

# Programas e orientações curriculares nos anos iniciais: estudo de caso dos colégios de aplicação no sul do Brasil<sup>1</sup>

EDSON SOUZA DE AZEVEDO  
Universidade Federal de Santa Catarina  
BEATRIZ OLIVEIRA PEREIRA  
Universidade do Minho, Portugal  
CÉSAR AUGUSTO SÁ  
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal

---

## 1. Introdução

Assistimos à necessidade de [re]estruturação do sistema educativo devido às transformações da comunidade escolar (professores, pais e alunos). As reformas educativas apesar de serem implementadas em diferentes países, permeadas pelos seus complexos contextos, apresentam fatores que são comuns em todos os casos (Day, 2007; Yurén Camarena, 2009), dos quais Day (2007) salienta cinco ideias: a) são moções na medida em que os governos acreditam que esta intervenção na mudança das condições de aprendizagens dos alunos reverterá em melhorias na educação, elevando os padrões de desempenho e a competitividade económica; b) evidenciam preocupações governamentais com os valores pessoais e sociais; c) desestabilizam as práticas de ensino instaladas; d) excesso de trabalho dos professores; e) as identidades docentes são legadas em segundo plano, desmerecendo sua eficácia, motivação, comprometimento e satisfação no trabalho.

A escola emerge então como cenário onde repercutem os reflexos dos desacertos e desentendimentos das propostas implementadas. Assim, enquanto instituição educativa carece de que sejam mais bem definidas as metas, com vista ao seu papel na formação da criança.

A Educação Física (EF), com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conquistou a condição de disciplina curricular obrigatória. Presentemente é percebida como uma disciplina que sustenta a missão de integrar o aluno na *cultura corporal do movimento*, conduzindo-o ao reconhecimento das significações culturais e das intencionalidades do movimento humano (Mendes & Nóbrega, 2009), onde é sujeito pró-ativo usufruindo dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e da ginástica com vista à aprendizagem motora, à criação de hábitos de Atividade Física associados à melhoria da qualidade de vida e da saúde dos jovens, entre outros aspectos relevantes.

Com efeito, embora se considere a relevância e a contemporaneidade da temática, constatamos escassa bibliografia, na medida em que as investigações produzidas na esfera da Educação Física escolar (EFE) abordam a importância das escolas públicas no âmbito estadual e municipal. No entanto, a realidade

---

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a uma parte da Tese de Doutorado, intitulada "Percepções dos professores de Educação Física sobre as orientações curriculares: estudo de caso dos Colégios de Aplicação no Sul do Brasil".

pedagógica e organizacional dessas estruturas escolares são diferenciadas no cotidiano escolar vivenciado nos Colégios de Aplicação (CA).

Atualmente, existem dezesseis Colégios de Aplicação ligados a faculdades e universidades e diferenciam-se por funcionarem conforme as necessidades educativas e administrativas da instituição a que estão vinculados (Brasil, 2006a).

Os princípios norteadores destas escolas permitiram o seu reconhecimento como escolas-laboratórios, cuja missão tem sido oferecer abordagens educativas inovadoras, direcionadas para o desenvolvimento de alunos e professores. Estes colégios cumprem funções das quais se destacam a educação básica, o desenvolvimento da pesquisa, a experimentação de práticas pedagógicas inovadoras, a criação, implementação e avaliação de novos currículos e a formação e capacitação de professores.

O Programa de Ampliação e as Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos, atendendo à nova realidade do ingresso das crianças brasileiras no Ensino Fundamental da Educação Básica a partir dos seis anos de idade, orientam a EF numa perspectiva que lhe retire uma componente muito acentuada em termos de desporto, possibilitando novas propostas e enfoques metodológicos (Brasil, 2006b). Neste contexto, a escola surge como cenário onde repercutem os reflexos provenientes das propostas implementadas.

Entendemos que o objetivo de prolongar o número de anos de ensino obrigatório visa assegurar às crianças um tempo mais longo de vivências escolares, maiores oportunidades de aprendizagens e, com isso, uma educação mais ampla. É evidente que a aprendizagem não depende do acréscimo do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo escolar. Entretanto, a associação de ambos poderá contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais e melhor.

No contexto brasileiro, Faria Filho & Vidal (2000) alertam que o tempo escolar não prescinde da exigência de permanência em sala de aula, realidade que não é proporcionada à grande maioria das crianças carenciadas no Brasil pela estada incompleta na escola, atrasos e saídas antecipadas e ainda pelo fato de que a *"necessidade do trabalho infantil para a família, impede, muitas vezes, a permanência no ensino fundamental, a frequência mínima ao ano letivo"* (p.32).

O ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não deve constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos da aprendizagem (Brasil, 2000). Entretanto, a recente entrada em vigor da legislação do ensino de nove anos na educação básica no Brasil, implica [re]adaptações curriculares e, conseqüentemente, estruturais e pedagógicas. Face a esta nova realidade, neste estudo procuramos responder à questão sobre quais são *As Percepções dos professores de Educação Física, dos Colégios de Aplicação, relativamente aos programas e orientações curriculares da Educação Física nos Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano de escolaridade)?*

Procuramos ainda perceber, junto aos professores de EF, que organização entendemos pela forma como são planejados e orientados os conteúdos em vista da prática pedagógica do professor e da

sistematização no sentido como é colocado em prática o que é planejado, ou seja, as condições de implementação do que é planejado nos conteúdos programáticos da EF nos Anos Iniciais no âmbito dos Colégios de Aplicação na região sul do Brasil?

## 2. Percurso metodológico

As investigações educacionais realizam-se em variados contextos e abordagens, atendendo aos diversos pontos de vista e posicionamentos epistemológicos. O *paradigma qualitativo* assume posições com certo relativismo, podendo coexistir diversos olhares sobre a mesma realidade. Valoriza o papel do investigador enquanto construtor do conhecimento a partir do discurso dos sujeitos estudados.

O paradigma desta investigação é descritivo-interpretativo, visando compreender os significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos colaboradores do estudo. O modelo deste estudo centra-se num tipo de Estudo de Caso e o *design* ser de *caso múltiplos*. Procura determinar práticas existentes ou opiniões de uma determinada parcela amostral e consiste no estudo aprofundado de uma unidade de análise, visando o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular (Neves, 1996). Consideramos a designação que melhor define e a mais apropriada entre a diversidade de autores Bogdan & Biklen (1994); Stake (1999); Laville & Dionne (1999); Lessard-Hébert *et alii* (2005), *o fato de se tratar de um plano de investigação envolvendo estudo intenso e detalhado*.

### 2.1 Caracterização do campo de estudo e dos sujeitos colaboradores

O estudo foi desenvolvido em três cidades brasileiras, Florianópolis, Maringá e Porto Alegre, cidades localizadas nos três estados da Região Sul do país. A população deste estudo foi constituída por 12 profissionais graduados em EF de três escolas, sendo oito do gênero feminino e quatro do gênero masculino, que atuam como professores de EF nos Colégios de Aplicação da Região Sul do Brasil. A seleção dos sujeitos a estudar foi intencional, composta pelos professores de EF que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. Para clarificação das opiniões auferidas, e não cometermos o equívoco da generalização de tendências que sejam pontuais e reflexos das particularidades de cada escola, vamos defini-los como grupos A, B e C, designadamente. Assim sendo, os 12 professores colaboradores aparecem com a seguinte designação: *Escola A* – (E1, E2, E3, E4); *Escola B* – (E5, E6, E7, E8) e *Escola C* – (E9, E10, E11, E12).

O indicador de gênero revela uma incidência do corpo docente, na Escola A, do fenômeno da feminização, apresentando um grupo profissional exclusivamente de mulheres naquela escola (100%). Nas outras escolas, e relativamente ao corpo docente a lecionar nos anos iniciais, as equipes encontram-se mais equilibradas no que concerne ao fator gênero. No entanto, na média dos valores obtidos, verifica-se uma predominância do gênero feminino representada por, aproximadamente, 62% dos inquiridos. A faixa etária predominante situa-se entre os 31 – 40 anos (53,84%), tendo 30,76% idade inferior aos 30 anos. Destes professores colaboradores apenas 15,40% estão na faixa etária acima dos 40 anos. Estes valores indiciam professores com alguma experiência e maturidade profissional.

Os professores deste estudo apresentam uma formação acadêmica estruturada na pós-graduação (92,30%) contando com seis especialistas e seis mestres e ainda, com um professor em fase de conclusão

do doutorado. Os professores estudados apresentam qualificação a nível de habilitações académicas, com considerável experiência profissional e acesso a investigação.

## 2.2 Apresentação dos instrumentos de recolha de dados

Aquando da elaboração dos instrumentos escolhidos e elaborados<sup>2</sup>, adotamos critérios de eficácia e fiabilidade<sup>3</sup>, tendo em conta os elementos que pretendíamos recolher e investigar (Moreira, 2004).

Para confirmação das nossas concepções e intenções, recorreremos à opinião de especialistas que teceram críticas e sugestões, no sentido de aperfeiçoarmos os instrumentos de recolha de dados do estudo.

O questionário destinou-se a recolher informações sobre os sujeitos colaboradores, no sentido de conhecermos a realidade dos entrevistados quanto à idade, sexo, formação académica, experiência profissional e as instituições que frequentaram na formação inicial. Por sua ordem, as entrevistas como instrumento de recolha de dados são capazes de nos facultar o acesso às perspectivas e percepções dos sujeitos entrevistados, possuindo significados e sendo [re]interpretados aos olhos e sentidos do entrevistador.

Recorrendo à definição de Valles (1999) optamos por adotar a *entrevista semi-estruturada aberta*, baseada num *guião* e desenvolvida para o efeito.

As categorias teóricas foram definidas, inicialmente de forma empírica e suportadas teoricamente na literatura e em outros elementos coadjuvantes do estudo, dentre os quais a vivência laboral e pedagógica do pesquisador. Das categorias que emergiram, algumas foram-se modificando e [re]estruturando.

O procedimento de criação das categorias, *via indutiva*, foi feito a partir do material empírico recolhido. Tendo por base essa matriz, elaboramos a *Matriz das Unidades de Textos* para análise de conteúdo. O processo de elaboração das dimensões e categorias de análise decorreu a partir da interpretação do conteúdo expresso pelos sujeitos colaboradores.

A análise de conteúdo foi o processo central de análise neste estudo. Apoiamo-nos em autores como Laville & Dionne (1999); Pádua (2002); Guerra (2006); Bardin (2007); e Vala (2007) que atestam ser uma técnica muito aplicada nas investigações desta natureza. Trata-se de uma técnica de pesquisa para descrição objectiva, sistematizada, qualitativa e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações e tendo por fim interpretá-los.

Laville & Dionne (1999) referem, quanto aos recortes dos conteúdos, que os princípios norteadores da Análise de Conteúdo *“sejam portadores de sentido em relação ao material analisado e às intenções da pesquisa”*(p.216).

---

<sup>2</sup> O questionário de caracterização dos sujeitos colaboradores e o guião da entrevista de recolha de dados foram construídos a partir dos questionamentos acerca da realidade investigada a partir de Pereira (2002);

<sup>3</sup> Entendemos por *Validade* a qualidade dos resultados da investigação, o que nos assegura o rigor dos fatos apurados, por sua vez, a *Fiabilidade*, assegura-nos que os dados foram obtidos alheios ao contexto, ao instrumento e ao investigador (Coutinho, 2005).

Na análise de conteúdo procuramos, a partir das quatro dimensões que compõe a entrevista, identificar categorias emergentes dos discursos recorrentes nos documentos<sup>4</sup> que nos orientaram teoricamente e baseados em núcleos de significação que se produziram na interpretação e no agrupamento de subcategorias. Essas dimensões, embora relacionadas, são independentes e as designamos como:

- Área Escolar (AE) - questões inerentes aos programas e orientações de conteúdos e de atividades da Efe.
- Área Social (AS) - imagem da disciplina EF no contexto da escola e a percepção dos professores a respeito da imagem da disciplina perante a comunidade escolar.
- Área Científico-pedagógica (ACP) - questões de ordem prática das aulas quanto ao planejamento, carga horária e adoção de atividades mais frequentes.
- Área de Formação de Professores (AFP)<sup>5</sup> - prática de ensino e a sua relação com a qualidade e a influência do estágio da formação inicial e na percepção dos professores acerca da sua praxis atual.

### 3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Do *programa escolar* emerge a preocupação com a concepção de uma proposta construída pelos professores nas suas aulas e por obter respostas a partir da participação dos seus alunos na consecução dos objectivos. Esta percepção, compreendida pelas escolhas acerca do que é importante numa proposta de modo a atingir os pressupostos teóricos, pode revelar-se como o mais acertado a adotar nas aulas de EF. Outro fator decisivo, para o êxito das metas educativas nas atividades empreendidas pelas disciplinas curriculares, reside na adoção de atitudes interdisciplinares, vindo a demonstrar que a articulação entre as dimensões transversais dos saberes escolares e a sua importância à fixação de competências comuns às diversas áreas do saber é imprescindível.

Entendemos que a cultura do movimento pode corresponder ao comportamento de movimentos, à diversidade de maneiras de movimentar-se, estabelecendo relações e conexões corporais com a sociedade em que se está culturalmente inserido. O estabelecimento de relações do corpo, da natureza e da cultura, segundo Mendes & Nóbrega (2009) *"configura-se como um conhecimento que vai sendo construído e reconstruído ao longo de nossas vidas e da história"*(p. 6). Significa a possibilidade de estabelecer relações e reflexões acerca da diversidade cultural e de suas realidades e contribuições para as trocas e comunicações interculturais e societárias.

Apresentamos no Quadro 1 as unidades de sentido acerca das orientações e articulações curriculares e da cultura corporal.

<sup>4</sup> Os programas norteadores dos Anos Iniciais pautados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e adotamos para análise os planos de ensino das referidas escolas como elementos de triangulação com os discursos dos professores.

<sup>5</sup> Esta dimensão será abordada em texto independente, por sermos da opinião de que se necessitará maior aprofundamento.

QUADRO 1  
Unidades de sentido das categorias

Categorias	Unidades de Sentido	Ocorrências	
ORIENTAÇÕES CURRICULARES	Programas	8	20%
	Adequação		
	Abrangência	6	15%
	Flexibilidade	5	12,5%
	Autonomia	5	12,5%
	Críticas de Opinião	6	15%
Otimistas			
	Pessimistas	10	25%
CULTURA CORPORAL	Cultura Corporal do Movimento	10	52,7%
	Cultura Popular	9	47,3%
ARTICULAÇÃO CURRICULAR	Interdisciplinaridade Partilha	8	36,3%
	Trabalho Colaborativo	14	63,7%

Fonte: Unidades de texto da dimensão Área Programa Escolar

As respostas dos entrevistados, na categoria *orientações curriculares*, concentraram-se na adequação (20%) dos programas das escolas em virtude das condições disponíveis, assim como, das necessidades apresentadas pelas crianças nesta faixa etária. Ainda referente às orientações curriculares, as posições de críticas pessimistas aos programas têm um valor aproximado de 25%, podendo indiciar comportamentos desmotivadores e de insatisfação com a situação atual dos programas por parte dos docentes.

A categoria *cultura corporal* apresentou equilíbrio na sua distribuição na medida em que os inquiridos entendem que tanto para a cultura corporal do movimento (52,7%) como para a cultura popular (47,3%) apresentam manifestações culturais no cotidiano da EFe. Ao analisarmos a *articulação curricular* verificamos que o trabalho colaborativo (63,7%) foi apontado pelos entrevistados como a modalidade mais adotada. No entanto, o trabalho partilhado (37,3%) é considerado como a forma mais direta de trabalhar interdisciplinarmente, pois representa iniciativa interna nas disciplinas. O que caracteriza o trabalho partilhado é o trabalho externo nas disciplinas, muitas vezes refutado pelos professores no coletivo das disciplinas curriculares.

Nos depoimentos da *Escola A*, verifica-se que sinalizaram o programa escolar como necessitando ser revisto e melhorado, mesmo apresentando-se *“flexível, interessante e com vista ao futuro, podendo ser tratado de diferentes formas”*. Contestam o programa na medida em que o planeado não é na prática executável, apesar de o considerarem muito interessante enquanto proposta. Acreditam os professores ter considerável parcela de responsabilidade na desorganização momentânea do programa.

O grupo de professores da *Escola B*, definiu o programa com cautela e limitou-se a considerá-lo importante e pensado para as crianças, *“muito válido e adequado à realidade da escola”*. Entretanto, afirmam que o estão adaptando parcialmente embora apresentem oposição de opiniões. Por um lado, afirmam que é um desafio porque, em parte, o programa é ótimo, por outro lado, entendem que estão apenas sendo deslocadas as atividades de um nível para outro, necessitando ser atualizado para o contexto dos nove anos.

Por seu turno, na *Escola C*, os professores consideram o programa bem estruturado, de acordo com o que é recomendado pelo ministério. Entendem que podem trabalhar "tudo" o que se "quiser" e que se abriu um leque de "possibilidades teóricas". Referem ainda, dificuldades de articulação deste programa teórico na prática e apontam não ser bem executada na prática a teoria propalada. A interdisciplinaridade é estabelecida pela *Escola A*, a partir do planejamento realizado em conjunto pelos professores de EF, efectivando-se em reuniões e colóquios departamentais. Os conteúdos são articulados entre a EF e as professoras regentes de turma. No entanto, os professores de EF reivindicam uma maior participação das professoras regentes no acompanhamento das aulas de EF e referem ainda, que o trabalho interdisciplinar se efectiva mais pela *boa vontade, disponibilidade e interesse* dos professores. Por sua vez, a *Escola B* entende que a EF estabelece um trabalho bem articulado com "todas as disciplinas", elegendo principalmente as Ciências, a História e a Geografia, num processo estabelecido com naturalidade e atestam ser também importante a relação com as demais disciplinas.

Na esteira dos grupos das Escolas A e B, a *Escola C* articula o trabalho da EF com o trabalho desenvolvido pelas professoras regentes de turma, entretantes afirmam que "tem algumas coisas que não funcionam, são tentativas isoladas". A articulação estabelece-se entre os conteúdos que foram trabalhados nos anos anteriores e os que serão trabalhados nos anos subsequentes. Evidencia que no aspecto intradisciplinar urge a construção de mentalidades que denotem a troca de informações e pareceres acerca das particularidades e potencialidades das turmas e dos alunos.

No contexto do programa social, o significado atribuído à EF pela comunidade escolar tem sido apontado como fator relevante para a consecução das metas educativas estabelecidas enquanto disciplina curricular. No âmbito da contemporaneidade, a necessidade de determinar conceitos de bem-estar e qualidade de vida revela-se coadjuvante nos programas governamentais focados nas populações no âmbito geral e por se tratar de acções comunitárias de ampla aceitação, nas quais a EF tem um papel preponderante na condução de projectos escolares com propósitos à conscientização dos cidadãos em formação, a partir da adoção de estilos de vida saudáveis e ativos ao longo da vida. Neste sentido contamos com as constatações de Gil Madrona & Contrera Jordan, 2005; Múrias, 2006; Wang; Pereira & Mota, 2006, confirmando a proficuidade da escola neste processo de aderência infantil a comportamentos saudáveis. Entretanto, Múrias (2006) alerta para a redução desta tendência nos adolescentes, afirmando haver uma redução de hábitos ativos naquela faixa etária. No Quadro 2, apresentamos as categorias e suas respectivas unidades de sentido, norteadoras desta área, com enfoque no estatuto, na saúde e nos valores trabalhados no contexto educativo pela EF.

QUADRO 2  
Unidades de sentido das categorias

Categorias	Unidades de Sentido	Ocorrências	
STATUS	Valorização	9	45%
	Conscientização	6	30%
	Dignificação	5	25%
SAÚDE	Qualidade de Vida	6	35,2%
	Bem-estar	6	35,2%
	Contexto Sócio-familiar	5	29,6%
VALORES	Regras	7	58,3%
	Cooperação	5	41,7%

Fonte: Unidades de texto da dimensão Área Programa Social



Na categoria *status* atribuído à EF, os entrevistados atribuíram importância à valorização (45%) por considerarem que a importância depositada à EF deve ser revista. Consequentemente, a conscientização (30%) e a dignificação (25%) apresentam considerável relevo na consciência da comunidade escolar, percebendo o valor devido à EF. Por se tratar de grande importância, referendada pela comunidade escolar, a *saúde* constituiu-se categoria de equilíbrio nas suas unidades de sentido, denotando um olhar amplo, ou seja, a partir da qualidade de vida (35,2%), apresentando o aspecto do bem-estar (35,2%) e no contexto sociofamiliar (29,6%).

A categoria *valores* permitiu-nos perceber um equilíbrio nos posicionamentos dos professores, por entenderem que a definição e cumprimento das regras (58,3%) possibilitam construir metas de cooperação (41,7%).

Na *Escola A*, o estatuto atribuído à EF é percebido com total apoio às iniciativas da disciplina, considerada integrante do currículo escolar, porém alertam para o estigma de que é "*sinónimo de bolder*" sendo colocada, em muitos casos, em horários que não "*perturbe*" o andamento das aulas. Queixam-se alguns dos professores entrevistados que por vezes não há consciência dos limites e da autonomia de alguns colegas, dado que se intrometem no campo de conhecimento alheio. Entendem estar em situação privilegiada o grupo da *Escola B*, apontam como resultado de um processo conquistado desde 1979 e que há investigações no campo da fisiologia. A comunidade escolar estima a EF, inclusive opinam e questionam, "*eles têm amor pela EF e respeitam o trabalho*". É considerada uma disciplina que faz parte da formação dos alunos. O grupo da *Escola C*, considera que a EF é "*lembrada*" como parte do currículo escolar e está equiparada às diversas disciplinas. Entretanto, ainda é legada a segundo plano, mesmo sendo bem considerada e estando o grupo de professores em constante atualização e aperfeiçoamento "*a gente procura fazer um trabalho bom na procura de mostrar que a EF não é mais uma disciplina*".

A saúde como fim da EF é considerada como meta para que as crianças tenham consciência do sentido da qualidade de vida. A *Escola A* acredita que através da atividade física na escola, o aluno adote pela prática regular, seja em casa ou nos momentos que se seguem ao período escolar, motivações para rotinas de vida ativa. Entendem que todo o contexto escolar deve estar associado ao contexto familiar na construção do "*caminho para a vida saudável*". Da mesma forma, o grupo de professores da *Escola B*, reafirma a necessidade de incentivar no ambiente escolar a mentalidade e hábitos vinculados às atividades recreativas, a alegria de brincar na escola, em casa e na rua. Afirmam proporcionar nas aulas de EF um bem-estar aos alunos, divulgam práticas e propostas de lazer saudáveis e conscientes do convívio em sociedade, com limites e respeito pelo outro. A *Escola C* reafirma a procura na obtenção de bem-estar lembrando a relação dos limites, dos valores e de respeito pelo outro. Visam capacitar e motivar os alunos para estarem, no final do período escolar, preparados para, ao longo da vida, praticarem atividades saudáveis e prazerosas. Assumem que o professor de EF tem um papel na sociedade, respondendo por questões de valores, respeito com equilíbrio e responsabilidade.

Os grupos das *Escolas A, B e C* consideram o esporte nas aulas de EF como excepcional veículo de educação e valorização de regras. Questões que valorizem e mobilizem o companheirismo, o convívio escolar e as noções de ética nas aulas possibilitam uma aprendizagem para a vida em coletividade. Afirmam, ainda, que as regras de cooperação atuam no sentido de se estabelecer respeito em casa, na escola e em sociedade. Entendem que as conquistas e decepções servem como fortalecimento da superação e que uma mais-valia está no respeitar as diferenças alheias e as próprias limitações.



No *contexto científico-pedagógico*, a importância legada ao planejamento precede dos aspectos didáticos, resultando na sua preparação pré-interativa. O professor poderá utilizar da sua experiência, as características dos seus alunos e as condições de aula, de modo a determinar os objetivos que deve perseguir, adequando com isso as suas potencialidades didáticas e profissionais às necessidades manifestadas pelos alunos e às condições estruturais disponíveis, em razoável condução do trabalho. Condução que Piéron (2005) corrobora no sentido de que no momento da planificação, o professor deve analisar as tarefas propostas e realizá-las de acordo com as capacidades motoras, as necessidades e os interesses dos alunos. Relata ainda o autor (2005) que vários aspectos reforçam a importância do planejamento. Entre estes aponta três como mais importantes, a saber: a) objetivos e metas das atividades; b) organização das atividades; c) nível de motivação dos alunos.

A seguir, para melhor esclarecermos os processos de planejamento dos professores entrevistados, no que concerne ao planejamento, sistematização dos conteúdos e diferenciação pedagógica, apresentamos o Quadro 3 das Unidades de Sentido da Área Científico-pedagógica.

QUADRO 3  
Unidades de sentido das categorias

Categorias	Unidades de Sentido	Ocorrências	
PLANEJAMENTO	Temporalidade Periodicidade	3	5,6%
	Sequencialização	6	11,2%
	Diagnóstico	10	18,6%
	Adequação Espaço Físico	8	14,8%
	Material	5	9,3%
	Sistematização dos Conteúdos Consulta Bibliográfica	12	22,4%
	Entre pares	6	11,2%
	Formação	3	5,6%
CONTEÚDOS	Atividades Estafetas Lúdico-Cooperativas	16	69,6%
	Jogos Esportivizados	7	30,4%
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	Inovação	9	42,8%
	Componente Lúdica	6	28,6%
	Componente Motora	6	28,6%

Fonte: Unidades de texto da dimensão Área Científico-pedagógica

O *planejamento*, enquanto categoria, apresentou considerável atenção por parte dos inquiridos nas unidades adequação (24,1%) em virtude de atender às necessidades do espaço físico (14,8%) e material (9,3%) para operacionalização das aulas. A concentração dos argumentos depositou-se na sistematização dos conteúdos (39,2%), dado que os professores têm que procurar subsídios em bibliografias (22,4%), troca de ideias, concepções com os pares (11,2%) e na auto-formação contínua (5,6%), de modo a suprirem lacunas e atualizarem-se permanentemente.

Os *conteúdos* necessitam ser constantemente reciclados e atualizados e os mais enfatizados são as estafetas lúdico-Cooperativas (69,6%) e os jogos esportivizados (30,4%) por se tratar de crianças que não dispõem de iniciação ao desporto, mas apenas breves introduções ao universo do desporto escolar através das habilidades motoras básicas.

O ponto fulcral da aula reside na diferenciação pedagógica que os professores realizam para tornar suas aulas mais significativas e ímpares na execução. Muitos destes apostam na inovação (42,8%), mas, por outro lado, parceladamente entendem que a componente lúdica (28,6%) é mais importante, sendo que os restantes (28,6%) apontam a componente motora como ponto central na organização das aulas.

O planeamento é desenvolvido pelo grupo da *Escola A*, a partir da sondagem que prevê o diagnóstico. Partindo deste, os professores definem individual e coletivamente o repertório de conteúdos e atividades que visam atender às necessidades de cada criança enquanto ser único e inserido no contexto da turma. A principal dificuldade que o grupo enfrenta é a adequação sistemática do espaço físico, dado que deve atender aos diversos professores e à estrutura de funcionamento da escola, verificando-se em alguns horários congestionamentos dos espaços físicos destinados às atividades da EF. Nas questões práticas o planeamento é delineado sob consulta da literatura especializada e assente em autores de referência e, rotineiramente, são estabelecidas trocas entre os pares e vivências pedagógicas.

Na *Escola B*, o planeamento é sistematizado no decorrer do ano, adequando-se à realidade enfrentada naquele ano letivo, sendo constantes as adaptações que necessitam fazer em decorrência das condições da escola. Os professores afirmam ainda que a estrutura física necessita de melhorias no espaço físico e material para suportar a prática da ginástica e do judo. Os professores têm como rotina interna da disciplina a realização de cursos relacionados com a universidade à qual estão vinculados e a sua base de conhecimentos alicerça-se em polígrafos e livros técnicos, consultas à internet e reuniões quinzenais para trocas de vivências entre os pares.

O planeamento na *Escola C* é baseado nas experiências motoras que as crianças apresentam, sendo estruturado por módulos de atividades. O grupo tem encontrado dificuldades em adequar as atividades às condições dos espaços físicos, dado ocorrerem duas ou mais aulas de EF simultâneas, o que descortina a deficitária condição do espaço físico destinado às atividades da EF nas séries iniciais. O grupo tem a sua sistematização teórica a partir de reuniões e consultas bibliográficas e também recorre à formação contínua dos professores, por iniciativas individuais e colectivas.

Os conteúdos priorizados nas aulas de EF pela *Escola A* incidem nas brincadeiras que envolvem corridas, sendo as estafetas lembradas como elementos preparatórios aos jogos pré-desportivos. O grupo da *Escola B*, entende que os jogos, mesmo tendo um carácter lúdico, têm uma ênfase recreativa, simulando situações em sociedade e estimulando o espírito cooperativo. Percebem na *Escola C* as questões dos conteúdos muito ligadas ao lúdico e a EF nesta faixa etária "*tudo é brincadeira*". Os grupos das escolas mostraram uma forte tendência ao movimento das aulas livres, apropriando-se das habilidades motoras básicas de pular, saltar, correr, arremessar, com atividades recreativas o mais naturais possíveis.

O grupo da *Escola A* não apresentou maiores interesses na questão da diferenciação pedagógica, por entenderem que inovam na medida em que realizam atividades diversificadas em diferentes espaços, sendo a concepção desta escola deslocada para a componente lúdico-recreativa. Por sua vez, a *Escola B* reafirma a concepção das habilidades motoras básicas com ênfase na componente motora. A *Escola C* referiu que tentam inovar com "*novas tendências metodológicas*" e as atividades estão voltadas para a exploração de novas motivações, incentivando nas crianças o "*dia do brinquedo*", a pesquisa do movimento e novas aprendizagens e desenvolvimento de oportunidades do brincar. Entendemos que este grupo está inserido no contexto da inovação pedagógica.

## 4. Conclusões

Consideramos que os professores entrevistados percebem os programas de EF ainda em processo de construção. Entendem que os programas são *abrangentes*, sem limitações de atuação, *flexíveis*, dando liberdade para implementar e improvisar alterações acordadas com as possibilidades e limitações das condições que se apresentam, e *adequados* aos contextos escolares em questão. No entanto, devido à entrada obrigatória antecipada referem limitações à atividade curricular, para o 1º ano (6 anos) necessitarem os programas de [re]estruturação para atenderem às necessidades das crianças desta faixa etária.

Os professores de EF inquiridos ainda estabelecem correlações entre os PCN's (Brasil, 1997) que orientavam as práticas educativas no nível de ensino das séries iniciais, necessitando atualizações e adaptações ao Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (Brasil, 2006b). Julgamos que esta estratégia será de grande valia para a adequação das propostas ao contexto educativo em questão.

As escolas visitadas apresentavam boas estruturas físicas destinadas às aulas de EF. Entretanto, necessitam apetrechar qualitativamente as suas instalações de modo a melhor dispor dos espaços, preferencialmente aos professores de EF que atuam com as crianças dos Anos Iniciais. Os professores de EF por sua vez relatam condições e posições adotadas e parece haver discordância nas atividades desenvolvidas e nas atividades planejadas, vindo-se a confirmar a concepção de Carreiro da Costa (2005), quando refere as diferenças entre o *currículo formal*, representado pelo guia orientador das atividades, e o *currículo operacionalizado*, manifestado pelo que de fato acontece em sala de aula.

Embora as escolas alvo desta investigação apresentem um grau de excelência nos seus quadros docentes e administrativos, os resultados percebidos revelam-se aquém das suas reais possibilidades de atuação face aos programas implementados. Esta constatação evidencia que os programas, embora sejam muito importantes e deem um grande contributo, isolados não representam garantias de boas práticas e bons resultados.

As atividades nas aulas de EF concentram-se nas modalidades de estafetas cooperativas e no desenvolvimento das habilidades motoras básicas. Também parece existir acentuada preferência pelos jogos pré-desportivos em detrimento da prática da *ginástica* e das *lutas*, embora estas sejam componentes educativas preconizadas para a EFe. Esta realidade deve-se ao fato de estas atividades necessitarem de instalações mínimas para uma prática segura, o que nem sempre existe ou não estão disponíveis.

As escolas estudadas dispõem de horários para os docentes articularem o planejamento integrado e partilhado com seus pares, possibilitando com isso uma mais-valia às trocas de ideias, concepções e [re]soluções de problemas e dificuldades, sejam elas de ordem discentes ou docente.

No que concerne à articulação curricular, a disciplina EF estabelece conexões com as outras disciplinas do currículo escolar. Entretanto, as questões da articulação curricular e da interdisciplinaridade processam-se mais no nível de grupo docente do que de forma individualizada, demonstrando haver preferência na segurança do processo de consulta e trocas no coletivo. No entanto, entendemos que esta articulação deveria também ser vertical, com o professor titular da turma, de forma a garantir não só a articulação de conteúdos, mas também trazer significado às aprendizagens que os alunos vivenciam.

Assim, no que se refere às questões dos conteúdos transversais, percebemos que a EF, enquanto componente curricular, necessita ocupar o seu espaço no planejamento junto aos professores regentes de classe, dando sentido ao seu papel no cotidiano educativo. Percebe-se, ainda, uma acentuada dedicação em desenvolver jogos de cariz lúdico em detrimento de rotinas de estafetas e tarefas motoras. Consequentemente, a redução da oferta de conteúdos desportivos resulta da forte tendência em inserir esta componente em momentos oportunos e adequados às faixas de idade e regulada às instalações disponíveis.

Conquanto haja a preocupação pedagógica em proporcionar aulas enriquecidas com conteúdos que contribuam para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, verifica-se uma ênfase em determinadas práticas, com muita frequência, nas aulas de EF, consequência da pressão das crianças por determinadas atividades, entre as quais o "futebol", caracterizando a preferência pela concepção desportiva.

Apesar do estatuto legado à EF, enquanto componente curricular, ser considerado num plano secundário, paradoxalmente na comunidade educativa é valorizada como agente pró-ativo na promoção da saúde escolar e como veículo de consciencialização das crianças e das famílias. As orientações educativas que os professores de EF transmitem aos seus alunos são de grande valia, despertando a consciência de práticas saudáveis, gerando com isso mais qualidade de vida e bem-estar no seu cotidiano. Muitos depoimentos justificaram a necessidade em assegurar à disciplina de EF o "status" de seriedade diante das outras áreas de conhecimento, a aspiração em comprovar que a EF realiza importante trabalho educativo, não se restringindo às atividades práticas de natureza corporal e motora.

Os valores trabalhados nas aulas reflectem-se nas atitudes dos alunos quer na sala de aula, quer nas suas casas e são percebidos nas diversas situações da vida dessas crianças e jovens, inclusive, são pontos positivos em participações escolares e extra-escolares. De sublinhar ainda, que neste processo a *escola* assume o compromisso da educação formal, e a *família*, a responsabilidade da educação ética e moral, sendo que a conciliação e o envolvimento de ambas respondem à formação na sua complexidade e unicidade do ser que é o *aluno*.

Percebemos nas propostas educativas das escolas estudadas, a intenção de construir práticas pedagógicas visando a inclusão dos alunos e abordagens diversificadas de conteúdos e de processos de ensino e aprendizagem. Verificou-se também que a *Cultura Corporal do Movimento* apresenta-se como um campo de conhecimento de relevância sociocultural, constituindo-se um dos desafios atuais da EF. Entretanto, o desenvolvimento efectivo das propostas nem sempre se concretiza na prática, não indo além das suas intenções iniciais, entre as quais a abordagem diversificada de conteúdos, perpetuando-se nas aulas a ênfase na prática desportiva.

## Bibliografia

- BARDIN, L. (2007). *Análise de conteúdo*. 4ª Edição. Lisboa: Edição 70.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRASIL. (1997). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF.

- BRASIL. (2000). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – *Censo Escolar 2000*. Brasília/DF.
- BRASIL. (2006a). Secretaria de Ensino superior – *Relatório do Condicap*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. (2006b). Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade*. Brasília/DF: FNDE, Estação Gráfica.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. (2005). Changing the Curriculum does not mean Changing Practices at School: the impact of the teacher's beliefs on curriculum implementation. In: Francisco Carreiro da Costa, Marc Cloes and Miguel Gonzales Valeiro (Orgs). *The Art and Science of teaching in Physical Education and Sport a homage to Maurice Pieron* (pp.257-277). Lisboa: FMH/Cruz Quebrada.
- COUTINHO, C. P. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985 – 2000)*. CIEd – Monografias em Educação, Braga: Universidade do Minho.
- DAY, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 47-64). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.
- FARIA FILHO, L. M. & VIDAL, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 14, 19-34.
- GIL MADRONA, P. G. & CONTRERAS JORDÁN, O. R (2005). Enfoques actuales de la educación física y el deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de Antigua, Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39 (9), 225-256.
- GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipe Editora Lda.
- LAVILLE, C. & DIONNE, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- LESSARD-HÉBERT, M; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2005) *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- MENDES, M. I. B. S. & NÓBREGA, T. P. (2009). Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. *Pensar a prática*, Goiânia, 12 (2), 1-10.
- MOREIRA, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- MÚRIAS, F. A. T. (2006). *Identificação das práticas de lazer e avaliação da actividade física habitual em crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- NEVES, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em Administração*. São Paulo, 1, (3), 7-16.
- PÁDUA, E. M. M. (2002). Análise de conteúdo, análise de discurso: questões teórico-metodológicas. *Revista de Educação*. Campinas, 13, 21-20.
- PEREIRA, B. O. (2002). *Espaços de Lazer para a Infância na Região do Norte: Ave e Cávado*. In Beatriz Oliveira Pereira (Coord.), António Bento, Eduarda Coquet, Francisco Baptista, Hugo Laranjeiro, Maria da Guia Carmo, Paula Malta, Pedro Falé e Tomé Bahia de Sousa. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente e CCRN - Comissão de Coordenação da Região Norte.
- PIÉRON, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico deportivas*. Segunda edición. Barcelona: INDE Publicaciones.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- VALA, J. (2007). A análise de conteúdo. In A.S. Silva e J.M. Pinto (Orgs), *Metodologias das ciências sociais* (pp.101-128). 14ª Edição. Porto: Edições Afrontamento,
- VALLES, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social – reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- WANG, G.; PEREIRA, B. O. & MOTA, J. (2006). A actividade física das crianças e a condição física relacionada com a saúde: um estudo de caso em Portugal. In Pereira, Beatriz Oliveira & Carvalho, Graça Simões (Coord.), *Actividade física, saúde e lazer – infância e estilos de vida saudáveis* (pp.141-149). Lisboa: Lidel edições técnicas, lda.
- YURÉN CAMARENA, M. T. (2009). Reformas Curriculares en la formación de docentes en México. *Educación & Realidade*. Porto Alegre, 34 (1), 33-48.