiências dos acadêmicos nesse nível de ensino.

Quando questionados sobre os subsídios teóricos proporcionados pelas disciplinas do curso para o trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais, de modo geral, os acadêmicos consideram que, durante o Curso, esse nível de ensino é abordado de uma forma muito superficial, restrita a poucas discussões. Portanto, as disciplinas não contemplam toda a complexidade na qual consiste trabalhar com a Educação Física nos Anos Iniciais. Para suprir essa defasagem, os acadêmicos entendem que é necessário buscar por uma formação complementar.

> [...] Não traz para que a gente possa dar um sentido para as aulas, assim um significado, mas traz pistas de como trabalhar, mas é muito pontual, a gente não consegue fazer uma relação entre os conhecimentos que se está problematizando aqui com como a gente pode transformar este trabalho pedagógico na escola (Acadêmico B).
>
> Não é suficiente. Eu acredito que traz muito pouco. Algumas disciplinas trazem alguma coisa direcionado a isso para trabalhar nos Anos Iniciais, mas eu acredito que para estar preparada para trabalhar com os alunos nessa idade tem que procurar fora, nós temos uma base muito pequena para trabalhar com Anos Iniciais (Acadêmica E).
>
> Olha, da base da formação a gente tem que partir para estudar por conta, se eu enquanto acadêmico não tivesse feito isso possivelmente eu daria uma aula, mas ela não seria uma experiência positiva nem para mim nem para os alunos; então, a partir das disciplinas o que eu fiz foi estudar por conta, buscar por conta algumas coisas que poderiam contemplar os Anos Iniciais, claro que a gente sempre tem que estar buscando coisas, não adianta vim só nas aulas e aí depois esbravejar que a formação não dá conta, acho que aqui as disciplinas elas são importantes, mas elas vão te dar o suporte para tu buscar para além disso, para você complementar sua formação, acho que muito da minha experiência veio dos projetos, que lá eu aprendi bastante também [...] (Acadêmico A).

Conforme os acadêmicos entrevistados, o Curso propõe parcialmente elementos para o trabalho nos Anos Iniciais, demandando buscar complemento a estes conhecimentos por serem muito vagos. Nesse sentido, os acadêmicos procuram integrar-se em projetos de

pesquisa, ensino e extensão, assim como os cursos de atualização profissional (seminários, congressos, oficinas...) que se vinculam à temática de trabalho pedagógico com os Anos Iniciais.

Entendemos que o contato com o contexto em que se vai atuar é imprescindível para o futuro docente, pois assim já ocorrem aproximações com as contradições e desafios. Este processo é mais que necessário a fim de buscar alternativas e diferentes formas de abordagens para a superação dos problemas presentes no processo educativo.

Por isso, destacamos que todos os acadêmicos entrevistados estiveram envolvidos com projetos de pesquisa e extensão que tratavam da temática da Educação Física nos Anos Iniciais.

Os acadêmicos justificaram as suas inserções nestes projetos: por desejarem contemplar elementos que não foram abordados durante o currículo obrigatório; por interesse pelo nível de ensino que ofertavam os projetos; pela frustração a partir das atuações nos Estágios Supervisionados I e II, que respectivamente são desenvolvidos no Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental; para ampliar os conhecimentos acerca da temática Anos Iniciais; pela possibilidade de aproximação com o contexto escolar; para maior qualificação relacionado à docência; por acreditar que somente com a atuação nos estágios obrigatórios não há suficiência para criar autonomia e segurança para a atuação docente; e pelo gosto por trabalhar com os Anos Iniciais.

Os motivos elencados pelos acadêmicos para a inserção em projetos vão de encontro com os achados no estudo de Ambrosetti et al. (2013), realizado a partir do ponto de vista de bolsistas vinculados ao PIBID de três universidades situadas na região Sudeste do Brasil. Os bolsistas investigados revelaram que a possibilidade de um contato mais próximo com o universo das escolas públicas e com situações da prática profissional foi o fator essencial para a adesão a estes projetos.

Além disso, classificaram suas participações no mesmo como uma possibilidade de suprir aquilo que entendiam como uma lacuna na formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar, salientando que as oportunidades de inserção no campo profissional durante a formação são insuficientes para o enfrentamento dos desafios do exercício da docência.

As possibilidades de realizar a práxis no contexto escolar são importantes, pois é a partir destas inserções que o acadêmico irá realizar o exercício da docência, inclusive, pelo envolvimento e participação em reuniões, planejamentos, ações da comunidade escolar e contato com o projeto pedagógico institucional.

A partir da inserção no contexto escolar, podemos dizer que o plano teórico irá se complementar, pois este não consegue dar conta de todo o sistema que está imbricado no teor do trabalho pedagógico que é realizado na escola. É isto que defendemos na formação inicial de professores, a integração da teoria com a prática.

Neste ofício do ser professor, consta a busca de uma formação paralela à oferecida pelo curso de graduação e, a partir disso, os acadêmicos B e E participaram de cursos que tinha como temática a Educação Física Escolar.

Paiva (2004) destaca que a participação de professores e futuros professores nestes cursos é indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologias, artes, expressões, linguagens, culturas, etc., áreas que o mundo, especialmente a partir do fenômeno da globalização, confere à história.

Ainda em relação à participação em cursos de formação com a temática da Educação Física nos Anos Iniciais, Rangel e Betti (2001) identificaram que essa formação pode, além de aumentar o nível de conhecimento dos docentes, colaborar para uma melhor compreensão de sua própria prática, propor conteúdos com propostas inovadoras, suprir lacunas de conhecimento proporcionada pela falta de abrangência do curso de formação inicial de professores, facilitar a relação entre os docentes e possibilitar, inclusive, certo estímulo profissional.

Os relatos dos acadêmicos apontam que a inserção em projetos se deu no intuito de vislumbrar algo que desse suporte à sua formação inicial para o trabalho pedagógico na Educação Física nos Anos Iniciais. Nesse viés, os acadêmicos tecem algumas sugestões relacionadas à formação inicial e/ao trabalho pedagógico nos Anos Iniciais, tais como o aumento de disciplinas que tratem da temática e a reestruturação do currículo do curso, visando um maior diálogo entre as disciplinas e a exclusão de algumas disciplinas do currículo, que em seu entendimento acabam se repetindo na questão de conteúdos,

> Eu acho que aumentar as disciplinas, aumentar no mínimo umas duas disciplinas que apontem conteúdos dos Anos Iniciais, didática para os Anos Iniciais, alguma disciplina que leve no mínimo, uma vez por mês, acadêmicos para dentro da escola, não precisa nem ter aula, mas só para se inserir para ver o contexto escolar (Acadêmica D)

> Sim, teriam que aumentar o número de cadeiras direcionadas a este nível de ensino, propondo atividades, designando conteúdos específicos para esta área e direcionando também a carga horária que deve trabalhar por semana, para que tu faças lá dentro da escola, para que possamos desenvolver e instigar diferentes habilidades motoras com as crianças. Eu acredito que tem muitas cadeiras desnecessárias aqui dentro, que são muito repetitivas e que não contemplam o que deveriam contemplar para o trabalho dentro da escola (Acadêmica E).

> Eu acho que além de criar novas disciplinas, algumas poderiam, por exemplo, às vezes tu tem uma disciplina no primeiro semestre depois tu não vai tratar quase nada dela mais, desenvolvimento motor, por exemplo, mais se trata destes conteúdos na disciplina e aí depois tu não vê mais nada, a não ser que tu procure, então acho que tem que ter nas disciplinas mais conteúdos que se relacionem [...] (acadêmica C)

Com referência à inserção destes acadêmicos na escola e a questão do trabalho pedagógico da Educação Física nos Anos Iniciais, a próxima categoria procura apresentar, a partir dos conhecimentos dos acadêmicos adquiridos durante o curso, como eles entendem este trabalho pedagógico, considerando o momento em que estiverem formados e aptos para atuar nos Anos Iniciais.

4.2.2 A questão da formação inicial em Educação Física para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A concepção de trabalho pedagógico à luz de Frizzo (2008) faz referência a uma noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sociopolítica e o cotidiano da docência nos espaços escolares.

A partir desta categoria, abordamos o trabalho pedagógico e a formação inicial em Educação Física/UFSM com relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para começar a elucidar esta questão, procuramos entender, através dos acadêmicos, a concepção de trabalho pedagógico da Educação Física para este nível de ensino.

Neste sentido, para o acadêmico A o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizado a partir de uma perspectiva crítica que considere a criança e suas relações, proporcionando à mesma um ensino significativo, como aponta o seu relato:

> Em primeiro lugar, deve contemplar o conhecimento das crianças, porque um trabalho que só se preocupe com objetivos da aprendizagem, da aptidão motora e do desenvolvimento motor não vai ser significativo para a criança, ela não vai se visualizar dentro daquilo, então contemplar o conhecimento da criança é fundamental na escola, acho que essa sensibilidade é necessária para os professores, e eu pretendo aguçá-la para que eu consiga planejar minhas aulas contemplando o aluno [...] (Acadêmico A).

Nesse viés, Batista (2003) argumenta que o professor precisa valorizar aquilo que a criança gosta e conhece, tornando a aula muito mais interessante. Alunos na faixa etária dos Anos Iniciais têm muita energia e, para o autor, é preciso, então, que o professor possua uma gama muito grande de conhecimentos em jogos e brincadeiras.

De acordo com os acadêmicos B e D, os jogos e brincadeiras são importantes. Porém, é necessário que o trabalho pedagógico esteja pautado em pressupostos teóricos consistentes, de modo que esses conteúdos tenham significado para a criança,

> Eu acho que tem que proporcionar às crianças não só a vivência mas a compreensão dos conteúdos, dos conhecimentos que trata a Educação Física, não somente como uma hora de brincar, mas que dentro deste brincar tenha os conhecimentos que a especificidade da Educação Física trata, não uma brincadeira, só como uma brincadeira, mas sistematizar uma sequência de brincadeiras, de jogos e dar o sentido a esses (Acadêmico B).

> Eu acho que tem que ter mais essa parte crítica, partir também um pouco da realidade deles, principalmente como são conteúdos, partir do que eles já sabem, para não ficar também sempre na mesmice, conversar com eles porque muitas vezes fica aquela coisa da brincadeira pela brincadeira [...] (Acadêmica D).

Os depoimentos dos acadêmicos deixam evidente a preocupação dos mesmos em se trabalhar com os jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física com um cunho pedagógico, atribuindo sentido a esses conteúdos. Como adverte Abreu (1993), a presença dos jogos e brincadeiras na escola é de suma importância porque fazem parte do universo infantil e são objetos sociais que trazem em seu contexto uma infinidade de conteúdos, não só da Educação Física mas também de outros componentes curriculares.

Na concepção de Vygotsky (2001 b), ao partir da realidade das crianças através dos jogos e brincadeiras, é possível um amadurecimento moral proporcionado pelas relações estabelecidas durante as vivências, assim como pela subordinação às regras presentes nas mesmas. Para Soler (2006), existem muitas razões para o brincar fazer parte de qualquer projeto sério de educação, pois por meio dele a criança tem a independência aumentada, sua sensibilidade visual e auditiva é estimulada, as habilidades motoras são trabalhadas, a agressividade é diminuída e a imaginação e a criatividade são muito exercitadas. Contudo, para o autor, é necessário possibilitar à criança uma proposta que leve em conta o brincar a partir da realidade das crianças e que as leve à uma consciência do que estão realizando.

A acadêmica C relata a sua preocupação em proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral e uma compreensão em relação às ações que estão realizando.

> Eu acho que tem que desenvolver o aluno integralmente, além de saber como é que faz tem que entender porque está fazendo e compreender porque pode ser desta forma, não pode ser de outra, porque o conteúdo dos Anos Iniciais eu vejo mais ele através da questão do jogo, então não é só o jogar por jogar, tem que fazer eles pensar um pouquinho, ser mais críticos com o que eles estão fazendo na aula.

Nessa direção Sanches Neto e Lorenzeto (2005) sustentam que o corpo e o movimento são conceitos importantes para a Educação Física Escolar. No entanto, para os autores, não

basta apenas que os alunos saibam realizar os movimentos e sim que tenham uma compreensão maior do que estão realizando e porque estão realizando.

A acadêmica E também propõe que se possibilite o desenvolvimento integral dos alunos,

> [...] primeiramente, acho que a construção de Educação Física para os Anos Iniciais parte do desenvolvimento do aluno num todo, desde a coordenação motora, lateralidade, consciência do corpo, equilíbrio, sociabilidade, convivência entre os alunos, respeito. Então a Educação Física ela é muito importante e nos Anos Iniciais eu acredito que é a fase mais importante para o trabalho da Educação Física, porque é uma fase que começa a desenvolver o corpo do aluno, a consciência corporal, nessa fase o aluno deve experimentar todas as possibilidades corporais possíveis.

Conforme demonstra o relato da acadêmica, os alunos nos Anos Iniciais estão na idade de explorar os diferentes movimentos corporais possíveis, já que esse nível de ensino é o mais importante para a aquisição destes conhecimentos. Em pesquisas realizadas por Silva et al. (2011) e Neto e Brandl (2009), constatou-se que a Educação Física é um componente curricular importante, de modo que as atividades de Educação Física escolar influenciam no desenvolvimento motor. Neste sentido, o trabalho pedagógico do professor é fundamental nesse processo.

Quando questionados sobre as principais dificuldades em trabalhar com os Anos Iniciais, os acadêmicos ressaltam a questão do planejamento dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

> Uma dessas dificuldades acho que é o planejamento, saber bem que conteúdos que eu vou conseguir trabalhar de forma satisfatória, porque a gente tem muito poucos exemplos de que tipo de conteúdo tu pode trabalhar e até superar isso do elemento essencialmente prático do conteúdo, mas também tu conseguir com crianças esse aprofundamento teórico do conteúdo [...] (Acadêmico B).

> Conteúdos, uma base ao menos, por exemplo, de não ficar sempre nesta mesmice das mesmas brincadeiras, dos mesmos jogos eu acho que isso também seria para mim (Acadêmica D).

A dificuldade no planejamento dos conteúdos para as aulas de Educação Física é recorrente entre os professores. Estudos realizados por Maldonado e Limongelli (2010), Melo (2012), Silva Filho e Pereira (2012) e Silva (2013) concluíram que, em sua maioria, os professores de Educação Física apresentam falta de clareza quanto aos conteúdos e às abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, desenvolvendo conteúdos que tem como base a iniciação esportiva dos escolares, preocupando-se pouco com a formação crítica, criativa e autônoma dos alunos.

Outras dificuldades apontadas pelos acadêmicos se referem ao domínio da turma e o reconhecimento da comunidade escolar frente à importância da Educação Física neste nível de ensino.

> Acho que o domínio de turma é um dos problemas que eu tenho em particular, acho que isso levo para os alunos, a credibilidade com os outros professores isso também influencia no teu trabalho, querendo ou não eles não estão nem aí para o professor de Educação Física, sempre é aquele desleixo, aquele descaso, eu noto isso também no "Mais Educação" onde eu trabalho, apesar de ter sido aluna lá, tem professores que não estão nem aí , te veem como o "tapa furo", "tu vai lá faz aquilo lá, contenta os alunos, dá a bola para eles e deu" [...] (Acadêmica D).

> [...] desrespeito dos alunos nas aulas. Além do reconhecimento da Educação Física para toda a comunidade escolar, tanto é que até agora não é obrigatório a Educação Física nos Anos Iniciais por conta de não ter se sustentado, ainda, o motivo do porquê da Educação Física ser necessário lá dentro, nesse nível de ensino é isso [...] (Acadêmica E).

Com relação ao domínio de turma, de acordo com Silva e Krug (2007), os acadêmicos, ao realizarem os estágios em Educação Física, vão tendo dificuldades de controle de suas aulas à medida que a faixa etária dos alunos diminui. Krug (1996) coloca que este domínio de turma é uma das tarefas pertinentes à atividade do professor. Portanto, ela se desenvolve com o exercício da profissão. Quanto ao reconhecimento do componente curricular no contexto escolar, Oliveira et al. (2010, p.1) corroboram com os depoimentos dos acadêmicos. Conforme os autores, no âmbito escolar a Educação Física é

> [...] classificada como "disciplina de improvisos", oferecida para oportunizar momentos de recreação, desenvolver o esporte; fabricar corpos esbeltos; proporcionar treinamento de alto rendimento, possibilitando selecionar alunos/atletas que representem a instituição em campeonatos; promover eventos e, principalmente, apenas compensar a rotina escolar. O professor de Educação Física também sofre, já que ainda se acredita que ele deve ser um atleta que domina todas as habilidades de todas as modalidades esportivas ou, pior ainda, o classifica como aquele que dá aula de "jogar bola" e nada mais.

Para Castellani Filho (1991), o desprestígio desse componente curricular também está associado ao fato de pessoas leigas e professores de outras disciplinas que, por vezes, realizam as atividades e competências que seriam exclusivas dos professores de Educação Física. Isso acontece, de acordo com Leandro (2012), principalmente quando a escola não tem professor de Educação Física nos Anos Iniciais. A autora enfatiza que, na falta deste profissional, qualquer outra pessoa o substitui, fazendo com que a Educação Física seja vista de forma equivocada, com aulas nas quais os alunos se apropriam dos materiais e fazem o que querem, sem nenhum aprofundamento teórico e planejamento.

Por outro lado, Leandro (2012) adverte que a presença do professor de Educação Física, para esse nível de ensino, também não é garantia de um ensino de qualidade, tendo em vista a falta de comprometimento de alguns profissionais, os quais, segundo a autora, não utilizam metodologias didático-pedagógicas adequadas, fazendo com que o componente curricular não tenha sentido para os alunos.

Apesar de concordarmos com a autora sobre o fato de muitos profissionais não se comprometerem com esse componente curricular, pontuamos que a ausência de metodologias adequadas para o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo geral, tem como principal fator as fragilidades da formação inicial em relação a esse nível de ensino. Em estudo realizado por Teixeira (1993), analisando a formação inicial em Educação Física e o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais, o autor aponta três grandes falhas: uma abordagem sem meta definida, o desenvolvimento de habilidades motoras ao invés de habilidades pedagógicas e a falta de um corpo teórico que fundamente os procedimentos práticos e a filosofia de trabalho.

Quando questionamos os acadêmicos sobre o currículo do curso de Educação Física e a formação para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a maioria disse entender que apenas as disciplinas obrigatórias do curso não proporcionam subsídios suficientes para o trabalho pedagógico com esse nível de ensino.

> [...] Eu considero principalmente o PIBID que me ajudou bastante, aí depois do PIBID tu já tem uma outra noção, outra visão até do curso, das disciplinas quando tu fazes, acho que para mim foi bem válido principalmente a partir da participação no PIBID (Acadêmica C).
>
> Se eu tivesse ficado só no curso, ter visto só estas disciplinas que a gente viu e ter feito só o estágio, eu acho que eu não teria suporte nenhum para trabalhar em escola, nenhum mesmo, porque eu acho que fica bem vago (Acadêmica D).
>
> A partir do currículo um pouco. E a partir do que vivenciei fora do currículo obrigatório, aí eu acredito que me habilita mais, porque aqui dentro da universidade eles (professores) falam muito, e a realidade é outra, aqui dentro da universidade eles falam “ah tu tens que trabalhar assim [...] (Acadêmica E).

Os relatos das acadêmicas demonstram as suas insatisfações com o curso e as fragilidades da formação inicial. Ademais, fica evidente a ênfase que os acadêmicos dão às vivências práticas, minimizando a importância dos pressupostos teóricos. Nas palavras de Severino (2002, p. 46), “a teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega”. Ao transitar nesta relação teoria e prática, o sujeito coletivo produz

e socializa sua condição de homem entrelaçando estas relações, ampliando seu lugar de discussão e de expansão de um homem histórico-social.

Nessa direção, é importante destacar o modo como o PIBID Anos Iniciais do CEFD está organizado, proporcionando aos bolsistas não somente o contato com o contexto escolar mas também discussões teóricas e reflexões que subsidiam o trabalho pedagógico e favorecem o diálogo entre teoria e prática.

As diferentes referências aos aspectos teóricos e práticos mencionadas pelos acadêmicos sugerem ou abrem a perspectiva para um debate necessário sobre a relação que repercute os elementos ensino/pesquisa/extensão nos cursos de graduação na Universidade, mais especificamente ao curso em estudo.

Para Libâneo (1994), quem deveria ter o papel mais nobre neste cenário seria o ensino, já que o defende como principal meio e fator da educação, mesmo que não seja o único e, por isso, destaca-se como campo principal da instrução e da educação.

Já a pesquisa, de acordo com Demo (2005), deve ser vista como um processo social que perpassa toda a vida acadêmica, do professor e do aluno; em sua defesa, não se pode falar de Universidade sem pesquisa, se a compreendermos como descoberta e criação.

A extensão segundo Silva (2001) possibilita ao aluno vivenciar o fazer, o criar e o construir. Esta vivência é concretizada com a participação dos discentes em projetos oferecidos pelos cursos de formação em um processo de integração daquilo que ocorre fora da sala de aula e que possibilita o enriquecimento do processo de formação profissional.

Sintetizando estes conceitos. Aragão et al. (1999) esclarecem que: o ensino é o ponto de partida para a apreensão do conhecimento; na pesquisa, o desconhecido é definido ou redefinido em termos sociais, partindo dos conhecimentos já existentes; e a extensão traduz–se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado, aumentando seu alcance, menos assistencialista e mais caracterizada como intervenção no contexto social.

Como vemos, um elemento está interligado com o outro. Por isso, entendemos que a relação ensino/pesquisa/extensão se justifica porque os três devem estar presentes na Universidade, colaborando e complementando o conhecimento.

Neste contexto, o conhecimento advindo da extensão deve ser problematizado e divulgado por meio de uma produção científica, pois o ensino deve se utilizar de pesquisas para não trabalhar apenas com conhecimentos já consagrados. Assim, estes três elementos possuem uma ligação intima, a qual a Universidade deveria se basear para desenvolver uma boa proposta de formação profissional.

Os elementos mencionados pelos acadêmicos trazem para a discussão a função do tripé ensino/pesquisa/extensão existente na universidade e que deve estar presente em todos os cursos de graduação, situando neste contexto a pesquisa como elemento nobre e, em outro extremo a extensão, ainda marcada por assistencialismo e prestação de serviços, ficando o ensino como um elemento intermediário que por vezes conecta-se a um ou a outro.

Neste sentido, quando se trata de formação de professores, verifica-se a relação fragilizada entre estes três grandes eixos na Universidade. Além disso critica-se, também, o fato de que a pesquisa é escassa, nos cursos de licenciatura, o que descaracteriza a função político-social da Universidade e, por consequência, compromete a prática daqueles formados por essa instituição (VENTORIM, 2001).

Ao visualizarmos esta fragilidade, de acordo com as falas dos acadêmicos em relação ao curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM, percebemos que isto pode vir a comprometer, além da formação profissional dos acadêmicos, a própria relação da Universidade com a sociedade, pois não podemos nos esquecer que, enquanto uma instituição inserida numa comunidade, a Universidade deve agir e contribuir de alguma forma. No entanto, de acordo com Aragão et al. (1999), na maioria das Universidades esta função do tripé está desarticulada e, por isso, a existência do ensino, da pesquisa e da extensão está comprometida.

Este aspecto relacionado ao distanciamento da Universidade à sociedade é comprovado e pontuado pelos acadêmicos quando falam da relação entre a Universidade e a realidade escolar,

> [...] os professores da universidade tem uma visão linda da escola, acham que tudo é fácil de resolver e que tu consegue trabalhar exatamente da forma como planejou, mas não é bem assim, os professores mais uma vez, eu digo, precisam se inserir dentro da escola, eu acredito que tenha que ser feito assim, não adianta só falar aqui dentro como é que tem que fazer, nos Anos Iniciais falta esta base, como nos Anos Iniciais é muito importante para o desenvolvimento dos alunos, o currículo não direciona para esta área (Acadêmica E).

> [...] fica bem distante da realidade da escola, a gente vê coisas aqui, que se tu não estás envolvido em outros grupos de extensão são surreais, tu planejas uma coisa que tu sabes que não vai dar certo, não adianta, não é assim que funciona lá na escola, eu acho que está bem distante o que o curso está propondo para os Anos Iniciais, não adianta é a realidade que a gente está vivendo hoje em dia, eu não me sentia preparada de maneira alguma (Acadêmica D).

Pimenta (2001) constata esta distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas e chama a atenção para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no contexto

profissional entre a formação e o trabalho. Para a autora, a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

Nesta mesma direção, Alarcão (1996) parte do princípio de que em sua formação inicial os futuros professores aprendem a tomar decisões e a aplicar conhecimentos científicos em situações-problema surreais, como se estas constituíssem a resposta para todos os entraves da vida real.

Porém, ao adentrar na vida profissional, ao depararem-se com as novidades, os professores recém-formados percebem, de acordo com Alarcão (1996), que não foram preparados para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, uma vez que nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções adequadas, pois a formação a que foram submetidos, em sua opinião, nas Instituições de Ensino Superior, é inadequada e não remete ao que acontece na realidade das escolas.

Entendemos que a formação inicial não se limita apenas às disciplinas obrigatórias do curso de graduação (ensino), pois os acadêmicos devem se apropriar de outros espaços acadêmicos que complementem a sua formação, seja por meio da participação em grupos de estudo e pesquisa, seja em programas, como o PIBID, em congressos, seminários e eventos dessa natureza, em projetos de extensão, DCGs, etc., buscando estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas e as demais vivências acadêmicas.

As evidências encontradas frente ao distanciamento da Universidade à realidade escolar nos fazem retomar a discussão em relação ao PPC do curso, já que no mesmo há uma sessão específica que trata das práticas curriculares e enumera 405 horas/aulas dentre 17 disciplinas da grade curricular; em cada uma delas são dedicadas 15 horas/aulas, ainda no documento “[...] Recomenda-se que todas as disciplinas contemplem em seu conteúdo a prática curricular, pois é ela que permeará, desde o início do Curso, a formação do professor [...] (UFSM, 2004).

No entanto, em nosso entendimento há algo que não está em conformidade, como o que o documento deixa explícito, pois nos relatos dos acadêmicos em nenhum momento são mencionadas estas práticas curriculares, de modo que possamos entender que as mesmas estão sendo realizadas de uma forma que sejam avaliadas positivamente e que favoreçam os discentes em seu trabalho pedagógico ao final da graduação.

Neste sentido, Pimenta (2002, p.08), defendendo a presença das práticas curriculares, considera que além de estar presente a formação teórica, também é necessário aliar a este conhecimento, as situações práticas que vão ser recorrentes durante a experiência da docência,

> [...] São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência [...]. Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais.

Consideramos as práticas curriculares como eixo articulador da relação teoria e prática no âmbito da formação inicial de professores. Esse elemento é indispensável no processo formativo na medida em que proporciona ao futuro professor possibilidades de elaboração e reelaboração de aprendizagens da docência.

Apesar das dificuldades enumeradas pelos acadêmicos, todos têm intenção, ao final da graduação, de trabalhar com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, o acadêmico A faz referência à questão da Unidocência e da legislação vigente

> É evidente que sim, o problema maior para mim é que a minha atuação eu pretendo realizar em escolas públicas, então vai ser um desafio a mais conseguir um concurso na área, mesmo independente de concurso porque pelo eu que eu tenho como convicções para a educação eu pretendo trabalhar em escola pública numa necessidade de sobrevivência. Trabalharia numa escola privada, mas a prioridade é escola pública, então dependeria da legislação deste município para trabalhar em Anos Iniciais.

A questão da Unidocência ainda provoca muitos embates no contexto escolar, sobretudo pelo fato do Plano de Carreira dos professores do Estado do RS, sob a influência das Leis nº 8.747/1988 (RIO GRANDE DO SUL, 1988) e a nº 6.672/1974 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), garantir uma gratificação nos vencimentos dos professores que atuam na regência de classes “unidocentes”. Tal gratificação corresponde a 50% do vencimento básico do quadro de carreira do magistério público estadual.

Apesar disso, as acadêmicas D e E não se veem trabalhando em outro nível de ensino a não ser com os Anos Iniciais,

> É, eu não me vejo trabalhando em outro nível de ensino. É complicado de falar isso agora me formando, já ter meio que uma definição do que vou trabalhar, porque a gente não sabe o que pode surgir, mas eu não consigo me ver trabalhando nos Anos Finais do Ensino Fundamental, até no Ensino Médio ainda vai. Então, para mim, o essencial é os Anos Iniciais, tanto é que agora eu já assumi lá na minha cidade eu estou indo toda sexta-feira trabalhar lá porque é Anos Iniciais é o “Mais Educação”

> que me chamaram para trabalhar lá, mas fui, porque é Anos Iniciais senão fosse, jamais eu iria sair daqui para ir trabalhar lá toda a sexta-feira (Acadêmica D).
>
> Sim, eu quero trabalhar com esse nível de ensino porque para mim foi o melhor estágio que fiz, e é onde é mais gratificante para o professor nos Anos Iniciais, é onde todos retribuem o que realmente tu desejas, nos outros níveis de ensino realmente não acontece, então é o momento mais gratificante que se tem, quando tu trabalhas com os Anos Iniciais, porque todos participam, todos os alunos gostam, eles interagem dentro da tua aula, então eu quero sim trabalhar com Anos Iniciais (Acadêmica E).

O estudo de Rabelo (2010) sobre os aspectos que levam futuros docentes a escolha em atuar com crianças enumerou, entre estes, a facilidade para lidar e comunicar com crianças, a possibilidade de maior transformação social pela atuação com as mesmas e algumas características das crianças que são veneradas, como sinceridade, espontaneidade, energia, alegria, atitudes enriquecedoras, desafiadoras, abertas e motivadoras. Dentre estes aspectos, alguns confirmam o que a acadêmica E defendeu.

Rabelo (2010) ainda salienta que não basta gostar de criança para estar apto a lecionar. Gostar de criança e da profissão é um aspecto importante da profissão docente, embora seja necessário muito mais do que isso para um profissional ser competente no que faz.

A partir do que foi exposto pelos acadêmicos, podemos considerar que o curso necessita preocupar-se em possibilitar ao professor em formação uma proposta para o trabalho de Educação Física nos Anos Iniciais que proporcione aos alunos na escola uma formação baseada em elementos que se constituem a partir dos conhecimentos historicamente produzidos, abrangendo o humano, o que implica identificar na criança a possibilidade de aprender e de ser.

Sobretudo, esta proposta necessita contemplar um conhecimento que se aproxima das crianças para encontrá-las em seu tempo de descobertas, de invenção de conhecimentos, de vivências de infinitas formas humanas de expressão e linguagem, contidas a partir de práticas corporais humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores de Educação Física abarca os diversos aspectos que subsidiam o trabalho pedagógico. Nesta direção, este estudo teve como preocupação central investigar como se configura a formação inicial em Educação Física/Licenciatura da UFSM para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, foi necessário situar o objeto de estudo em um contexto mais amplo de discussão acadêmica sobre a temática investigada. Do mesmo modo, foi necessário localizar a problemática investigada no seu contexto específico.

Assim, partindo das discussões sobre a Formação de Professores e o Trabalho Pedagógico na Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e da legislação educacional vigente no Rio Grande do Sul, nos voltamos para o contexto específico da realidade tomada como objeto de pesquisa – o Curso de Educação Física/Licenciatura/ UFSM.

Foram analisadas a Legislação educacional do Brasil e RS voltadas aos Anos Iniciais, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular e o programa das disciplinas.

A LDB regulamenta a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica; todavia, deixa em aberto a possibilidade de diferentes profissionais formados em Educação Física ou Pedagogia para atuar com esse componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os estados e municípios têm autonomia para tratar dessa questão. No caso do RS, a Lei da Gratificação pela Unidocência rege a Rede Estadual de Ensino e define que professores formados em Pedagogia são os responsáveis pela atuação frente a todos os componentes curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar das questões referentes à Unidocência no estado do RS, precisamos considerar que o Curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM forma acadêmicos para atuar em todo o território nacional, bem como em todas as redes de ensino (públicas, federais e privadas), nos seus diferentes níveis de ensino. Portanto, é seu dever possuir um currículo que proporcione elementos e uma base teórica suficiente para que os futuros professores possam exercer com qualidade sua profissão, independente da rede e do nível de ensino que irão atuar.

Observamos que embora fique evidente no PPC que o profissional egresso do Curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM estará habilitado para atuar na Educação Básica, nos diferentes níveis de ensino, o PPC faz poucas referências ao trabalho pedagógico nos Anos Iniciais. A partir da análise da matriz curricular e do programa das disciplinas do Curso,

identificamos que, de um total de 44 disciplinas, 4 delas (Ludicidade e Educação Física, Crescimento e Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora e Estágio Supervisionado III) apresentaram em suas propostas os termos elencados para análise, muito embora essa não seja a temática central das disciplinas. Em outras 13 disciplinas, aparecem alguma unidade com conteúdos referentes à Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante salientar que dentre as 4 disciplinas do currículo que apresentaram em sua proposta os termos especificados para a análise dos documentos, nenhuma delas trata da especificidade da Educação Física nos Anos Iniciais e dá suporte a práxis pedagógica. Mesmo a disciplina de Estágio Supervisionado III, que se destina ao estágio de Educação Física nos Anos Iniciais, trata a temática de modo superficial, com ênfase na psicomotricidade, que a nosso ver, desconsidera elementos importante para o desenvolvimento da criança, como a relação delas com o contexto social e histórico em que estão inseridas.

As duas categorias centrais de análise que emergiram dos relatos dos acadêmicos foram: a primeira referente às questões do currículo do curso e o trabalho pedagógico de Educação Física nos Anos Iniciais e a segunda que trata especificamente do trabalho pedagógico de Educação Física nos Anos Iniciais.

Sobre os aspectos da grade curricular do curso e as possibilidades para o trabalho pedagógico de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os acadêmicos consideram que as disciplinas do currículo obrigatório Ludicidade e Educação Física, Estágio Supervisionado III e Ginástica, além das disciplinas complementares (DCG) Sociologia da Infância no Contexto da Educação Física Escolar e Planejamento Curricular em Educação Física nos Anos Iniciais, trouxeram elementos que contribuem para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando tratamos da Educação Física numa perspectiva teórica crítica.

Ainda com relação ao currículo, os acadêmicos propõem uma maior integração entre as disciplinas, assim como uma reorganização curricular, de modo que, na realização dos estágios obrigatórios o curso já tenha proporcionado dinâmicas, experiências, orientações e aporte teórico que possibilitem a atuação dos acadêmicos em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

Na categoria denominada “A questão da formação inicial em Educação Física para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, ficou evidente, nas falas dos acadêmicos, o distanciamento existente entre os conteúdos abordados nas disciplinas e a realidade escolar, tendo em vista os inúmeros desafios que os acadêmicos encontram quando

inseridos no contexto escolar, seja por meio de estágios, programas institucionais ou projetos de extensão.

Apesar das fragilidades evidenciadas no Curso para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais, cabe ressaltar que todos os acadêmicos entrevistados demonstraram interesse em atuar nesse nível de ensino ao final da graduação. Os relatos dos acadêmicos denunciam uma concepção crítica e ampla em relação à Educação Física e à atuação profissional nos Anos Iniciais, o que demonstra que, de certa forma, o Curso, por meio do seu PPC e por outros caminhos da formação inicial, como os projetos de ensino e extensão, a exemplo do PIBID, e a partir de um coletivo de docentes, tem voltado o olhar para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais.

Sobre o PIBID, é importante ressaltar que todos os acadêmicos participantes do estudo consideram este projeto um dos principais aportes teórico/prático em sua formação inicial para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais.

Ainda assim, percebemos grandes lacunas na formação inicial em Educação Física/Licenciatura/UFSM para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enunciando como principais o distanciamento entre a Universidade e a realidade escolar, a desintegração curricular e a ausência de uma disciplina obrigatória que trate da especificidade do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais.

A partir dos resultados encontrados e fazendo uma reflexão frente à própria experiência com este nível de ensino na escola, visualizamos que as dificuldades vivenciadas junto às crianças podem ser provenientes dos problemas enumerados pelos acadêmicos frente ao currículo do curso, já que também foram poucas discussões, reflexões e dinâmicas que estivessem voltadas para o trabalho pedagógico dos Anos Iniciais durante a formação inicial do autor nesta mesma instituição.

Nessa direção, é fundamental uma reestruturação curricular que abarque todos os níveis e modalidades de ensino. Especificamente sobre os Anos Iniciais, entendemos que se deve propor para o trabalho com crianças uma perspectiva que leve em conta os condicionantes históricos e sociais, que constituem a vida de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ABREU, A.R. **O jogo de regra no contexto escolar**: uma análise na perspectiva construtivista. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1993.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; e ALMEIDA FILHO, Naomar**. A Universidade no Século XXI:** Para uma Universidade Nova. Coimbra, 2008. pp.107- 260.

AMBROSETTI, Neusa B.; NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A.; ALMEIDA, Patrícia A.; CALIL, Ana Maria G. C.; PASSOS, Laurizete F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

ARAGÃO, Marta Genu S. et al. Projeto político pedagógico para o curso de Educação Física: caminhos percorridos. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.** Florianópolis - SC, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AZEVEDO, Fernando de, **A cultura brasileira.** São Paulo: Melhoramentos/Editora da USP, 1971.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências e Esportes**. Campinas, v. 25, n. 2, pp. 129-142, jan. 2004.

BAECKER, I. M. Vivência de movimento e educação Física. In: I Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

BARROSO, João. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (org). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Porto: Editora Porto. 2003.

BATISTA, Luiz C. da C. **Educação física no ensino fundamental.** 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física**: perfil, papel e potencialidades. 174p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BEZERRA, C.; PAZ, S. R. Profissionalização e formação docente: dimensões e diferenciações epistemológicas entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores. **Anais...** Fortaleza: LABOR/UFC, 2006. p. 1-23.

BONIN, Jiani A. Nos bastidores da pesquisa: a instância metodológica experienciada nos fazeres e nas processualidades de construção de um projeto. In: _____. **Metodologias de pesquisa em comunicação:** olhares trilhas e processos. Porto Alegre: Sulina, 2006. pp. 21-40.

BORTOLETO, M. A. C.; CALCA, D. H. Circo e educação física: compendium das modalidades aéreas. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 8, n. 11, p. 345360, jul./dez., 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude.; PASSERON, Jean Claude. **Ofício de sociólogo:** metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; FONTE, S. S. D.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. **Pesquisa em ação:** Educação Física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. Tribunal Regional Federal. 1° Região. **Processo n° 0027439-20.2011.4.01.3400 – 20° Vara Federal**. Autor: Conselho Federal de Educação Física. Réu: União Federal. Relator: Mara Lina Silva do Carmo. Brasília, DF, Jul. 2013. Disponível em: <http://www.cref6.org.br/arquivos/sentenca.pdf>. Acesso em: 27 set.2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. 1997.

_____. **Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino.** Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 16/2001). Brasília, 2001.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010:** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: Ministério da Educação, MEC/CNE, 2010**.**

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96).** Brasília, 1996.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei n. 8270, de 3 de dezembro de 1945.**

_____. **_____. Resolução n. 69, de 2 de dezembro de 1969**.

_____. **_____. Parecer n. 215, de 11 de março de 1987**. Documento n. 315, Brasília, março, 1987.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 9696, de 1º de setembro de 1998**.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 028, de 2 de outubro de 2001b**.

_____. **Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939:** dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer 009/2001, de 8 de maio de 2001a. Documenta n. 476, p. 513-562.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE n. 7, de 31 de março de 2004.**

_____. Conselho Federal de Educação**. Parecer n. 215, de 11 de março de 1987**. Documento n. 315, Brasília, março, 1987.

_____. Lei n. 11.274/2006: altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso em: 02 abr.2015.

_____. **Lei n. 3.834-C/1960**: Cria a Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3834-c-14-dezembro-1960-354388-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 02 abr.2015.

_____. **Lei n. 5.540/1968:** fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lEis/L5540.htm>. Acesso em: 02abr.2015.

_____. **Parecer Conselho Federal de Educação n. 465/1971:** Aprova o Estatuto UFSM/1970, que reestruturou a Universidade Federal de Santa Maria.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CALDEIRA, Anna M. S. A formação de professores de Educação Física: Quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v. 22, n.3, p. 87-103, 2001.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: Moreira, A. F. (Org.). **Currículo:** políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

CARVALHO, A.D.V. **Desenvolvimento, capacidades motoras e rendimento motor:** a influência dos contextos rural e urbano. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 1994.

CARVALHO, Cristina H. A. de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28, 2005, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. **Política educacional e educação física.** Campinas. Autores Associados, 1998. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. pp. 295-316.

CHAPMAN, J.; ASPIN, D. (2001). Schools and learning community: laying the basis for learning across the lifespan. In: ASPIN, D.; CHAPMAN, J.; HATTON, M; SAWANO, Y (Eds.), **International handbook of lifelong learning.** London: Kluwer, 2001. pp. 405-446.

CHARLES, Christophe ; VERGER, Jacques. **História das universidades.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COLDEBELLA, Auria de O. C.; LORENZETTO, Luiz A.; COLDEBELLA, Arlei. Práticas corporais alternativas: formação em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 2, p. 111122, mai./ago, 2004.

COLOGNESE, Silvio A.; MELO, José L. B. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia,** Porto Alegre, v. 9, p.143-159, 1998.

CUNHA, Luiz A. **A universidade temporã.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

_____. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2002. pp.151-204.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira:** autores e atores da década de 80. 1997. 97f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

DARIDO**,** Suraya. C.; RANGEL I.C. **Educação física na escola**. RJ: Editora Guanabara, 2005.

DEBORTOLI, J. A.; BORGES, K. E. de L. Educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Goiânia, **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997, p. 273-281, 1997.

DECIAN, Marluce R. **O jogo como conteúdo da educação física no ensino superior:** análise a partir dos currículos das universidades federais do Rio Grande do Sul. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos de educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2005.

ECKERT, Helen M. **Desenvolvimento motor.** 3. ed. São Paulo: Manole, 1993.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. IN: DAVIDOV, V.: SHUARE, m. (Orgs.). **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS.** URSS: Progresso, 1987.

FÁVERO, Maria de L. A. **Universidade e poder:** análise crítica/fundamentos históricos (1930-45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

_____. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006.

FERREIRA, Ricardo L. **Futsal e iniciação.** 29. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.

FERREIRA, Suely. Reforma da Educação Superior no Brasil e na Europa: em debate novos papeis sociais para as universidades. In: **33ª Reunião Anual da Anped,** Caxambu, 2010. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/reformadaeducacaosuperior.pdf>. Acesso em: 20 fev.2014

FERRONATTO, Sônia R. B. **Psicomotricidade e formação de professores:** uma proposta de atuação. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, PUC, Campinas, 2006.

FONSECA, Vítor da. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORNEL, A.; FERNANDES, A.; CARON, C.; SILVA, E.; MOREIRA, M.; SANTOS, R.; MOREIRA, V. Atividades rítmicas nas escolas da rede pública e particular dos municípios de Ji-Paraná e Ouro Preto do Oeste (RO). **Revista Ciência e Consciência**, v. 1, 2006.

FRAGA, Alex B. Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 90, nov. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm>. Acesso em 16 jan.2014.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FERRAZ, L. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. **Movimento,** Revista da Faculdade de Educação da UFF, n. 2, 2000.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação, Campinas, SP, v. 23, n. 80, pp. 137-168, set. 2002.

FREITAS, Luiz C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

FRIZZO, Giovanni E. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física. **Pensar a prática**, Goiás, 2008.

FRIZZO, Giovanni E. **A organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista.** 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FRIZZO, Giovanni E.; RIBAS, João F. M.; FERREIRA, Liliana S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação,** Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013.

GADOTTI, M. **Pensamentos pedagógicos brasileiros.** São Paulo: Ática, 1998.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GRESPAN, Marcia R. **Educação física no ensino fundamental:** primeiro ciclo. 4. ed. Campinas, SP, Papirus, 2012.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2004.

HERMIDA, Jorge (Org.). **Educação física:** conhecimento e saber escolar. João Pessoa. Editora universitária da UFPB, 2009.

HESS, Cássia M.; TOLEDO, Eliana de. As implicações das leis na atuação dos professores nas aulas de Educação Física no início do ensino fundamental. XVII COMBRACE / IV CONICE 2011. **Anais...** Porto Alegre, RS, Set. 2011. Disponível em <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/2773/1478>. Acesso em: 3 nov.2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. SP: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

IVO, Andressa A.; KRUG, Hugo N. A (des)integração do estágio curricular supervisionado com as demais disciplinas do currículo da licenciatura em Educação Física da UFSM: um estudo de caso. **Revista Digital Lecturas:** Educación Física y Deportes, Buenos Aires, n.122, 2008.

KOLYNIAK FILHO, C. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para educação escolar. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, SP, v 18, n. 17, 2010.

KRUG, Hugo N. Competência pedagógica do professor de Educação Física. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996. pp.81-94.

KUENZER, Acácia. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, pp. 163-183, 1999. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/17019_Cached.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2014.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEANDRO, Maiara G. A **valorização da disciplina de educação física pela comunidade escolar**: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Cocal do Sul – SC. Trabalho de Conclusão de Curso. UNESC, SC, 2012.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** São Paulo: Ícone, 1998.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. pp. 59-84.

LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria S. L. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MAGILL, R. **Aprendizagem motora:** conceitos e aplicações. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 1984.

MALDONADO, D. T.; LIMONGELLI, A. M. A. Trajetória da prática pedagógica dos professores de educação física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Integração,** n.56, p.63-69, jan\fev, 2009.

MANACORDA, Mario A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MANACORDA, Mario A**. Marx e a pedagogia moderna.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2010b.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: Eduel, 2003. pp.11-25.

MARCONI. Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, Elizara Carolina. O ofício da pesquisa: processos do fazer. In: _____. **Metodologias de pesquisa em comunicação:** olhares trilhas e processos. Porto Alegre: Sulina, 2006. pp.65-90.

MAUÉS, O. C. A agenda da OCDE para a educação: a formação do professor. In: CECILIO, S.; GARCIA, D. M. F. (Orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais.** Campinas: Alínea, 2009. pp.15 -39.

MAZO, J. Z.; GOELLNER, S. V. Algumas considerações relacionadas com a psicomotricidade no contexto da Educação Física Escolar. **Kinesis**, UFSM, n. 8, 1991.

MELO, Marta M. B. **A educação física no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental:** um olhar entre o currículo dessa disciplina no Centro de Ensino Fundamental 30 de Ceilândia. Monografia (Licenciatura em Educação Física) Universidade de Brasília Ceilândia, DF, 2012.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MINAYO, Maria C. de S. O desafio da pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOLINA NETO, Vicente; FRIZZO, Giovanni Felipe E.; SILVA, Lisandra Oliveira. O trabalho pedagógico do professor como eixo articulador da formação, da pesquisa e do ensino do professorado de educação física. **Cadernos de Educação,** n. 43, Pelotas, 2013.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** o papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORGADO, José C. Educar no século XXI: que papel para o (a) professor (a)?. In: MOREIRA, Antônio F. B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina L. (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A.2004.

NETO, Inácio; BRANDL, Carmem E. H. Educação física para as séries iniciais do ensino fundamental: uma proposta de aulas ministradas por professores formados na área. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. **Anais** ... Londrina, PR, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.) **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, pp. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Clélia da S.; SOUZA, Cristiane da S.; OLIVEIRA, Emanuela M.; POSTIGO, Johnny; BORRAGINE, Solange de O. F. Educação física: preconceitos acerca do papel da disciplina no contexto escolar. **EFDeportes.com, Revista Digital,** Buenos Aires, n. 143, abr. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd143/educacao-fisica-papel-da-disciplina-no-contexto-escolar.htm>. Acesso em 15 abr.2014.

OLIVEIRA, Dalila de A. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 7. edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Paulo S. de. Caminhos de construção da pesquisa em ciência humanas. In: OLIVEIRA, P.S. (Org.). **Metodologia das ciências humanas.** São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Vitor M. de, **O que é educação física**? 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários de mudança. In: OLIVEIRA, J.B.; PAIVA, J. (Orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção O Sentido da Escola).

PAYNE, V. G.; ISAACS, L. D. **Desenvolvimento motor humano:** uma abordagem vitalícia. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 93-114.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura:** os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Jundiaí: Fontoura, 2010.

PICCOLI, João C. J. A educação física no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **EFDeportes.com:** Revista Digital, Buenos Aires, año 12, n. 110, jul. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd110/a-educacao-fisica-escolar-no-rio-grande-do-sul.htm>. Acesso em: 27 mar.2014.

PIKUNAS, Justin. **Desenvolvimento humano.** São Paulo: McGraw-Hill, 1991.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. pp. 15-34.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIROZ, Marta M. A. **Educação infantil e ludicidade.** Teresina: Edufpi, 2009.

RABELO, Amanda O. Eu gosto de ser professor e gosto de crianças: a escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, pp. 163-173, 2010.

RANGEL-BETTI, I.C. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista paulista de Educação Física**, supl. 4, p. 83-94, São Paulo, 2001.

RICHARDSON, Roberto J.; PERES, José A. de S.; WANDERLEY, José C. V.; CORREIA, Lindoya M.; PERES, Maria de H. de M. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. 13. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672, de 22 de abril de 1974:** dispõe sobre estatuto e plano de carreira do magistério público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 22 de abril de 1974. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=34462&hTexto&Hid_IDNorma=34462>. Acesso em: 13 jan.2014.

_____. 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. 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>. Acesso em: 13 jan.2014.

_____. Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995: dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=11775&hTexto=&Hid_IDNorma=11775>. Acesso em: 29 jun.2013.

RIOS, T. A. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez 1997.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RONCHI, F. M. **A influência da educação física escolar para o desenvolvimento motor nas séries iniciais do ensino fundamental.** Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) Universidade do Extremo-Sul Catarinense, Criciúma/SC, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADI, R. S. **Educação física:** trabalho e profissão. Campinas: Ed. Komedi, 2005.

SANCHES NETO, L.; LORENZETTO, L. A. Conhecimento sobre o corpo. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SANTOS, Helena M. dos. **O estágio curricular na formação de professores**: diversos olhares. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do educador:** dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Ed. Da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, pp. 143-155, jan./abr., 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed, Campinas (SP): Autores Associados, 2011.

SCHIAVON, Laurita; NISTA-PICCOLO, Vilma. A ginástica vai à escola. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.3, pp.131-150, 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SILVA, A. C. L. **O atletismo nas aulas de Educação Física:** pesquisa com professores da rede pública de Rio Claro. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

SILVA, Carmen. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Junior V. P. Prática pedagógica em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 16, n. 1. 2013.

SILVA, Márcio S. da; KRUG, Hugo N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Revista Digital Lecturas:** Educación Física y Deportes, Buenos Aires, a.12, n.115, p.1-8, dez. 2007. Disponível em : <http://www.efdeportes.com/efd115/satisfacao-e-insatisfacao-dos-professores-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em 15 jun.2014.

_____. a opinião discente sobre o estágio curricular supervisionado em educação física na UFSM. In: KRUG, H.N. (Org.). **Dizeres e fazeres e formação de professores de Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007. p. 46-52. (Coleção Formação de Professores de Educação Física, v.3).

_____. A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. In: KRUG, Hugo Norberto. (Org.). **Os professores de educação Física e sua formação.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

SILVA, Viviane S. da; GARCIA, Flávia M.; COICEIRO, Geovana A.; CASTRO, Rosana V. da R. de; CANDÊA, Luciano G. A importância da educação física escolar no desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental: visão dos responsáveis. **Revista Digital.** Buenos Aires, ano 16, n. 156, mai.2011.

SILVA, V. R. **Projetos de extensão e formação profissional na licenciatura em Educação Física.** Jataí-GO: CAJ/UFG, 2001. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2001.

SILVA FILHO, Manoel F.; PEREIRA, Raquel S. P. Educação física e professores polivalentes: o caso das escolas públicas municipais de Várzea Grande. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,** São Paulo, SP, v. 11, n. 2, 2012.

SOARES, Carmem L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOLER, Reinaldo. **Educação física:** uma abordagem cooperativa. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SOUZA, F. J. **Educação física, formação profissional e saberes docentes:** um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade:** licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 1999. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TAFFAREL, Celi Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

TAFFAREL, Celi Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação de professores de Educação Física: estratégias e táticas. **Motrivivência,** ano XVIII, n. 26, pp. 89-111, jun. 2006.

TANI, G.; MANOEL, E. DE J.; KOKUBUN, E., PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, Anísio, **Educação e universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

_____. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, L. A. Estudo da motricidade humana como fonte de ordem para um tema científico, uma profissão, e um componente do currículo escolar. **Revista Paulista de Educação Física,** SP, v. 7, n. 1, jan / jun, 1993. p. 77-91.

TEZANI, Thaís C. R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, v. 7, n.1-2. Marília, 2006. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/603/486>. Acesso em: 14 out.2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, V. L. A.; ANTONIO, C. A. Construindo diretrizes pedagógicas para a educação física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. pp. 402-407.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação Física e Desportos. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Santa Maria: PROGRAD, 2004.

VAGO, Tarcísio M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Revista Movimento**, 1996.

VELASCO, C.G. **Brincar:** o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VENTORIM, S. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em Educação Física. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar:** política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. pp. 93 - 114.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOSTKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. Edição. São Paulo: Ícone, 2010. pp. 103-116.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A organização do trabalho pedagógico de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre o curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM.

Prezado(a) Acadêmico(a):

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo de forma totalmente voluntária, cujo objetivo consiste em investigar a formação inicial em Educação Física, levando em conta possibilidades que a formação inicial deste curso oferece aos egressos para atuação com Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Você foi selecionado (a) em função de estar concluindo a graduação em Educação Física/Licenciatura, e por isso já ter vivenciado praticamente toda a grade curricular obrigatória do curso. Assim, tem muito a contribuir com o estudo. Sua participação neste estudo consistirá em citar e descrever elementos de sua formação referentes à formação em Educação Física/Licenciatura para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Num primeiro momento, você responderá um questionário e, posteriormente, de acordo com os critérios de pesquisa do projeto, você poderá ser selecionado para a realização de uma entrevista para a qual entraremos em contato, marcando uma data previamente para a realização.

Benefícios: esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, ajudando na elaboração de estudos que contemplam os temas Formação Inicial e Trabalho Pedagógico para a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Riscos: no decorrer das atividades, o participante poderá sentir algum desconforto ao responder algumas perguntas podendo, portanto, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa.

Sua identidade será preservada e os dados obtidos através das atividades deste estudo serão usados exclusivamente para finalidades acadêmicas. Os dados serão analisados em confronto com o referencial teórico que dá suporte científico à pesquisa. O trabalho resultante dessa investigação terá circulação e eventual publicação em veículos da esfera acadêmica e científica, sem qualquer vínculo comercial.

Todas as informações estarão armazenadas junto ao Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores – GPELF do CEFD/UFSM, sob responsabilidade da Prof.ª Dr.ª Elizara Carolina Marin (elizaracarol@yahoo.com.br) - tel. (55) 8138-4418, sala 3024, do prédio 51, Centro de Educação Física e Desportos da UFSM (CEP 97.105-900). Antecipadamente, agradecemos sua colaboração.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, ciente das informações descritas acima e, tendo sido esclarecido (a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura: _____

Santa Maria, ____ de _____ de 2014.

_____	_____
Prof.ª Dr.ª Elizara Carolina Marin	Rosenan Brum Rodrigues
Professora responsável	Mestrando responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 E-mail: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

APÊNDICE II

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A organização do trabalho pedagógico de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre o curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM.

Pesquisadora responsável: Prof.ª. Drª. Elizara Carolina Marin.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação Física/Departamento de Desportos Individuais/Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores – GPELF.

Telefones para contato: (55) 8138-4418 ou (55) 96348258

Local da coleta de dados:

Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação Física e Desportos

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem em preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através da realização de questionários e entrevistas. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3024 do Centro de Educação Física e Desporto, situado no Campus da Universidade Federal de Santa Maria por um período de dois anos sob a responsabilidade da Srª. Elizara Carolina Marin. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em …/...../....., com o número do CAAE .....

Santa Maria, ...de 2014

.....

Elizara Carolina Marin

(Pesquisadora responsável)

APÊNDICE III
QUESTIONÁRIO

Questionário para os discentes do oitavo semestre dos cursos de Educação Física/Licenciatura/UFSM.

Prezado(a) Acadêmico(a):

Este questionário está sendo realizado para que possa ser utilizado como instrumento de investigação no estudo que tem como título "Formação inicial para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Estudo do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM", sobre o qual você já foi contatado(a) e se dispôs a responder as questões contidas no mesmo. O estudo tem como objetivo investigar como se configura a formação inicial em Educação Física/Licenciatura da UFSM para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cientes da importância de cada um dos participantes do estudo, os pesquisadores desde já agradecem a disponibilidade de participação, assim como, salientam que a preservação de sua identidade está garantida.

Atenciosamente,

- Elizara Carolina Marin (Professora orientadora)

- Rosenan Brum Rodrigues (Professor de Educação Física, mestrando em Educação Física/UFSM, autor do estudo).

Nome:_____

E-mail para contato:_____

Responda as seguintes questões:

1- Já concluiu alguma outra graduação?

( ) Sim, qual?_____ ( ) Não

2- Durante a graduação em Educação Física/Licenciatura/UFSM, os professores em suas disciplinas desenvolveram alguma discussão ou trabalho sobre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for afirmativa, explicite:

Qual foi o professor:
Em qual semestre:
O que foi tratado (conteúdo):

Como foi tratado (metodologia/didática):

3- Em sua opinião, como o Curso trata o tema/conteúdo: Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

4- Na sua experiência, a grade curricular do curso contempla disciplina(s) com objetivo(s), conteúdo(s) e elemento(s) teórico(s)-metodológico(s) que contribuem para a atuação na escola com Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Caso considere que existe(m) disciplina(s), cite a (as) disciplina(s) e explique como e por que contribuem para a atuação.

5- Para o desenvolvimento destas disciplinas, o Curso disponibiliza:
Docente específico?
Espaço-físico? Quais?
Materiais? Quais?

6- Você tem sugestão(es) para mudar, alterar ou qualificar o ***PROGRAMA*** da(s) disciplina(s) em relação à Educação Física para os anos iniciais?

7- Você tem sugestão(es) para mudar, alterar ou qualificar o ***CURRÍCULO*** da Licenciatura em Educação Física?

8- Na sua experiência como aluno do CEFD, os professores do curso tratam de algum modo em suas atuações da Educação Física para os anos iniciais?

9- Existe(m) alguma(s) Disciplina(s) Complementar(es) de Graduação (DCG) do Curso que trata(m) da questão da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
( ) Sim. Qual(s)?

( ) Não.

10- **Se a resposta anterior foi afirmativa, responda:** Você frequentou? Por quê?

11- Você participou de algum(s) Projeto(s) de Extensão e/ou Grupo(s) de Pesquisa que trate de questões relacionadas à Educação Física nos Anos Iniciais?
( ) Sim. Qual(s)?

( ) Não

Se a resposta anterior foi afirmativa, responda as questões 12 e 13. Caso contrário desconsidere-as.
12- O que levou você a participar deste(s) Projeto(s) de Extensão e/ou Grupo(s) de Pesquisa?

13- Quais atividades eram desenvolvidas neste(s) Projeto(s) de Extensão e/ou Grupo de Pesquisa?

14- Na sua experiência como graduando da UFSM, você procurou fazer algum curso ou participar de algum evento que tratasse como assunto os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
( ) Sim. Por que?

( ) Não

15- Você tem interesse em atuar com a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
( ) Sim. Por quê?

( ) Não.

APÊNDICE IV
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevistas para os discentes do oitavo semestre do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM.

BLOCO I: Perfil do aluno e contexto da formação Inicial

Nome: Idade:

Cidade de Origem:

Em qual (is) escolas você realizou o Ensino Fundamental e Médio?

Como foi a sua experiência com o componente curricular Educação Física na Educação Básica?

Durante a graduação, você participou de algum projeto de pesquisa ou de extensão? Quais?

Durante a graduação, você participou de eventos científicos? Quais? Nestas participações, você apresentou trabalhos científicos? Sobre que temas?

Durante a graduação, você realizou experiências/estágios atuando com Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Você pode relatar sobre essas experiências?
Quais foram as contribuições dessas experiências para a sua formação? E como surgiu o seu interesse em trabalhar com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Durante a graduação, você se vinculou a algum professor ou grupo de pesquisa que trabalha a temática da Educação Física nos Anos Iniciais ou sobre a infância? Você pode explicar o que te motivou a buscar esta opção?

Você poderia relatar como é (ou era) a dinâmica do grupo e as ações desenvolvidas relacionadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou a infância?
Você participou de oficinas ou eventos sobre a temática da Educação Física nos Anos Iniciais ou sobre a infância? Quais as contribuições destes para a sua formação e este nível do ensino?

Quais são os seus interesses ao final da graduação, com relação à atuação com a Educação Física nos Anos Iniciais?

BLOCO II: Programa da(s) disciplina(s) que contempla(m) aspectos referentes à Educação Física nos Anos Iniciais

Tendo em vista o currículo do curso de Educação Física, na sua opinião, qual(is) é/são a(s) disciplina(s) que contemplam aspectos referentes à Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou sobre infância? Acredita que estas disciplinas são suficientes para que possa realizar um bom trabalho na escola com esta etapa do Ensino Básico?

Você tem sugestões para mudar, alterar ou qualificar o programa desta(s) disciplinas(s)?
Em sua opinião, quais as contribuições desta(s) disciplinas para a formação em relação à atuação na Educação Física nos Anos Iniciais?

Durante a graduação, você buscou por DCGs relacionadas à Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou sobre infância? Como você avalia essa disciplina e quais foram as contribuições para a sua formação?

Bloco III- A questão da formação para o trabalho pedagógico

Na sua concepção, o modo como o currículo do Curso de Educação Física está organizado traz elementos que sustentam o trabalho do professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A partir dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, você se sente habilitado para o trabalho com a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Você pode relatar quais seriam as suas principais dificuldades para atuar como professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Qual a sua avaliação sobre o modo como os conteúdos relacionados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são desenvolvidos durante a graduação? E quais sugestões propõe para

que na graduação se tenha mais contato com elementos específicos da Educação Física para os Anos Iniciais?

Em sua opinião, como deve ser realizado o trabalho de Educação Física nos Anos Iniciais nas escolas?

Gostaria de acrescentar mais elementos que fazem referência ao tema?