

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Campus de Bauru – SP

EMANUELA MARIA MONTORO HERNANDES GARCIA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO
PRETO – SP: sob a perspectiva dos atores da
educação**

BAURU - SP
2023

EMANUELA MARIA MONTORO HERNANDES GARCIA

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – SP: sob a perspectiva dos atores da educação

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior

BAURU – SP
2023



Universidade Federal
de Mato Grosso



H557e

Hernandes-Garcia, Emanuela Maria Montoro

Educação Física nos anos iniciais na rede municipal de educação de São José Do Rio Preto – SP : sob a perspectiva dos atores da educação / Emanuela Maria Montoro Hernandez-Garcia. -- Bauru, 2023

126 f. : il., tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Milton Vieira do Prado Júnior

1. Educação Física.. 2. Profissional Especialista. 3. Bronfenbrenner. 4. Educação Municipal. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE EMANUELA MARIA MONTORO HERNANDES GARCIA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 11 dias do mês de setembro do ano de 2023, às 14:00 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de EMANUELA MARIA MONTORO HERNANDES GARCIA, intitulada **EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP: sob a perspectiva dos atores da educação.** A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências UNESP Bauru, Prof. Dr. MARCIO PEREIRA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Profa. Dra. LIA GREGO MUNIZ DE ARAUJO (Participação Virtual) do(a) Educação Física / Faculdades Integradas de Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR
Data: 20/09/2023 17:57:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR

EMANUELA MARIA MONTORO HERNANDES GARCIA

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – SP: sob a perspectiva dos atores da educação

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior

Data da defesa: 11 / 09 / 2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Milton Vieira do Prado Junior – Doutor
Unesp – Bauru/SP

Membro Titular: Márcio Pereira da Silva – Doutor
Unesp – Bauru/SP

Membro Titular: Lia Grego Muniz de Araújo – Doutora
Faculdades Integradas de Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Unesp – Campus de Bauru – SP

Dedico este trabalho aos colegas e amigos profissionais da educação que, mesmo diante de todos os obstáculos, seguem lutando em busca de uma educação pública de qualidade. Em especial, aos profissionais de Educação Física que, além dos desafios existentes na docência, ainda precisam lutar pela valorização da profissão e do componente curricular.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir saúde, sabedoria e perseverança para realização de mais esta conquista, e por colocar no meu caminho pessoas tão importantes para este percurso.

Aos meus pais Helena e Eli, pela educação que me deram, pelos valores ensinados, por sempre acreditarem em mim, por incentivarem meus estudos, me apoiarem em cada etapa, e por todo amor e carinho dedicados a mim.

Às minhas irmãs, aos meus cunhados, sobrinhos e amigos, pelo estímulo e por compreenderem minhas ausências.

Ao meu esposo, namorado, amigo, companheiro e parceiro de vida, Danilo, por toda paciência, por sempre acreditar no meu potencial, por me estimular a seguir em frente, por estar ao meu lado em cada momento, por ser acolhimento nos instantes difíceis, por compreender minhas ausências para dedicação aos estudos, por compartilhar e incentivar cada sonho, e por vibrar com cada uma das minhas conquistas – até mesmo as pequenas –, como se fossem suas. Você foi essencial neste percurso!

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior, por ter aceitado compartilhar esta caminhada, por todo ensinamento e orientação, por seu olhar humanizado, por sempre ter uma palavra de conforto ou motivação, até mesmo nos momentos mais difíceis e desanimadores.

Aos professores doutores Lia Grego Muniz de Araújo e Márcio Pereira da Silva, por aceitarem compor minha banca de defesa e pelas considerações, todas muito importantes para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas do ProEF – Turma II – Bauru, por compartilharem saberes, informações, conselhos e angústias. Em especial, aos queridos Leda e Diego, por todo o companheirismo e toda a ajuda.

Aos queridos professores do ProEF – Bauru, por toda a contribuição e acolhimento ao longo deste período, cada um com seu jeitinho especial.

Aos gestores de cada Unidade Escolar escolhida para compor esta pesquisa, pelo acolhimento, pela colaboração e pela contribuição muito significativos.

Aos docentes – polivalentes e especialistas – que, mesmo com todas as atribuições da docência e da vida, aceitaram participar, com suas contribuições importantíssimas para o resultado deste estudo.

Aos colegas e amigos da Escola Municipal “Darcy Ribeiro”, por compartilharem o dia a dia ao longo deste percurso.

Aos meus alunos desta mesma Unidade Escolar, por servirem de inspiração para melhorar minha prática docente em busca de uma Educação Física, em escola pública, significativa e de qualidade.

Aos queridos Gabriela e Lucas pela tradução e revisão deste trabalho.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF e por fomentar meus estudos.

GARCIA, Emanuela Maria Montoro Hernandes. **Educação Física nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP:** sob a perspectiva dos atores da educação. Orientador: Milton Vieira do Prado Junior. 2023. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2023.

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 (BRASIL, 1996) inclui a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Entende-se que tal componente deva ser ministrado por profissional devidamente graduado nessa área. No entanto, alguns municípios não aplicam essa lei, visto que tais aulas ficam a cargo do professor polivalente, no caso do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sendo que os alunos terão contato com professor especialista somente no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). O objetivo desta pesquisa foi analisar, refletir e buscar estratégias para alterar o contexto da cidade de São José do Rio Preto – SP a partir da visão dos atores da escola, em relação ao fato de ainda não existir profissionais especialistas em Educação Física responsáveis por ministrar tal componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. A metodologia adotada foi do tipo qualitativa-exploratória, os participantes foram selecionados por amostragem não probabilística intencional, as informações foram obtidas mediante análise documental e foi aplicado um questionário aos participantes. Fizeram parte da pesquisa 26 professores (3 especialistas e 23 polivalentes), 5 gestores, e a Secretária Municipal de Educação. A análise dos dados ocorreu a partir da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (TBDH) proposta por Bronfenbrenner (1996). Um fator marcante nos resultados foi a recusa da Secretária da Educação em responder o questionário, demonstrando, segundo a TBDH, interferência do exossistema, em razão de decisão tomada por pessoas que não participam diretamente do Microssistema aulas de Educação Física nas escolas. Diante da perspectiva dos participantes, constatamos que estes compartilham do entendimento de que o especialista na área detém mais subsídios para ministrar essas aulas em todos os níveis do ensino fundamental, e que a morosidade na implementação da lei ocorre por questões de políticas públicas na administração da cidade. Portanto, indicamos três propostas de solução: 1) a longo prazo, uma alteração na legislação municipal – exossistema –, inserindo o profissional de Educação Física como o responsável por estas aulas em todos os anos do ensino fundamental, como previsto nas legislações em curso (federal e estadual – macrossistema); 2) a médio prazo, retomar o Ensino Integral na Rede Municipal com estes especialistas ministrando as aulas nos anos iniciais, mesmo que no contraturno, como já existiu em administrações anteriores; 3) a curto prazo, uma alteração no microssistema por meio da formação continuada dos polivalentes, dando-lhes subsídios para ministrar as aulas em questão e cumprir os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos anos iniciais deste componente curricular. Conforme proposto na TBDH, uma mudança em um dos componentes do microssistema pode reverter ou minimizar os danos na formação dos escolares na atual situação. Sendo assim, espera-se contribuir positivamente para a melhoria da qualidade da educação municipal.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Professor especialista; Polivalente; Educação Municipal; Bronfenbrenner.

GARCIA, Emanuela Maria Montoro Hernandez. **Physical Education In The Early Year In The Municipal Educational System Of São José do Rio Preto-SP**: from the perspective of school actors. Academic Advisor: Milton Vieira do Prado Junior. 2023. 124f. Dissertation (Professional Master in Physical Education in National Network – ProEF) – São Paulo State University– UNESP, Bauru, 2023.

ABSTRACT

The Brazilian Law nº 9394, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (BRASIL, 1996) considers physical education as a mandatory curricular component in basic education. So, it is understood that this component should be taught by a professional with degree in the area. However, some cities do not apply the law, leaving it in charge of the polyvalent teacher, causing the students to have classes with the specialist only in Elementary School (6th to 9th grade). This research aimed to analyze, reflect and seek for strategies to modify the context in the city of São José do Rio Preto-SP, from the point of view of the school actors, regarding the lack of specialized professionals in physical education responsible for teaching this curricular component in the early years of elementary school in the municipal educational system. The adopted methodology was the qualitative-exploratory type, whose participants were selected by intentional non-probabilistic sampling, the information was obtained through documental analysis and a questionnaire was applied to the participants. 26 teachers (3 specialists and 23 polyvalents), 5 school managers, and the Municipal Secretary of Education took part in the research. Data analysis was based on the Bioecological Theory of Human Development (BTHD) proposed by Bronfenbrenner (1996). A striking factor in the results was the refusal of the Secretary of Education to answer the questionnaire, demonstrating, according to the BTHD, interference of the Exosystem in decision-making by people who do not directly participate in the Microsystem Physical Education classes in schools. From the perspective of the participants, we found that they share the belief that a specialist in the area holds more subsidies to teach these classes at all levels of elementary school, and that the delay in the law enforcement occurs due to public policy issues in the City’s administration. Thus, we indicate three suggested solutions : 1) In the long term, an alteration in the municipal legislation – exosystem – insert physical education professionals as the responsible for these classes in all levels of elementary school, as provided in the current legislation (Federal and State – Macrosystem) ; 2) In the medium term, resume the full-time teaching in the municipal educational system with these specialists teaching classes in the early years, even if in the after-school, as it has already been in previous administrations; 3) In short term, a change in the microsystem through the continual training of polyvalents, giving them baseline to teach the classes concerned and so fulfill the proposed goals by the BNCC in the early years of this curricular component. In accordance with the proposed in the BTHD, a change in one of the components of the microsystem might reverse or reduce the damage in the qualification of the students in the current situation. Therefore, it is expected to positively contribute to improve the municipal education.

KEYWORDS: School Physical Education; Specialist Teacher; Polyvalent; Municipal Education; Bronfenbrenner.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação.....	52
Gráfico 2 - Ano de graduação/formação - Polivalentes	60
Gráfico 3 – Sobre os docentes ministrarem aulas de Educação Física.	70
Gráfico 4 – Sobre a Educação Física exercer algum papel no processo de desenvolvimento dos educandos, segundo os docentes.	76
Gráfico 5 – Indicação dos docentes sobre qual profissional deveria ministrar essa especificidade.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Adaptação do "esquema dos que outorgam as leis (estaduais/municipais) definindo como a educação física deve ser integrada na escola e quem deve lecioná-la"	27
Figura 2 - Objetos de conhecimento – Ensino Fundamental I - BNCC	29
Figura 3 - Modelo proposto por Bronfenbrenner adaptado do estudo de Zaatari e Maalouf (2022).	37
Figura 4 - Mudanças propostas na TBDH	38
Figura 5 - Modelo proposto por Bronfenbrenner adaptado para o contexto estudado	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Agrupamento dos respondentes de acordo com a U.E.....	49
Tabela 2 - Formação dos polivalentes. (continua)	
58	
Tabela 3 – Tipo de cargo dos docentes.	63
Tabela 4 - Nível de Ensino em que polivalentes e especialistas atuam.	63
Tabela 5 - Cursos de pós-graduação, especialização ou extensão indicados pelos polivalentes. (continua).....	64
Tabela 6 – Cursos de pós-graduação, especialização ou extensão indicados pelos especialistas.....	66
Tabela 7 – Sobre a dificuldade em abordar os conteúdos específicos, indicada pelos docentes.....	73
Tabela 8 – Sobre a metodologia utilizada para abordar os conteúdos (competências e habilidades) específicos da Educação Física durante suas aulas.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREF	Conselho Regional de Educação Física
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PME	Plano Municipal de Educação
TBDH	Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVO GERAL.....	22
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – MARCOS LEGAIS	24
2.2	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	28
2.3	TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (TBDH) COMO SUPORTE TEÓRICO PARA ANÁLISE DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	34
2.4	A MOROSIDADE NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI, UMA CENA RECORRENTE	40
3	METODOLOGIA.....	44
3.1	TIPO DE ESTUDO.....	44
3.2	PERCURSO INVESTIGATIVO	44
3.3	PARTICIPANTES	45
3.4	ASPECTOS ÉTICOS.....	47
3.5	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	47
3.6	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	48
3.6.1	Gestores	49
3.6.2	Docentes	49
3.6.3	Secretária Municipal de Educação.....	50
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	51
4.1	GESTORES.....	51
4.1.1	Perfil dos gestores – formação e tempo de atuação	51
4.1.2	O entendimento do componente curricular Educação Física por parte dos gestores	53
4.1.3	Ausência do especialista nos anos iniciais sob o ponto de vista dos gestores.....	54
4.2	DOCENTES.....	57
4.2.1	Perfil dos docentes – formação inicial dos polivalentes e especialistas	57
4.2.2	Formação continuada dos polivalentes e especialistas	64
4.2.3	Frequência das aulas de Educação Física	70

4.2.4	A compreensão da Educação Física e a importância do profissional especialista	76
4.3	SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
5.1	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	94
6	PRODUTO EDUCACIONAL	96
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – DOCENTES.....	106
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – GESTORES.....	110
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 114	
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
	APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO – MESTRANDA	118
	APÊNDICE F – TERMO DE CONHECIMENTO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA – UNESP 119	
	APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE CONHECIMENTO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA – SME	120
	APÊNDICE H – TERMO DE ANUÊNCIA.....	121
	APÊNDICE I – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL 122	
	ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR.....	123
	ANEXO B – RESPOSTA AO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO – SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	124

1 INTRODUÇÃO

As aulas de Educação Física Escolar (EFE) são comumente conhecidas por sua popularidade entre os alunos no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental. O conteúdo desenvolvido nas aulas, o ambiente aberto – fora da sala de aula – e o trabalho corporal geram motivação e engajamento nos estudantes. Nesse sentido, concordamos com Rangel-Betti (1995): mesmo com tantas dificuldades para desenvolver essas aulas no sistema escolar, elas são vistas pelos alunos como prazerosas e significativas. A autora argumenta ainda que o professor tem papel decisivo na organização e aplicação das atividades, o que influenciará os estudantes na incorporação, ou não, da prática motora pelo resto de suas vidas.

Os professores dessa disciplina são facilmente reconhecidos pelos estudantes entre o grupo de profissionais da educação. Além disso, é comum escutarmos algum colega na sala dos professores soltar a máxima: “Esse(a) professor(a) é o(a) queridinho(a) dos alunos”, comentário esse que pode ter dupla interpretação: a) a valorização do trabalho e da prática desse profissional; ou b) a depreciação, já que é comumente entendido como um componente curricular em que os alunos só “brincam” e, por isso, gostam do(a) professor(a).

As vivências e conteúdos próprios da Educação Física (EF) resultam em uma proximidade com os educandos, seja pela necessidade própria do conteúdo, seja pelo olhar diferenciado que esse profissional despende, ou ao menos deveria, ao processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem de cada estudante. A relação professor-aluno é destacada por Bronfenbrenner (1996) para que o ambiente influencie no processo de desenvolvimento dos alunos, tanto positiva como negativamente. Na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), o microssistema, em nosso caso, aulas de EF no sistema escolar, segundo Ribas e De Marco (1999), cria um ambiente de relações mútuas entre os estudantes, os professores e a atividade; quando significativo, persiste no tempo e influencia o processo de desenvolvimento dos seres humanos.

Particularmente, sempre tive um bom relacionamento com os professores ao longo da Educação Básica, seja com os polivalentes, no Ensino Fundamental I, ou com os especialistas, a partir do Ensino Fundamental II. Vale ressaltar, segundo

Darido (2001) e Prado Jr. (2001), que até o início dos anos 2000 não existia, na legislação, a figura do Professor especialista em EF ministrando as aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Minha vivência a partir do 6º ano do Ensino Fundamental com os professores especialistas de EF foi diferenciada e marcou de forma significativa o meu percurso escolar, mesmo os professores de EFE, à época, supervalorizando o ensino dos esportes no contexto escolar e os alunos apoiando e querendo esta prática (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012), que hoje entendo como tradicionalista, por privilegiarem os esportes – vôlei e futsal – e por focarem na performance de determinados alunos, deixando de lado os menos habilidosos. González (2020, p. 136) explica as práticas tradicionais de EF como:

[...] formas de trabalho que têm como centralidade o ensino do esporte, na perspectiva do esporte de rendimento, e/ou o desenvolvimento da aptidão física na perspectiva da saúde orgânica. Práticas que não mais encontram sustentação no campo acadêmico, contudo presentes nos pátios escolares dos mais diversos cantos do país [...]

Porém, a atenção que dedicavam a cada aluno e a importância dada ao conteúdo e a participação dos estudantes chamava atenção. Facilmente, momentos especiais dessas aulas são resgatados; entretanto, recordo-me que as atividades eram sempre as mesmas e isso me instigava a descobrir o que mais a EF tinha a ensinar. Foi então que optei por cursar EF na graduação. Desde o segundo semestre de faculdade, estagiei em uma academia de natação e musculação, mas o estágio obrigatório em escolas me fez hesitar sobre o caminho a seguir, afinal essa profissão nos viabiliza um leque de possibilidades. Por ter me formado em 2009, minha turma conseguiu a graduação em Licenciatura Plena, o que me permitia atuar tanto em escolas quanto em academias e afins.

Depois de formada, me mudei para uma cidade maior, com mais possibilidades, para trabalhar em uma academia renomada e fazer minha pós-graduação em fisiologia. Depois de quatro anos em academias de natação, chegou a tão aguardada aprovação em concurso público, em 2014, para ministrar aulas no Ensino Fundamental. Decidida a ministrar aulas de qualidade, que realmente interferissem positivamente na vida dos meus alunos. Assumi meu cargo de professora e, trabalhei inicialmente em um chamado “Núcleo da Esperança”, um dos quatro existentes na

cidade de São José do Rio Preto – SP. Essa Unidade Escolar (UE) era recente na cidade e fazia parte da implantação de Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral nos complexos educacionais, como nos esclarece Bauch e Silva (2017); além do ensino regular de 1º a 7º ano, os alunos contavam com atividades no contraturno – chamadas de atividades educativas complementares (AECs).

As atividades complementares ofertadas nessas escolas eram escolhidas e nomeadas pela Secretaria Municipal de Educação, sendo obrigatórias a todos os alunos dessas unidades. Dentre as ofertadas, havia aulas de “Jogos cooperativos”, “Consciência corporal” e “Iniciação esportiva”, o que ampliava o contato daqueles alunos com as práticas corporais. Aos alunos do Ensino Fundamental I, as aulas de iniciação esportiva eram voltadas às vivências corporais diversas, o que era esperado nessa fase de desenvolvimento. Nesse período escolar, a criança precisa ampliar seu repertório motor e conhecer as possibilidades de prática para depois ir se especializando e ampliando a cultura corporal, como, por exemplo, a iniciação dos jogos pré-desportivos.

Os alunos do Ensino Fundamental I desses “Núcleos da Esperança” contavam com as aulas de EF ministradas pela professora polivalente (regente de sala), no período regular, e com as atividades complementares citadas acima, lecionadas no contraturno, por professores especialistas em EF. Os alunos do Ensino Fundamental II contavam com ambas as aulas ministradas pelos especialistas.

Para meu espanto, o município só dispunha de profissionais especialistas no Ensino Fundamental II. Ou seja, os alunos da Rede Municipal de Educação que não estudassem em um dos quatro “Núcleos da Esperança” só teriam contato com o especialista em EF a partir do 6º ano, deixando de vivenciar anos de estímulos e atividades direcionadas. Tal ausência de especialista nessa fase foi constatada por outros autores, dentre eles Prado Jr (2001); Darido (2001), Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009) e Sousa, Moura e Antunes (2016). Os estudiosos são unânimes em reafirmar a importância do profissional especialista nessa etapa da escolarização, o que atualmente consta na Legislação Federal e Estadual.

Desde o primeiro ano de atuação, me incomodava receber alunos nos anos iniciais com dificuldades de participação em atividades para essa faixa etária – não por consequência de alguma deficiência, síndrome ou transtorno, mas pela ausência

de estímulos anteriores específicos e direcionados para um melhor desenvolvimento psicomotor e social daquelas crianças. Além do mais, não posso deixar de mencionar os alunos que apresentavam, de fato, alguma deficiência, síndrome ou transtorno; eles eram visivelmente excluídos de qualquer possibilidade de prática.

Durante algumas das aulas ministradas por mim no pátio da escola, era possível observar, pelas grades, certas vivências proporcionadas aos alunos do Ensino Infantil (essa unidade ficava anexa ao citado Núcleo, mas com gestão e professores separados). Na maioria das vezes, essas vivências se resumiam em andar de motoca, brincar no parque, correr de um lado para o outro ou brincar na caixa de areia, enquanto as “professoras” conversavam entre si ou usavam o aparelho celular. Diante da minha formação, aquela situação me parecia muito errada, mas justificava receber os alunos nas condições em que recebia. Concordamos com González (2020): este tipo de prática demonstra o desinvestimento pedagógico, que, por diversas razões, leva o profissional de educação a renunciar ao seu papel formador. Infelizmente, ainda hoje percebemos essa realidade, em especial, em UEs nas quais o professor especialista não está presente.

Em conversas com as pedagogas (polivalentes) do Ensino Fundamental I, muitas manifestavam sua insatisfação e seu despreparo para aplicar os conteúdos específicos da EF. Algumas (poucas) pediam ajuda para melhorar suas aulas, e outras até diziam preferir perder aquela hora/aula para que um especialista pudesse ministrá-la. No entanto, não era raro ouvir um grupo de docentes confessar que se sentiam mais “tranquilas” em não “levar os alunos para a EF” por saber das atividades que os pequenos realizavam nas atividades complementares. Dados semelhantes foram encontrados no estudo de Rigoni, Tenório e Carvalho (2021), quando retratam o conflito entre professores especialistas e polivalentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os comentários aqui compartilhados remetem a certa valorização do especialista, mas, ao mesmo tempo, a uma desvalorização do referido componente curricular, uma vez que ainda é visto como atividade dispensável no processo de desenvolvimento das crianças (DARIDO, 2001; PRADO JR., 2001). comentários como: “Ah, mas vai ficar com vermelho em Educação Física?” ou “A sala fez muita bagunça, então tirei a Educação Física da semana” me fizeram lutar diariamente pela

valorização da EFE, explicando nosso papel e importância no contexto escolar. Com o passar do tempo, ali, naquele ambiente, conquistei meu espaço e o respeito que a EF merece.

Atuei como uma espécie de coordenadora dessas atividades durante o ano de 2017, o que me possibilitou outra perspectiva da escola, porém enfatizando que meu lugar é junto dos alunos, em sala de aula.

Com o passar dos anos, as atividades complementares dentro da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto foram substituídas, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, por projetos (Programa Novo Mais Educação, por exemplo), reduzindo as possibilidades de práticas aos alunos e o campo de atuação do profissional especialista em EFE. Em 2018, havia poucas das citadas AECs; já em 2019, nenhuma das quatro UEs dispunha mais dessas atividades, fato esse que me levou a reorganizar a minha prática profissional em outra UE municipal.

A partir de 2018, a troca de público – outra escola, outro bairro – continuou evidenciando a deficiência notada na escola anterior, afinal, alunos chegam ao 6º ano, no Ensino Fundamental II, sem o devido contato com os jogos, brincadeiras e demais práticas corporais proporcionadas nas aulas de EF. Atualmente, tal situação foi agravada em razão da pandemia de Covid-19, que teve início em 2020, como apontam os estudos de Ligeiro *et al.* (2022) e Hernandez *et al.* (2022).

Infelizmente, a luta pelo espaço da EFE ainda se faz necessária. Mesmo que haja, hoje, mais reconhecimento e respeito devido aos anos de prática compartilhados com os colegas de trabalho, ainda me deparo com questionamentos dos alunos sobre a aula em sala, sobre o “não vai ter ‘fut’ hoje, prô?”, por exemplo. Seriam esses os resquícios da ausência de aulas específicas desse componente curricular com qualidade e planejamento nos anos anteriores?

No caso da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto, as aulas dessa disciplina, nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ficam a cargo dos polivalentes (os pedagogos regentes de sala). Considerando as diversas atribuições desses profissionais, e que muitas vezes não se reconhece (ou não se conhece) a importância da EFE nos anos iniciais, ou, quando se reconhece, se alega

não ministrar as aulas por falta de formação ou falta de interesse, é que consideramos de extrema importância o profissional especialista ser o responsável por tal componente.

Ao longo da minha prática, observei que os alunos dessa rede chegam ao Ensino Fundamental II “leigos” em relação aos diversos aprendizados, habilidades e vivências proporcionados por essa disciplina. Chegam sem atingir os objetivos e competências esperados para essa fase em relação às práticas corporais, esportes, jogos, brincadeira, danças, lutas, entre outros, ambos estabelecidos pelos documentos oficiais como, por exemplo, pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), principal documento orientador da Educação Básica brasileira da atualidade.

Com a ausência desses estímulos, diversos alunos desconhecem a importância da EF, bem como suas possibilidades e vivências, acreditando que as aulas são momentos de brincar “livre”, de “fazer o que quiser” (inclusive nada). Esse comportamento provavelmente é resultante da prática da “rola bola”, relatada por diversos autores, o que consiste na escolha, por parte dos alunos, de uma modalidade para jogar de forma livre (GONZÁLEZ, 2020).

Outros educandos contam apenas com influências externas (clubes, escolinhas de esportes, projetos comunitários) para desenvolver essas habilidades, diminuindo ainda mais as possibilidades de práticas corporais e apreciação além do ambiente escolar.

Nesse contexto, compete ao professor especialista em EFE, nos anos seguintes, tentar recuperar o “tempo perdido”, além de contemplar as habilidades dos anos em questão. Cabe pontuar que a presente Rede Municipal de Educação vem diminuindo gradativamente seu atendimento aos alunos de Ensino Fundamental II, reduzindo as possibilidades de “recuperação” desses alunos em relação à referida disciplina e de atuação de seus sete professores de EF efetivos.

Com o exposto, a pesquisadora considera que os alunos da supracitada rede são prejudicados com esta realidade; porém, qual seria o entendimento dos polivalentes em relação a tal componente curricular? Como e se o ministram, qual sua opinião quanto à presença (no caso, à ausência) do especialista nesse nível de

ensino? Qual a visão dos professores especialistas atuantes na referida rede nos anos finais do Ensino Fundamental sobre a criança que chega sem a vivência nos anos iniciais? Como os gestores e a Secretária Municipal de Educação compreendem essa situação?

A partir dessa problemática, e com a intenção de compreender as razões pelas quais ainda não exista, em algumas cidades, o professor especialista em EF ministrando esta disciplina nos anos iniciais, pretendemos entender e buscar estratégias para alterar essa realidade.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar, refletir e buscar estratégias para alterar o contexto da cidade de São José do Rio Preto – SP em relação ao fato de ainda não existir profissionais especialistas em Educação Física responsáveis por ministrar tal componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, a partir da visão dos atores da escola.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a legislação e os documentos junto à Secretaria da Educação do Município, que define quem ministra a atividade de EF nos anos iniciais e, além das mudanças que ocorrem nos últimos anos;
- Investigar e analisar a percepção do polivalente em relação à EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental I;
- Investigar e analisar a percepção dos especialistas em EF quanto à ausência destes nos anos iniciais;
- Investigar e analisar a percepção da equipe gestora em relação à ausência do especialista nos anos iniciais;
- Ampliar o debate sobre a evidente desvalorização do profissional e das aulas de EF;
- Propor ampla discussão do assunto junto aos atores sobre esta temática, a fim de indicar mudanças necessárias para garantir a presença do

professor especialista em EF nas séries iniciais, na perspectiva de garantir a formação global dos educandos, conforme previsto em Lei.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para melhor compreensão da problemática estudada, apresentaremos, neste capítulo, uma revisão de estudos e documentos que serão base para análise do contexto investigado. Dessa forma, dividiremos este capítulo em quatro etapas.

Na primeira, apresentaremos as legislações que definem quem deve ministrar as aulas de EF nos anos iniciais. A seguir, abordaremos alguns estudos que justificam a importância da disciplina EF na escola e para os escolares. Na terceira etapa, apresentaremos os pressupostos da TBDH, proposta por Bronfenbrenner (1996), referencial que utilizaremos para análise dos resultados encontrados. Por fim, apresentaremos estudos que analisaram contextos escolares nos quais a EFE é ministrada pelos professores polivalentes e pelos professores de EF nos anos iniciais.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – MARCOS LEGAIS

A EF passou por diversas mudanças ao longo dos anos, mudanças estas estudadas por diversos autores, dentre eles Rangel-Betti (1999), Magalhães, Kobal e Godoy (2007) e Impolcetto e Darido (2020). Desde sua implantação, em 1930, passou pelas influências políticas brasileiras e internacionais, sendo indicada, em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 (BRASIL, 1961), como prática obrigatória aos alunos dos cursos primário e médio, e limitando a idade para 18 anos.

Em 1971, a Lei (LDB) nº 5.692 (BRASIL, 1971) regulamentou a EF como atividade escolar obrigatória em todos os níveis de escolaridade, sem indicação para o limite de idade, mas com a facultatividade em algumas situações, por exemplo, no período noturno. Até que, em 1996, por meio da LDB nº 9.394 (BRASIL 1996), foi incluída como componente curricular obrigatório na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) – o termo “obrigatório” foi inserido pela Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001), tendo sua importância reconhecida desde então.

Raithz, Souza e Veiga (2019) reforçam a ideia da EF como uma disciplina curricular e não só uma atividade na escola. Para os autores, existem conteúdos e vivências que somente nas aulas vão gerar o desenvolvimento cognitivo, motor, crítico e social dos educandos. Portanto, é fundamental que os escolares, nos diferentes

níveis de ensino, tenham a vivência da cultura corporal de uma sociedade em um determinado tempo durante a fase escolar.

Tal perspectiva se consolida quando nos deparamos com a Lei nº 9.696/98 (BRASIL, 1998), que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os Conselhos Federal e Estaduais. A lei em questão estabelece, em seu Art. 1º, que “o exercício das atividades de Educação Física [...] é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física”. Assim, entende-se que tal disciplina deve ser ministrada por professor especialista no sistema escolar, com a devida formação superior e registro profissional.

Em 2004, o Estado de São Paulo, por meio da Resolução nº 1 de 6 de janeiro (SÃO PAULO (Estado), 2004), especifica que as aulas de EF no ciclo I do Ensino Fundamental na Rede Estadual, devem ser desenvolvidas por profissional devidamente formado na área. Como indica o:

Artigo 1º - As aulas de Educação Artística e de Educação Física, previstas na matriz curricular do ciclo I do ensino fundamental das escolas estaduais, serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina [...]

Entretanto, o Art. 31 da Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010 CNE/CEB (BRASIL, 2010), “permite” que as aulas desse componente curricular, no 1º ao 5º anos, sejam ministradas pelo professor “de referência da turma”. Com isso, municípios ficam, de certa forma, respaldados para permitir que profissionais não graduados na área específica (EFE) sejam os responsáveis por tais aulas nessa fase escolar.

Após anos do início dessa discussão, o ritmo de implementação dos profissionais de EF em todos os níveis da Educação Básica segue em disparidade nos níveis Estaduais e Municipais. Até os dias de hoje, alguns municípios seguem descumprindo a legislação, permitindo que professores polivalentes lecionem tal disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental (IMPOLCETTO; DARIDO, 2020).

Evidenciando tal disparidade e morosidade, foram encontradas quinze leis aprovadas, em diversos estados e municípios brasileiros e no Distrito Federal, sobre a obrigatoriedade de o profissional de EF ser o responsável por ministrar as aulas de EF em todas as etapas do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, enfatizando a necessidade de graduação em EF e registro no respectivo Conselho Regional.

Dentre as leis estaduais encontradas, temos a Lei nº 17.942, de 19 de dezembro de 2008 (MINAS GERAIS, 2008), com o seguinte texto:

Art. 3º São reservados ao detentor de diploma de Curso Superior de Graduação em Educação Física, na modalidade de licenciatura plena, o exercício da docência e a orientação prática do componente curricular de que trata esta Lei, observada a legislação federal pertinente, em especial, o disposto no art. 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

As demais leis estaduais identificadas até o presente momento foram: a Lei nº 743, de 16 de outubro de 2009 (RORAIMA, 2009); a Lei nº 7.195, de 07 de janeiro de 2016 (RIO DE JANEIRO (Estado), 2016); a Lei complementar nº 691, de 21 de março de 2017 (SANTA CATARINA, 2017); a Lei nº 7.098, de 27 de março de 2018 (PIAUI, 2018); a Lei nº 4.817 de 17, de abril de 2019 (AMAZONAS, 2019); e a Lei nº 11.348 de 11 de junho de 2019 (PARAÍBA, 2019). No estado de São Paulo, temos a já citada Resolução nº 1, de 6 de janeiro de 2004 (SÃO PAULO (Estado), 2004).

Se, por um lado, a legislação se encontra em vigor em diferentes localidades, nos espanta o tempo que levou para se tornar regra nos estados, visto que, no âmbito federal, esta determinação foi promulgada no início dos anos 2000. Isso demonstra que nem sempre a aprovação de uma lei garante as mudanças no dia a dia da escola de forma imediata, nos trazendo um exemplo da influência do macrosistema no microsistema, como explica Bronfenbrenner (1996).

No âmbito municipal, encontramos as leis nº 1.919, de 5 de julho de 2012 (RIO BRANCO, 2012); a Lei nº 5.871, de 30 de setembro de 2014 (MATO GROSSO, 2014); a lei nº 11.585, de 28 de fevereiro de 2014 (PORTO ALEGRE, 2014); e a Lei nº 5.980, de 1 de setembro de 2016 (OLINDA, 2016), que estabelece, obriga ou dispõe (respectivamente) a obrigatoriedade de formação em curso superior de EF para a docência de tal disciplina, em escolas públicas ou particulares. A Lei nº 5.026, de 16 de outubro de 2017, do município de Caiacó (CAIACÓ, 2017), além de dispor sobre a obrigatoriedade da formação específica, “dispõe sobre a inclusão da EF na grade curricular das escolas municipais a partir do 1º ano do ensino fundamental” e sobre a quantidade mínima de aulas por semana de tal componente curricular, sendo uma das poucas encontradas com essa menção. Esse município é exemplo da lentidão para implementação de algumas leis na nossa sociedade, visto que foi preciso uma lei

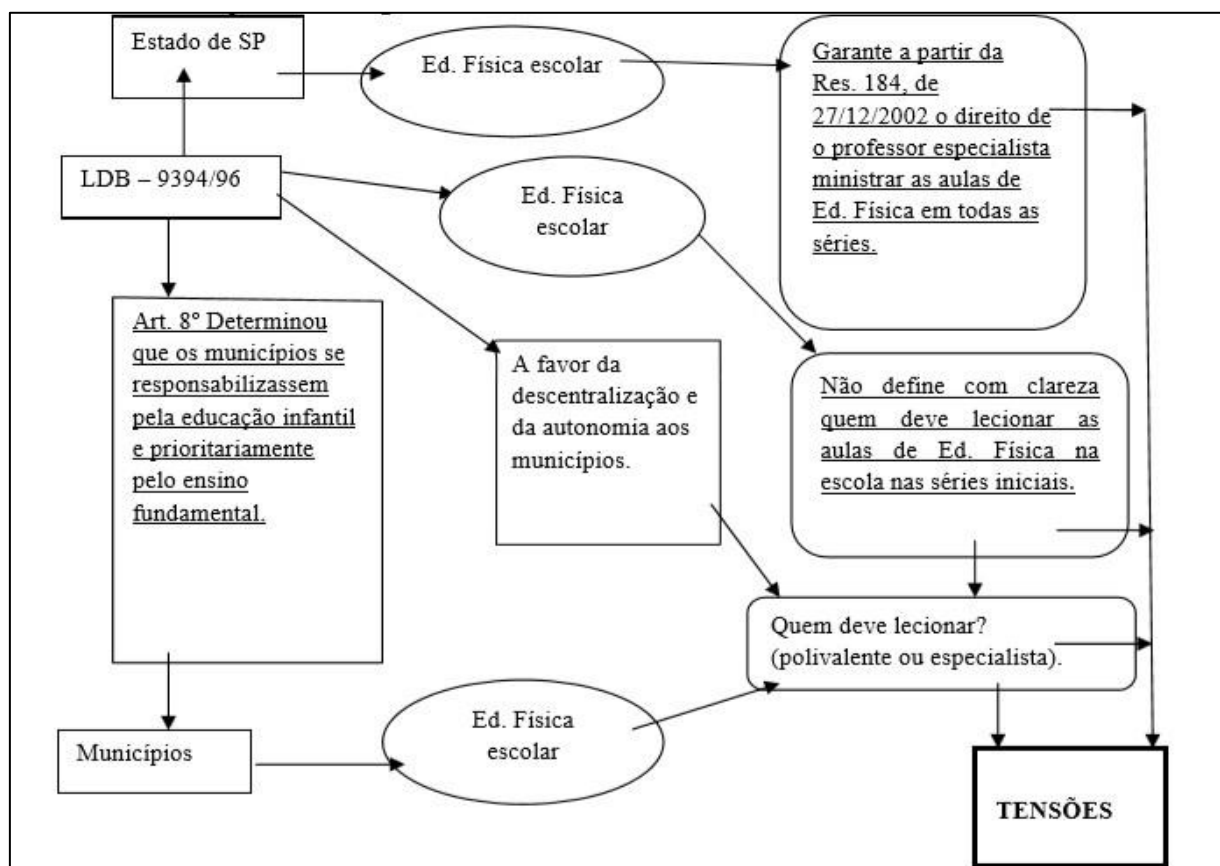
municipal para dispor sobre a inclusão de um componente curricular já obrigatório em Lei Federal, anos após sua promulgação.

Em 2013, houve sentença favorável para o Conselho Federal de EF em relação ao assunto:

À vista desse cenário, conclui-se que o profissional de educação física, com formação específica, é essencial para o desempenho das atividades de educação física pelos estudantes do ensino fundamental, cabendo o professor de referência o acompanhamento dessas aulas sem, no entanto, substituir a educação daquele profissional especialmente habilitado. (BRASIL, 2013, p. 3)

Para melhor compreensão dos conflitos entre as legislações (federais, estaduais e municipais), apresentamos a figura abaixo, de Hess e Toledo (2016):

Figura 1 - Adaptação do "esquema dos que outorgam as leis (estaduais/municipais) definindo como a educação física deve ser integrada na escola e quem deve lecioná-la"



Fonte: Hess; Toledo (2016)

A Figura 1 ilustra o quão conflitante vem sendo a legislação relacionada à EFE, resultando na disparidade encontrada entre a aprovação da legislação e a realidade em diferentes contextos, em especial, nos municípios. Se, por um lado, o estado de

São Paulo garante, por meio de legislação, que o profissional responsável por ministrar as aulas de EFE, em todas as séries do ensino fundamental, deve ser o especialista, por outro, a LDB – que não especifica quem deve ministrar tais aulas – determina que os municípios se responsabilizem pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando certa autonomia para estes se organizarem. Consequentemente, os municípios optam por seguir “uma ou outra legislação”, gerando o conflito encontrado.

Entender o porquê de um município não seguir a lei que determina o professor especialista para atuar na EFE é fundamental, visto que isso pode comprometer os objetivos educacionais previstos nos anos iniciais da escolaridade e, consequentemente, a sequência de aprendizagem dos escolares.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

É inegável a importância da EFE no desenvolvimento dos indivíduos. Segundo Basei (2008, p. 01), “a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências” e vivências que contribuem com o desenvolvimento dos educandos, seja no âmbito motor e suas descobertas, seja na interação social proporcionada durante as atividades realizadas.

Indo ao encontro da afirmação de Basei (2008), temos o Art. 30º, da Resolução nº 7/2010, do Ministério da Educação (BRASIL, 2010), a qual expõe o que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem garantir; dentre as obrigações, o inciso II estabelece “o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a **Educação Física**, assim como o aprendizado da Matemática [...]” (grifo nosso). Assim sendo, evidencia-se a importância do componente curricular aqui estudado, bem como sua importância nos anos iniciais.

Corroborando com essa afirmativa, temos O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), principal documento normativo vigente na Educação Básica brasileira, no qual a EF é

um componente curricular desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Para melhor identificação, exibimos a figura abaixo:

Figura 2 - Objetos de conhecimento – Ensino Fundamental I - BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017)

A Figura 2 apresenta as “Unidades Temáticas” e os respectivos “Objetos de Conhecimento” para a EF, propondo atividades diversificadas e múltiplas vivências desde os nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, há conteúdos que devem ser aplicados no dia a dia dessa disciplina no contexto escolar, sendo necessário que o professor tenha domínio teórico e prático para o planejamento, a adequação à realidade dos alunos e a vivência prática para ministrá-los. Dessa maneira, a formação do professor para atuação com as crianças nessa fase escolar é decisiva para que o ambiente seja enriquecido e o estudante vivencie, aprenda e se desenvolva como esperado (SOUSA; MOURA; ANTUNES, 2016).

Segundo Souza *et al.* (2019), a EF, nessa fase, se faz importante pois “amplia o repertório motor, desenvolve habilidades de locomoção e estabilidade, compreende regras de convívio escolar e de respeito mútuo e reconhecimento do próprio corpo”, além de proporcionar diversas experiências que “possivelmente não ocorreriam fora da escola”. Na pesquisa realizada com 15 polivalentes da rede pública do Distrito Federal, com aplicação de um questionário, os autores relatam, em seus resultados, a percepção da EF como importante por parte dos polivalentes e a indicação de que os especialistas têm qualificação necessária para ministrar esse componente. Foi indicada a falta de interesse, por parte dos participantes, de relatar os problemas enfrentados em relação à área (SOUZA *et al.*, 2019).

O estudo reflexivo apresentado por Magalhães, Kobal e Godoy (2007), sobre a importância dos estímulos motores adequados na infância, aponta a contribuição destes para o desenvolvimento integral dos indivíduos, e propõe uma parceria entre escola (diretores, professores de Educação Física e polivalentes) e pais, visando a melhor qualidade na Educação Infantil.

Cabe lembrar a influência do ambiente no desenvolvimento motor dos indivíduos, apontada por Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), nos fazendo enfatizar a importância da escola e, conseqüentemente, da EF em relação a esse fator. Tal afirmativa vai ao encontro da TBDH, ratificando a influência do ambiente no desenvolvimento dos indivíduos. Porém, a Teoria de Bronfenbrenner (1996) amplia as interferências do contexto ambiental para além do aspecto do desenvolvimento motor; é nos microssistemas e nas inter-relações que ocorrem com os indivíduos que nele atuam que as atividades podem ser consideradas significativas se persistirem no tempo.

Bhering e Sarkis (2009) apontam a importância do adulto como mediador no desenvolvimento de crianças, corroborando com as considerações apontadas anteriormente. Tal estudo nos faz considerar os impactos causados pela ausência dos estímulos corretos ou pelos estímulos deficitários resultantes de uma EF não realizada, ou ainda realizada por profissional não qualificado, enfatizando a importância desse componente curricular no processo de desenvolvimento.

Para além da importância do componente curricular, há de se considerar a valorização de tal disciplina (e da respectiva profissão) pelos polivalentes em relação às outras disciplinas ministradas. Como mencionado por Sousa, Moura e Antunes (2016), muitos desses profissionais desconsideram a EF como componente curricular, mantendo-a como atividade recreativa, sem sistematização dos conteúdos, planejamento e organização das aulas, ou então como prêmio por bom comportamento da turma. No entanto, segundo os autores, 84,4% dos entrevistados se posicionaram “a favor da área como componente curricular”, 95,4% compreendem a EF como contribuinte para o “desenvolvimento e aprendizagem de outros componentes curriculares”, e cerca de 92,8% a consideram importante ou muito importante. Esses dados nos levam a entender que esses profissionais valorizam a EF, mas não têm embasamento ou condições (conhecimento) para ministrá-la de fato.

Entre as justificativas mais relatadas para a não realização das aulas, estão: tempo, conhecimento (ou a falta deles) e a alta demanda de atribuições (FERRAZ; MACEDO, 2001). A falta de conhecimento específico contribui para o conhecido “rola-bola” ou até mesmo da esportivização dessas aulas, pois alguns desses profissionais acabam aplicando, quando aplicam, os conteúdos de preferência particular ou aqueles vivenciados ao longo de sua formação básica.

Seguindo o exposto por Ferraz e Macedo (2001), temos o estudo de Darido (2001), que abordou a temática da EFE nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas com olhar para a formação profissional. A autora salienta, em seu trabalho, que as polivalentes têm pouco ou nenhum conhecimento/formação a respeito da EF, resultando em aulas meramente recreativas, com atividades na maioria das vezes de escolha dos alunos, com segregação de meninos e meninas, utilizadas como premiação ou punição, ou seja, se os alunos se comportarem na aula, eles sairão da “sala de aula” para estas atividades. Essa postura, muito provavelmente, reproduz a experiência pessoal que tiveram enquanto estudantes, bem como sua formação no Magistério e/ou Pedagogia que, apesar de abordar o conteúdo EF, não o faz de forma aprofundada.

Nesse sentido, Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023) ressaltam que a formação de um profissional para a docência é um fator importante a ser investigado, visando interferir na realidade da prática profissional, deixando-o de ser mero reprodutor de atividades para buscar adequar as atividades de EF à realidade dos estudantes e ao contexto de atuação. Para tanto, os autores enfatizam que os estágios curriculares supervisionados durante a formação têm papel decisivo nessa necessidade de mudança na prática profissional.

Nessa perspectiva, o estudo de Darido (2001) já ressaltava que o professor polivalente, apesar de relatarem experiências positivas nas aulas de EF na escola, não se sentiam preparados para ministrá-las. A autora enfatiza ainda que os gestores também evidenciam conhecimento reduzido e funcionalista do professor polivalente sobre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de EFE. Docentes e gestores, portanto, reconhecem que o docente especialista estaria mais preparado para ministrar as aulas de EF nos anos iniciais de escolarização.

Darido (2001) indica que uma estratégia para mudar o contexto das aulas de EFE ministrada pela professora polivalente seria a formação continuada – no caso do projeto indicado em seu estudo com duração de 2 anos. Porém, ressalta que esse tempo não seria suficiente para alterar a prática das docentes. Dessa forma, reafirma que a formação superior reflexiva é o caminho para “modificar impressões e experiências anteriores” da professora polivalente em relação à EF. Contudo, ressalva que devemos considerar os vários fatores que interferem na prática docente, dentre eles: as experiências pessoais, a formação superior e o que se faz com os conhecimentos adquiridos nela, a vontade e as condições de trabalho. Finalizando, a autora assume que a melhor saída é o professor especialista em EF assumir esse conteúdo nos anos iniciais.

Resultados similares foram indicados por Prado Jr (2001), em que a EF é reconhecida como importante por parte de gestores e das polivalentes, mas que as aulas não são cobradas (pelos responsáveis) como deveriam, ficando a cargo da disposição da polivalente. Algumas das desculpas para não ministrar as aulas de EF foram o clima (muito sol ou chuva), a falta de tempo no dia específico, ou ainda que a turma não se comportou, utilizando a EF como premiação (ou punição) ou mera recreação, assim como indicado por Darido (2001).

Prado Jr (2001), em seu estudo, investigou também a falta do professor especialista nas séries iniciais tanto em escolas municipais quanto estaduais de um município do estado de São Paulo, à luz da TBDH. Nesse estudo, o autor observou as aulas das professoras polivalentes, fez um curso preparatório e ministrou aulas com a turma; posteriormente, as professoras polivalentes voltaram a ministrar o conteúdo com os alunos. Os docentes participantes manifestaram disposição para aprender e mudar a realidade de suas práticas por meio de formação continuada. Após a fase de intervenção realizada pelo pesquisador, houve mudança significativa, tanto na postura dessas profissionais quanto na dos alunos em relação a essas aulas. Entretanto, os participantes dessa pesquisa, bem como a direção da escola, compartilhavam da opinião de que docentes especialistas seriam mais capacitados para ministrar tais aulas. O autor reafirma que investimentos futuros são necessários para que o professor especialista em EF seja efetivado nas séries iniciais. Ademais, de imediato, que seja implementada a formação continuada e a valorização da área,

visando alterar a realidade encontrada e melhorar a qualidade da educação para esses estudantes.

A deficiência na formação inicial também foi mencionada em estudo realizado por Souza e Portela (2000), no qual professores de uma escola estadual de Santa Catarina indicaram essa como sendo um dos problemas enfrentados na escola. Foram mencionados também a “falta de orientação e direcionamento pedagógico nas atividades escolares”, a “falta de qualificação e possibilidade de atualização dos professores”, a carga horária excessiva, dentre outros. Esses problemas vão ao encontro do exposto por Prado Júnior (2001), Darido (2001), Ferraz e Macedo (2001), Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior. (2023).

Outros estudos sobre a temática foram encontrados, ressaltando a importância da EFE nos anos iniciais – reconhecida pelos professores polivalentes e gestores – pelo também reconhecimento de que o especialista teria mais conhecimentos para ministrar tais aulas e da necessidade de mudanças para melhorar a qualidade da educação pública.

Como encontrado por Contreira e Krug (2010), em estudo realizado por meio de questionário com 6 professores polivalentes, todos os participantes indicaram a EF como importante e o licenciado na área como o mais adequado para ministrá-la. Além disso, os autores indicaram, como problemas nas aulas de EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a falta de material, a falta espaço físico e a deficiência de formação na área pelo professor polivalente.

Resultados semelhantes foram encontrados por Souza *et al.* (2019) em pesquisa realizada por meio de um questionário com 15 professores polivalentes da rede pública do Distrito Federal. Os pesquisadores indicam, em seus resultados, a percepção dos professores de que a EF é uma disciplina importante, e que os professores especialistas têm qualificação necessária para ministrar esse componente. Por parte dos polivalentes, foi indicada a falta de interesse de relatar os problemas enfrentados em relação à área.

Corroborando com esses resultados mencionados, temos o estudo recente, realizado por Freires *et al.* (2022), no qual utilizaram entrevista semiestruturada com 6 professores polivalentes de uma escola municipal. Os pesquisadores constataram

que esses profissionais reconhecem a importância da EF, que têm formação insuficiente na área e que o profissional formado em EF seria o mais qualificado para ministrar essas aulas. Os autores indicaram também a necessidade de que esse profissional seja dotado de conhecimentos específicos para mediar uma aprendizagem significativa.

Vieira *et al.* (2020) reforçam tais estudos por meio de relato de experiência realizada em uma escola pública de Educação Infantil, na qual observaram benefícios aos escolares, resultantes dos estímulos ao desenvolvimento gerados pela EF ministrada de forma específica e bem orientada, enfatizando a importância do professor especialista nesse processo. Indicaram também a importância do estágio supervisionado na formação do especialista.

Lourenço (2011), utilizando-se de entrevista com 12 profissionais da educação (professores polivalentes, professores de EF e professores do Atendimento Educacional Especializado), constatou que, na realidade estudada, a EF se faz importante para o desenvolvimento global dos alunos com necessidades educacionais especializadas.

Assim sendo, os estudos apresentados nos impulsionam a realizar nossa pesquisa nessa problemática, instigando-nos a compreender a realidade do referido município e a perspectiva dos profissionais atuantes em sua rede de ensino.

2.3 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (TBDH) COMO SUPORTE TEÓRICO PARA ANÁLISE DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para tentar entender e explicar o porquê o profissional de EF ainda não está inserido nas escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo com legislação em vigor há mais de duas décadas, iremos fundamentar nossa análise a partir dos pressupostos da TBDH.

A TBDH, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner, trata da influência do ambiente no desenvolvimento dos indivíduos. Nela, o autor aponta que se faz necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo durante seu

desenvolvimento, para tentar entendê-lo e influenciá-lo (BHERING; SARKIS, 2009; YUNES; JULIANO, 2010; BENETTI *et al.*, 2013).

Bronfenbrenner (1996) justifica a sua teoria dentro da área de psicologia do desenvolvimento, buscando compreender o comportamento da criança no seu ambiente natural. Para Assis, Moreira e Fornasier (2021), a crítica inicial da proposta de Bronfenbrenner é com os estudos que tentavam compreender o desenvolvimento da criança utilizando metodologias que criavam ambientes restritos e estáticos, fora do seu contexto; ou seja, as influências dos contextos que as crianças viviam eram ignoradas, tais como: família, grupos de amigos, cultura da cidade e legislações do estado e país.

Bronfenbrenner (1996) considera que um ambiente laboratorial, criado artificialmente ou vivenciado pela criança com condições de restrição, gera comportamentos artificiais ou deficitários. Esse pressuposto acompanhou Bronfenbrenner durante toda sua vida, em especial, segundo Yunes e Juliano (2010), em muitas situações durante sua própria infância e adolescência, quando presenciou o trabalho de seu pai, que acompanhava crianças a instituições com problemas psíquicos e necessidades especiais. Ele percebia que o encaminhamento a esses locais, devido a escores baixos nos testes de inteligência, piorava o quadro dessas crianças. Porém, quando adquiriam uma idade e eram integradas ao convívio social em casas de família, melhoravam significativamente; isso o fez perceber que o contexto do ambiente vivido era determinante nessas alterações.

Bronfenbrenner (1996) afirmava que a criança, quando em um determinado ambiente, passa a estabelecer algum tipo de elo (apego ou vínculo) com o local. E é nessa relação que é influenciada tanto pelos que estão (ou deveriam estar nesse ambiente) quanto pelo que está ao seu redor. Um exemplo de fácil percepção sobre essa relação pode ser encontrado no estudo de Oliveira e Lima (2021), que afirmaram a importância de adequar os projetos arquitetônicos das escolas e creches para atender à criança em sua infância, assim como proposto pelos princípios educacionais montessorianos: altura das mesas, cadeiras e demais estruturas ambientais apropriadas. Isso gera um ambiente convidativo para que a criança explore, se relacione, se desafie. Portanto, como proposto na TBDH, essas adequações geram um contexto significativo para o desenvolvimento da criança nas escolas.

Segundo Yunes e Juliano (2010), dois outros aspectos são significativos no histórico do surgimento da TBDH, que devem ser levados em consideração no estudo da criança em desenvolvimento e/ou na análise do contexto que estas vivenciam; são eles: as diferenças étnicas/sociais e as políticas públicas em determinado período. Em relação aos diferentes grupos étnico-sociais, o melhor exemplo é analisar as escolas que considera o ambiente multicultural e, portanto, uma interconexão com diferentes estilos de vida; já as questões políticas têm sua importância, pois influenciam no bem-estar das crianças e de suas famílias.

Benetti *et al.* (2013) reforçam que, na história de vida de Bronfenbrenner, quando sua família muda da Rússia para os Estados Unidos, o autor vivencia, na prática, uma escola multicultural, e convive com crianças de diferentes etnias, culturas e níveis socioeconômicos. A partir de suas experiências, o autor resgata, na sua teoria, a importância de “transições ecológicas” que ocorrem em determinados momentos da vida das pessoas, nos quais o contexto que estas vivenciavam e dominavam é alterado, sendo necessário se adaptar.

Bhering e Sarkis (2009) consideram que o estudo dos ambientes que a criança vivencia e o entendimento de como eles se interconectam é fundamental para compreender como um ambiente interfere no outro. O exemplo de transição ecológica analisado pelos autores foca na relação do ambiente familiar, com o início da escolarização, e nos momentos de mudança do Ensino Infantil para o início do processo de alfabetização.

Bronfenbrenner (1996) afirma que, a cada transição ecológica, transformações ocorrem nos ambientes, adequando ao novo estágio de desenvolvimento da criança. Conforme ela começa a frequentar novos contextos, novas demandas surgem para serem superadas a partir dos novos eventos e das interações com novas pessoas. Portanto, o fato de a criança começar a ir à escola é tão importante para ela quanto para os adultos envolvidos nesse processo.

Para Bhering e Sarkis (2009), é pertinente utilizar da metodologia da TBDH para estudar a criança no ambiente escolar e sua relação com o ambiente familiar, visto que mudanças em um dos ambientes implicarão alterações no outro, influenciando o processo de desenvolvimento da criança. Assim, consideram os autores que investigar as práticas, as crenças, os valores e os hábitos que envolvem

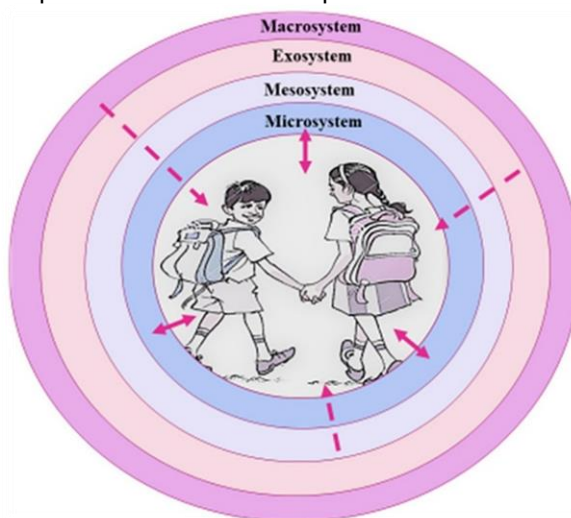
a criança, em determinado período e em diferentes cidades, estados e países, pode interferir nas práticas pedagógicas e impactar a qualidade de sua educação e do seu desenvolvimento.

Concordando com Bhering e Sarkis (2009) e confirmando a utilização da TBDH de Bronfenbrenner (1996), vamos descrever, a seguir, neste presente estudo, o modelo proposto pelo autor. Esse será nosso referencial para entender o porquê da não existência do profissional de EF nos anos iniciais de escolarização das crianças e qual impacto isso pode gerar.

Rosa e Tudge (2013) realizaram um estudo sobre a evolução da obra de Bronfenbrenner, dividindo a evolução de sua teoria em 3 fases: a) Fase 1 (1973 a 1979) – publicação do seu livro *A ecologia do Desenvolvimento Humano*, em 1979; b) Fase 2 (1980 a 1993) – modificações imediatas na teoria, com mais atenção ao papel do indivíduo e maior preocupação com processos de desenvolvimento; c) Fase 3 (1993 – 2006) – os processos proximais foram definidos e colocados no coração da teoria Bioecológica e, desde 1998, o modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) foi descrito como o desenho de pesquisa apropriado da teoria.

Na primeira fase, Bronfenbrenner (1996) prioriza a descrição dos contextos que envolve a criança em desenvolvimento e suas inter-relações, sendo eles: o microsystema, o mesosistema, o exossistema e o macrosistema, conforme podemos visualizar na Figura abaixo.

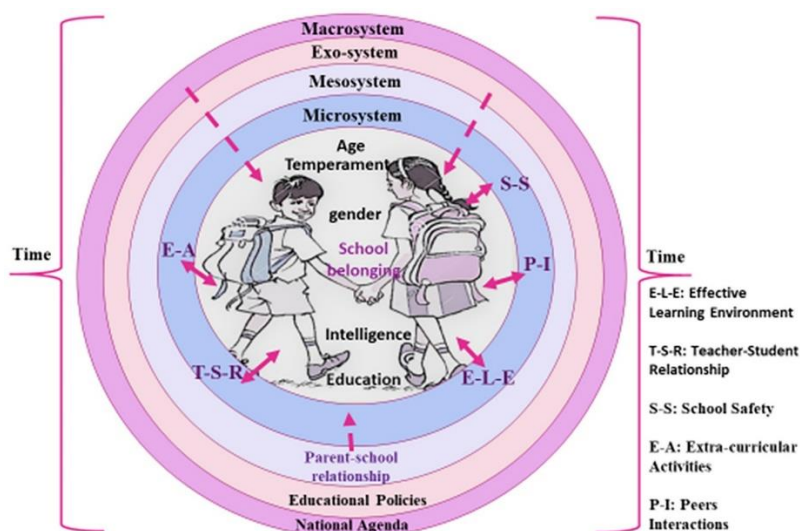
Figura 3 - Modelo proposto por Bronfenbrenner adaptado do estudo de Zaatari e Maalouf (2022).



Fonte: Adaptado de Allen, Vella-Brodrick e Waters (2016 *apud* ZAATARI; MAALOUF, 2022).

Na segunda e terceira fase, Bronfenbrenner acrescenta, no modelo de sua teoria, maior ênfase aos processos proximais que ocorrem dentro do microssistema – contexto de estruturas, objetos e pessoas em que a criança está relacionada – e busca explicar as mudanças que ocorrem com a pessoa numa perspectiva temporal, ao longo da sua vida, o qual conceituou de cronossistema (BHERING; SARKIS, 2009). Na Figura 4, estão ilustradas essas mudanças.

Figura 4 - Mudanças propostas na TBDH



Fonte: Adaptado do estudo de Zaatari e Maalouf (2022).

Dentre as mudanças enfatizadas na TBDH utilizadas nos estudos estão as relacionadas com a pessoa e seu contexto próximo – microssistema –, que são: a idade, os níveis de inteligência, o temperamento, o gênero, o início na fase escolar, o sistema educacional e as relações entre os pais e a escola. Na perspectiva temporal, devemos nos atentar para os ambientes de aprendizagem eficaz, as relações entre professores e alunos, a escola segura, as atividades extracurriculares e as interações entre os pares (ZAATARI; MAALOUF, 2022). Assim, focaremos, em nosso estudo, na falta da relação professor-aluno com o especialista em EF, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o que isso implica temporalmente num ambiente eficaz de aprendizagem e nas relações que deixaram de ocorrer, identificando, dentro do contexto, como outros ambientes – meso, exo e macrosistema – explicam a realidade investigada.

A partir de então, os autores que estudam as ideias de Bronfenbrenner afirmam que, na TBDH, o desenvolvimento da criança depende da interação entre quatro dimensões: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Modelo PPCT)

(BRONFENBRENNER, 1996; BHERING; SARKIS, 2009; YUNES; JULIANO, 2010; BENETTI *et al.*, 2013; ROSA; TUDGE, 2013). Para que ocorram efeitos no desenvolvimento do indivíduo, os estímulos, em especial nos processos proximais, devem ocorrer de forma gradativa e regular, por um período de tempo extenso.

Para melhor compreensão, explicaremos brevemente o modelo PPCT de Bronfenbrenner, embasados nos trabalhos de Benetti *et al.* (2013), Yunes e Juliano (2010), e Bhering e Sarkis (2009):

- Processo: são as interações diretas que ocorrem entre o sujeito em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos; são chamados de processos proximais, pois são as interações imediatas; como exemplos, temos as interações entre a criança em desenvolvimento e os pais, os professores e seus colegas de sala;
- Pessoa: está relacionado às características pessoais, como temperamento, motivação, curiosidade, distração, insegurança, características físicas, recursos cognitivos e emocionais, sociais e perturbadores (como deficiências genéticas, por exemplo);
- Contexto: o contexto em que o indivíduo em desenvolvimento está inserido, afeta ou pode ser afetado. É subdividido em:
 - a) Microssistema (ambiente imediato em que esse indivíduo está inserido/faz parte, tem relação e exerce/sofre influência direta; exemplo: ambiente familiar, interação entre pai e filho, entre irmãos);
 - b) Mesossistema (interação entre dois microssistemas, dos quais o indivíduo em desenvolvimento participa; exemplo: interação entre ambiente familiar e escolar);
 - c) Exossistema (relação entre dois ou mais contextos, porém o ser em desenvolvimento não está inserido diretamente nele; exemplo: trabalho da mãe da criança, que afeta seu microssistema, mas a criança não está ativamente nele);
 - d) Macrossistema (todos os outros estão aqui inseridos – micro, meso e exossistema –; está relacionado aos eventos que influenciam todos esses sistemas, como cultura, crenças, oportunidades e ideologias).

- Tempo: relacionado às transições que ocorrem ao longo da vida, ao processo histórico no qual a criança está inserida – entrada na escola, mudança política, casamento –, eventos que afetam direta ou indiretamente a vida do indivíduo em desenvolvimento.

Diante disso, reiteramos a importância e a influência da escola no processo de desenvolvimento das crianças. A interação entre os colegas e professores, os estímulos fornecidos e proporcionados por estes, o tempo de permanência dos educandos no ambiente escolar (seja tempo diário, seja ao longo da vida) e a qualidade desses estímulos têm influência direta e indireta nesse processo.

Em nosso estudo, analisaremos a EFE como um microssistema que ocorre em escolas municipais, nas quais deveria se cumprir uma legislação nacional (macrossistema) que define as diretrizes do professor especialista como o responsável para atuar nesse contexto escolar, porém, isso não ocorre devido às deliberações em nível de exossistema – diretrizes municipais de educação –, o que interfere nos processos proximais a partir dos profissionais que atuam no sistema escolar. A seguir, apresentaremos estudos que demonstram que essa lógica necessita ser alterada em diferentes contextos ambientais.

2.4 A MOROSIDADE NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI, UMA CENA RECORRENTE

A EF nas séries iniciais, portanto, está prevista em lei para ser ministrada pelo professor especialista, mas, na prática, em alguns lugares, ela não ocorre como determina a legislação. A lentidão na implementação da lei não é recente, nem exclusividade de uma determinada rede de ensino. Encontramos, na literatura, pesquisas relacionadas à problemática estudada. A seguir, apresentaremos aquelas que consideramos mais relevantes.

Em pesquisa realizada na rede municipal de Santo André/SP, Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009) identificaram que, das 44 escolas pertencentes à rede estudada, apenas 10 delas contavam com profissional especialista em EFE nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de uma questão aberta, respondida por 143 polivalentes de 28 escolas da referida rede de ensino, os pesquisadores identificaram que os docentes polivalentes daquela localidade reconhecem a importância da EFE

nos anos iniciais enquanto componente curricular, porém a maioria dos participantes não consegue lecionar tal disciplina. As justificativas apresentadas vão desde a falta de conhecimento/formação, passando pelo medo de lesões durante as aulas, até a alta demanda de atribuições do polivalente. Houve relatos de reconhecimento da diferença das aulas sistematizadas e planejadas, regidas por especialistas, para as atividades “recreativas”, não dirigidas, aplicadas pelo professor regente da sala.

Os autores enfatizam ainda que as brincadeiras e atividades aplicadas aparentaram ser escolhidas de acordo com as vivências anteriores do professor polivalente, evidenciando o despreparo e a falta de formação desses docentes. Em três das escolas participantes, a EF “não faz parte do currículo”, deixando os educandos sem sequer a possibilidade de qualquer vivência específica da cultura corporal de movimento nessa fase. A responsabilidade dessa realidade está tanto para a Prefeitura Municipal – que parece não se importar com a formação destes docentes – quanto desses profissionais que, aparentemente, não se preocupam em melhorar a aplicação de tal componente curricular.

Na conclusão do trabalho, os autores apontaram que, pouco antes do término da pesquisa, especialistas em EF foram contratados para lecionar nas escolas municipais de Educação Infantil (EI), mesmo que por apenas dois anos de contrato (PEREIRA; NISTA-PICCOLO; SANTOS, 2009).

Tal estudo tem relação com a problemática estudada, enfatizando que a triste realidade da desvalorização profissional não evoluiu satisfatoriamente ao longo dos últimos 15 anos, desde a inexistência do conteúdo de EF no currículo – o que infringe a legislação ao extremo – passando pelos professores polivalentes ministrando EFE, até uma perspectiva de mudança, mesmo que temporária, em razão da contratação de professores especialistas. Esse contexto diversificado pode ser entendido conforme a perspectiva da TBDH: Bronfenbrenner (1996) argumenta que mudanças nos ambientes ocorrem ao longo de um período, mesmo com determinações legais.

Corroborando com a temática, encontramos o estudo de Sousa, Moura e Antunes (2016), também realizado por meio de pesquisa de campo e questionário, do qual participaram 154 professores polivalentes de 16 escolas municipais do Rio de Janeiro/RJ. Além dos motivos relatados anteriormente, como falta de formação/conhecimento na área, foram mencionados a falta de tempo e “outras

prioridades” como justificativas por não ministrarem as aulas do referido componente curricular, quando estas ainda eram responsabilidade desses profissionais (polivalentes). Quando os autores realizaram o estudo nessas UEs, o professor especialista em EF já era o responsável por ministrar tal componente curricular do 1º ao 5º ano.

Os entrevistados apontaram a EF como “área que contribui para o desenvolvimento de outros componentes curriculares”, evidenciando a desvalorização e conhecimento raso da EF por parte desses profissionais. Apesar disso, os autores apontam melhor reconhecimento dos polivalentes em relação à disciplina em questão, quando há a presença do especialista (SOUSA; MOURA; ANTUNES, 2016).

Freires *et al.* (2022) entrevistaram seis pedagogas de uma escola municipal de Marizópolis/PB, seguindo a mesma metodologia dos estudos destacados. Os autores notaram que ainda há a necessidade de se justificar a presença do profissional de EF, bem como a importância deste componente curricular no desenvolvimento das crianças. Enfatizamos o ano do estudo de Freires *et al.* (2022), comprovando que a problemática persiste na atualidade.

Em todos os estudos elencados, foi relatado o reconhecimento da EF ou do profissional especialista (PEREIRA; NISTA-PICCOLO; SANTOS, 2009; SOUSA; MOURA; ANTUNES, 2016; FREIRES *et al.*, 2022). Nota-se que os polivalentes valorizam os profissionais de EF e, em sua maioria, compreendem a importância tanto do componente curricular quanto do especialista no desenvolvimento dos alunos. Contudo, ainda assim se faz necessário justificar a presença dos especialistas em EF na escola.

Seguindo a metodologia aplicada nos estudos supracitados, temos o trabalho de Rigoni, Tenório e Carvalho (2021), no qual optaram por realizar a coleta de dados via entrevista com quatro professores, por eles chamados de generalistas, de uma escola estadual de Piracicaba/SP. Reitera-se o reconhecimento pelos polivalentes da importância da disciplina e da atuação do especialista nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, as participantes desse estudo (professores generalistas ou, como utilizamos no nosso estudo, professores polivalentes) ainda apresentam visão funcionalista, segundo a qual a EF pode contribuir para o processo de ensino e

aprendizagem das outras disciplinas, evidenciando o entendimento raso da real importância desse componente curricular no desenvolvimento dos educandos.

Os autores defendem o profissional especialista atuando nos anos iniciais exatamente pelos conhecimentos específicos e por ele considerar o educando como um todo, no seu desenvolvimento integral (RIGONI; TENÓRIO; CARVALHO, 2021). Ressaltamos que esse estudo aconteceu em UEs que já contam com o especialista da área atuando nos anos iniciais, apontando que ainda se faz necessário justificarmos a presença do professor de EF na UE.

Destacamos que a morosidade na implementação do profissional especialista responsável pelas aulas de EF é uma realidade majoritariamente em escolas municipais.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos: tipo de estudo, procedimentos adotados para coleta e análise de dados, para seleção dos participantes e suas características, bem como os aspectos éticos da pesquisa.

3.1 TIPO DE ESTUDO

O estudo do tipo primário foi realizado com abordagem qualitativa exploratória, pela necessidade de nos aproximarmos do problema estudado, “torná-lo mais explícito”, por se pretender aprofundar a compreensão de determinado grupo, e descrever os fatos estudados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MARCONI; LAKATOS, 2002). Por estes motivos, o procedimento utilizado foi um estudo de caso que, de acordo com Fonseca (2002 p. 33 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009) “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.” Em nosso caso, o porquê não encontramos a figura do professor especialista ministrando as aulas de EFE nos anos iniciais do Ensino Fundamental em um sistema municipal de ensino.

3.2 PERCURSO INVESTIGATIVO

O presente estudo teve como fase inicial uma análise documental sobre a implementação da EF nas escolas municipais, assim como da legislação vigente no município. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, foram aplicados os questionários aos participantes – professores polivalentes que atuam com a EFE nos anos iniciais, professores especialistas que atuam com a EF do 6º ao 9º ano e os dirigentes das UEs – tentando entender o contexto atual e qual a visão deles sobre a importância do professor especialista ministrando as aulas de EF nos anos iniciais e o porquê isso não vem ocorrendo. Todos os participantes cumpriram os requisitos estabelecidos nos critérios de inclusão e exclusão descritos abaixo. A partir da coleta de dados, realizamos a análise das respostas obtidas na aplicação dos questionários para interpretação e indicação dos resultados com base na literatura atual.

3.3 PARTICIPANTES

Os participantes foram selecionados por amostragem não probabilista intencional, como especificado por Marconi e Lakatos (2002), devido à necessidade de se investigar o contexto específico.

Sendo assim, participaram da pesquisa docentes do Ensino Fundamental I, que por nós serão tratados como polivalentes; docentes do Ensino Fundamental II, especialistas em EF, que por nós serão tratados como docentes especialistas; os gestores das UEs que são os(as) diretores(as), assistentes de direção e coordenadores(as); e a Secretária Municipal de Educação, responsável pela Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP. Pretendeu-se, assim, compreender a visão dos atores envolvidos no contexto analisado.

Ainda em tempo, justificamos a ausência da participação dos educandos na referida pesquisa por considerarmos que, neste caso, estes apenas sofrem as consequências da problemática estudada e por serem jovens demais para compreenderem os impactos e razões desta em seu desenvolvimento.

Dentre as 149 escolas municipais (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2023), a presente pesquisa consultou profissionais de 5 UEs, sendo 3 com Ensino Fundamental I e II (UE1, UE2 e UE3), 1 de atendimento exclusivo ao Ensino Fundamental I (UE4) e 1 de atendimento exclusivo ao Ensino Fundamental II (UE5), localizadas nas diferentes regiões da cidade (norte, sul, leste e oeste), a fim de atingirmos uma amostra mais fidedigna das diferentes condições vivenciadas no ensino municipal.

Para a seleção das UEs, foram considerados os seguintes quesitos:

- o Ser uma das escolas de Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP;
- o Estar localizada em regiões diferentes da cidade;
- o Ser escola de Ensino Fundamental I;
- o Interferir diretamente na realidade em que a professora-pesquisadora está inserida;

- o Ter histórico da realidade da falta do professor especialista em EF no Ensino Fundamental I desde a publicação da lei específica.

Para a inclusão dos participantes, foram considerados os seguintes critérios:

- 1.** Ser docente de uma ou mais UEs na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP selecionadas para a pesquisa;
- 2.** Estar na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP há mais de 1 ano;
- 3.** Ser professor(a) formado(a) em Educação Física atuante na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP; ou
- 4.** Ser professor(a) formado(a) em Magistério ou Pedagogia atuante em sala de aula na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP;
- 5.** Compor a equipe gestora das UEs selecionadas para a pesquisa;
- 6.** Ser ou estar no cargo de Secretária Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP; e
- 7.** Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Já para a exclusão dos participantes, foram considerados:

- A.** Estar na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP há menos de 1 ano;
- B.** Não ministrar aulas nas UEs selecionadas para a presente pesquisa;
- C.** Não compor equipe gestora das UEs selecionadas para a presente pesquisa;
- D.** Não ser professor da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP.

Ao término do período estipulado de 2 meses para resposta do questionário enviado aos participantes, recebemos a devolutiva de 31 participantes, que compuseram nosso estudo, sendo eles:

- o 5 (cinco) gestores – três diretores e dois coordenadores;
- o 3 (três) professores de Educação Física; e
- o 23 (vinte e três) polivalentes.

Pontuamos que o número reduzido de participações de professores de EF ocorre devido à pouca quantidade destes profissionais na Rede Municipal de

Educação de São José do Rio Preto – SP. Há apenas mais cinco professores especialistas na área efetivos. Quatro deles estão afastados da sala de aula em outras funções: um em cargo administrativo dentro da Secretaria Municipal de Educação, uma como Formadora de Educação Física da rede, um como professor no Projeto “Gato de Botas” (que atende alunos com dificuldade de aprendizagem) e uma como Professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE); e a quinta é a pesquisadora deste estudo. Há também um professor especialista como contrato temporário (celetista) e que atua em uma das UEs participantes, mas não aceitou participar da pesquisa.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64394522.6.0000.5398, cujo parecer de aprovação é de nº 5.873.564, datado de 2 de fevereiro de 2023.

Antes da aplicação dos questionários, foram enviados pedidos de autorização para a realização da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação e às respectivas escolas participantes, bem como cartas de apresentação da pesquisadora e todos os documentos necessários para a realização da pesquisa, segundo os preceitos éticos e legais. Foi solicitada aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente submetido e aprovado pelo referido Comitê de Ética em Pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi um questionário estruturado de autoaplicação com questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, adaptado para cada grupo de participantes. Para além da flexibilidade para elaboração das perguntas conforme necessidade da pesquisa, tal instrumento foi escolhido com a intenção de atingir um número maior de participantes, de lhes proporcionar mais liberdade para respondê-lo devido ao anonimato, melhorando a fidedignidade da pesquisa, e por permitir que o participante respondesse em horário

mais favorável a ele, diminuindo assim qualquer tipo de desconforto (MARCONI; LAKATOS, 2002; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Foram utilizados três tipos de questionários: um para os professores (APÊNDICE A), um para gestores (APÊNDICE B) e um para a Secretária Municipal de Educação (APÊNDICE C). Faz-se necessária a diferenciação dos questionários devido à função ou ao cargo ocupados por cada participante, uma vez que suas perspectivas podem ser alteradas em função disso.

A pesquisadora realizou contato presencial com as UEs, na expectativa de estreitar relações com os responsáveis por cada unidade, facilitar o contato com os participantes e conseguir o maior retorno possível dos questionários no período estipulado.

Os questionários foram entregues nas versões impressa e on-line (*Google Formulário*). A versão on-line foi enviada por meio de aplicativo de mensagens aos gestores de cada UE para que estes pudessem distribuir aos seus docentes (solicitação de cada gestor), realizando a mediação entre pesquisadora e profissionais. Tal opção foi definida no contato presencial entre pesquisadora e gestor, a fim de diminuir as possibilidades de influência diante do contato pesquisadora-participantes e desconforto gerado pela presença de um agente externo.

Após o prazo delimitado de 2 meses pela pesquisadora, ela esteve novamente em cada UE para recolher os questionários e respectivos TCLEs.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Os questionários foram analisados por agrupamento tanto em relação aos respondentes (polivalentes, docentes especialistas, gestores e secretária), quanto ao tipo de resposta. A análise e interpretação dos dados obtidos foram realizados comparando-os com a literatura estudada e à luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996), para que fosse possível identificar a forma com que cada profissional envolvido compreende a referida problemática.

Para garantirmos o anonimato dos profissionais e UEs, utilizaremos “G” para os gestores, “P” para os polivalentes e “E” para os especialistas em EFE, todos

acrescidos de números para melhor identificação; para as Unidades Escolares, utilizaremos “UE”, também enumeradas conforme explicado no subitem “3.3 Participantes”. Sendo assim, teremos a seguinte tabela:

Tabela 1 - Agrupamento dos respondentes de acordo com a U.E.

Unidades Escolares	Gestores	PEB I Polivalentes	PEB II Especialista em EFE	Total de Respondentes por U.E.
UE1			E1	01
UE2	G2	P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22		10
UE3	G3, G4	P10, P11, P12	E2	06
UE4		P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P13, P23		11
UE5	G1, G5		E3	03
TOTAL	05	23	03	31

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.6.1 Gestores

Os dados dos gestores foram analisados e discutidos nas seguintes categorias:

- Perfil dos gestores – formação e tempo de atuação;
- O entendimento do componente curricular Educação Física por parte dos gestores;
- A ausência do especialista nos anos iniciais do ponto de vista dos gestores.

3.6.2 Docentes

As respostas dos docentes polivalentes e especialistas foram analisadas e discutidas nas categorias:

- Perfil – formação inicial dos polivalentes e especialistas;
- Formação continuada dos polivalentes e especialistas;
- Frequência das aulas de Educação Física;

- Compreensão da Educação Física e da importância do especialista.

3.6.3 Secretária Municipal de Educação

Os dados foram discutidos em uma única categoria, conforme documentos e legislação do Município.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados a partir dos questionários respondidos. Analisamos cada resposta dentro de sua categoria e subcategoria, sob a luz da TBDH de Bronfenbrenner (1996), a fim de compreendermos a perspectiva dos atores envolvidos na educação da referida Rede Municipal de Educação sobre a presença do especialista ministrando as aulas de EFE nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 GESTORES

A partir daqui, analisaremos e discutiremos os resultados obtidos dos gestores, conforme subcategorias indicadas no subcapítulo 3.6 “Procedimentos para a análise de dados”.

4.1.1 Perfil dos gestores – formação e tempo de atuação

O primeiro item a ser discutido é a formação inicial dos participantes gestores. Todos eles têm formação em Pedagogia – exigência para o cargo, conforme Anexo II do Art. 10 da Lei Complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001). Dois deles (G2 e G5) indicaram ter mais de uma formação: o G2 tem, como formação inicial, Licenciatura em Educação Física, e G5 em Letras, Sociologia, Psicologia e Biologia.

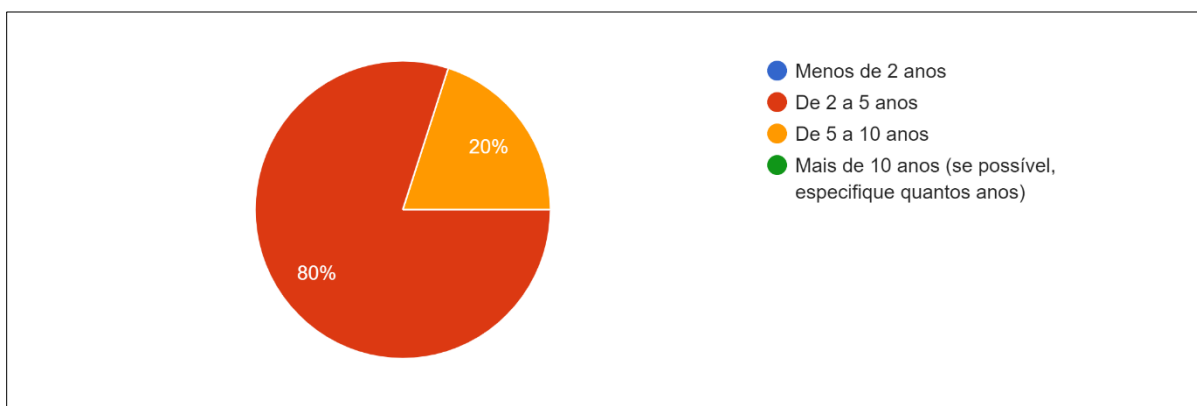
O G2 terminou sua graduação em 2003; os gestores G1 e G3, em 2005; o G5, em 2007; e o G4, em 2019 – ou seja, os cinco gestores concluíram a graduação após a alteração na LDB em 1996 (BRASIL, 1996), que traz o termo “obrigatório” acrescido ao componente curricular Educação Física, bem como após a lei que regulamenta a profissão (BRASIL, 1998).

Todos os gestores indicaram ter pós-graduação ou curso de especialização, sendo: o G3, em Psicopedagogia e Neuropedagogia, e especialização em Educação Especial; o G1, em Psicopedagogia e Letramento; o G4, em Música e Arte; o G2, em Fisiologia do exercício; o G5, em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Direitos Humanos,

Violência Doméstica, Educação Especial e AEE, Autismo, entre outros cursos, além de mestrado e doutorado em Comunicação. Tais dados apontam o interesse em atualização e de melhorar a própria formação desses participantes. Contudo, ao mesmo tempo, nos espanta somente um dos cinco gestores ter curso de pós-graduação em Gestão Escolar. Recuperamos aqui a importância na formação de gestores e docentes que atuam em instituições de ensino apresentadas por Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023).

Quanto ao cargo atual, 40% (dois indivíduos – G4 e G5) indicaram estar na Coordenação Pedagógica e 60% (três indivíduos – G1, G2 e G3) na Direção. A mesma porcentagem é apresentada para cargos temporários e efetivos, respectivamente.

Gráfico 1 - Tempo de atuação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 1 apresenta o tempo de atuação: apenas um dos participantes (G3) atua de 5 a 10 nos na gestão, representando 20% dos respondentes; os demais (G1, G2, G4 e G5) atuam entre 2 e 5 anos (80%), indicando considerável rotatividade no referido cargo. Tal indicativo pode ser interpretado de forma positiva, se considerarmos a possibilidade de aquele indivíduo trazer nova perspectiva, um “sangue novo” às decisões do grupo. Interpretando a partir da TBDH, qualquer mudança de uma pessoa dentro dos contextos de desenvolvimento de uma criança na fase escolar vai gerar modificações positivas ou não, dependendo das relações que se estabelecem na reorganização do ambiente escolar (BHERING; SARKIS, 2009).

Entretanto, analisando a realidade educacional de municípios, em nosso caso, a cada quatro anos, temos mudanças nas prefeituras e, muitas vezes, nas Secretarias

de Educação, o que sempre gera perturbações e modificações na estrutura do sistema educacional, por efeito das mudanças políticas, que sempre ocorrem, como previsto por Bronfenbrenner (1996). Rosa e Tudge (2013) enfatizam que as mudanças em função do tempo devem ser levadas em consideração, porque podem impactar o futuro de uma geração.

Portanto, essa rotatividade na administração das escolas pode influenciar negativamente, visto que nem toda mudança vem para melhorar o ambiente escolar e a incerteza do perfil de quem estará “comandando” a escola pode gerar instabilidade no corpo docente e discente. Essa questão é apontada por Abrucio (2010) como um dos fatores que afetam negativamente o desempenho dos educandos, quando ocorrem mudanças inesperadas no contexto educacional.

4.1.2 O entendimento do componente curricular Educação Física por parte dos gestores

Segundo os gestores, a EF faz parte da grade curricular de suas escolas e todos os docentes ministram tal componente curricular, indicando conformidade com a LDB. Os participantes G2 e G4 ressaltam que o profissional responsável por ministrar tal componente curricular no Ensino Fundamental I é o professor polivalente, evidenciando o desacordo com a legislação atual na referida Rede Municipal de Educação.

Para estes profissionais, a EF é componente curricular importantíssimo para o desenvolvimento dos educandos, como apontam em suas respostas:

G1: “Considero com certeza, esse componente curricular tem o poder de desenvolver o físico, cognitivo, sensorial e emocional.”

G3: “Ela ajuda no desenvolvimento global e faz parte da educação integral do aluno. Além dos aspectos acadêmicos ajuda na promoção do bem estar.”

G4: “Sim, são muitos os aspectos trabalhados com os alunos, quanto ao condicionamento físico, atividades que desenvolvam aspectos motores e emocionais como, por exemplo, equilíbrio, coordenação, motricidade, jogos cooperativos, de equipe, entre outros aspectos socioemocionais.”

G5: *“Só o profissional em Educação Física poderá atuar com as questões de expressão corporal, movimento, esportes, entre outros, com propriedade.”*

Tais comentários indicam certo avanço na valorização desse componente curricular, ao menos em relação ao grupo gestor destas unidades.

O comentário e a justificativa do G3, sobre a questão “Os professores da sua Unidade Escola ministram tal componente curricular?”, nos chama a atenção, porque traz à tona relatos de corredores, reiterando os apontamentos de diversos autores. Afirma:

G3: *“Ministram, porém sob muitas reclamações. Acham que deve ser ministrado por um especialista.”*

Em sua fala, o profissional traz o incômodo dos docentes que se sentem despreparados para ministrar um componente curricular tão específico, indo ao encontro dos apontamentos de Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009), Darido (2001), Prado Júnior (2001) e Sousa, Moura e Antunes (2016).

4.1.3 Ausência do especialista nos anos iniciais sob o ponto de vista dos gestores

Sobre a situação de a referida Rede Municipal de Educação ainda deixar a cargo do polivalente as aulas de EF, os gestores corroboram com a legislação atual, afirmando que o professor especialista seria o mais indicado para lecionar este componente, e se posicionando em desacordo com a atual situação, como apontam:

G3: *“Acho um absurdo, o professor de Educação Física que deveria ministrar essas aulas.”*

G4: *“[...] Esta é uma ‘discussão’ grande, ao meu ver, que diz respeito ao município – poder público - ainda não organizar o próprio sistema de ensino ao contemplar um professor especializado para ministrar estas aulas no fundamental I [...]”*

A fala de G4 evidencia a influência do macrossistema no desenvolvimento dos indivíduos, como apontado por Bronfenbrenner (1996). As decisões tomadas pelos

nossos governantes, seja a nível federal, estadual ou municipal, influenciam o andamento de diversos aspectos da população; no caso, afetam negativamente o desenvolvimento dos indivíduos – dos educandos que estão deixando de ter os estímulos necessários ao seu desenvolvimento integral, e daqueles que já passaram pelo Ensino Básico (na Rede Municipal de Educação) e deixaram de ter seu direito garantido – seja por inércia dos governantes, seja por interesses alheios ao assunto.

As leis homologadas, mesmo com um período oficial estipulado para seu cumprimento ou sua implementação, nem sempre dão resultado a todos aqueles precisam usufruir de seus benefícios. Temos, evidentemente, indivíduos com seus direitos sendo cerceados.

Tal situação é reiterada em algumas de suas falas, quando questionados sobre os “[...] prejuízos para o aprendizado e processo de desenvolvimento dos educandos”. A esse respeito, G3 reconhece que:

G3: “Os professores de fundamental I não tem formação na área para trabalhar adequadamente.”

G4 reitera o que afirmou G3, indicando a sobrecarga desses profissionais:

G4: “Com certeza, pois um professor polivalente está tendo que se qualificar em muitas áreas – o que não é possível – sendo assim, prejudica o aprendizado no sentido de que o mesmo não possui esta formação específica.”

Esses relatos trazem o reconhecimento, por parte dos gestores, da formação limitada desses docentes – o que nem sempre é culpa do profissional – e do quanto os polivalentes estão sobrecarregados com a alta demanda de componentes curriculares que estes são obrigados a ministrar, como já apontado nos estudos de Souza e Portela (2000) e de Ferraz e Macedo (2001).

Nessa perspectiva, a proposta de solução apresentada pelos gestores foi a disponibilização de profissionais especialistas por meio de concurso público, para todas as etapas de Ensino Básico na Rede Municipal de Educação.

O último ponto questionado foi em relação à morosidade na implementação da lei, com a seguinte pergunta: “Na sua opinião, qual o motivo de a Rede Municipal de

Ensino de São José do Rio Preto ainda não ter profissional especialista em EF atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que na Rede Estadual de Ensino de São Paulo já há a obrigatoriedade de profissional devidamente habilitado para a docência de tal componente curricular (Resolução Nº 1 de 6 de janeiro de 2004)?” Constatamos que esses profissionais (os gestores) compartilham do desacordo com a atual situação e que, segundo suas respostas, trata-se de uma questão política, de recursos a serem investidos na educação, como exposto abaixo:

G2: “Acredito que é falta de recursos financeiros (é o que eles alegam)”

G4: “Realmente não existe outra explicação que não seja a de vontade dos que assim são responsáveis por implantar tais estruturas na rede, mesmo porque é nítida a elevação de verbas públicas para que ocorresse - mas infelizmente não aplicam esses recursos para os fins.”

Essa falta de investimento na educação também foi mencionada por Freires et al. (2022) e evidencia a grande influência exercida no microssistema (UE, professores e alunos) pelo exossistema (Poder Público Municipal), influência essa que prejudica principalmente os discentes dessa rede (BRONFENBRENNER, 1996; PEREIRA, NISTA-PICCOLO; SANTOS, 2009; SARKIS, 2009; YUNES; JULIANO, 2010; BENETTI et al., 2013; ROSA; TUDGE, 2013; ZAATARI; MAALOUF, 2022).

Estas justificativas vão ao encontro da resposta de G1:

G1: “Ao meu ver, a rede de ensino de Rio Preto não dá o verdadeiro valor desse componente na vida dos educandos durante esse período (ensino infantil e fundamental I) na vida dos educandos, fora que o dinheiro que seria aí investido provavelmente vai para outros lugares.”

A percepção da desvalorização do componente curricular corrobora com o que expõem Sousa, Moura e Antunes (2016). Isso nos faz considerar que a luta pela valorização do papel da EF no desenvolvimento dos educandos ainda é necessária, e que há longos caminhos a se percorrer, mesmo após anos da própria regulamentação da profissão. Além disso, reitera o que afirma Bronfenbrenner (1996) sobre a interferência de decisões que ocorrem em contextos dos quais os escolares não participam, mas cujos resultados acabam impactando os microssistemas das

aulas de EF, que poderiam ser potencializadas por reconhecidos benefícios da prática de atividades físicas conduzida por profissionais especializados, com a devida formação e habilitação, conforme estabelece a legislação aprovada há décadas.

Fica evidente que os participantes reconhecem e compreendem a importância da EF no processo de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem dos educandos, e que endossam a necessidade do profissional especialista para tal componente curricular. Reiteram ainda a necessidade e a importância da referida pesquisa para a educação pública, como finaliza G4:

G4: “Acredito que tais pesquisas estão agregando valores ao sentido público da Educação, para que tais políticas sejam revistas à luz das pesquisas, refletindo nos avanços educacionais e ainda que na qualificação – necessidade – de ocorrer para que a Educação seja potencializada.”

Tal comentário seria um indicativo da necessidade de pesquisas atuais na área, especialmente na região estudada; além disso, mostra que essa problemática vem sendo observada por esse grupo de profissionais. Assim, fica evidente que, na visão das gestoras, é necessária a modificação do microsistema “aulas de Educação Física” nos anos iniciais, com a presença do especialista ministrando as atividades, conforme legislação já existente, assim como proposto no estudo de Prado Júnior (2001). Alertam-nos ainda que, em um primeiro momento, podemos interferir na qualificação de quem é atualmente responsável, o professor polivalente, para que os objetivos educacionais sejam alcançados em relação à área de EF na Rede Municipal de Educação, tal como constataram Darido (2001) e Prado Júnior (2001).

4.2 DOCENTES

A partir daqui, analisaremos e discutiremos os resultados obtidos a partir dos questionários de polivalentes (pedagogos) e especialistas em EF, conforme subcategorias indicadas no subcapítulo 3.6 “Procedimentos para a análise de dados”.

4.2.1 Perfil dos docentes – formação inicial dos polivalentes e especialistas

O perfil dos docentes na referida Rede Municipal de Educação encontra certo padrão, especialmente em função dos requisitos dos editais dos concursos públicos. Para docentes do Ensino Fundamental I, exige-se, ao menos, o Magistério; já para o docente do Ensino Fundamental II, exige-se a Licenciatura no componente curricular correspondente e, no caso dos docentes de EF, além da formação de ensino superior, obriga-se o registro no respectivo Conselho Regional de Educação Física – CREF. Portanto, por esta descrição inicial, fica evidenciado o problema do nosso estudo: o município em análise não coloca a legislação existente em prática e continua obrigando o professor polivalente a ministrar aulas de EF nas séries iniciais, situação essa que também foi constatada nos estudos de Sousa, Moura e Antunes (2016) e Freires *et al.* (2022) em outros contextos.

Com a gradativa diminuição de concursos e processos seletivos para a contratação de Professores de Educação Básica II (PEB II), habilitados para lecionar no Ensino Fundamental II – tanto para emprego temporário (celetista), cujas seleções foram realizadas nos últimos anos, quanto para cargo efetivo (estatutário), cujo último concurso foi realizado em 2014, para alguns cargos – e especulações de fechamento desse nível de ensino na Rede Municipal, conforme Teixeira (2022), muitos docentes especialistas enxergaram, no curso de Pedagogia, uma possibilidade de se manter em sala de aula, visto que ainda há perspectiva de concursos e processos seletivos, no município, que exigem essa formação como opção para atuar como Professores de Educação Básica I (PEB I). Nesse contexto, observamos que vários polivalentes indicam formação em outras áreas específicas, como indicado na Tabela 2.

Tabela 2 - Formação dos polivalentes. (continua)

	Magistério	Pedagogia	Educação Física	Letras	Matemática	História	Outras	Não especificou
P1	X							
P2	X	X						
P3		X		X				
P4		X		X				
P5	X	X		X				
P6		X				X		
P7		X		X				
P8		X						X
P9		X		X				
P10	X					X		
P11	X	X			X			
P12		X	X					
P13	X							
P14		X				X		

(conclusão)

	Magistério	Pedagogia	Educação Física	Letras	Matemática	História	Outras	Não especificou
P15		X						X
P16	X				X			
P17		X				X		
P18		X					X	
P19		X				X	X	
P20		X						
P21		X					X	
P22		X						
P23		X			X		X	
Total	7(30%)	19(83%)	1(4%)	5(22%)	3(13%)	5(22%)	4(17%)	2(9%)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Verificamos que cerca de 83% dos respondentes têm mais de uma formação, ou seja, além da Pedagogia ou Magistério. Aquelas que mais aparecem são Letras (P3, P4, P5, P7 e P9) e História (P6, P10, P14, P17 e P19), com 5 profissionais cada, representando 22% cada. A Licenciatura em Matemática é indicada por três dos participantes (13%), sendo eles P11, P16 e P23. Tais dados revelam o nível de qualificação desses profissionais, mas reforça o foco deste estudo: essas formações não garantem a preparação para ministrarem o conteúdo específico de EF. Sendo assim, o estágio supervisionado nessa área, para o pedagogo, é um aspecto importante de sua formação, conforme proposto por Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior. (2023). Porém, sem a presença do especialista nas séries iniciais, fica comprometida sua formação. Fator importante, segundo Freires *et al.* (2022), é a formação de quem atua com os escolares e também a presença do especialista nas séries iniciais.

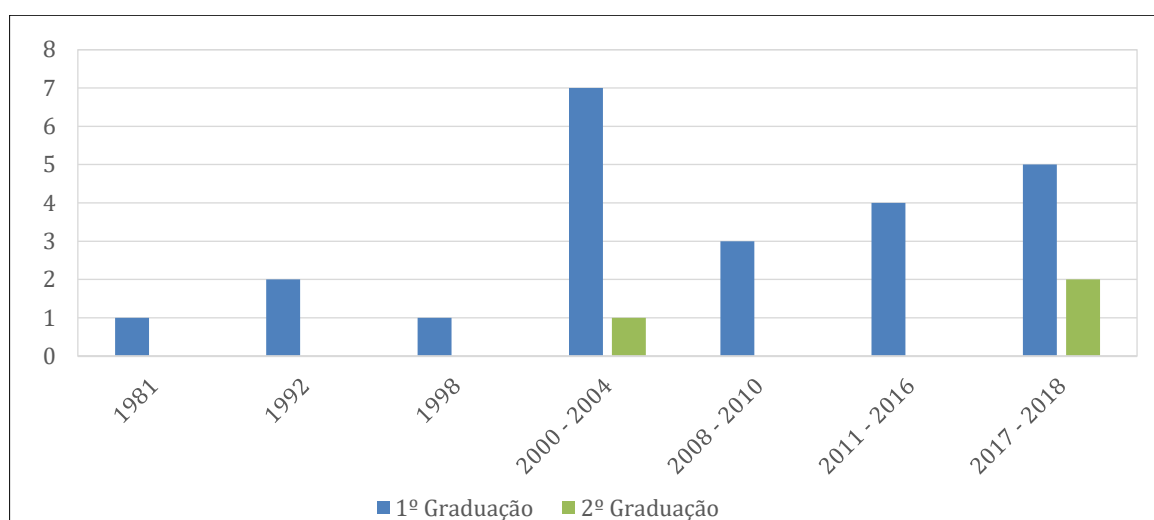
Segundo os dados, P12 é o único polivalente que tem a EF como formação inicial, tendo como segunda graduação a Pedagogia, reiterando a redução de campo de atuação já mencionada. Portanto, ser formado em EF pode diferenciá-lo em relação aos demais, visto que defendemos a presença do especialista nas séries iniciais, conforme defendem também Prado Júnior (2001), Darido (2001), Contreira e Krug (2010), Lourenço (2011), Jardim *et al.* (2014), Souza *et al.* (2019), Vieira *et al.* (2020) e Freires *et al.* (2022).

Os participantes P1 e P13, que representam 9% dos 23 polivalentes respondentes, têm apenas o curso de Magistério. Apesar de ser aceito pelo município para que eles ministrem aulas no Ensino Fundamental I, não é considerado curso

superior (e, sim, nível de Ensino Médio). Os docentes P8, P15, P20 e P22 têm apenas a Licenciatura em Pedagogia, e o P2 indica Magistério e Pedagogia como formação. Esse fato é preocupante, visto que Contreira e Krug (2010), Souza *et al.* (2019) e Freires *et al.* (2022) afirmam haver falha na formação do professor polivalente quanto ao conteúdo da EF, além do baixo interesse desse profissional no desenvolvimento das atividades de EF nos anos iniciais.

Para o ano de formação, temos o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Ano de graduação/formação - Polivalentes



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O Gráfico 2 nos apresenta que cerca de 83% dos polivalentes se formaram dos anos 2000 em diante, o que significa 19 dos participantes formados nas últimas duas décadas. Esses profissionais concluíram sua graduação após a alteração na LDB em 1996 (BRASIL, 1996); portanto, vivenciaram os debates para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia, aprovadas em maio de 2006 (BRASIL, 2006). Tal lentidão na aprovação e oficialização das diretrizes indica desvalorização e descaso com tal formação, refletindo na qualidade dos profissionais atuantes no Ensino Básico. Mais uma vez, recuperamos as diretrizes da TBDH, segundo a qual as mudanças na política demoram um tempo para serem integradas aos microssistemas, no caso, na formação de profissionais tais mudanças levam ainda mais tempo para serem implementadas; portanto, ao analisar um determinado contexto, devemos valorizar o cronossistema, ou seja, o impacto das mudanças ao longo do tempo (YUNES; JULIANO, 2010).

Entretanto, mesmo com a relativa recente criação das DCNs do curso de Pedagogia, encontramos estudo sobre as “Características da formação atual dos professores em nível médio” nos “Referenciais para formação de professores” (BRASÍLIA, 1998) que expõe, entre outros aspectos, a EF como “disciplina obrigatória” ou então como “parte diversificada” nos cursos de Magistério (BRASÍLIA, 1998). Se aparece até no currículo do Magistério, acreditamos que tal disciplina não seja novidade no curso de Pedagogia, porém, como essa disciplina impacta na formação dos educadores é um problema para ser investigado, visto que, em vários, estudos o professor polivalente formado em Pedagogia se coloca não preparado para atuar na área, conforme observamos em Freires *et al.* (2022) e Souza *et al.* (2019).

Consideramos importante ressaltar que as DCNs para o curso de Pedagogia de 2005, aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), já determinavam: “A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores [...]”; além disso, na estrutura do curso, um dos tópicos a serem articulados e discutidos pelo “núcleo de estudos básicos” seria a:

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, **Educação Física**” (ibid., p. 11, grifo nosso).

Com as devidas alterações, temos o Parecer CEP/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006):

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

e repete a alínea i) do Parecer de 2005.

Dessa forma, entendemos que esses profissionais já concluíram sua graduação com o conhecimento de que a EF é um componente curricular obrigatório, pertencente à sua grade curricular, mesmo que sua formação não tenha dado subsídios teóricos e práticos suficientes para tal. Portanto, deveriam trabalhar seu

conteúdo com a valorização da área, porém, não é o que ocorre, segundo relatado no estudo de Souza *et al.* (2019).

Cabe lembrar que, após a promulgação das diretrizes (assim como de qualquer outra resolução, lei, decreto), as Instituições de Ensino Superior tiveram um prazo para realizar as devidas alterações no Projeto Pedagógico e a liberdade de manter ou alterar o projeto daquelas turmas em andamento. Sabemos que, mesmo com os prazos oficiais a serem respeitados, há morosidade na implementação oficial – é necessária, muitas vezes, uma reorganização estrutural e de pessoal para tal –; conseqüente, há demora para que tais alterações cheguem à sala de aula. Trata-se da influência do macrossistema nos microssistemas, conforme exposto na TBDH (BRONFENBRENNER, 1996). Não é porque as diretrizes foram homologadas que os profissionais em formação receberão tais atualizações, nem que estas serão instantaneamente aplicadas na Educação Básica, principal foco de melhorias. Dessa forma, reforça-se a ideia proposta por Prado Júnior (2001) e Darido (2001), a respeito da importância da formação continuada do professor polivalente para atuação com os conteúdos de EF nos anos iniciais.

Quanto aos polivalentes formados em 1981, 1992 e 1998 – que representam 17% da amostragem –, fica evidente a formação deficitária no referido componente curricular (SOUZA; PORTELA, 2000). Nesse período, a própria EF estava em constantes transformações em relação ao seu objeto de estudo e de suas propostas para o contexto escolar (GONZALES, 2020).

Em relação aos professores especialistas, temos E1 formado em 1991; E2, em 2009, tendo, como segunda graduação, a Pedagogia, em 2017; e E3, em 2016, indicando outra formação em área alheia à Educação. Com certeza, as diferenças no período de formação influenciam a prática profissional, visto que, ao longo do tempo, temos alterações e inovações nos pressupostos teóricos da área e nas propostas pedagógicas (GONZALEZ, 2020).

A Tabela 3 indica o tipo de cargo dos docentes, tanto dos polivalentes quanto dos especialistas participantes da pesquisa.

Tabela 3 – Tipo de cargo dos docentes.

CARGO	N	%
Efetivo	21	84%
Celetista	5	16%
Total	26	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que vinte e um docentes têm cargos efetivos e cinco são celetistas. Nesse cenário, compreendemos que, por comporem o quadro de funcionários efetivos do município, principalmente por todos já terem cumprido o período de três anos de estágio probatório, no qual foram aprovados, teriam a obrigação de conhecer e realizar as atividades conforme disposto na legislação vigente. Portanto, garantindo o que está previsto para a área de EF no Ensino Fundamental em relação à carga horária – 2 aulas semanais, no mínimo, visando atingir os objetivos e a diversidade de conteúdos indicados pela BNCC.

Tabela 4 - Nível de Ensino em que polivalentes e especialistas atuam.

Nível de Ensino	N	%
Ens. Fundamental I - Ciclo I (1º a 3º ano)	10	40%
Ens. Fundamental I - Ciclo II (4º e 5º anos)	11	44%
Ens. Fundamental II - Ciclos III e IV (6º a 9º anos)	3	8%
Ens. Fundamental I e II - Ciclos II (4º e 5º anos), III e IV (6º a 9º anos)	2	8%
TOTAL	26	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Tabela 4 indica o nível de ensino no qual os participantes atuam, sendo dez no Ensino Fundamental I – Ciclo I (1º a 3º ano), onze no Fundamental I – Ciclo II (4º e 5º anos), e três no Fundamental II – Ciclos III e IV (6º a 9º anos). Dois participantes que ministram aulas no Ciclo II apontaram que ampliam sua carga horária nos Ciclos III e IV em outras disciplinas. Logo, observa-se que ambos têm uma jornada de trabalho excessiva, situação essa enfrentada por uma parcela dos profissionais da área de Educação.

Assim sendo, fica evidente o que precisa ser alterado pela Secretaria da Educação do Município, visto que os 3 professores especialistas atuam apenas no Ensino Fundamental II e não é permitido que tenham turmas e aulas de EF atribuídas a eles do primeiro ao quinto ano nas UEs estudadas. As legislações federal e estadual definem o especialista como responsável em ministrar esse conteúdo (macrossistema); porém, em nível municipal, essas leis não são colocadas em prática (exossistema), o que, com toda certeza, influencia a área de EF e os estudantes no

dia a dia do contexto escolar (microsistema). Trata-se de uma realidade já indicada por Prado Júnior (2001), que necessitaria ser alterada, como reafirmam Souza *et al.* (2019), Vieira *et al.* (2020) e Freires *et al.* (2022).

4.2.2 Formação continuada dos polivalentes e especialistas

Os professores da rede pública (municipal ou estadual) têm a formação continuada (cursos, palestras, pós-graduações) somada à sua pontuação, seguindo determinados critérios (de acordo com a rede), sendo, de certa forma, um estímulo aos profissionais. Essa pontuação interfere diretamente na vida dos profissionais, uma vez que permite escolha de turmas/salas, remoção de escola e afins. Na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto não é diferente. Com isso, a maioria dos profissionais se mantém realizando cursos, não só para a melhoria na qualidade de suas aulas, mas também para ter opções de escolha num futuro.

Segundo dados obtidos neste estudo, 84,6% (23) dos docentes (polivalentes e especialistas) indicaram ter ao menos um curso de especialização ou pós-graduação, o que demonstra o nível de capacitação dos profissionais da Rede Municipal.

A Tabela 5 indica esses cursos de pós-graduação, especialização ou extensão dos polivalentes:

Tabela 5 - Cursos de pós-graduação, especialização ou extensão indicados pelos polivalentes. (continua)

	Educação Inclusiva Educação Especial ou AEE	Psico- pedagogia	Alfabetização e Letramento	Gestão Pública ou Gestão Escolar	Outros	Pretende cursar	Cursos de extensão (menos de 180 horas)
P1							
P2		X					X
P3	X						X
P4			X				X
P5	X	X					X
P6			X	X	X		X
P7					X		

(conclusão)

	Educação Inclusiva Educação Especial ou AEE	Psico- pedagogia	Alfabetização e Letramento	Gestão Pública ou Gestão Escolar	Outros	Pretende cursar	Cursos de extensão (menos de 180 horas)
P8	X			X			X
P9	X		X		X		X
P10					X		
P11	X		X				X
P12	X		X	X			X
P13						X	
P14			X				
P15		X			X		X
P16					X		
P17	X	X					X
P18			X				X
P19					X		
P20		X					
P21	X						X
P22	X						X
P23		X					
Total	9(39%)	6(26%)	7(30%)	3(13%)	7(30%)	1(4%)	14(61%)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dentre esses, os cursos que mais aparecem são aqueles relacionados à Educação Inclusiva (Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado), tendo nove indicações (P3, P5, P8, P9, P11, P12, P17, P21 e P22), que representam 39%, em seguida, os cursos de Alfabetização e Letramento, com sete indicações (P4, P6, P9, P11, P12, P14 e P18), representando 30% cada; e Psicopedagogia, com seis indicações (P2, P5, P15, P17, P20 e P23), representando 26%. Outros cursos também foram mencionados, tais como Gestão Pública ou Escolar, Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Desenvolvimento Sustentável, Didática no Ensino e Aprendizagem de História e Jogos Matemáticos. Alguns dos participantes declararam terem feito mais de um curso.

Tais dados são indicativos de que esses docentes se preocupam com a atualização de sua formação. O fato de a Educação Inclusiva ser a mais apontada nos remete à deficiência dessa área nos cursos de graduação, bem como ao aparente aumento do público da Educação Especial nas escolas municipais, trazendo-nos outro alerta relacionado à ausência do especialista em EF, afinal, como apontado por Lourenço (2011), tal componente curricular – quando bem ministrado – pode contribuir para o melhor desenvolvimento desse público. Contudo, deixemos esse assunto para pesquisas futuras.

Os especialistas indicaram ter mais de um curso, conforme a Tabela 6:

Tabela 6 – Cursos de pós-graduação, especialização ou extensão indicados pelos especialistas.

DOCENTE	Pós-graduação Stricto Sensus	Pós-graduação Lato Sensus	Cursos de Extensão
E1	Mestrado em Educação Física	Treinamento Desportivo, Metodologia da Educação Física e Motricidade	Sim, vários.
E2	Cursando Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF	Atividade Física em Saúde Humana e Fisiologia do Esforço, Metodologia da Educação Física, Gestão em Direção e Supervisão, e Mediação Escolar	Sim, vários.
E3		Pós-graduação em Administração de Departamento Pessoal	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que eles, além da graduação específica na área, são preocupados também em adquirir novos conhecimentos, se atualizando e se especializando na área, ampliando os subsídios para uma docência de qualidade. Enquanto isso, nenhum dos polivalentes, apesar de uma porcentagem considerável ter realizado o curso de especialização, indicou especialização voltada para EF, reiterando a desmotivação pela área, seja pela falta de vontade ou de oportunidade, pelo fato de não serem oferecidos cursos de formação continuada. Contreira e Krug (2010) e Freires *et al.* (2022) reforçam a necessidade de formação continuada para os professores polivalentes, visando enriquecer as aulas de EF, gerando o

desenvolvimento dos alunos. Fica evidente que esse seria o encaminhamento urgente, que deveria ser implementado na Rede Municipal de Educação que estamos estudando.

O mesmo ocorre em relação aos cursos de extensão . Neste caso, apenas um polivalente, o P12, indicou atualização na área da EF. Além disso, os cursos disponíveis, em sua maioria, estão alheios ao contexto escolar por não possibilitar a articulação entre teoria e prática. Dessa forma, fica evidente o desinteresse destes profissionais pela área, como menciona P15, ao justificar a não participação em possível formação na área:

P15: *“Não tenho interesse na área de estudo.”*

Esses dados são condizentes com os estudos de Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009). Tais pesquisadoras apontam que cabe aos docentes polivalentes a formação na área, e que a falta de formação significa uma falta de empenho desses profissionais.

Compreendemos que nem todos os polivalentes se identificam com a área, mas, se fica a cargo deles, de alguma forma, deveriam se familiarizar, podendo, até mesmo, aprimorar sua formação em cursos de especialização ou afins. Uma atitude como esta, mesmo que em desacordo com a legislação, diminuiria os impactos negativos aos estudantes. De acordo com Lourenço (2011) e Souza *et al.* (2019), o sistema escolar deve ter como prioridade o desenvolvimento dos discentes.

A falta de interesse dos docentes pela área de EF é evidente. Quando questionados sobre a participação, em possível formação na área, doze polivalentes responderam que não participariam ou participariam, somente, se fossem obrigados, e cinco informaram que “talvez” participariam. Portanto, a partir das respostas desse grupo, que representa 74% dos docentes da amostragem, podemos constatar que fatores como o desinteresse pela área e a falta de tempo são alguns dos determinantes para a falta de formação dos docentes polivalentes em EF. A seguir, há alguns trechos de respostas dadas pelos professores:

P18: *“Não gosto dessa área”*

P20: *“Não é uma área do meu interesse”*

P22: *“Acredito que deva ser algo que parta do interesse do professor”*

Essas justificativas vêm ao encontro do que já foi indicado em respostas anteriores, enfatizando a falta de interesse de muitos desses profissionais em relação à EF. Como já indicado por Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009), observa-se, na TBDH, que o fator “pessoa”, exposto por Bronfenbrenner (1996), tem influência na forma com que esses profissionais conduzem o magistério e interfere no contexto proximal em que os escolares estão inseridos no microsistema das aulas de EFE.

P4 e P6 indicam, em suas justificativas, certa valorização do componente curricular EF e dos profissionais especialistas:

P4: *“Falta tempo, já que para se ter resultados na sala, exige/demanda muito do professor da sala.”*

P6: *“Não tenho mais muito ânimo para abordar novas temáticas dentro de aulas que acredito serem somente ministradas com excelência por um especialista da área (ainda mais havendo possibilidade de contratação e adequação de jornada no nosso município)”*

uma vez que o profissional compreende que demanda esforço do professor, que não é apenas uma atividade qualquer, e que o especialista a realizaria “com excelência”. Porém, evidencia o exposto por Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009) sobre a negligência para com a EF e o desenvolvimento dos educandos.

Os 26% restantes responderam que participariam de formação continuada na área, afinal, toda formação é válida, como enfatizam:

P8: *“Toda oportunidade de expandir o conhecimento precisa ser aproveitada, isso vai ajudar o docente a planejar e executar as aulas.”*

Segundo o polivalente P12, há oferta de alguns cursos por parte da SME:

P12: *“A Secretaria oferece alguns cursos, em alguns dias do nosso PPM, com aplicação de dinâmica. No entanto, nos orienta que não são aulas de Educação Física, e sim, atividades recreativas.”*

Essa informação remete às indicações de Ferraz e Macedo (2001) e nos leva a crer que nem mesmo a Secretaria Municipal de Educação compreende a importância da EF no desenvolvimento dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compreendemos, a partir disso, que ainda temos um longo caminho a percorrer para efetivar esse conteúdo nos anos iniciais em alguns municípios.

Questionados também sobre a frequência dessa formação, oito docentes afirmaram que a periodicidade mensal seria suficiente; dois ponderaram a frequência semanal ou quinzenal; outros dois consideraram que anualmente seria aceitável; e um não soube opinar a esse respeito. Quatro polivalentes indicaram falta de interesse em formação sobre esse tema, como confessa um deles:

P18: *“Não acho significativa”*

Consideramos que essa opinião demonstra um desinteresse pela área de EF.

Outros sete participantes – todos polivalentes – indicaram que uma formação não seria suficiente:

P10: *“A formação não qualifica o profissional que não é graduado, representaria justificativa para políticas públicas.”*

Esses profissionais enfatizam o entendimento de que a EF é componente curricular por si só, com suas especificidades e competências, que vão muito além de simples formação de tempos em tempos. Há a necessidade de formação do profissional específico, como aponta P15:

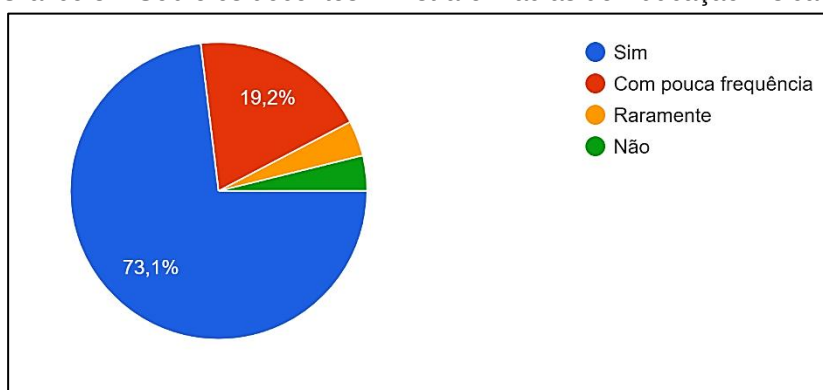
P15: *“Essa formação deveria ser anterior as aulas que eu preciso ministrar. Sem interesse na área de formação, dificilmente as aulas ‘ministradas’ seriam com excelência, por isso um profissional formado na área seria a melhor escola.”*

Fica evidente que os dados obtidos neste estudo são semelhantes aos de Contreira e Krug (2010), Souza *et al.* (2019), Vieira *et al.* (2020) e Freires *et al.* (2022), segundo os quais o professor polivalente não se considera competente para atuar nessa área, visto que precisa de formação; porém, mesmo assim considera que o especialista deveria ser o responsável pelas aulas de EF.

4.2.3 Frequência das aulas de Educação Física

O Gráfico 3 indica se os participantes (especialistas e polivalentes) ministram as aulas de EF:

Gráfico 3 – Sobre os docentes ministrarem aulas de Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que 73,1% (dezenove – E1, E2 e E3, P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P12, P13, P15, P18, P19, P20, P21, P22 e P23) dizem ministrar as aulas; 23% (seis – P5, P9, P11, P14, P16 e P17) ministram com pouca frequência ou raramente; e apenas um participante (P10 - 3,8%) disse não ministrar tais aulas.

Apesar do exposto acima, a realização dessas aulas fica a critério da “boa vontade” do professor polivalente. Onze desses docentes (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P17, P20, P21 e P22) indicaram ministrar aulas de EF apenas uma vez por semana. P6 ainda confessa:

P6: “[...] se os alunos estão muito agitados evito pois é muito desgastante tanto para mim quanto para os alunos realizarmos atividades direcionadas.”

Outros dois docentes (P9 e P14) não escondem que as aulas desse componente curricular ficam em segundo plano na rotina:

P9: “Quando dá tempo”

P14: “Quando os alunos se comportam/merecem.”

De acordo com Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009), e Santos (2017), essas situações de “deixar a aula pra depois”, ou a adoção de uma estratégia da “premiação” com o intuito de melhorar o comportamento da turma, são algumas das desculpas dadas pelos docentes para evitar as aulas de Educação Física.

Ainda que os documentos orientadores e norteadores da Educação Básica e do Ensino Fundamental não deixem explícita a quantidade oficial de horas/aulas semanais do componente curricular EF, o Conselho Municipal de Educação (CME), no Parecer nº 3, de 14 de junho de 2007 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2007), fixa a carga horária semanal para os anos iniciais, Ciclos I e II do Ensino Fundamental:

A Secretaria Municipal da Educação de São José do Rio Preto em cumprimento às Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CEB nº 02/98 e Parecer CNE/CEB nº 04/98 estabeleceu a matriz curricular para anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo destinadas, para a Educação Física, 04 (quatro) aulas semanais no primeiro ano de escolaridade, neste Município, denominado Etapa Básica, e 02 (duas) aulas semanais nas demais etapas do Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental.

Embora cada UE tenha autonomia para elaborar seu Plano Escolar – que é renovado ano a ano, com a colaboração das respectivas comunidades escolares (gestores, professores, funcionários, pais e membros da comunidade em geral) –, todas elas devem se orientar pela Matriz Curricular (ANEXO – A) da Educação Básica – Ensino Fundamental (SME, s.d.), que compõe as Orientações Gerais para o ano letivo da referida rede. Nessa matriz, temos estabelecidas quatro aulas semanais de EF para o 1º ano do Ciclo I e duas aulas do 2º ao 9º ano. Ou seja, ainda que o Plano tenha colaboração dos docentes e que haja especificação sobre as aulas desse componente, há dificuldade em cumpri-lo. A realidade encontrada é contrária aos documentos municipais, deixando os educandos desassistidos em relação ao seu desenvolvimento integral, o que deve ser modificado para que os objetivos da EF sejam alcançados e o desenvolvimento dos educandos garantido na prática (LORENÇO, 2011).

O CME, no Parecer nº 3, de 14 de junho de 2007 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2007), expõe que:

Não há, portanto, nenhuma escola da rede municipal que possa deixar de adotar esta norma. O importante é que essas aulas não sejam vistas como

atividades meramente recreativas ou como horas de descanso do professor docente, e, sim, como uma forma de fazer acontecer o projeto político pedagógico elaborado pelos diferentes segmentos da escola.

Há ainda a afirmação que os outros componentes curriculares não são ministrados por especialistas, e sim por “professores/as unidocentes, que se apropriam do conhecimento pertinente a cada uma dessas áreas para melhor ensinar seus alunos e alunas”. Ademais, enfatiza que é responsabilidade da SME “supervisionar seus estabelecimentos de ensino”. Seria indicativo do ditado popular “na teoria é de uma forma, na prática é outra”?

Para além dos documentos municipais, temos também o exposto nas Resoluções SE nº 1, de 6 de janeiro de 2004 (SÃO PAULO (Estado), 2004), e SE nº 85, de 19 de novembro de 2020 (SÃO PAULO (Estado), 2020), que se referem às aulas nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, assegurando duas aulas semanais desse componente aos alunos do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais.

Apesar da pequena divergência entre os documentos, temos garantidas, ao menos, duas aulas semanais para a EF no Ensino Fundamental. De todo modo, essa divergência em relação aos documentos e a realidade encontrada pode ser interpretada como indicativo do descaso para com o desenvolvimento integral dos educandos, afinal, eles deixariam de ter a oportunidade de desenvolver as diversas capacidades e habilidades proporcionadas pelo referido componente curricular, como indicado por Magalhães, Kobal e Godoy (2007), Basei (2008) e Raithz, Souza e Veiga (2019).

Não podemos simplesmente culpabilizar esses profissionais, uma vez que indicam não ter conhecimento nem afinidade com o conteúdo. Porém, segundo o estabelecido no inciso VI, do Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), “O egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a: [...] **Educação Física**, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (grifo nosso). Portanto, seria uma obrigação legal, moral e profissional proporcionar aos alunos essas aulas, uma vez que, teoricamente, faz parte da formação oficial (graduação) do docente e do currículo escolar municipal, além de ser direito dos educandos. Sendo assim, retornamos ao exposto por Pereira,

Nista-Piccolo e Santos (2009) a respeito da falta de empenho e do desinteresse desses profissionais.

Mesmo o Gráfico 3 indicando que mais de 73% dos professores ministram aulas de EF, quando questionados sobre a dificuldade com os conteúdos, obtivemos os resultados apresentados na Tabela 7:

Tabela 7 – Sobre a dificuldade em abordar os conteúdos específicos, indicada pelos docentes.

Respostas	N	%
Sim	17	65
Um pouco	4	16
Nenhuma dificuldade	5	19
Total	26	100

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Esses dados esclarecem que uma porcentagem significativa dos docentes participantes sente dificuldade ou “um pouco de dificuldade” com os conteúdos específicos da EF, representando 65% da amostra.

Dentre as justificativas dessa questão, a que mais aparece é aquela em relação à falta de qualificação/formação/especialização, sendo apontada por doze polivalentes (P1, P2, P3, P5, P7, P9, P10, P11, P13, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21 e P22). Tal indicativo, apesar de nos causar espanto, não é encarado como novidade.

Podemos utilizar esses dados como apoio ao exposto sobre a quantidade de aulas ministradas. Desses docentes, 57% (13 polivalentes – de P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P14, P16, P17, P20, P21 e P22) ministram aulas uma vez por semana, ou quando conseguem, comprovando que a falta de conhecimento, formação ou segurança no conteúdo por parte dos profissionais diminui ainda mais as possibilidades dos educandos. Isso corrobora com o que propõe Souza e Portela (2000), Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009), Sousa, Moura e Antunes (2016), Santos (2017), e Rigoni, Tenório e Carvalho (2021).

Quatro polivalentes (P11, P16, P19 e P20) expuseram não ter habilidades, achar difícil ou não gostar de EF; três deles (P1, P3 e P4) se apoiaram na falta de materiais; outras quatro “justificativas” diferentes foram indicados. A justificativa do P6 nos chamou atenção. Ele se contradiz em suas respostas: mesmo que na resposta à

questão descreva sentir “um pouco de dificuldade”, relata; em seguida, não sentir dificuldade com as atividades, mas ter um *feedback* dos alunos precário em relação às suas aulas:

P6: “Não sinto dificuldade em aplicar atividades referentes ao abordado no currículo paulista mas o feedback que recebo dos alunos devido as interações e dinâmicas é precário pois há muita indisciplina e de certa parte desinteresse em realizar atividades que não sejam ‘jogar futebol’ ou ‘pular corda’.

Essa situação pode ser compreendida pela ausência de competências – mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas (BRASIL, 2017) – para ministrar tais aulas, gerando insegurança e desconforto ao docente e prejuízo aos discentes.

Ainda sobre a Tabela 7, pontuamos que entre os cinco docentes que manifestaram não ter dificuldade, três são especialistas (E1, E2 e E3): um deles é polivalente formado em Pedagogia e EF (P12), com experiência na Rede Estadual, e o quarto é o P8, que justifica:

P8: “Não tenho nenhuma dificuldade para abordar os conteúdos de Educação Física. Planejamento e coordenador pedagógico me dão o embasamento teórico suficiente.”

Esse profissional demonstra que, mesmo não tendo formação na área, seu interesse no assunto e sua dedicação o fazem cumprir o referido componente curricular, conforme subsídios encontrados na sua realidade escolar, na tentativa de promover o acesso aos seus educandos. Apesar disso, nos chama atenção o exposto em relação ao “embasamento teórico”; afinal, seria ele suficiente para promover vivências significativas aos educandos?

Dentre os especialistas, destacamos a resposta de E1:

E1: “Não tenho dificuldade em ministrar aulas de Educação Física, visto que possuo 17 anos de atuação Na área da Educação Física, em múltiplos locais, tanto da licenciatura quanto do bacharelado. Também já ministrei aulas de 1º a 5º ano em escola de período integral, assim que assumi o cargo na prefeitura. Na época eram atividades no contraturno, chamadas de Atividades Educativas

Complementares; eram aulas de consciência corporal, iniciação esportiva, jogos cooperativos, mas aproveitava para ampliar o repertório motor das crianças, uma vez que no ensino regular, quem ministrava a EF eram as pebl”

O relato do especialista vai ao encontro do exposto anteriormente pela pesquisadora e pelo estudo de Bauch (2018), a respeito de o município já ter tido a experiência desses docentes nos anos iniciais. Podemos observar que o fato dessas atividades do contraturno não mais existirem é indicativo da influência do exossistema (Poder Público Municipal) no microssistema, interferência essa que prejudica não só os discentes dessa rede, mas também os profissionais que têm seu campo de atuação reduzido gradativamente.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de dividirem as aulas com o especialista (realidade de alguns municípios), treze (52% – P1, P3, P4, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P16, P17, P23 e E1) participantes acharam a ideia interessante, tendo muito a contribuir para o desenvolvimento dos alunos, enquanto doze (44% – P2, P5, P6, P7, P10, P18, P19, P10, P21, P22, E2 e E3) consideram uma ideia ruim, absurda, ou concordam parcialmente, como expõe P20:

P20: “Acredito que o ideal seja ser o especialista sempre”.

Uma polivalente considera que somente aulas de expressão corporal sejam suficientes, como relata:

P15: “Acredito que a expressão corporal seja uma ótima solução para cumprir uma aula de ed física.”

Com esse apontamento, o profissional indica incompreensão da amplitude da EFE, dos seus componentes, suas competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas. Demonstra também a falta de familiaridade com os documentos oficiais, que norteiam a Educação Básica, além de indicar conhecimento restrito do processo de crescimento e desenvolvimento dos educandos. Segundo ele, o importante é o aluno se movimentar, ou seja, o movimento pelo movimento. Entretanto, ao cruzarmos as respostas desse docente para outras questões aplicadas, observamos que ele indica ministrar aulas mais complexas e sistematizadas. Teríamos, aqui, a falta de conhecimento do componente curricular ou a

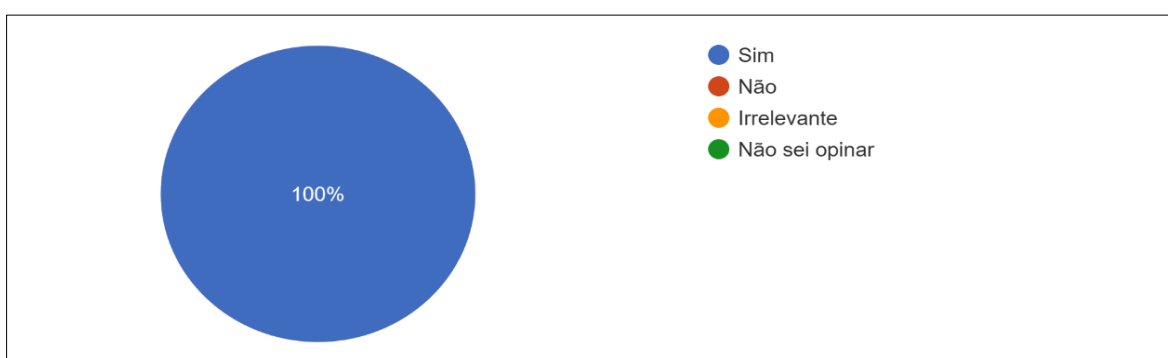
desvalorização do profissional especialista? Tal constatação reforça os estudos que nos apontam a falta de formação e compreensão da abordagem global da área de EF pelos professores polivalentes neste contexto escolar (PRADO JR., 2001; DARIDO, 2001; CONTREIRA; KRUG, 2010; SOUZA *et al.*, 2019; FREIRES, *et al.*, 2022).

Gráfico 4 – Sobre a Educação Física exercer algum papel no processo de desenvolvimento dos educandos, segundo os docentes.

4.2.4 A compreensão da Educação Física e a importância do profissional especialista

Há um consenso positivo entre todos os participantes sobre a influência da EFE no processo de desenvolvimento dos educandos. Como indica o Gráfico 4.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).



Os docentes relataram o reconhecimento da importância da disciplina de Educação Física; entretanto, as justificativas dos polivalentes, mais uma vez, nos colocam em dúvida sobre seu entendimento a respeito da participação da EFE na formação dos educandos.

Agrupamos essas justificativas para melhor compreensão e discussão. Foram-nos apresentadas treze respostas que indicam o conhecimento do amplo papel do referido componente, representando 50% dos docentes (P1, P4, P9, P11, P12, P16, P19, P22, P23, E1, E2 e E3). Como exemplo, destacamos justificativas de alguns deles:

P1: *“Atividade física e motora ajuda na qualidade de vida, o que implica TB na melhoria dos aprendizados de forma geral”*

P12: *“Sim, como componente, inclusive, essencial. No desenvolvimento sócio emocional, respeito as regras, colaborativo, autoconhecimento, consciência corporal entre ‘muito’ outros.”*

P23: *“No desenvolvimento integral do ser humano como: emocional, social, qualidade de vida, etc.”*

Nesse grupo, temos também os três especialistas. Ressaltamos a resposta do E1:

E1: *“A Educação Física no âmbito escolar tem a função de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, onde o objetivo é de formar cidadãos que irão produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física em benefício da qualidade de vida.”*

Tal justificativa evidencia a diferença de compreensão da EF entre o profissional formado na área e o polivalente (ou outras especificidades); indica também o comprometimento desses profissionais com o desenvolvimento integral dos educandos, não se limitando ao movimento pelo movimento e/ou às vivências sem propósito.

A perspectiva funcionalista, referida nos estudos de Rigoni, Tenório e Carvalho (2021), aparece com quatro indicações (representando 15%, P5, P7, P8 e P17), como indica P7:

P7: *“A Educação Física tem o poder de **condicionar** o educando a receber e processar melhor os ensinamentos **recebidos**.” (grifo nosso).*

Essa fala também pode ser interpretada como uma visão tradicionalista da EF, a qual, seria responsável por “condicionar” o aluno (DARIDO, 2001).

Outro tipo de justificativa foi o “movimento pelo movimento”, sendo indicada por dois polivalentes (representando 8% –P15 e P20); e 19% dos docentes (cinco polivalentes – P2, P13, P14, P18 e P21) indicaram justificativas variadas como:

P21: *“Desde que feita pelo especialista”*

P18: *“É uma parte integrante no currículo”*

Dois polivalentes (representando 8% – P6 e P10) não responderam.

Também obtivemos consenso positivo em relação ao questionamento “o que pode ser feito para que as aulas de EF na referida rede municipal de ensino sejam ministradas com planejamento, objetivo e qualidade?”. Todos informaram como resposta a alternativa “Que sejam ministradas por especialista devidamente graduado e capacitado”. Temos, mais uma vez, o reconhecimento por parte desses profissionais (polivalentes e especialistas) de que estas aulas seriam melhor ministradas e contribuiriam mais com o desenvolvimento integral dos educandos se ministradas pelo especialista em EF, devidamente graduado e especializado. Isso reforça os resultados dos estudos que utilizamos de referencial teórico, os quais justificam a problemática deste estudo, tais como, Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009), Contreira e Krug (2010), Darido (2001), Vieira *et al.* (2020) e Freires *et al.* (2022).

Solicitamos a opinião dos docentes participantes sobre a seguinte questão: “Na referida Rede Municipal de Educação ainda não temos a obrigatoriedade de as aulas de Educação Física serem ministradas por profissional especialista. Qual sua opinião sobre tal situação?” 100% dos docentes (polivalentes e especialistas) reiteraram ser contra tal situação; reconheceram o descaso com a educação integral dos alunos, com os polivalentes, que estão sobrecarregados, além de terem o discernimento de que a educação municipal perde em qualidade em relação às outras redes que já mudaram essa realidade. Os professores P17 e P9 justificam:

P17: “eles não consideram importante o desenvolvimento global e integral do aluno, pois sabem que as professoras têm tantas demandas com a turma e documentos para preencher. Que a educação física ‘física’ em segundo ou terceiro plano.”

P9: “O foco é sempre os alunos. Eles são prejudicados quando são privados de desenvolver as habilidades da referida disciplina.”

Outros docentes aproveitaram para reiterar a necessidade do especialista e enfatizar os prejuízos aos educandos:

P11: “Acho um atraso e uma perda aos alunos, que dependem do interesse do professor para aprenderem técnicas de jogos e estratégias de modalidades específicas, visto que o especialista dominaria muito mais o assunto do que o professor polivalente.”

P12: *“Acredito que seja um atraso muito grande e um prejuízo também para os alunos. Escolas particulares (sei que não é uma comparação justa) e uma grande parte das cidades ao redor, possuem especialistas nas áreas de Educação Física e Arte. Vejo como uma falta de boa vontade e de real interesse com o que, de fato, na prática, pode melhorar muito a qualidade de muitas questões que envolvem o aluno com a sala de aula.”*

Temos aqui mais um indicativo da influência do macrosistema no desenvolvimento dos educandos e no cotidiano dos docentes, uma vez que estes se sentem sobrecarregados por terem mais um componente curricular – complexo – para aprender e desenvolver com seus educandos, sem os embasamentos necessários (teóricos e práticos), e os indicativos desses profissionais, que reconhecem os prejuízos causados aos alunos pela ausência dessas vivências proporcionadas de forma consciente e sistematizada (BRONFENBRENNER, 1996; BHERING; SHARKIS, 2009; BENETTI *et al.*, 2013).

A Tabela 8 mostra o agrupamento das respostas dos participantes em relação aos conteúdos abordados durante as aulas de EF:

Tabela 8 – Sobre a metodologia utilizada para abordar os conteúdos (competências e habilidades) específicos da Educação Física durante suas aulas.

Respostas	N	%
Atividades mais elaboradas, direcionadas.	9	34
Atividades simples ou da internet	2	8
Brincadeiras e jogos	7	27
Segundo documentos oficiais (manual SME, BNCC, Currículo em Ação)	8	31
Total	26	100

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que 34% dos docentes (nove participantes – P1, P6, P8, P10, P12, P15, E1, E2 e E3) indicam aplicar ou tentar aplicar atividades mais elaboradas, como explicam:

P15: *“A partir de atividades que exploram a lateralidade, jogos, brincadeiras e dança. Todas que permitam que os alunos se expressem corporalmente, mas sem técnica ou cobranças.”*

P12: *“Procuro abordar as competências e habilidades de forma que desenvolva a criança de forma integral. Trabalho muito com jogos cooperativos, brincadeiras, alguns jogos pré-desportivos, danças,*

música (envolvendo coordenação motora e de forma interdisciplinar com arte), entre outros.”

Relembramos que P12 também tem formação e experiência em EF, conseguindo, assim, oportunizar amplo repertório aos seus alunos. Pontuamos que P15 graduou-se em 2018, já com as novas DCNs em vigor; e P1, apesar de sua formação em 2004, indica a intenção em trabalhar conteúdos específicos.

Apesar de ter sido incluído nessa categoria de “atividades mais elaboradas”, P10 indica ficar apenas no âmbito teórico:

P10: “com jogos de tabuleiro, textos institucionais, informativos e afins”

Devido ao fato de o instrumento de mensuração dos dados ser um questionário, e não uma entrevista, temos que ponderar essa resposta, pois pode demonstrar que o professor deixa de lado as inúmeras possibilidades de aprendizagem por meio das vivências. Esse participante se justifica, manifestando reconhecimento do especialista e sua indignação:

P10: “Não ministro aula pois não tenho CREF e, para além disso, o poder público descumpra a lei. Os alunos jogam futebol, bola queimada, e faço outras brincadeiras.”

Podemos observar que o profissional não se recusa a proporcionar momentos lúdicos direcionados e separa momentos (aulas) para que os educandos possam vivenciar atividades de suas escolhas. Apesar de ter sua importância, esse formato de aula é visto por Gonzales (2020) como o “rola a bola” e “o descompromisso do professor com o conteúdo a ser trabalhado”. Por outro lado, a professora considera que suas aulas não são verdadeiramente aulas de EF, pois não tem formação específica para tal. Ela reconhece, inclusive, que se trata de uma profissão regulamentada por seu Conselho Regional, e que o poder público não cumpre as leis.

Tais profissionais manifestam intenção, mas fica evidente a falta de planejamento e sistematização das atividades, o que corrobora com os estudos de Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2019) e Souza, Moura e Antunes (2016).

Oposto a essa situação, P8 indicou maior preocupação desde o planejamento até a aplicação dos conteúdos:

P8: “Faço o estudo das habilidades nos horários de PPM (Preparo Pedagógico de Material) e coloco em prática com as atividades físicas nas áreas externas fazendo uso de acessórios como bambolê, bola, corda, cone, etc.”

Cabe lembrar que esse profissional já havia relatado não ter dificuldades com o referido componente curricular, exatamente por se dedicar em utilizar os subsídios que a escola proporciona, por se interessar pela área e por tentar garantir o desenvolvimento integral de seus educandos.

Os especialistas (E1, E2 e E3) foram incluídos no grupo das “Atividades mais elaboradas, direcionadas” por uma questão de organização. Evidenciamos aqui suas respostas:

E1: “Aulas teóricas e práticas. Trabalhos. Seminários. Avaliação bimestral”

E2: “São abordados através de várias metodologias que vão das habituais aulas práticas assim como aulas teóricas, leituras, utilização de vídeos.”

E3: “Através de aulas expositivas sobre o tema, jogos, brincadeiras em quadra, solução de problemas.”

Observamos que esses profissionais (os especialistas em EF) se preocupam com o desenvolvimento integral dos educandos, não se limitando a atividades práticas ou meramente lúdicas, reforçando o compromisso que têm para com o componente curricular e a importância de profissionais bem formados e atualizados. (DARIDO, 2001; FREIRE; VENDITTI JÚNIOR; PRADO JÚNIOR, 2023).

Outros 31% (oito polivalentes – P5, P7, P9, P14, P17, P19, P22 e P23) indicaram seguir os documentos norteadores da educação básica, tais como a BNCC e Currículo em Ação (Currículo Paulista), para organizar e selecionar os conteúdos, como relatam:

P22: *“Atualmente tento seguir as propostas do livro Currículo em Ação de educação física”*

P23: *“Procurando trabalhar sempre de acordo com a bncc.”*

Compreendemos os esforços desses profissionais e que os referidos documentos contribuem positivamente na prática docente; entretanto, seriam suficientes para embasar as aulas deste componente curricular atendendo às necessidades dos educandos?

Sete docentes polivalentes (P2, P4, P11, P16, P18, P20 e P21) indicaram trabalhar com jogos e brincadeiras (ou só jogos, ou só brincadeiras). Esses profissionais representam 28% da amostragem. Enxergamos isso como uma porcentagem considerável dos docentes atuantes; não que esses temas não sejam importantes para o processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem – que inclusive, são extremamente importantes nesse processo –, mas podemos resumir a EF a eles? Interpretamos que considerar a EF como mero momento lúdico, sem propósitos ou conteúdos específicos, é um dos riscos de a EF ser ministrada pelos polivalentes, como já indicado por Rigoni, Tenório e Carvalho (2021).

Quatro destes profissionais (P4, P18, P20 e P21) atendem alunos de 1º a 3º ano e três (P2, P11 e P16) atendem alunos de 4º ou 5º ano, o que justificaria tais conteúdos. Entretanto, segundo a BNCC, outros conteúdos também devem ser contemplados nos Ciclos I e II, além dos jogos e brincadeiras, como os esportes de marca, de precisão, de invasão e a ginástica geral.

Conforme o exposto até o momento pelos polivalentes, evidenciamos uma justificativa para o que é encontrado no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto: alunos que chegam a este ciclo/etapa sem compreender as noções básicas das ginásticas, das lutas, dos esportes, com habilidades e competências motoras deficitárias, muitos sem querer realizar as atividades propostas pelo especialista, ou então, achando que a EF é o prêmio pelo bom comportamento, ou ainda, momento de brincar do que quiser. Cabe aos profissionais deste ciclo apresentarem a EF sistematizada, que agrega conhecimento e competências para o desenvolvimento dos educandos e de sua vida além dos muros da escola.

Ainda sobre a Tabela 8, deparamo-nos com duas respostas de “conteúdos” no mínimo intrigantes:

P3: *“Com atividades simples”* e

P13: *“Atividades da internet”*.

Interpretamos tais respostas como desvalorização e falta de compreensão da EF, desrespeito aos alunos e irresponsabilidade para com o trabalho docente. Obviamente, não podemos tomar como máxima que tais atividades não agreguem conhecimentos aos alunos, mas há de se concordar que tal resposta indica o descaso e o desinteresse do profissional para com este componente curricular, confirmando o estudo de Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009); e enfatizando a importância do especialista.

Os especialistas relataram ir além das vivências práticas:

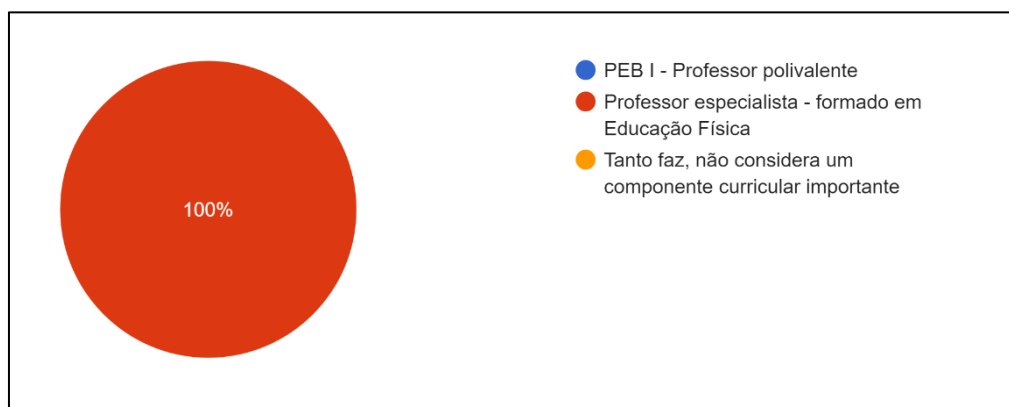
E1: *“Aulas teóricas e práticas. Trabalhos Seminários Avaliação bimestral”*

E2 *“São abordados através de várias metodologias que vão das habituais aulas práticas assim como aulas teóricas, leituras, utilização de vídeos.”*

E3: *“Através de aulas expositivas sobre o tema, jogos, brincadeiras em quadra, solução de problemas.”*

Com o exposto, fica evidente a preocupação do especialista com o desenvolvimento integral dos educandos, utilizando de metodologias diversificadas, sem se limitar às práticas esportivas ou de brincadeiras.

Gráfico 5 – Indicação dos docentes sobre qual profissional deveria ministrar essa especificidade.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 5 informa haver unanimidade entre os participantes em relação ao professor especialista em EF ser o mais indicado para ministrar este componente curricular, indo ao encontro do exposto na legislação vigente e com o apresentado pelos autores Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009), Contreira e Krug (2010), Darido (2001), Vieira *et al.* (2020) e Freires *et al.* (2022).

Quando requisitados para justificarem tal posicionamento, as respostas dadas reforçam o reconhecimento do profissional especialista, mas também as ausências de competências necessárias para tal prática por parte do pedagogo, como justifica P17:

P17: *“Eu não ‘sei’ especialista, não gosto de suar. Os alunos demandam uma energia e preparo que não possuo.”*

Essa situação reitera o exposto anteriormente sobre as preferências dos docentes durante as aulas, a falta de competências para a docência da EF, e o descumprimento das propostas curriculares vigentes. Resultados semelhantes foram encontrados por Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009), Hess e Toledo (2016), Santos (2017) e Rigoni, Tenório e Carvalho (2021).

Encontramos também o reconhecimento da precarização na formação na referida área durante o curso de Pedagogia, como aponta P12:

P12: *“A formação em Pedagogia é precária e superficial, as teorias são importantes e é inegável seu aprendizado, no entanto, não prepara para uma prática docente de qualidade, inclusive no quesito relacionado a jogos e brincadeiras, muitos aspectos importantes da dinâmica de uma quadra não são levados em consideração.”*

O docente P6 complementa:

P6: “Não acredito que o curso de pedagogia ofereça base suficiente para o pleno desenvolvimento e aplicação das aulas de Educação Física.”

Tais relatos reiteram que, mesmo com legislação e documentos norteadores vigentes, a realidade está aquém do mínimo esperado. Por mais que a EF esteja incluída em tais documentos, ainda não é tratada com a devida importância. Temos mais uma situação que expõe a teoria de Bronfenbrenner (1996) e seu modelo PPCT, em que o contexto foi alterado – no caso, o macrosistema (legislações e documentos norteadores) –, mas ainda não houve efeito esperado nos microsistemas (Instituições de Ensino Superior/sala de aula/formação docente). Além disso, outra variável é o tempo. Para que as mudanças ocorram, temos o fator humano; no caso, a teoria expressa como “pessoa”, com suas características e preferências dentro da própria profissão.

O mesmo participante (P6) expõe a influência de sua mãe em sua relação positiva com a EF:

P6: “Por sorte minha mãe é professora de educação física aposentada do Estado e me ajudou bastante nos meus primeiros passos dentro da Educação Física.”

Temos aqui a influência direta de sua mãe no seu desenvolvimento profissional, afetando o desenvolvimento de seus educandos – o processo proximal tanto do professor aprendendo/interagindo com sua mãe-especialista, quanto dele afetando o desenvolvimento dos seus alunos e o contexto; trata-se do exossistema (relação do professor com sua mãe) afetando o microsistema do aluno, conforme é evidenciado na TBDH (BRONFENBRENNER, 1996; BHERING e SARKIS, 2009; YUNES; JULIANO, 2010; BENETTI *et al.*, 2013).

P15 revelou preocupação com o risco de lesões durante as aulas de EF, decorrentes da realização incorreta dos movimentos e da falta de conhecimentos para lidar com esse tipo de situação, inclusive com a preocupação de ser culpabilizado por não ser especialista, como assume:

P15: “[...] caso um aluno tenha uma lesão posso ser a culpado por solicitar algum exercício sem o devido preparo.”

P8 indicou ainda preocupação com conhecimentos necessários para primeiros socorros:

P8: “O professor especialista possui maior embasamento teórico para trabalhar as habilidades básicas necessárias e prestar os primeiros socorros, quando necessário.”

Podemos analisar essa justifica como mais um reconhecimento por parte desses profissionais de que estão exercendo profissão na qual não são especialistas, ou seja, sobre o exercício ilegal da profissão docente de EF. Não podemos culpabilizar o polivalente, uma vez que esta situação lhe é imposta pela rede municipal, que não contrata o especialista para tal função.

Nove docentes (P9, P10, P13, P18, P20, P21, P22, P23 e E1) são específicos em suas justificativas sobre a especialização dos docentes, e outros doze (P1, P2, P3, P4, P5, P8, P11, P14, P16, P19 e E3) se referem especificamente às competências e habilidades que trazem maior embasamento para as aulas e consequente influência no desenvolvimento dos alunos, como expõem:

P1: “Pq é necessário amplo conhecimento para que possam ser aplicadas com qualidade”

P16: “O professor especialista, com certeza, teria mais competência e conhecimento para *ministrar* as aulas com melhor qualidade e aproveitamento pelos alunos.”

Temos, então, 80% dos docentes participantes reconhecendo explicitamente que a especificidade EF deve ser ministrada pelo profissional graduado para tal. Os outros 20% contemplam os polivalentes que reconheceram a precarização da Pedagogia (8%), aqueles que assumem não gostar de atividades práticas (8%), e o E1, que expôs sua revolta, pelo fato de os alunos chegarem no Ensino Fundamental II sem as habilidades e competências que deveriam ter sido desenvolvidas até o 5º ano:

E1: *"Inadmissível o professor polivalente ministrar estas aulas, pois não possui formação necessária para exercer esta função. Todos os anos recebo alunos oriundos do 5º ano, diante de avaliação diagnóstica os mesmos revelam que não tiveram aulas específicas de Educação Física, e sim tiveram aulas livres desde o 1º ano."*

O profissional revela seu descontentamento com a atual situação da referida Rede Municipal de Educação, em relação ao desenvolvimento integral dos educandos, responsabilizando essa que recai tanto no poder público quanto nos profissionais responsáveis por esses alunos até o 5º ano, corroborando com o exposto por Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009).

Analisando a fala do professor E1 a partir da TBDH, fica evidente um problema na transição ecológica (ZAATARI; MAALOUF, 2022), pela qual o discente passa quando termina o Ensino Fundamental I e inicia o Ensino Fundamental II. Trata-se de uma defasagem da estimulação motora e dos conteúdos da cultura corporal, do primeiro ao quinto ano, em razão das condições pelas quais estão estruturadas as aulas na Rede Municipal, com professor polivalente responsável por ministrar EF, o que gera um descompasso no processo de desenvolvimento dos estudantes, situação que influenciará negativamente sua participação em um novo contexto ambiental – as aulas de EF com o professor especialista. Tal fato é mencionado pelos estudos dos pesquisadores da TBDH (BRONFENBRENNER, 1996; BHERING; SARKIS, 2009; YUNES; JULIANO, 2010; BENETTI *et al.*, 2013; ZAATARI; MAALOUF, 2022).

4.3 SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Secretária Municipal de Educação informou, por meio da resposta ao protocolo, que não havia interesse em participar da referida pesquisa (ANEXO B). A princípio recebemos a negativa como o fim do nosso estudo. Porém, analisando a não participação à luz da TBDH, fica evidente uma influência do contexto externo sobre a dinâmica das aulas de EF. Portanto, uma pessoa que não participa ativamente da escola, junto aos alunos e professores, pode interferir e definir como será organizado o microssistema – aulas de EF – conforme estamos evidenciando neste estudo por meio da TBDH (BRONFENBRENNER, 1996; BHERING; SARKIS, 2009; YUNES; JULIANO, 2010; BENETTI *et al.*, 2013; ZAATARI; MAALOUF, 2022).

Parece óbvia essa recusa da Secretária Municipal de Educação em participar desta pesquisa, quando observada a temática do presente estudo. Estamos, desde o início, defendendo a aplicação da legislação vigente em relação à atuação do especialista ministrando as aulas de EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, para quem está no cargo máximo da Rede Municipal de Educação, aplicar essa legislação significa depender de recursos financeiros que fogem da sua competência, o que provavelmente lhe colocaria numa situação difícil, pois não poderia contradizer a posição da atual administração municipal, mesmo com tantos indicativos de que a solução tomada já foi superada no Estado de São Paulo, no início deste século, conforme apresenta o estudo de Rigoni, Tenório e Carvalho (2021).

A negativa de participação/contribuição para a pesquisa desmotiva a realização de estudos na área, criando dificuldades de superarmos a realidade encontrada, uma vez que seria necessário o apoio dos responsáveis para alterá-la. Compreendemos que há certa limitação na autonomia por parte da chefe da pasta, pois o cargo se dá por indicação política e pode ser alterado a qualquer momento. Portanto, mesmo que a Secretária defendesse o professor especialista, provavelmente não conseguiria expor o que acredita, em razão de seu cargo e de sua opção política pelo governo atual. Isso nos reforça a ideia da necessidade de um convencimento político e de uma organização dos profissionais para conseguir a mudança da atual realidade, o que pode ocorrer de médio a longo prazo no município, ou com a mudança do contexto, conforme previsto por Bronfenbrenner (1996), quando houver eleição municipal e outros grupos políticos assumam a administração pública.

No município de São José do Rio Preto, não há legislação específica sobre o profissional de EF, tampouco sobre as aulas deste componente curricular. Contudo, o Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 11.767, de 22 de junho de 2015 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015), menciona a promoção do desporto, de “atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo”, que faz parte da Meta nº 2; a promoção de atividades esportivas; a instalação de quadras poliesportivas, na Meta nº 6, a respeito da oferta do ensino integral especificamente na educação infantil – ou seja, a dimensão da EF é contemplada, de certa forma, pela administração pública. Ainda em relação à Meta nº 2, esta estabelece como objetivo:

[...] implementar, no prazo de 02 (dois) anos após a aprovação do PME, aulas de educação física nas escolas, como estabelece o §2º da Lei Orgânica do Município¹, respeitando o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, possibilitando o acesso à cultura corporal de movimento (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015, p. 60).

Mesmo assim, a partir da observação do cenário, podemos compreender que a EF está longe de ser compreendida como fundamental no processo de desenvolvimento dos indivíduos em fase escolar desse município. Se faz necessário destacar, aqui, que o PME (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015) estabelece, como Meta nº 2, “Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos”, sendo essa a principal fase de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos e, para a qual a EF contribuiria significativamente (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007; BASEI, 2008; BRASIL, 2017).

Observamos, aqui, um exemplo prático da influência do exossistema, pois a decisão do governo municipal de não implementar a lei vigente, ou ainda de se permitir uma “brecha” na legislação para que este se apoie por parte do Congresso Nacional, faz com que as crianças do referido município deixem de ter contato com a cultura corporal do movimento direcionada e proporcionada intencionalmente nas aulas de EF pelo professor especialista. Tal situação influencia esse processo de desenvolvimento, com possíveis consequências ao longo de toda a sua vida (BRONFENBRENNER, 1996; BHERING e SARKIS, 2009; YUNES; JULIANO, 2010; BENETTI *et al.*, 2013).

¹ * Art. 173, § 2º O Município orientará e estimulará, por todos os meios, a educação física, que será obrigatória nos estabelecimentos municipais de ensino e nos particulares que recebam auxílio do Município.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível dar “voz” aos atores da educação municipal, o que nos permitiu compreender sua percepção em relação às questões que permeiam a EF na rede municipal de São José do Rio Preto. A partir do objetivo proposto, verificamos que a falta do professor especialista nas séries iniciais é um problema político da administração municipal. Tal certeza fica cristalizada com a recusa da responsável pela Secretária Municipal da Educação em não responder o questionário da pesquisa após saber a temática do estudo. Portanto, não conseguimos identificar o que pensa a atual administração pública.

Por meio da análise da legislação e da opinião dos atores presentes nas escolas investigadas, fica evidente que todos indicam a necessidade de cumprir a legislação e garantir as aulas de EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental I para o professor especialista. Mudar o microssistema aulas de EF, inserindo um novo componente – professor especialista, com formação, conhecimento e vivência prática – mudaria significativamente a participação desse componente curricular na formação e desenvolvimento dos estudantes.

Todos os gestores participantes indicaram o reconhecimento e a compreensão da importância da EF no desenvolvimento integral dos alunos ao longo do Ensino Fundamental. Ademais, concordam que deva ser ministrada por especialista da área, devido a suas competências e subsídios advindos da formação específica, e pela sua complexidade inerente. Reconhecem, também, que o polivalente não tem formação suficiente para assumir a docência desse componente curricular, seja pela oferta precária de subsídios ao longo da graduação, seja pela alta demanda do trabalho docente ou ainda pela falta de interesse da maioria desses profissionais na aplicação das aulas e formação continuada sobre o assunto. Indicaram, ainda, que o poder público municipal vem negligenciando a importância da EF no desenvolvimento dos indivíduos nessa fase escolar.

Quanto aos especialistas em EF, estes apresentam o descontento para com a atual situação da EF na referida Rede de Educação Municipal, corroborando com a problemática desta pesquisa. Compartilham do entendimento de que o especialista detém a formação necessária para ministrar tais aulas com planejamento e eficácia,

de forma a abranger a cultura corporal do movimento, visando o desenvolvimento integral do aluno, não somente com a prática pela prática.

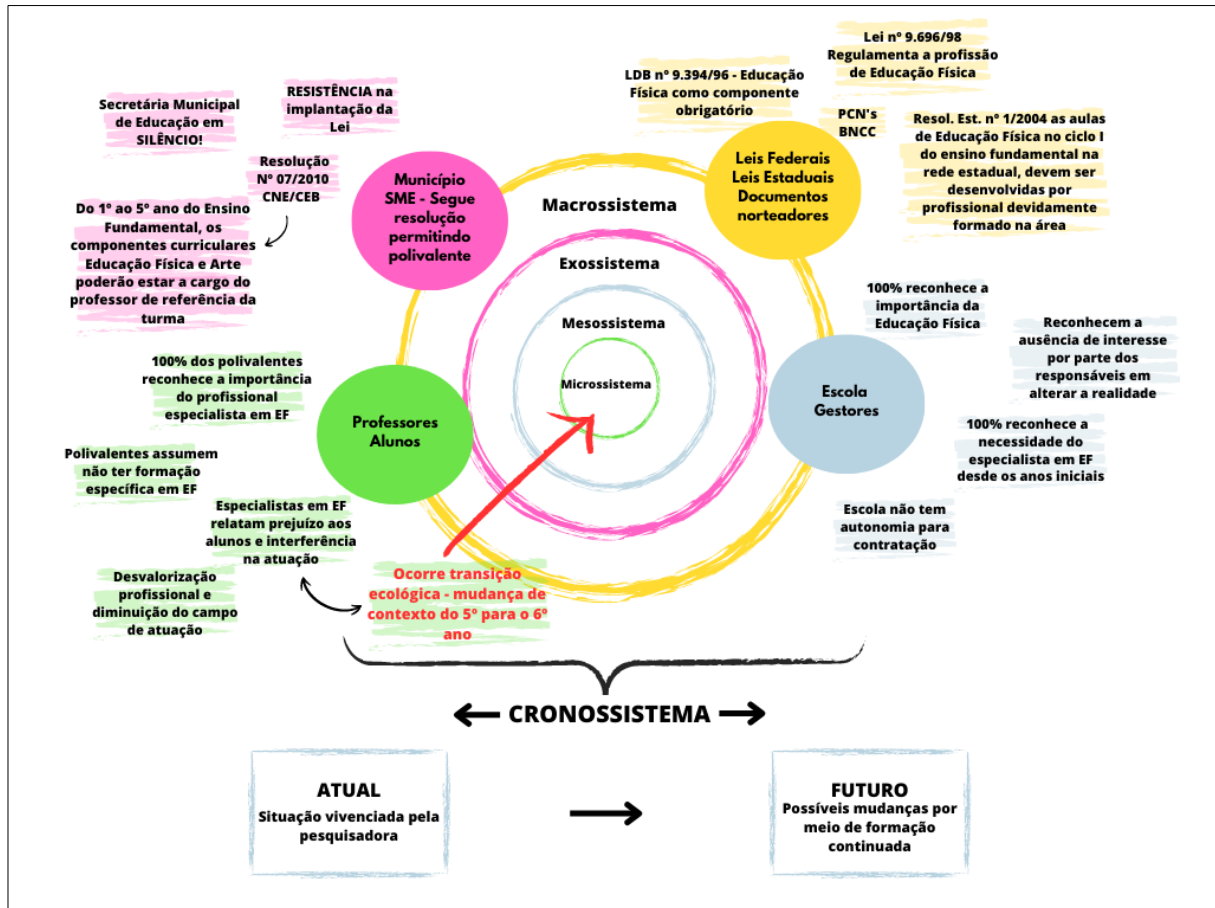
Indicam que os polivalentes utilizam as aulas desse componente como um momento livre, resultando em prejuízos no desenvolvimento motor, social, crítico e cognitivo dos alunos, observados por estes profissionais nos anos finais do Ensino Fundamental. Expõem ainda a dificuldade em recuperar o “tempo perdido”, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências que deveriam ter sido estimuladas e desenvolvidas ao longo dos anos iniciais, dificultando ainda a aquisição de novas habilidades e restringindo a vivência das diversas manifestações da cultura corporal do movimento. Os profissionais de EF ainda expressaram seu descontento com a redução de salas no Ensino Fundamental II, que resultam em dois problemas: a diminuição do campo de atuação desses profissionais e a redução da possibilidade de recuperar o tempo perdido, afinal, os alunos serão diretamente encaminhados às escolas estaduais, nas quais a EF é realidade desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os professores polivalentes, em sua maioria, indicaram ter consciência da importância e influência da EF no ambiente escolar. Admitem que esse componente curricular proporcione conhecimentos e vivências fundamentais para o desenvolvimento integral dos educandos; que suas atividades necessitam de planejamento, sistematização, organização, competências e habilidades específicas; e que o profissional formado na área tem mais condições, subsídios e competências para aplicá-los de forma efetiva. Os polivalentes pontuaram estar sobrecarregados com a demanda da sala de aula e com a burocracia que envolve a docência, fazendo com que deixem as aulas de EF em segundo plano ou que sejam “ministradas” de forma precária, sem planejamento e sistematização, uma vez que demandaria ampliação da formação para subsidiar sua prática. Com isso, a realização ou não dessas aulas fica a critério de cada profissional.

Apesar da maioria dos professores polivalentes terem indicado a valorização do profissional de EF e do componente em todos os anos do Ensino Fundamental, parte desses profissionais não a valoriza o suficiente a ponto de buscar ministrar essas aulas de forma significativa.

Na Figura 5, apresentamos um resumo dos dados obtidos no estudo, relacionando-os aos contextos que interferem no objeto de análise a partir da TBDH:

Figura 5 - Modelo proposto por Bronfenbrenner adaptado para o contexto estudado



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Podemos observar que, no topo da Figura 5, estão descritas as legislações em nível nacional e estadual (macrossistema), definindo o professor especialista como responsável por ministrar aulas no Ensino Fundamental I. Porém, em contraposição, apresentamos, em nível da legislação municipal (exossistema), as normas que atribuem a disciplina EF, no Ensino Fundamental I, ao professor polivalente; portanto, trata-se de uma decisão da Secretária Municipal de Educação, resolução essa que influencia diretamente a realidade das aulas nas escolas (microsistemas).

Defendendo as normas previstas no macrossistema e contrárias à determinação do exossistema (Secretaria Municipal de Educação), os gestores das escolas também defendem a importância do especialista ministrando as aulas de EF, atores estes identificados na TBDH como componentes do mesossistema, que, de

alguma forma, convivem com os alunos dentro do contexto escolar. Por fim, encontram-se os professores polivalentes e especialistas, que reafirmam a importância da atuação dos professores especialistas nos anos iniciais, em razão de sua formação e vivência prática para desenvolver os conteúdos e estimular o desenvolvimento dos escolares em apreender a cultura corporal de movimento. Além disso, os professores especialistas relatam que a realidade na qual o professor polivalente é o responsável por ministrar as aulas interfere na transição ecológica, quando os alunos terminam o Ensino Fundamental I e iniciam o Ensino Fundamental II, tendo os professores que retomarem atividades previstas nos anos anteriores. Por fim, a análise temporal demonstra que, há mais de duas décadas, essa realidade poderia ter sido modificada, conforme estabelece a legislação, considerando três aspectos: a formação continuada; a retomada das aulas de EF no contraturno, como já havia na Rede Municipal de Educação, em suas escolas de tempo integral; e a mudança de legislação, com a contratação do professor de EF para ministrar essas aulas. Nessa linha do tempo, o quanto antes modificarmos a realidade, antes iremos iniciar o caminho da mudança do contexto vivenciado pelos alunos.

Com isso, consideramos de fundamental importância os resultados desta pesquisa para ampliarmos este debate. Sugerimos que os responsáveis pela gestão pública da educação municipal reconsiderem o atual cenário em relação às aulas de EF, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que seja possível alcançar uma Educação Básica de qualidade na referida Rede de Educação.

Como propostas de solução, temos três indicações:

- Alteração a ser realizada a longo prazo no exossistema: mudança da Lei Municipal, indo ao encontro do exposto na Lei Estadual, incluindo o profissional especialista como responsável pelas aulas de EF desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, promovendo educação de qualidade, visto que esta fase da Educação Básica está cada vez mais sob responsabilidade do governo municipal;
- Alteração a ser realizada a médio prazo: retomada das aulas de ensino integral com o especialista, mesmo que no contraturno. Essa seria uma possibilidade viável para que os alunos tivessem aulas com o especialista

desde os anos iniciais, já tendo sido realizada em escolas da Rede Municipal de Educação, conforme relatado por E2; e

- Alteração a ser realizada a curto prazo: proporcionar formação continuada de qualidade aos polivalentes, dotada de significado e subsídios científicos, técnicos, práticos e teóricos, a fim de dar suporte adequado às suas aulas de EF, diminuindo os impactos no desenvolvimento integral dos alunos, até que a realidade seja, de fato, alterada pela legislação.

A terceira proposta subsidia nosso Produto Educacional, apresentado em formato de *E-book*.

Ao concluirmos esta pesquisa, foi possível compreender as perspectivas dos atores da educação em relação à EF e que estes consideram relevante e necessária a presença do professor especialista na área desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme previsto em lei. Acreditamos ter contribuído positivamente para a ampliação e avanço dessa discussão, na perspectiva de alterar a atual realidade e garantir a formação global dos educandos, uma vez que possibilitamos aos profissionais oportunidade para manifestarem suas perspectivas e considerações sobre a problemática estudada. Além disso, encaminharemos o referido trabalho às autoridades competentes.

Nesse sentido, consideramos ter atingido os objetivos propostos por este estudo, ampliando o debate sobre a valorização profissional e possibilitando mudanças significativas no contexto da EFE na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP, o que evidencia as especificidades do Programa de Mestrado Profissional – ProEF.

5.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A primeira limitação identificada foi em decorrência da amostragem selecionada, por termos restringido as unidades escolares participantes, alguns docentes e gestores podem ter ficado receosos de suas respostas serem identificados pelos superiores (imediatos ou não) e sofrerem possíveis retalhações, resultando no número reduzido de respondentes.

A segunda limitação está relacionada com a aplicação dos questionários, uma vez que optamos por reduzir as possibilidades de influência ou pressão diante do contato pesquisadora-participantes e desconforto gerado pela presença de um agente externo.

A terceira limitação foi em relação à dificuldade de acesso à Secretária Municipal de Educação e sua negativa na participação, limitando a compreensão e identificação de dados relevantes sobre o tema abordado.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir da análise dos resultados obtidos, foi produzido um livreto informativo com a disparidade observada e a indicação de uma Proposta de Formação Continuada aos Polivalentes da Rede Municipal. A proposta, intitulada “Perspectiva dos atores da educação em relação à Educação Física nos anos iniciais no município: Uma proposta de solução”, tem o intuito de contribuir positiva e significativamente para ampliar o debate e alterar o atual contexto da Educação Física na Educação Municipal.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. In: Civita, Fundação Vitor. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo. n1. maio 2010. P.241-274. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

AMAZONAS. **Lei nº 4.817, de 17 de abril de 2019**. Assegura a Educação Física como componente curricular em todas as etapas e modalidades da educação básica, em escolas públicas e particulares, no âmbito do Estado do Amazonas. Manaus, AM. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/legislacao/191>. Acesso em: 27 jun. 2021.

ASSIS, D. C. M. de; MOREIRA, L. V. de C.; FORNASIER, R. C. Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social da criança. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 10, pág. e582101019263, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.19263. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19263>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BASEI, A. P. **A Educação Física na Educação Infantil**: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 47/3. 25 de out. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

BAUCH, O. L. Escola de Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino e São José do Rio Preto: Núcleo da Esperança Vila Azul (2012-2016). 2018. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153578/bauch_ol_me_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y Acesso em: 25 fev. 2023.

BELO HORIZONTE, **Lei nº 17.942, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o ensino da EF nas escolas públicas e privadas dos Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-17942-2008-minas-gerais-dispoe-sobre-o-ensino-de-educacao-fisica-nas-escolas-publicas-e-privadas-do-sistema-estadual-de-educacao>. Acesso em: 26 set. 2021.

BENETTI, I. C.; VIEIRA, M. L.; CREPALDI, M. A.; SCHNEIDER, D. R. Fundamentos da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**; v.9, n.16, 15 dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v9i16.620>. Disponível em: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/620>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BHERING, E; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: **implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil**. Revista Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20. 2009. Disponível em: <https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2015189080a8032460690d90e8a67354a/1->

Modelo_bioecolo769gico_do_desenvolvimento_de_Bronfenbrenner_-_implicac807.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 01 de setembro 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. **Referencial para formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 05, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno – CNE/CP, 2005. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp0505.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno – CNE/CP, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LI CENCIATURA. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 07, de 14 dezembro 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da Primeira Região. Sentença. Processo nº 0027439-20.2011.4.01.3400. 20ª Vara Federal. 16 jul. 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/aulas-educacao-fisica-podem-ministradas.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL, Tribunal Regional Federal (1ª Região). Processo nº 0027439-20.2011.4.01.3400. Autor: Conselho Federal de Educação Física. Réu: União Federal. Relator Juíza Federal Substituta Mara Lina Silva do Carmo. Brasília, 16 de jul. 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/aulas-educacao-fisica-podem-ministradas.pdf> Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação Brasília, DF, 2017.

BRASÍLIA. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRONFENBRENNER, U. A. Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e planejados. 1996. Reimpressão, Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CAIACÓ, **Lei. 5.026, de 16 de outubro de 2017**. Dispõe sobre a inclusão na grade curricular das escolas municipais da disciplina de Educação Física. Disponível em: <https://caico.rn.gov.br/leis.php?id=3755>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. 55-75, set. 2012. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/29643>. Acesso em: 03 ago. 2023.

CONTREIRA, C. B.; KRUG, H. N. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 15, n. 150, nov. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm> Acesso em: 24 set. 2021.

DARIDO, S. C. Educação Física de 1ª a 4ª Série: Quadro Atual e as Implicações para a Formação Profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 61-72, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139595>. Acesso em: 03 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Educação com Movimento.** Secretaria de Educação do Distrito Federal: Brasília, DF, 2018. 40p.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. de. Educação física na educação infantil do município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores. **Revista Paulista De Educação Física**, PORTAL DE REVISTAS DA USP, v. 15, ed. 1, p. 63-82, jan/jun 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139487>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139487>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FREIRE, D. G.; VENDITTI JÚNIOR, R.; PRADO JÚNIOR, M. V. Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: Reflexões e Perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 305p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/estagio-curricular-supervisionado-teoria-bioecologica-e-formacao-profissional-em-educacao-fisica-adaptada-reflexoes-e-perspectivas/> Acesso em: 03 julho 2023.

FREIRES, A. L.; DURAND, V. C. R; BEZERRA, F. M.; BATISTA, T. S. A.; BRAGA, A. P. D.; FERNANDES FILHO, A.; LUNA, G. C. D. G.; FERREIRA, T. V. F.; MEDEIROS, A. C.; FREIRES, M. A. L.; CANUTO, A. L. F.; MELO, W. F. ROLIM, F. D.; SOUSA JUNIOR, A. C.; MARACAJÁ, P. B. Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso a partir das percepções de professores da Escola Vereador João Gonçalves do Município de Marizópolis, Paraíba. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.22255>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/22255/23960/320181>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, JD. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução de Denise Regina de Sales. 7ª edição. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda. 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. C. **Desafios da Educação Física Escolar:** temáticas da formação em serviço do ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Cap. 7, p. 130-148.

HERNANDES, E. M. M.; ROSSI, M. V.; MALAGI, R. C.; PRADO JR, M. V. Impacto da pandemia nas aulas de Educação Física e as problemáticas do retorno às aulas presenciais. <https://doi.org/10.22533/at.ed.3742220052>. In. SOUZA, L. M. V. (org) Educação Física e qualidade de vida: reflexões e perspectivas 2. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022.

HESS, C. M; TOLEDO, E. A atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem legislativa. Revista Brasileira de Ciências e Movimento. v. 24, n.1, p.167-178. mar. 2016. DOI: 10.18511/0103-

1716/rbcm.24n1p167-178. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/312035312> Acesso em: 05 ago.2022.

IMPOLCETTO, F. M; DARIDO, S. C. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. C. **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço do ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Cap. 1, p. 14-27.

JARDIM, N. F. P.; PIZANI, J.; TEIXEIRA, F. C.; RINALDI, I. P. B. A Educação Física Como Componente Curricular Na Educação Infantil E Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia. v. 17, n. 4, out./dez. 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i4.31250. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/31250>. Acesso em: 3 ago. 2022.

LIGEIRO, M. G.; HERNANDES, E.M M.; ROSSI, M. V.; MALAGI, R. C.; PRADO JR; DA SILVA, M. P. Educação física escolar na pandemia das dificuldades à valorização da disciplina em diferentes contextos. *Europub Journal of Health Reserarch*. v.3, n.2, p. 213-235, maio/ago. 2022. DOI: 10.54747/ejhrv3n1-014. Disponível em: <https://europubpublications.com/ojs/index.php/ejhr/index> Acesso em: 05 ago. 2022

LOURENÇO, M. S. A importância da Educação Física para a inclusão escolar. 2011. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão – Faculdade UAB/UNB, Polo de Itapetininga, São Paulo. 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2324/1/2011_MariaShirleiLourenco.pdf Acesso em: 26 set. 2022.

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; GODOY, R. P. de. Educação Física Na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [s. l.], v. 6, ed. 3, p. 43-52, 2007. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_04.pdf f. Acesso em: 26 set. 2022

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo. Editora atlas S.A., 2002.

MATO GROSSO, **Lei nº 5.871, de 30 de setembro de 2014**. Estabelece a obrigatoriedade de formação em curso de licenciatura em educação física para a docência dessa disciplina na educação infantil e fundamental. Disponível: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=275359>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MINAS GERAIS, **Lei Nº 17.942, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o ensino de educação física nas escolas públicas e privadas do sistema estadual de educação. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-17942-2008-minas-gerais-dispoe-sobre-o-ensino-de-educacao-fisica-nas-escolas-publicas-e-privadas-do-sistema-estadual-de-educacao> Acesso em: 15 jun. 2022.

OLINDA, **Lei nº 5.980, de 01 de setembro de 2016**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de, na educação básica no Município de Olinda, a prática da disciplina de educação

física ser ministrada por profissional de educação física devidamente habilitado pelo Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em: <http://confef.org.br/confef/legislacao/172>. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, L. A. DE; LIMA, M. A. S. A inter-relação do ambiente escolar com o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na infância: um estudo de caso. **Revista Inter Scientia**, v. 8, n. 1, jul/dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/interscientia/article/view/1208/769> Acesso em: 3 jul. 2023.

PARAÍBA, **Lei nº 11.348, de 11 de junho de 2019**. Dispõe sobre a docência em Educação Física, na educação infantil, no ensino fundamental e médio, nas escolas públicas e particulares da Paraíba, e dá outras providências. Disponível em: <http://confef.org.br/confef/legislacao/194>. Acesso em: 11 mai. 2021.

PEREIRA, R. S.; NISTA-PICCOLO, V. L.; SANTOS, S. A. P dos. A Educação Física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: olhar do professor polivalente. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 343-352, 3. trim. 2009. DOI: 10.4025/reveducfis.v20i3.6783. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/238483389>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PIAUI, **Lei nº 7.098, de 27 de março de 2018**. Dispõe sobre a docência em Educação Física, na educação infantil, no ensino fundamental, em escolas públicas e particulares, no âmbito do Estado do Piauí. Disponível em: <http://www.cref15.org.br/public/uploads/leis/bfa3b63b81995c10de058115ccfc7b95.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

PORTO ALEGRE, **Lei nº 11.585, de 28 de fevereiro de 2014**. Obriga a formação superior de licenciatura em educação física para a docência da disciplina de educação física no ensino fundamental. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2022.

PRADO JR, M. V. do. **A prática da Educação Motora na Primeira Série Escolar à Luz da Teoria Ecológica do Desenvolvimento**. Orientador: Prof. Dr. Ademir de Marco. 2001. 149 f. Tese (Doutorado em Educação Física junto ao curso de Doutorado na área de Educação Mora) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RANGEL-BETTI, I. C., Educação Física Escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 3. p. 158-167. Maio 1995. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/72> Acesso em: 03 julho 2023.

RAITHZ, A. L.; SOUSA, F. J. F.; VEIGA, F. R. **A importância da educação física escolar para o desenvolvimento motor**. Orientador: Francisco José Fornari Sousa. 2019. 21 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física) - UNIFACVEST, Lages/SC, 2001. Disponível em: <https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/6f463-raithz,-anne-leticia.-a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-para-o-desenvolvimento-motor.-lages-unifacvest.-tcc-curso-de-licenciatura-em-educacao-fis.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

RIBAS, J. F. M.; DE MARCO, A. Conteúdos da Educação Física na Escola: Novas Propostas de Investigação. **Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 163-176. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/viewFile/10362/6338>. Acesso em 03 ago. 2023.

RIGONI, A. C. C.; TENÓRIO, J. G.; CARVALHO, L. DE A. As aulas de Educação Física na visão de professores generalistas sobre o ensino fundamental anos iniciais (EFAF). **Revista Debates Insubmissos**. Caruaru, PE. Ano 4; v.4; nº15, set/dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/download/249953/40394>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RIO BRANCO, **Lei nº 1.919, de 05 de julho de 2012**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da formação em curso superior de Educação Física para a docência da disciplina Educação Física na educação infantil e no ensino fundamental do Município. Disponível em: <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-N%C2%BA-1.919-de-05.07.2012-DISP%C3%95E-SOBRE-OBIGAT.-C-SUP.-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-PARA-A-DOC%C3%8ANCIA.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado), **Lei nº 7.195, de 7 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre docência em Educação Física, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, em escolas públicas e privada no âmbito do estado Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=315106>. Acesso em: 10 mai. 2022.

RORAIMA, **Lei nº 743, de 16 de outubro de 2009**. Dispõe sobre a prática da Educação Física na Rede Pública Estadual de Ensino.

ROSA, E. M.; TUDGE, J. A Teoria do Desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner: sua evolução da ecologia para a Bioecologia. *Journal of Family Theory and Review*, v. 5, n. 6, p. 243–258. 2013. DOI:10.1111/jftr.12022. Disponível em: [file:///C:/Users/emanu/Downloads/Rosa%20e%20J_Tudge_Urie_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/emanu/Downloads/Rosa%20e%20J_Tudge_Urie_2013%20(1).pdf). Acesso em: 3 ago. 2023.

SANTA CATARINA, **Lei nº 691, de 21 de março de 2017**. Altera a Lei Complementar nº 170 de 1998, que dispõe sobre a prática facultativa da disciplina de educação física e a habilitação do professor para seu ministério.

SANTOS, R. M. J. dos. **Razões Da Não Implantação Das Aulas Práticas De Educação Física Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental Na Cidade De Piritiba-Bahia**. Monografia (Conclusão de Curso II) - Licenciatura em Educação Física. Universidade de Brasília – Polo de Piritiba-BA. Piritiba. p. 27. 2017

SOUSA, C. B. de; MOURA, D. L.; ANTUNES, M. M. A percepção de professores polivalentes regentes do ensino fundamental sobre a educação física. *Rev. Brás Ciênc. Esporte*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 38, ed. 4, p. 376-383, 2 mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.02.001>. Disponível

em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1969>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SOUZA, M. O. C.; PORTELA, L; O. C. Um estudo sobre problemas da escola. **Kinesis**, Santa Maria, n. 22, p. 151-154, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/download/8091/4850> Acesso em: 03 jul. 2023.

SOUZA, D. S; SANTOS, S. C. F. dos; SOUZA, J. M. M; FERRARI, E. P. A importância da educação física no ensino fundamental anos iniciais nas escolas públicas do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v. 6, n. 4. 22 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/555/466> Acesso em: 03 jul. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 8.053, de 04 de setembro de 2000**. Dispõe Sobre o Sistema Municipal de Ensino e Estabelece Normas Gerais Para a sua Adequada Implantação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-ordinaria/2000/806/8053/lei-ordinaria-n-8053-2000-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-ensino-e-estabelece-normas-gerais-para-a-sua-adequada-implantacao> Acesso em: 15 abr. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre o estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de são josé do rio preto e dá outras providências correlatas. 2001. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/SaoJoseDoRioPreto-SP/LeisComplementares/138#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%2C%20Plano,e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias%20correlatas.> Acesso em: 15 abr. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer Nº 03/07**. São José do Rio Preto, São Paulo. 2007. Disponível em: https://www.riopreto.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Indicacao-CME-01_07.pdf Acesso em: 26 set. 2021

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Administração. **Edital Normativo do Concurso Público N.º 02/2013 - Professores da Educação Básica II - PEB II**. Disponível em: https://www.riopreto.sp.gov.br/wp-content/uploads/arquivosPortalGOV/concursos/68619_Edit%2002-13%20-SmEduc%20PEB%20II.pdf Acesso em: 15 abr. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura Municipal. Plano Municipal de Educação n. 11.767, de 22 de junho de 2015. **Diário Oficial da União**. São José do Rio Preto, 22 jun. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/plano-municipal-de-educacao-sao-jose-do-rio-preto-sp>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Matriz Curricular Educação Básica – Ensino Fundamental. c2023. Disponível em:

<https://digital.educacao.riopreto.br/resolucoesecomunicados/downloads>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Unidades escolares. c2023. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/unidades-escolares>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado), **Resolução nº 1, de 6 de janeiro de 2004**. Altera a Resolução SE nº 184/02. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200401060001>. Acesso em 15 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado), **Resolução nº 85, de 19 de novembro de 2020**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202011190085>. Acesso em: 15 jun. 2022.

TEIXEIRA, J. Prefeitura de Rio Preto passa ensino fundamental 2 para o Estado. **Diário da Região**. São José do Rio Preto, 2, de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/educacao/prefeitura-de-rio-preto-passa-ensino-fundamental-2-para-o-estado-1.1018062>. Acesso em 05 nov. 2022.

VIEIRA, G. R.; FIGUEIREDO, H. M.; LEÃO, I. C. S.; CORREIA, V. H. C.; GUERREIRO, F. L. B.; SANTOS, M. S. F.; MOURA, M. L.; NASCIMENTO, B. T. F.; OLIVEIRA, W. M. S.; SILVA, N. N.; MATIAS, I. V. T. G.; PIRES, M. I. V. A. Estágio e a Formação Docente: a Importância do Professor de Educação Física na Educação Infantil. DOI 10.22533/at.ed.4522015054. In: SOUZA, M. V. (org) A Educação Física Como Área de Investigação Científica. Ponta Grossa, PR: Atena 2020.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C. A Bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**. Pelotas v. 37, p. 347-379. Set/dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1591>. Acesso em: 27 jun. 2021.

ZAATARI, W. El; MAALOUF, I. How the Bronfenbrenner Bio-ecological System Theory Explains the Development of Students' Sense of Belonging to School? v. 12, n.4 Sage Journals. 28 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440221134089> Acesso em: 03 ago. 2023.

APÊNDICE A – Questionário – Docentes

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

Tema: “Educação Física nos anos iniciais na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP: sob a perspectiva dos atores da educação”

Pesquisadora responsável: Emanuela Maria Montoro Hernandez Garcia

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior

Polo: Unesp – Campus de Bauru – SP

Questionário – DOCENTES

1. Gostaria de compartilhar seu nome? (Não será divulgado)

R. _____

2. Se possível, compartilhe seu número de telefone/e-mail para futuros contatos (se necessário).

R. TEL.: _____

R. E-MAIL: _____

3. Qual sua formação?

A) Magistério

B) Pedagogia

C) Educação Física

D) Outro: _____

4. Qual seu ano de graduação (quando terminou a graduação)?

R. _____

5. Possui mais de uma formação? Se sim, especifique abaixo:

R. _____

6. Possui alguma pós-graduação ou especialização (cursos acima de 180 horas, mestrado ou doutorado)?

A) Sim

B) Não

C) Não, mas pretendo cursar

D) Estou cursando

7. Caso a resposta da questão anterior tenha sido positiva, por favor, especifique abaixo:

R, _____

8. Realiza ou realizou algum curso de extensão (menos de 180 horas) nos últimos 5 anos?
Se sim, especifique qual (quais) indicando NOME E ANO/PERÍODO do curso:

R. _____

9. Qual seu cargo/função na rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto?

A) PEB I - Professor (a) da Educação Básica I

B) PEB II - Professor (a) da Educação Básica II Especialista - Educação Física

C) PEB I com habilitação em _____

10. Seu cargo é:

A) Estatutário

B) Celetista

11. Há quanto tempo você atua nesta função?

A) Menos de 2 anos

B) De 2 a 5 anos

C) De 5 a 10 anos

D) Mais de 10 anos (se possível, especifique quantos anos) _____

12. Qual o nível de ensino que atua?

A) Educação infantil

B) Ensino Fundamental I - Ciclo I (1º a 3º Ano)

C) Ensino Fundamental I - Ciclo II (4º a 5º Ano)

D) Ensino Fundamental II - Ciclos III e IV (6º a 9º Ano)

13. Você ministra aulas de Educação Física?

A) Sim

B) Com pouca frequência

C) Raramente D) Não

14. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, com qual frequência essas aulas ocorrem?

A) 1 vez na semana

B) 2 vezes na semana

C) Quando dá tempo

D) Quando os alunos se comportam

E) Outros: _____

15. Caso ministre essas aulas, em qual (ou quais) local (locais) elas acontecem?

R. _____

16. Sente dificuldade em abordar os conteúdos da Educação Física em suas aulas?

A) Sim

B) Um pouco

C) Nenhuma dificuldade

D) Outra

resposta: _____

17. Justifique ou comente a resposta anterior:

R. _____

18. Como você aborda os conteúdos (competências e habilidades) específicos da Educação Física durante suas aulas?

R. _____

19. Caso a resposta da questão "14" tenha sido negativa, justifique ou comente aqui:

R. _____

20. Na sua opinião, qual profissional deveria ministrar essa especificidade (Educação Física)?

A) Peb I - Professor polivalente

B) Professor especialista - formado em Educação Física

C) Tanto faz, não considera um componente curricular importante

D) Outra

alternativa: _____

22. Justifique ou comente a resposta anterior:

R. _____

23. O que você acha da ideia de ministrar essas aulas de forma compartilhada (especialista 1 aula, polivalente outra)?

R. _____

24. Você acredita que a Educação Física exerça algum papel no processo de desenvolvimento dos educandos?

- A) Sim
- B) Não
- C) Irrelevante
- D) Não sei opinar

25. Justifique ou comente a resposta anterior.

R. _____

26. Na sua opinião, o que pode ser feito para que as aulas de Educação Física na referida rede municipal de ensino sejam ministradas com planejamento, objetivo e qualidade?

- A) Formação específica para os polivalentes
- B) Que sejam ministradas por especialista devidamente graduado e capacitado
- C) Nada, pois considera que tal componente curricular já é ministrado com qualidade
- D) Nada, pois você considera perda de tempo
- E) Outras: _____

27. Você participaria de formação continuada específica na área de Educação Física?

- A) Sim
- B) Não
- C) Talvez
- D) Só se for obrigatório

28. Justifique ou comente a resposta anterior. R.

R. _____

29. Na sua opinião, qual deveria ser a frequência dessa formação para que realmente seja significativa na sua prática docente?

R. _____

30. Na referida Rede Municipal de Educação ainda não temos a obrigatoriedade de as aulas de Educação Física serem ministradas por profissional especialista. Qual sua opinião sobre tal situação?

R. _____

31. Deixe aqui suas considerações a respeito desta pesquisa ou algo relevante que não tenha sido contemplado nas questões anteriores que queira compartilhar conosco.

R. _____

APÊNDICE B – Questionário – Gestores

Mestrado Profissional em

Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Tema: “Educação Física nos anos iniciais na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP: sob a perspectiva dos atores da educação”

Pesquisadora responsável: Emanuela Maria Montoro Hernandez Garcia

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior

Polo: Unesp – Campus de Bauru – SP

Questionário – GESTORES

1. Gostaria de compartilhar seu nome? (Não será divulgado) R.

2. Se possível, compartilhe seu número de telefone/e-mail para futuros contatos (se necessário).

R. TEL.: _____

R. E-MAIL: _____

3. Qual sua formação?

A) Magistério

B) Pedagogia

C) Educação Física

D) Outro:

4. Qual seu ano de graduação (quando terminou a graduação)?

R. _____

5. Possui mais de uma formação? Se sim, especifique abaixo:

R. _____

6. Possui alguma pós-graduação ou especialização (cursos acima de 180 horas, mestrado ou doutorado)?

A) Sim

B) Não

C) Não, mas pretendo cursar

D) Estou cursando

7. Caso a resposta da questão anterior tenha sido positiva, por favor, especifique abaixo:

R: _____

8. Qual sua Unidade Escolar?

R: _____

9. Qual seu atual cargo/função na rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto?

- A) Supervisor de Ensino
- B) Diretor de Escola
- C) Assistente de Direção
- D) Coordenador Pedagógico

10. Seu cargo é:

- A) Efetivo
- B) Temporário (em substituição)

11. Há quanto tempo você atua nesta função?

- A) Menos de 2 anos
- B) De 2 a 5 anos
- C) De 5 a 10 anos
- D) Mais de 10 anos (se possível, especifique quantos anos) _____

12. Qual o nível de ensino que atua?

- A) Educação infantil
- B) Ensino Fundamental I - Ciclo I (1º a 3º Ano)
- C) Ensino Fundamental I - Ciclo II (4º a 5º Ano)
- D) Ensino Fundamental II - Ciclos III e IV (6º a 9º Ano)

13. A Educação Física, componente curricular obrigatório segundo a Lei de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular (um dos principais documentos norteadores da Educação Básica) faz parte da grade curricular na sua Unidade Escolar? **R.**

14. Justifique ou comente a resposta anterior:

15. Considera a Educação Física um componente curricular importante no processo de desenvolvimento dos educandos?

- A) Sim
- B) Não
- C) Não tenho conhecimento

16. Justifique ou comente a resposta anterior:

17. Os professores da sua Unidade Escolar ministram tal componente curricular?

- A) Sim
- B) Não
- C) Irrelevante
- D) Não sei opinar

18. Caso a resposta da pergunta anterior seja negativa, justifique-a:

R:

19. Na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto o responsável por ministrar tal componente curricular nos anos iniciais (ensino infantil e fundamental I) é o professor regente de sala, o polivalente.

Qual sua opinião sobre este fato?

R:

20. Você acredita que essa realidade trz algum prejuízo para o aprendizado e processo de desenvolvimento dos educandos?

- A) Sim
- B) Não
- C) Irrelevante
- D) Não sei opinar

21. Justifique ou comente a resposta anterior:

R:

22. Você teria alguma proposta de solução para tal situação?

R: _____

- 23.** Na sua opinião, qual o motivo de a Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto ainda não ter profissional especialista em Educação Física atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que na Rede Estadual de Ensino de São Paulo já há a obrigatoriedade de profissional devidamente habilitado para a docência de tal componente curricular (Resolução Nº 1 de 6 de janeiro de 2004)?

R: _____

- 24.** Deixe aqui suas considerações a respeito desta pesquisa ou algo relevante que não tenha sido contemplado nas questões anteriores que queira compartilhar conosco.

R. _____

APÊNDICE C – Questionário – Secretária Municipal de Educação

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Tema: “Educação Física nos anos iniciais na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP: Sob A Perspectiva dos Atores da Educação”

Pesquisadora responsável: Emanuela Maria Montoro Hernandez Garcia

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior

Polo: Unesp – Campus de Bauru – SP

Questionário – Secretária Municipal de Educação

1. Gostaria de compartilhar seu nome? (Não será divulgado)

R. _____

2. Se possível, compartilhe seu número de telefone/e-mail para futuros contatos (se necessário).

R. TEL.: _____

R. E-MAIL: _____

3. Qual sua formação?

R. _____

4. Qual seu ano de graduação (quando terminou a graduação)?

R. _____

5. Possui mais de uma formação? Se sim, especifique abaixo:

R. _____

6. Possui alguma pós-graduação ou especialização (cursos acima de 180 horas, mestrado ou doutorado)?

- A) Sim
- B) Não
- C) Não, mas pretendo cursar
- D) Estou cursando

7. Caso a resposta da questão anterior tenha sido positiva, por favor, especifique abaixo:

R. _____

8. Desde que ano está neste cargo?

R. _____

9. Considera a Educação Física um componente curricular importante no processo de desenvolvimento dos educandos?

- A) Sim
- B) Não
- C) Irrelevante
- D) Não sei opinar

10. Justifique ou comente a resposta anterior:

R. _____

11. Sabe quais são os objetivos da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental?

- A) Sim
- B) Não

12. É de seu conhecimento que, na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto o profissional responsável por ministrar tal componente curricular (Educação Física) nos anos iniciais do ensino fundamental bem como no ensino infantil é o professor regente de sala, o polivalente?

- A) Sim
- B) Não

13. Qual sua opinião sobre este fato (Educação Física ser ministrada por professor regente de sala ao invés de profissional licenciado para tal) e quais os possíveis impactos gerados no desenvolvimento dos educandos da rede (na sua perspectiva)?

R. _____

14. Quais as justificativas que a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto apresenta para tal fato?

R: _____

15. Na Rede Estadual de Ensino de São Paulo esta realidade foi alterada com a Resolução Nº 1 de 6 de janeiro de 2004, ou seja, já há a obrigatoriedade de profissional devidamente graduado e habilitado em Educação Física ser o responsável por ministrar tal componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental. A Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto - SP tem conhecimento desta alteração? E qual seria sua opinião enquanto Secretária de Educação sobre esta situação?

R. _____

16. Há alguma perspectiva para essa realidade ser alterada?

R. _____

17. Deixe aqui suas considerações a respeito desta pesquisa ou algo relevante que não tenha sido contemplado nas questões anteriores que queira compartilhar conosco.

R. _____

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

São José do Rio Preto, ____ de _____ de 2022.

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar da pesquisa intitulada "Educação Física nos anos iniciais e a unicodência na rede municipal de educação de São José do Rio Preto – SP: sob a perspectiva docente", cujo objetivo é analisar, refletir e buscar estratégias para alterar o contexto da cidade de São José do Rio Preto/SP em relação ao fato de ainda não existir profissionais especialistas em Educação Física responsáveis por ministrar tal componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida rede de ensino, a partir da visão dos professores.

Ademais, também se almeja investigar a percepção dos gestores e da atual Secretária de Educação, tendo em vista o envolvimento destes no assunto abordado.

Os benefícios almejados são: retomar o debate sobre a importância da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, elucidar aos interessados os possíveis motivos e prejuízos aos discentes, docentes e sociedade em geral resultantes da não implementação deste profissional em toda a educação básica.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, iremos realizar o levantamento de informações por meio de aplicação de um questionário com questões fechadas e abertas, estruturadas e específicas com os docentes e gestores desta Unidade Escolar.

A previsão de risco ou desconforto para a participação nessa modalidade de estudo é mínima, uma vez que emprega método para coleta de dados que não realiza intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas e sociais dos participantes no estudo, utilizando de questionário semiestruturado, buscando não ser invasivo à intimidade do indivíduo. Entretanto é importante considerar a possibilidade de alguns deles, tais como: desconforto em responder alguma questão; cansaço ou aborrecimento; perda de tempo para responder ao questionário; estresse; medo de não saber responder ou de ser identificado; receio de quebra de sigilo, e vergonha. Durante toda a pesquisa iremos respeitar os direitos do ser humano de acordo com a Resolução n.º 466 de dezembro de 2012 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não será mais contatado(a) pelos pesquisadores, mas salientamos que sua participação é de fundamental importância para a pesquisa em desenvolvimento.

Ressaltamos que a participação é gratuita, não havendo qualquer ressarcimento para os participantes.

No decorrer da pesquisa, estarei à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas que surgirem e, ao término dela, comprometo-me a dar a devolutiva dos resultados a todos os participantes.

A condução da pesquisa ficará sob a responsabilidade do Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior (orientador do projeto), RG 13.500.225, telefone para contato (14) 99792-4221 e de Emanuela Maria Montoro Hernandez (aluna executora do projeto), RG 40.950.709-X; telefone para contato: (17) 98107-7237, ambos do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP, situada à avenida Eng. Luis Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru, CEP 17033-360.

Caso seja de seu interesse, você também poderá entrar em contato com o CONEP (Comitê Nacional de Ética em Pesquisa) por meio do link: http://www.conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/index.html.

Você receberá uma via deste documento, assinada e rubricada, em todas as páginas, pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa (você).

Eu _____, RG n.º _____, consinto em minha participação na obtenção das informações para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, e autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Emanuela M M Hernandez Garcia
(Pesquisadora responsável)

Participante da pesquisa/Representante legal



Núcleo UNESP FC
Bauru

APÊNDICE E – Carta de Apresentação – Mestranda

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



CARTA DE APRESENTAÇÃO – MESTRANDA

Eu, Emanuela Maria Montoro Hernandes Garcia, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Curso de Mestrado Profissional (ProEF) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” polo Bauru/SP, sob a orientação do Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Jr, apresento o Projeto Pesquisa: “Educação Física nos anos iniciais na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP: sob a perspectiva dos atores da educação”.

Este projeto de pesquisa, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tem por objetivo analisar refletir e buscar estratégias para alterar o contexto da cidade de São José do Rio Preto/SP em relação ao fato de ainda não existir profissionais especialistas em Educação Física responsáveis por ministrar tal componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida rede de ensino, a partir da visão dos professores, bem como a percepção dos gestores, supervisores e da atual Secretária Municipal de Educação, tendo em vista o envolvimento destes no assunto abordado.

Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória por meio de um questionário semi-estruturado a ser aplicado com os docentes, gestores e supervisores da referida Rede Municipal de Educação.

A confidencialidade das Unidades Escolares e dos participantes será mantida. Desta forma, os dados de identificação não serão informados nos resultados e veículos de publicação da pesquisa.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético substanciado Nº 5.873.564. Declaro que conheço a Res. 466/12 – CNS/CONEP e seguirei seus preceitos.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Antecipadamente agradeço,

São José do Rio Preto, 24 de fevereiro de 2022.

Emanuela Maria Montoro Hernandes Garcia
Pesquisadora responsável
em.hernandes@unesp.br



Núcleo UNESP FC
Bauru

APÊNDICE F – Termo de Conhecimento de Realização de Pesquisa – UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Bauru

DECLARAÇÃO DE CONHECIMENTO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Bauru, 12 de dezembro 2022.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP-FC Campus Bauru - SP

Prezados Senhores,

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a pesquisadora "Emanuela Maria Montoro Hernandes Garcia" RA nº EFP210072, RG nº 40950709-X, expedido pela SSP/SP, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado Profissional, reconhecido pela Portaria MEC número 1041/2016 de 09/09/2016, a realizar o estudo intitulado "Educação Física nos anos iniciais e a unicodência na Rede municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP: sob a perspectiva docente" e orientado pelo Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior.

O referido projeto será realizado na Rede Municipal de São José do Rio Preto - SP, e a pesquisa só poderá ocorrer a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus Bauru – SP.

Atenciosamente,

Nome: Prof. Dra. Andresa Souza Ugaya

CPF: 268.640.828-65

Função: Supervisora local do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF – Núcleo Bauru - SP

APÊNDICE G – Declaração de Conhecimento de Realização de Pesquisa – SME**DECLARAÇÃO DE CONHECIMENTO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

São José do Rio Preto, 12 de dezembro 2022.

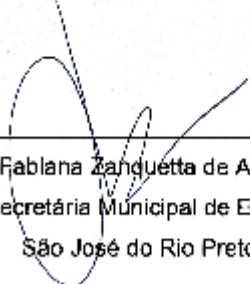
Ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP-FC Campus de Bauru - SP

Prezados Senhores,

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a pesquisadora "Emanuela Maria Montoro Hernandes Garcia" RA nº EFP210072, RG nº 40950709-X, expedido pela SSP/SP, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado Profissional, reconhecido pela Portaria MEC número 1041/2016 de 09/09/2016, a realizar o estudo intitulado "Educação Física nos anos iniciais e a unicodência na Rede municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP: sob a perspectiva docente" e orientado pelo Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior.

O referido projeto será realizado na Rede Municipal de São José do Rio Preto - SP, e a pesquisa só poderá ocorrer a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus Bauru – SP.

Atenciosamente,



Fabiana Zanquetta de Azevedo
Secretária Municipal de Educação
São José do Rio Preto -SP

APÊNDICE H – Termo de Anuência



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **Fabiana Zanquetta de Azevedo**, concordo com o desenvolvimento da pesquisa intitulada "Educação Física nos anos iniciais e a atuação na Rede municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP: sob a perspectiva docente" nesta rede de ensino, sob a responsabilidade da pesquisadora "Emanuela Marla Montoro Fernandes Garcia" RA nº EFP210072, RG nº 40950709-X, expedido pela SSP/SP, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Curso de Mestrado Profissional, reconhecido pela Portaria MEC número 1041/2016 de 09/09/2016, e orientado pelo Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior. A referida pesquisa tem como objetivo analisar o contexto da cidade de São José do Rio Preto/SP em relação aos motivos de ainda não existir profissionais especialistas em Educação Física responsáveis por ministrar tal componente curricular na referida rede municipal de ensino, e os possíveis impactos de tal ausência sob a perspectiva dos profissionais envolvidos.

O projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado. A pesquisadora declara que conhece a Res. 466/12 – CNS/CONEP e eu seguirei seus preceitos.

A partir disso, a pesquisadora aplicará o questionário aos (as) professores (as), gestores (as), supervisores (as) e à Secretária Municipal de Educação com questões semiestruturadas, evitando possíveis constrangimentos que possam surgir em decorrência de alguma questão que cause desconforto.

São José do Rio Preto – SP, / /2022.

De acordo,

(assinatura)

Nome: Fabiana Zanquetta de Azevedo

RG:

25.301.473-6

CPF:

213.822.128-29

Cargo: Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE I – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Emanuela Maria Montoro Hernandes Garcia, portadora do CPF: 368.360.458-10, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Educação Física nos anos iniciais na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto – SP: sob a perspectiva dos atores da educação”, comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de UNESP-Bauru, respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes em especial a 466/12 e a 510/16, do Conselho Nacional de Saúde;
- Apresentar dados para o CEP da UNESP/Bauru ou para a CONEP a qualquer momento, inclusive uma cópia dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes, caso sejam solicitados;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP da UNESP/Bauru ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Bauru, 12 de dezembro de 2022.


Emanuela Maria Montoro Hernandes Garcia
Pesquisadora responsável


Milton Vieira do Prado Júnior
Professor orientador

ANEXO A – Matriz Curricular



PREFEITURA MUNICIPAL
SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Matriz Curricular Educação Básica - Ensino Fundamental

ESCOLA:											
MUNICÍPIO:		São José do Rio Preto									
ANO:											
FUNDAMENTO LEGAL:		LDB 9394/96, Resolução CNE/CEB 04/2010, Resolução CNE/CEB 07/2010 e Resolução SME 14/2009									
MÓDULO:		40 Semanas									
CARGA HORÁRIA ANUAL:		1.000 horas									
CARGA HORÁRIA SEMANAL:		25 horas									
CARGA HORÁRIA DIA:		5 horas / dia									
B O A M S U E M	C	COMPONENTES CURRICULARES	CICLO I			CICLO II		CICLO III		CICLO IV	
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
		Língua Portuguesa	6	7	7	7	7	6	6	5	5
		Matemática	4	6	6	6	6	5	5	4	4
		História	2	2	2	2	2	2	2	3	3
		Geografia	2	2	2	2	2	2	2	3	3
		Ciências	2	3	3	3	3	4	4	4	4
		Arte (*)	4	2	2	2	2	2	2	1	1
	Educação Física	4	2	2	2	2	2	2	2	2	
	TOTAL DE AULAS	24	24	24	24	24	23	23	22	22	
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	-	-	-	-	-	2	2	2	2	
	Ensino Religioso / Educação em Valores	1	1	1	1	1	-	-	1	1	

ANEXO B – Resposta ao convite para participação – Secretária Municipal de Educação

	CONSULTA DE PROTOCOLO	
---	------------------------------	---

Número Protocolo: 2023000063931

Situação: ARQUIVADO

Último Despacho: Em Andamento

Data de Emissão: 26/04/2023 12:15:55

MOTIVO DESPACHO:

SRª EMANUELA MARIA MONTORO HERNANDES. DESEJAMOS SUCESSO NA PESQUISA PORÉM NÃO HÁ INTERESSE DE PARTICIPAÇÃO. FABIANA ZANQUETTA DE AZEVEDO SEC. MUN. EDUCAÇÃO

DATA	ANDAMENTO
02/03/2023 11:25:28	ENCAMINHOU PARA->Gabinete (Secretaria de Educação)
06/03/2023 09:48:39	RECEBEU DE->Gabinete (Secretaria de Educação)
06/03/2023 09:48:53	ENCAMINHOU PARA->Coordenadoria Pedagógica
10/04/2023 11:18:53	RECEBEU DE->Coordenadoria Pedagógica
18/04/2023 15:10:38	ENCAMINHOU PARA->Gabinete (Secretaria de Educação)
18/04/2023 15:11:53	RECEBEU DE->Gabinete (Secretaria de Educação)
18/04/2023 15:13:26	EFETUOU DESPACHO->INDEFERIDO
18/04/2023 15:13:42	ENCAMINHOU PARA->Setor de Controle de Documentos e Arquivo
24/04/2023 08:25:06	RECEBEU DE->Setor de Controle de Documentos e Arquivo
24/04/2023 08:27:04	JUNTOU DOCUMENTO->
24/04/2023 08:27:20	ARQUIVADO->PROTOCOLO - SME

ASSINATURAS:

TIPO	DATA	NOME
------	------	------

