



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MABELLE MAIA MOTA

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO DOCENTE NA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

FORTALEZA – CEARÁ
2015

MABELLE MAIA MOTA

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO
DOCENTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Mota, Mabelle Maia.

Educação física na escola: condições de atuação docente na rede pública municipal de Fortaleza [recurso eletrônico] / Mabelle Maia Mota. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ⅓ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 90 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Educação.

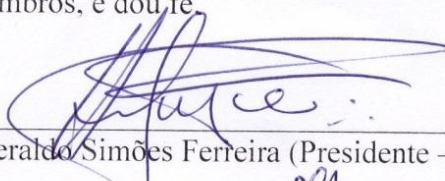
Orientação: Prof. Ph.D. Heraldo Simões Ferreira.

1. Educação Física escolar. 2. Formação docente. 3. Espaços físicos. 4. Materiais. I. Título.

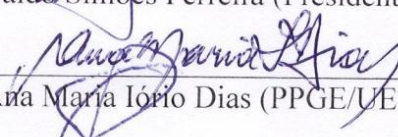


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

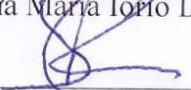
Aos vinte e seis dias do mês de novembro de dois mil e quinze, **MABELLE MAIA MOTA** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada “**EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**”. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Heraldo Simões Ferreira (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Ana Maria Iório Dias (PPGE/UECE) e Dra. Suraya Cristina Darido (UNESP). A defesa ocorreu das 17h00min às 19h00min, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVA a mestrand **Mabelle Maia Mota**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito Satisfatório e nota 10,00. Eu, Heraldo Simões Ferreira, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.



Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira (Presidente – PPGE/UECE)



Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias (PPGE/UECE)



Profa. Dra. Suraya Cristina Darido (UNESP)

À minha família que, nesse momento, se engrandece com a chegada da Cecília trazendo maior motivação e, como diria uma amiga, mais amorosidade nesse processo formativo que se faz tão importante, inclusive na minha vida pessoal.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade que me foi concedida de participar de uma experiência como esta nesses últimos anos, desde o processo seletivo até a conclusão desse texto.

Ao meu orientador Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira que se mostrou mais uma vez com zelo e compreensão diante de obstáculos nessa trajetória e, ao mesmo tempo, enfático, firme e referência como professor, pesquisador, conselheiro e exemplo profissional na Educação Física.

À banca examinadora, Prof^a. Dr^a Ana Maria Iório Dias e Prof^a. Dr^a Suraya Cristina Darido que, como referências acadêmicas na formação de professores e na Educação Física, sempre se mostraram atenciosas e disponíveis a engrandecer esse trabalho com sua irrefutável competência e apreço.

Aos colaboradores diretos dessa pesquisa: pesquisadores voluntários, professores respondentes e membros da gestão que se apresentaram com disponibilidade no campo de pesquisa.

A minha família e aos meus amigos pela compreensão das ausências, dos estresses e de todas as interferências nesse período.

A minha amiga Aline que compartilhou inferências e confirmações de tantos momentos de “aperreios” em todos os sentidos e, hoje, podemos concluir essa etapa juntas.

Às muitas amizades adquiridas nessa trajetória, em especial à Samara, pela amorosidade; à Márcia, pela disponibilidade; à Natália, pela atenção; à Jonelma, pela eficiência; e a todas as outras pessoas que sempre estiveram ligadas, por uma coisa ou por outra, na construção de textos, no auxílio às dúvidas e nas escutas atenciosas em todo esse percurso acadêmico.

Aos colegas da turma de mestrado de 2014, que sempre se mostraram acolhedores e curiosos com a Educação Física, mesmo com as falácias sobre a disciplina no contexto escolar.

“O mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas.”

(Ludwig Wittgenstein)

RESUMO

O cotidiano escolar está relacionado diretamente às condições de atuação que são oferecidas ao professor. A disciplina de Educação Física apresenta necessidades específicas no que se referem aos espaços físicos, materiais e/ou outras condições disponibilizadas para trabalhar com o corpo em movimento. Objetivou-se, então, analisar a formação do professor, bem como as condições de espaços físicos e materiais disponibilizadas para a Educação Física nas escolas públicas municipais de Fortaleza. Para tal, a partir de um estudo quantitativo descritivo e qualitativo exploratório, escolas públicas municipais foram o cenário da pesquisa e seus respectivos 73 professores de Educação Física os participantes nessa investigação. Um formulário sobre a formação docente, um questionário sobre as condições de espaços físicos e materiais e uma entrevista em grupo com seis professores foram os instrumentos utilizados para diagnosticar as condições disponibilizadas ao professor para o ensino da Educação Física. Verificou-se que 85% dos professores tinham formação na área de Educação Física e 84% eram especialistas, no entanto, somente 44% tinham cursos de formação continuada nos últimos cinco anos. Na maioria das escolas, os espaços físicos se apresentavam insuficientes, limitados e/ou ausentes, assim como os materiais de baixa qualidade e/ou em quantidade reduzida. Outras dificuldades, como o excesso de carga horária e a diversidade de faixa etária na turma, foram relatadas pelos professores, assim como surgiram outras queixas sobre condições de atuação. Por fim, apesar de ser um estudo inacabado, frente a todo o contexto que envolve a dinâmica escolar, acredita-se que os professores poderiam ter apresentado cursos de atualização, as escolas necessitavam de maior disponibilidade de espaços físicos e materiais didáticos, bem como de outras condições favoráveis para que a Educação Física pudesse talvez se mostrar de forma mais eficiente e satisfatória, favorecendo o processo ensino e aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Formação docente. Espaços físicos. Materiais.

ABSTRACT

The school routine is directly related to the conditions of operation that are offered to the teacher. The Physical Education has specific needs when it comes to physical spaces, materials and / or other conditions available to work with the body in motion. The objective was to then analyze the conditions of operation of physical education teachers in public schools of Fortaleza. To do this, from a descriptive quantitative study and qualitative exploratory, public schools were the scene of the research and their physical education teachers, totaling $n = 73$, were participants in this investigation. A form of teacher training, a questionnaire on the conditions of physical spaces and materials and a group interview with some teachers were the instruments used to diagnose the conditions of teaching practice in these schools of Fortaleza. It was found that 85% of teachers are trained in the area of Physical Education and 84% are specialists, however, only 44% have continuing education courses in recent years. In most schools, the physical spaces present themselves inadequate, limited and / or missing, as well as the materials are of poor quality and / or reduced amount. Other difficulties, such as excessive workload and diversity of age in the group, were reported by teachers, as were other complaints about performance conditions. Finally, although a study unfinished, front of the entire context surrounding the school dynamics, it is believed that schools need greater availability of physical spaces and materials as well as other conditions for the physical education teacher can act in a more efficient and satisfactory manner, favoring the teaching and student learning.

Keywords: Physical Education. Teaching performance. Physical spaces. Materials.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Resultados das buscas por descritores no BDTD e PPCAPES	32
Quadro 2 –	Artigos da revista Motrivivência, 2012	35
Quadro 3 –	Caracterização dos professores entrevistados, 2015	44
Quadro 4 –	Caminho metodológico	47
Quadro 5 –	Disciplinas relacionadas ao corpo em movimento nos currículos de Pedagogia em Fortaleza, 2015	50
Quadro 6 –	Condição que dificulta e facilita a atuação docente	70
Gráfico 1 –	Maior titulação dos professores de Educação Física, 2015	51
Gráfico 2 –	Formação continuada dos professores de Educação Física, 2015	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Resultados das buscas por descritores no BDTD e PPCAPES	31
Tabela 2 –	Quantitativo de escolas públicas municipais, Fortaleza, 2015	39
Tabela 3 –	Amostra da pesquisa por estrato, Fortaleza, 2015	40
Tabela 4 –	Escolas excluídas da amostra, Fortaleza, 2015	43
Tabela 5 –	Formação inicial dos professores de Educação Física, 2015	49
Tabela 6 –	Espaços físicos disponíveis para a Educação Física, 2015	55
Tabela 7 –	Aspectos negativos e positivos para os espaços físicos, 2015	58
Tabela 8 –	Número de alunos por sala, SME, 2015	62
Tabela 9 –	Materiais disponíveis relacionados aos esportes tradicionais, 2015	63
Tabela 10 –	Materiais disponíveis relacionados às modalidades não tradicionais, 2015	64
Tabela 11 –	Materiais disponíveis relacionados ao treinamento físico, 2015	65
Tabela 12 –	Materiais disponíveis relacionados às atividades recreativas e psicomotoras, 2015	66
Tabela 13 –	Materiais disponíveis relacionados aos jogos de tabuleiro, 2015	67
Tabela 14 –	Aspectos negativos e positivos para os materiais, 2015	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
CMF	Câmara Municipal de Fortaleza
CEI	Centro de Educação Infantil
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
ETI	Escola de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCCS	Plano de Cargo, Carreiras e Salários
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PPCAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OBJETIVOS	19
2.1	GERAL	19
2.2	ESPECÍFICOS	19
3	REVISÃO DE LITERATURA	20
3.1	FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	20
3.1.1	Um pouco de história	20
3.1.2	Concepções educacionais atuais	22
3.2	CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO DOCENTE	25
3.3	DISPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAIS NA ESCOLA	28
3.4	ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDOS RELACIONADOS	30
4	METODOLOGIA	37
4.1	TIPO DE ESTUDO	38
4.2	PERÍODO E CENÁRIO DA PESQUISA	39
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	40
4.4	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	41
4.5	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	41
4.6	COLETA DE DADOS	42
4.7	ANÁLISE DE DADOS	45
4.8	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	46
4.9	SÍNTESE DO CAMINHO METODOLÓGICO	47
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
5.1	FORMULÁRIO: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	48
5.1.1	Formação inicial	48
5.1.2	Formação continuada	51
5.2	QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA EM GRUPO: CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	53
5.2.1	Espaços Físicos: Tipos e Quantidades Disponibilizados	54

5.2.2	Espaços Físicos: Avaliação das Condições Oferecidas	58
5.2.3	Materiais: Tipos e Quantidades Disponibilizados	61
5.2.4	Materiais: Avaliação das Condições Oferecidas	67
5.2.5	Outras Condições de Atuação	69
6	REFLEXÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICES	84
	APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA	85
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	86
	APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO	87
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	88
	APÊNDICE E – ENTREVISTA EM GRUPO	90

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta dissertação está delineado pela formação e atuação dos professores de Educação Física no que se referem às condições de espaços físicos e disponibilidade de materiais nas escolas públicas do município de Fortaleza.

A Constituição Federal de 1988 relata que a educação, por meio da escolarização, representa um fator preponderante para o pleno desenvolvimento da pessoa: prepara para o exercício da cidadania e qualifica para o trabalho. Quando o acesso é para todos e de boa qualidade, ela funciona como um dos mecanismos mais importantes para a promoção de oportunidades entre membros da sociedade (BRASIL, 1988). Esse acesso à escola não se configura como um dos problemas nos grandes centros urbanos, atualmente, mas a qualidade do ensino ainda possui arestas a serem preenchidas pelos participantes do processo educativo.

Para Gusmão (2010), existem alguns posicionamentos sobre possíveis fatores que interferem na qualidade da educação. Alguns fatores se referem ao processo do aumento do tempo de escolarização, ou aos resultados das avaliações externas, ou mesmo relacionando à diversidade de oportunidades, chegando até pensar que, discutir como se dá o ensino nas escolas é uma visão de transformação da educação na realidade atual. Para o autor, um ensino de qualidade se configura na diminuição das desigualdades educacionais, de uma forma geral, estabelecendo a necessidade de análises em larga escala das condições de ensino das escolas públicas na atualidade.

Segundo a Ação Educativa *et al.* (2004), ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico, acesso, permanência e sucesso na escola são indicadores a serem observados, visando a melhoria da qualidade do ensino. Os resultados obtidos numa avaliação institucional, por exemplo, podem denotar falhas no processo educativo, provocando a reflexão sobre os elementos que contribuem para uma prática docente mais eficiente reverberando, conseqüentemente, na formação do aluno.

O entrelaçamento entre as disciplinas escolares evidencia todo o contexto que perpassa o processo educativo trazendo as peculiaridades que cada uma apresenta em sua prática. A Educação Física envolve o corpo em movimento e seus conteúdos estão inteiramente ligados às práticas corporais que sugerem uma diversidade de espaços e materiais diferenciados a fim de contemplar o universo de atividades práticas exigidas pela disciplina. Ou seja, não alheia às outras disciplinas, é enfaticamente por causa dessas

especificidades que se pensou na realização desta pesquisa que analisará sua realidade prática na escola.

A justificativa pessoal em realizar tal estudo emergiu da experiência da autora na área. No trajeto como aluna do curso de graduação em Educação Física pela UECE, de 2003 a 2008, observou-se que os locais para aulas práticas eram adversos, pois os professores pleiteavam espaços com amigos e conhecidos, e havia deficiência de materiais didáticos nas bibliotecas, com títulos desatualizados e em pequena quantidade, ou seja, os professores não tinham condições favoráveis para lecionar, necessitando sempre se encaixar em dinâmicas alternativas. As boas vivências na graduação se fizeram, em grande parte, por iniciativas desses professores, pois o curso não tinha elementos estruturais que contribuíssem para uma prática docente mais efetiva.

Durante o curso de especialização em Educação Infantil, de 2009 a 2011, realizado também na UECE, as condições de ensino foram mais favoráveis, talvez pelo fato do curso ser mantido pelo Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE que recebe recursos financeiros privados. As fontes bibliográficas já estavam mais disponíveis, os professores recebiam um aparato maior da coordenação do curso, as disciplinas fluíam de forma mais produtiva, mas as exigências de espaços e materiais não se equiparavam às reais necessidades da Educação Física.

Durante o estágio supervisionado, tanto na graduação como na especialização, algumas realidades do cotidiano escolar foram vivenciadas. Essas práticas, no entanto, envolviam a dinâmica de uma escola particular bem equipada e traziam uma visão somente como observadora, sem intervenção efetiva. Essas experiências mostravam outra perspectiva diante do que ela encontrou, posteriormente, no exercício profissional: a escola pública repleta de dificuldades e a docência da turma com maior responsabilidade.

A pesquisadora iniciou sua prática profissional docente em 2007, inicialmente na rede particular de ensino, como professora de Natação e Educa o Física, e, posteriormente, como membro de gestão pedagógica. Em 2009, foi aprovada em concurso público para a rede estadual e municipal de ensino em Fortaleza, assumindo o cargo de professora de Educa o Física logo em seguida. Atuando ainda na escola particular, houve o choque da realidade encontrada nas escolas públicas municipais e estaduais nas quais trabalhou. Incluindo ambas as redes de ensino, a pesquisadora passou por sete escolas trazendo vivências bastante conturbadas, embaraçosas e frustrantes no que se refere a sua atua o com a Educa o Física, desde a Educa o Infantil até o Ensino Médio, algumas que persistem até o presente momento.

Nessas escolas por onde ministrou aulas, a autora pôde perceber que as condições de trabalho, tais como: quantidade excessiva de alunos, tempo de aula reduzido, defasagem de material, local inapropriado para ministrar aula e falta de apoio e orientação não favoreciam sua prática e, conseqüentemente, prejudicavam o processo ensino e aprendizagem proposto pela disciplina de Educação Física. Isso se fazia presente, inclusive, na fala de colegas de profissão que atuavam em outras escolas e relatavam as diversas dificuldades no cotidiano escolar. Foram essas observações que lhe instigaram à busca pelo estudo sobre os possíveis aspectos influenciadores para uma prática docente mais satisfatória.

Durante essa busca pelo entendimento dos fatores que influenciam a prática docente, a pesquisadora depara-se com uma pesquisa de 2012, encomendada pelo Instituto Ayrton Senna, Instituto Votorantin e Atletas pela Cidadania, realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE), que envolvia professores e diretores de escolas públicas de todo o Brasil e analisava as condições da disciplina de Educação Física no ambiente escolar (IBOPE, 2012). A pesquisa revelou, inclusive, fatores desfavoráveis para uma prática efetiva do professor de Educação Física na escola.

Com relação à estrutura física, somente 64% das escolas municipais possuía espaços destinados à Educação Física, 34% das escolas na região nordeste utilizava espaços fora do ambiente escolar, 55% das escolas tinham quadra poliesportiva, e apenas 38% das escolas pesquisadas possuíam quadra coberta. No que se refere a materiais básicos como bolas de futebol (87%), cordas (81%), traves (71%) e redes (67%), o resultado também não foi satisfatório, já que mencionavam somente condições mínimas para os conteúdos específicos da disciplina. Para outras condições de ensino, o estudo revelava que 25% das escolas, no nordeste, tinham turmas multisseriadas, o que distancia o foco das atividades proporcionadas, visto à variação de faixa etária dos alunos. E o mais relevante é que, em contrapartida ao que era oferecido, 83% dos professores eram formados em área específica, Educação Física (IBOPE, 2012).

Tal resultado também foi um fator motivador para analisar a realidade no município de Fortaleza, já que a pesquisa, apesar de englobar a capital do Ceará, foi feita de forma muito superficial, incluindo 152 escolas para toda região nordeste, sendo 88 em área urbana e sem especificar a quantidade restrita ao Ceará.

Como a região nordeste possui nove estados, em média 9 escolas urbanas foram avaliadas por estado. Ao pensar especificamente no Ceará, essa amostra torna-se irrelevante para traçar um panorama no estado, confirmando, então, a importância da proposição deste estudo, especificamente para o município de Fortaleza.

Essa pesquisa, portanto, realizou uma análise mais direcionada para as condições de espaços físicos e materiais que envolvem a atuação de professores de Educação Física nas escolas públicas municipais de Fortaleza, bem como traça o perfil de formação inicial e continuada desses professores.

A lei nº 9.394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), menciona especificações sobre o ensino da Educação Física (BRASIL, 1996a) e a lei nº 9.696/1998 regulamenta a profissão de Educação Física e especifica o profissional que deve lidar com espaços e práticas de saúde (BRASIL, 1998). Investigar essas condições de atuação docente promove a justificativa pedagógica do estudo, pois envolve diretamente sua prática, que se mostra inerente ao processo educativo. A pesquisa ainda se insere na linha de ‘Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde’ que também justifica a escolha pela temática relacionando-se de forma direta à ‘formação de professores’, eixo central do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE.

Pesquisar sobre formação de professores se torna relevante, pois seu trabalho é cada vez mais necessário na sociedade contemporânea. Veiga (2009) defende que as discussões sobre a formação de professores perpassam pela sua formação inicial e continuada incluindo suas condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. Especificamente para a Educação Física, Darido e Souza Jr. (2007) mencionam a importância desse professor na escola porque as atividades corporais fazem parte da formação integral do indivíduo e se apresentam como componentes obrigatórios no currículo escolar.

Dessa forma, este estudo pode vir a ser importante para que os professores reflitam sobre seu processo formativo, fazendo uma relação da sua atuação de acordo com as condições de espaços físicos e materiais que lhes são oferecidas, podendo, inclusive, ressignificar sua prática a partir de tal reflexão. Para a Secretaria Municipal de Educação (SME) pode servir como uma espécie de avaliação no que se refere à disciplina Educação Física, possibilitando a formulação de políticas públicas a fim de proporcionar boas condições de formação e atuação do professor para uma execução mais satisfatória do seu trabalho e consequente ensino para o aluno.

Portanto, formularam-se as seguintes questões guias da atividade investigativa: Qual a formação do professor que leciona a disciplina de Educação Física nas escolas públicas municipais de Fortaleza? Quais as condições de atuação que ele encontra na realidade em que ele está inserido no que se refere à estrutura física e materiais? Como ele avalia as condições que lhes são oferecidas vistas a sua atuação docente?

Pensando de forma hipotética e puramente baseada no conhecimento empírico da pesquisadora, pode-se supor que boa parte dos professores tenha formação específica em Educação Física, acrescida de cursos de pós-graduação e formação continuada na área da educação, reforçando sua legitimidade. Acredita-se, ainda, que possa haver carência de elementos estruturais e materiais para uma atuação docente mais efetiva e satisfatória no que se refere ao ensino da Educação Física.

Para responder as questões citadas e rechaçar ou confirmar as hipóteses lançadas, realizou-se uma pesquisa de campo inspirada na pesquisa em nível nacional, já citada anteriormente (IBOPE, 2012). O presente estudo se assemelha a mesma por utilizar o questionário com perguntas objetivas e subjetivas como instrumento de coleta e os professores de Educação Física da rede pública como sujeitos da pesquisa. Diferencia-se, porém, por escolher somente alguns aspectos a serem investigados, visto a delimitação do tema proposto, por aplicar somente aos professores, excluindo os diretores, por julgar-se desnecessário utilizar outro sujeito, por abordar o professor de forma presencial e não por telefone, devido a maior viabilidade da ida ao campo; e por focar na rede municipal de ensino de Fortaleza, delimitando e retratando o cenário desse estudo. Visa, portanto, traçar o perfil da formação do professor e alguns elementos que envolvem sua atuação docente no que se refere à Educação Física.

Após esta introdução, serão apresentados os objetivos da pesquisa, seguidos da revisão de literatura amparados pelos principais referenciais teóricos. Referindo-se à formação docente em Educação Física e suas concepções atuais, utilizam-se os textos de Saviani (2007), Castellani Filho (1988), Souza Neto *et al.* (2004) e Darido (2003; 2005; 2007); para os possíveis fatores que interferem na qualidade da educação e as condições de atuação docente, referencia-se em Libâneo (2012; 2013) e Imbernón (2011); para esclarecimentos sobre as disposições legais sobre espaços físicos e materiais nas escolas, utilizou-se, principalmente, de Brasil (2010b); e, embora se apresentem de forma reduzida, faz-se referência à pesquisas que envolvem a prática docente na Educação Física, como os estudos de Araújo (2012), Macedo e Goellner (2012), Paula *et al.* (2012), Macieira (2010), Marques (2012) e Marques (2011). Em seguida, a metodologia será detalhada e embasada principalmente por Marconi e Lakatos (2011) e Minayo (2008) explicitando a ida ao campo de pesquisa. Finaliza-se, portanto, com a análise de dados e as discussões feitas sobre os resultados a partir, principalmente, dos estudos de Gaspari *et al.* (2006) que se assemelham mais diretamente aos resultados da pesquisa.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Analisar a formação dos professores de Educação Física, bem como as condições de atuação docente, no que se refere aos espaços físicos e materiais disponibilizados nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

2.2 ESPECÍFICOS

- a) Identificar a formação do professor de Educação Física que atua nas escolas públicas municipais de Fortaleza;
- b) Investigar as condições de espaços físicos e materiais disponibilizadas a estes professores;
- c) Verificar como o professor avalia suas condições de atuação para o ensino da Educação Física na rede pública municipal de Fortaleza.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Os escritos a seguir abordam a revisão de literatura referindo-se à temática em estudo. Para Marconi e Lakatos (2011) essa etapa consiste em um embasamento teórico para as leituras subsequentes de forma lógica e objetiva.

Nesse momento, é feito um estudo de assuntos que envolvem a formação e atuação docente em Educação Física e suas perspectivas atuais, os fatores que envolvem a prática docente, as disposições legais para estruturas físicas e materiais e estudos que se aproximam dessa proposta de pesquisa, contextualizando, assim, a temática.

A seguir, a história da formação docente em Educação Física situa o tema em questão e, posteriormente, é apresentada a forma como a disciplina é vista no contexto atual.

3.1 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Em busca da manutenção da ordem do exército e da população em geral, no início do século XIX, começou-se a pensar sobre a preparação adequada para os professores (NEVES, 2007 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009). O método Lancaster era recomendado oficialmente e consistia no treinamento simultâneo e econômico de centenas de alunos, além de ser realizado por militares. Nessa época, o modo de organização das escolas não era seriado, um único professor lecionava todas as matérias.

Em meados de 1850, a Escola Normal de Niterói ressurgiu e estabeleceu um currículo baseado nas especialidades do professor, utilizam-se das disciplinas científicas tais como química, botânica, física, zoologia e higiene. A inclusão da Educação Física na forma de ginástica é inserida no currículo três anos após a Reforma Couto Ferraz, tornando-se obrigatória nas escolas primárias de segundo grau (SAVIANI, 2007).

3.1.1 Um pouco de história

O período compreendido entre 1824 e 1931 marca o desenvolvimento dos exercícios físicos entre os colonos alemães que imigraram para o Rio Grande do Sul. Predominava-se o que fosse relacionado à preparação física, à defesa pessoal, aos jogos e esportes, tudo dentro do âmbito militar, médico e social (SOUZA NETO *et al.*, 2004). A Educação Física vivenciava uma perspectiva higienista e de saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício.

Por volta de 1930, Castellani Filho (1988) afirma que os educadores debatiam sobre algumas medidas a serem tomadas quanto aos métodos utilizados. Os membros da Associação Brasileira de Educação faziam parte das discussões como: a determinação da prática obrigatória da Educação Física para todos os residentes no Brasil; a criação do conselho superior de Educação Física com sede no Ministério da Guerra com a finalidade de centralizar, coordenar e fiscalizar todas as atividades referentes aos desportos e à Educação Física; e a deliberação que, enquanto não fosse criado um método nacional, seria adotado o Método Francês em todo território nacional, com o título de Regulamento Geral de Educação Física.

É nesse momento que surgem as primeiras formas de profissionalização na Educação Física, evidenciada pela presença de mestres de armas, instrutores, treinadores, advindos das escolas militares. O primeiro programa de curso de Educação Física é o da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, que somente começou a funcionar em 1934, abrangendo conteúdos numa perspectiva biológica e de saúde, mesmo visando a formação de professores (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

O primeiro currículo reconhecido e divulgado como padrão nacional foi o do curso superior do Rio de Janeiro. Este se alinhava à formação normal, técnica desportiva, treinamento e massagem e “medicina da educação física e desportos”. Tinha, portanto, como disciplina base a “Metodologia da Educação Física” que firmava a tradição do exercício militar utilizando o método francês como mecanismo de ensino (DACOSTA, 1999).

Nesse momento histórico, buscando ainda sistematizar a ginástica, os métodos ginásticos propostos pelo sueco P. H. Ling, pelo francês Amoros e pelo alemão Spiess, valorizam o aprimoramento físico dos indivíduos no ambiente escolar visando a sua capacitação em busca da contribuição com a indústria e a prosperidade da nação. Ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física eram essencialmente práticas, não necessitando de fundamentação teórica, daí sua similitude à instrução física militar (DARIDO, 2003).

Assim sendo, a formação do professor de Educação Física no período até agora citado, se fez de forma frágil, baseada em experiências na área médica, no que se refere à Educação Física higienista, até os anos 1930; ou por práticas militares, no caso da Educação Física militarista, que durou de 1930 a 1945. A formação pedagógica docente não se configura nos pré-requisitos da profissão, mas no valor da experiência prática. De forma distinta, de 1945 a 1964, mas ainda muito delicada, quando passa a discutir em prol da

discussão teórica educacional, repensar sobre os espaços educativos e organizar a condução da formação docente.

3.1.2 Concepções educacionais atuais

Marcado pela presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil, o movimento norte-americano da Escola Nova representado pela articulação no Brasil, principalmente de Lourenço Filho, envolve a educação brasileira e influencia a Constituição de 1946 (SAVIANI, 2007). A Educação Física, em discurso, passa a ser um meio da educação. Em substituição à concepção anterior, surge um conceito bio-sócio-filosófico, embora a prática ainda se organizasse nos parâmetros militaristas, no entanto, instiga a reflexão por parte do professor sobre a condução da aula (GHIRALDELLI JR., 1989). Surgem também, nesse período, movimentos de associações de professores de Educação Física que se somam em alguns estados como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo que, posteriormente, por volta da década de 1980, até encaminham seus esforços pela busca da regulamentação da profissão (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Quanto aos cursos de formação para professor de Educação Física, a LDB na época, lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Além disso, fixou-se uma carga horária mínima para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. Isso serviu, inclusive, como referência para outros cursos de licenciatura (SOUZA NETO *et al.*, 2004). O Parecer 298/62 considera duas formações em três anos: professor de Educação Física e Técnico Desportivo. Para os egressos da licenciatura, caso desejassem ter também a formação de técnico desportivo, fariam disciplinas complementares de outras modalidades esportivas (DACOSTA, 1999).

Os movimentos organizados em busca de melhoria nas condições de trabalho passam a ser reprimidos na ditadura militar e o Estado utiliza o binômio Educação Física - Esporte como estratégia de governo, através do incentivo ao esporte de alto nível. Os investimentos no esporte aumentam na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, ela faria parte da promoção do país à medida que obtivesse bons resultados. O clima deveria ser de prosperidade e de desenvolvimento, deixando de lado as reivindicações e insatisfações com o governo militar (DARIDO, 2003).

Na década de 1960, alguns grupos de trabalho que repensavam a formação na Educação Física percebem que os cursos de professor de educação física e de técnico

desportivo não eram colocados em prática, efetivamente. A formação do professor não continha as matérias pedagógicas recomendadas e os cursos de técnica desportiva não tinham aparelhagem necessária para que funcionassem de forma eficiente. Ou seja, os profissionais não se qualificavam para o mercado de trabalho que ficava cada vez mais escasso. Isso, evidentemente, permitia que ex-atletas atuassem sem formação por uma escola superior, mesmo tendo somente sua experiência prática como instrução (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Conforme a legislação vigente, leis nº 5540/68 e 5692/71 e parecer 853/71, a Educação Física tinha sentido prático, sendo desnecessária uma reflexão teórica. Isso expressava o caráter técnico e mecanicista. Voltada para a força do trabalho, os exercícios eram praticados em busca da mão-de-obra do corpo saudável, fisicamente adestrado e capacitado (CASTELLANI FILHO, 1988).

A própria pedagogia era acrescida de habilitação técnica, evidenciando a tendência produtivista daquele período. O objetivo era buscar o “máximo de resultado com o mínimo de dispêndio”, assim traria produtividade para o mercado e, conseqüentemente, o crescimento para o país (SAVIANI, 2007, p. 377).

Entretanto, a Educação Física logo em seguida passa por um momento de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência e surgem discussões sobre o objeto de estudo da disciplina. Segundo Castellani Filho (1993) *apud* Darido (2003), é na década de 1980 que mudanças acontecem de ‘fora pra dentro’, repensa-se sobre a formação do homem com consciência do tempo em que vive e a questão da produtividade no mercado de trabalho.

É a partir das modificações ligadas aos momentos histórico, social e cultural que a Educação Física vem sendo marcada por abordagens, formas de tratar, elencar, trabalhar, avaliar, ou seja, lidar de forma geral com seus conteúdos, suas metodologias e outros fatores que envolvem a prática docente na disciplina. Encarada como componente curricular obrigatório na escola, tem como objetivo a formação integral dos sujeitos do processo, com conhecimentos historicamente produzidos e úteis a todos, visando uma autonomia frente aos conhecimentos subjetivos.

Muitos autores propõem várias perspectivas sobre as abordagens no ensino da Educação Física. Elas exprimem a forma diversificada como a Educação Física é vivenciada no contexto escolar atual. Algumas com o pensamento mais crítico, outras voltadas para o social, influência cultural, saúde e bem estar, desenvolvimento motor, ou até mesmo abrangendo estritamente os jogos. Essas concepções atuam de acordo com as afinidades e experiências docentes ou conforme alguns fatores que envolvem o contexto escolar como a

quantidade de alunos, a faixa etária, o local, os conteúdos, o tempo de aula ou outras variáveis.

A publicação da LDB, em 1996, e da lei nº 9.696/1998, com a regulamentação profissional da Educação Física, mostram um novo desenho para a área da educação como um todo e um novo delineamento no campo da intervenção profissional. O reconhecimento legal da profissão e, em consequência, o reconhecimento pela sociedade abre novas portas para o profissional ampliando seu campo de atuação (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Baseado na nova conjuntura em que a Educação Física se encontra, sua prática se apresenta diferente do que era proposto há alguns anos. A disciplina na escola não representa somente o cuidado com os hábitos de higiene ou com o corpo físico, adestrado e disciplinado, ou até mesmo com a execução de técnicas esportivas. Compactua-se com a visão de Darido e Rangel (2005), que a Educação Física na escola objetiva introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal do Movimento em todos os níveis de ensino da educação básica, vivenciando conteúdos como Jogos, Esportes, Danças, Ginásticas e Lutas.

Dentro desse contexto, Araújo, Leitinho e Ferreira (2014) explicitam a necessidade de um professor que ultrapasse sua prática pedagógica baseada somente na apropriação técnico-instrumental, utilitarista, pragmática e leve para a escola perspectivas de formação de novos saberes que produzirão maior sustentação teórico-prática junto a melhorias nas condições de trabalho.

Apresentar os conteúdos da Educação Física aos alunos, nessas perspectivas, já avançam seus conceitos sobre o contexto. As aulas deixam de ser estritamente práticas, visando somente o rendimento, por exemplo, e passam a ganhar identidade. A formação do professor que atua nessa concepção implica no uso dos conteúdos, seu pensamento crítico e a reflexão sobre os enfrentamentos na contemporaneidade (FERREIRA, 2014). Conhecimentos escolares, pedagógicos, docentes e da prática profissional se misturam no seu exercício diário em busca de atingir os objetivos da Educação Física.

Para que o aluno consiga vivenciar essa proposta, o professor precisa de condições imprescindíveis no exercício de sua prática docente como material didático, estrutura física adequada, apoio pedagógico da gestão escolar e apoio sistemático da gestão governamental. Salgado, Salles e Alves (2012, p. 95) destacam que essa prática pode estar comprometida devido “(a) a sobrecarga de trabalho e a multiplicidade de papéis, (b) a estrutura das escolas e a educação física como aula-pública, (c) os fatores sociais e (d) as relações interpessoais”.

Esses autores ainda dizem que uma das maiores ‘queixas’ dos professores é a falta de organização do espaço físico e as condições precárias de materiais oferecidas pelas escolas para a prática da Educação Física que é confirmado no estudo de Santini e Molina Neto (2005). A falta de espaços fechados unida às alterações climáticas oferecem riscos à saúde vocal e o tamanho reduzido desses espaços gera um aglomerado de alunos em uma sala, comprometendo a qualidade do ensino.

Pensando na busca pela oferta de uma educação de melhor qualidade, como um dos objetivos da docência e de outras instâncias educacionais envolvidas, discute-se, a seguir, sobre fatores influenciadores dessa qualidade e as condições de atuação proporcionadas ao trabalho do professor.

3.2 CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO DOCENTE

Barbosa *et al.* (1995) revela que a preocupação com a qualidade da educação não é um assunto somente do momento atual. Pesquisas de opinião pública já indicavam, na década de 1990, a educação como uma das maiores preocupações da população brasileira. Nessa época, já se pensava sobre estratégias para melhorar o desempenho das instituições de ensino, visando à diminuição da frustração de profissionais de ensino, alunos, famílias e da sociedade em geral.

As perspectivas de transformação da educação, na atualidade, envolvem iniciativas de ordem política, administrativa, pedagógica ou até mesmo social. O processo educativo se apresenta de forma integrativa e complexa, visto todo um contexto que perpassa pela escola. A qualidade do ensino, portanto, depende de variáveis que talvez não se consiga mensurar, mas refletir sobre os fatores influenciadores e avaliar esse contexto se faz relevante na concepção atual, mesmo que não seja numa perspectiva totalitária.

Algumas palavras como ‘resultado’, ‘parceria’, ‘imensurável’, ‘aprendizado’ e ‘padrão’, encontradas nas falas de professores de Duque de Caxias – RJ ao serem questionados sobre o que seria uma escola de qualidade, instigam essa reflexão sobre a busca dos fatores que possam influenciar essa qualidade. Essa pesquisa de Lino (2014) questiona sobre o uso das avaliações externas somente para destinar recursos financeiros e rotular instituições de ensino, sem levar em consideração aspectos subjetivos da prática do professor e do contexto escolar.

Os índices de repetência também são utilizados para avaliar o ensino nas escolas, mas Libâneo (2013) reforça que uma pesquisa de 1981, feita em São Paulo, já apontava que

os índices de repetência escolar dependiam também das características individuais dos alunos, das condições familiares, do corpo docente, da interação professor-aluno e de aspectos internos e estruturais da organização da escola. A pesquisa conclui que as causas de reprovação não podem ser isoladas e evidencia que a escola não está preparada para utilizar procedimentos sociais, pedagógicos e estruturais para trabalhar com crianças no ensino público.

Para Imbernón (2011), o problema talvez não esteja somente nos docentes, mas nos processos políticos, sociais e educativos. Na sua visão, o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são núcleos fundamentais na inovação educativa e consequente sucesso escolar de uma forma geral. O coletivo de atividades docentes poderia ser mais favorável, pois envolve, na maioria das instituições educacionais, uma série de elementos que distorcem o funcionamento da escola dificultando sua melhoria. O autor inclui a falta de coletividade entre os profissionais envolvidos, a tendência à burocratização do processo ensino-aprendizagem, a falta de valorização do trabalho docente, a confiança dada a ‘tendências’ de mudanças baseadas no ‘achismo’ e as condições de trabalho nas escolas, como espaços, salas de aula, material, número de alunos por classe e outras condições.

A qualidade da instituição educacional depende da qualidade dos alunos através de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo. [...] A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor(a), no material que se utiliza. (IMBERNÓN, 2011, p. 104).

Embora não se possa estabelecer regras e procedimentos organizacionais de validade que valham para todas as realidades escolares, Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 423) afirmam que pesquisas revelam que a qualidade do ensino depende de mudanças no âmbito da organização escolar, referindo-se à “estrutura física e às condições de funcionamento, a estrutura e a cultura organizacionais e as relações entre alunos, professores e funcionários”. A organização e gestão da escola são responsáveis pela disponibilidade de condições e meios em busca dos objetivos escolares. Suas funções envolvem garantir a aprendizagem para todos os alunos, proporcionar o envolvimento das pessoas acompanhando essa participação e fornecer condições, meios e recursos necessários para o bom funcionamento da escola e o trabalho com os alunos. O professor, ciente do seu papel e preparado para utilizar recursos, métodos e procedimentos elabora suas estratégias de ensino a fim de atingir seus objetivos a partir dos conteúdos da disciplina específica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

Conforme a LDB vigente, lei nº 9.394/1996, é de incumbência dos municípios organizar, manter e desenvolver as instituições de ensino nas quais são responsáveis integrando-as aos planos e políticas educacionais (BRASIL, 1996a). A ampliação do ensino básico com a lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), na década de 1970, não foi acompanhada da melhoria qualitativa da oferta do ensino. O descompromisso do Estado com a educação pública e a expansão da oferta comprometeu a qualidade dos serviços prestados em consequência das condições de exercício do magistério e da desvalorização do professor (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A gestão municipal da educação, dentro das suas competências e nos níveis de ensino nos quais é responsável, deve desempenhar práticas de gestão educacional que correspondem às ações de natureza técnico-administrativa e pedagógico-curricular. Dentre as ações técnico-administrativas, estão a disponibilidade de recursos físicos, materiais, didáticos e financeiros da escola. Nessa vertente, estão incluídas condições de infraestruturas que envolvem o prédio, instalações, salas, laboratórios, biblioteca, pátio, quadra, banheiros, cozinha ou qualquer outro ambiente escolar. Também estão incluídos os materiais e equipamentos como livros didáticos, jogos pedagógicos ou outros instrumentos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

Vieira (2005) revela que no presente ano, é expressiva a quantidade de escolas no norte e nordeste do Brasil que não tinham energia elétrica, esgotos ou sanitários, o que evidencia uma situação inaceitável ao país e que requer políticas financeiras. Campos (2010) afirma que na maioria das escolas a infraestrutura é precária faltando, muitas vezes, o básico. O autor julga necessária a importância da existência de boas salas de aula, laboratórios modernos, banheiros limpos, quadra e pátio amplos, sala dos professores e outros ambientes essenciais unidos à manutenção e zelo dos mesmos para que o aluno queira permanecer nesses ambientes com conforto e tranquilidade.

Como já foi mencionado em caráter introdutório, existem documentos que sugerem e orientam a avaliação institucional de uma forma geral frente à observação de alguns itens: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico, acesso, permanência e sucesso na escola. Ação educativa *et al.* (2004) propõem e encaram esses aspectos como indicadores de qualidade, mas ressaltam que quem define e põe em prática de acordo com o contexto sociocultural local, é a própria comunidade escolar.

Observando os itens expostos nesse documento e analisando os aspectos a serem investigados nesse estudo, podem-se utilizar os itens relativos à ‘formação e condições de

trabalho dos profissionais da escola’ que se refere à formação inicial e continuada dos professores e a eficiência da equipe escolar; e, no ‘ambiente físico’, o documento sugere avaliar a suficiência, a qualidade e o bom aproveitamento dos espaços e materiais, abrangendo os ambientes escolares como um todo. (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2004).

De uma forma geral, a análise dessas variáveis do documento se entrelaça com as observações propostas pelo estudo, mas direciona para a atuação docente na Educação Física, que deve dispor de alguns ambientes e materiais específicos bem como outros fatores que envolvem sua prática.

O tópico a seguir esclarece sobre alguns instrumentos legais relacionados à estrutura física e materiais didáticos presentes na escola, bem como sua utilização na Educação Física.

3.3 DISPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAIS NA ESCOLA

A atual LDB, lei 9.394/1996, apresenta-se como um dos principais instrumentos legais que envolvem o contexto educacional. Alguns incisos dos artigos 70 e 71 desta lei (BRASIL, 1996a, p. 39) tratam dos recursos financeiros das instituições de ensino e definem que a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e o uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino” são despesas relativas à manutenção e desenvolvimento do ensino e, em contrapartida, exclui “as obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar, direta ou indiretamente, a rede escolar” dessas despesas.

Pode-se inferir que obras de maior proporção não devem estar inseridas nesses custos, mas a criação e manutenção de estruturas menores e/ou equipamentos necessários para a prática docente podem sim ser incluídos nas despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, trazendo a responsabilidade para os órgãos educacionais competentes. Essa definição é relevante visto que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) já especificava os gastos mínimos pela União, Estados e Municípios e, a partir das emendas constitucionais nº 14/1996, nº 53/2006 e nº 59/2009, acrescenta somente as fontes de recursos e as prioridades de destino para aplicação das verbas.

Essas emendas estão diretamente ligadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), conforme lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996b), que previa a injeção de recursos representando cerca de 40% das receitas advindas de transferências voluntárias para o Ensino

Fundamental assim como a remuneração condigna aos professores com vigência de 10 anos (1996-2006). Posteriormente, também associado às emendas já citadas, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) através da lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007) que substitui o FUNDEF e amplia sua abrangência para toda a Educação Básica. O Censo Escolar do ano anterior é utilizado como base de cálculo através do custo por aluno matriculado com vigência de 14 anos (2007-2021) (VIEIRA, 2008).

Além dessa fonte de financiamento, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) possui como objetivo prestar assistência financeira, e caráter suplementar às escolas das instâncias estaduais e municipais. Essa verba, como o nome já sugere, é gerenciada pela gestão da escola consultada pelo conselho escolar a fim de custear a aquisição de material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos da escola e aquisição de material de consumo, dentre outros destinos (VIEIRA, 2008).

Ainda em 2007, o governo federal, através do decreto nº 6.064/2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e menciona o apoio do Ministério da Educação para os eixos denominados ‘recursos pedagógicos’ e ‘infraestrutura física’ em suplementação ao que já era destinado aos municípios visando a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Para dar maior transparência ao desenvolvimento das ações que levem aos resultados esperados visando essa qualidade, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu o Plano de Ações Articuladas (PAR) que trata de um compromisso a partir de um plano de metas concretas e efetivas relativas a competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Os Estados e Municípios foram convidados a fazer a adesão que obteve 100% de aceitação (BRASIL, 2010a).

O município de Fortaleza enviou o seu PAR em 2013 como diagnóstico da situação educacional estrutura nas seguintes dimensões: (1) Gestão educacional, (2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviços e Apoio Escolar, (3) Práticas Pedagógicas e Avaliação e, (4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Como resposta ao seu envio e avaliação do MEC, o município traça metas objetivando um ensino de melhor qualidade. No entanto, os planos de alterações envolvem a escola de uma forma geral, principalmente no que se refere à dimensão de Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos: nada específico para os espaços e materiais para a Educação Física.

É importante salientar que o Código de Obras e Posturas do Município de Fortaleza já estabelecia que as escolas deveriam dispor, pelo menos de ambientes para esporte e recreação bem como outras instalações (FORTALEZA, 1981). Complementar a essa disposição, a lei municipal nº 8.415 delibera que as quadras poliesportivas ou outras edificações destinadas a atividades recreativas e esportivas de natureza curricular “deverão, obrigatoriamente, ser munidas de cobertura e dependências destinadas a banheiros e vestiários” (FORTALEZA, 2000, p.1). A exposição às condições climáticas adversas não deveria fazer parte desse ambiente, principalmente ao professor que utiliza o mesmo local para ministrar aulas em várias turmas frente ao despreparo das instalações escolares. Tal premissa está sendo investigada nesse estudo, assim como outras vertentes da atuação docente.

Quanto aos materiais, pode-se tomar como referência o município de Maracanaú-CE, que emitiu um Parecer Técnico em 2008 tratando da suficiência de material pedagógico esportivo dispondo os tipos e quantidades de materiais separado por nível de ensino e por unidade escolar visto seu quantitativo de alunos. O parecer especifica o que cada escola deveria ter disponível para as aulas recomendando aos diretores a aquisição desses materiais e a possível origem do recurso para compra. Essa especificação é utilizada para controle interno da gestão da escola e como documento de referência pelo próprio município.

A seguir, serão apresentados os estudos relativos às condições de atuação docente na Educação Física realizados por outros pesquisadores que se assemelham de alguma forma à essa pesquisa. Estes não são os únicos, afinal outros são citados nas discussões dos resultados, mas estes foram encontrados a partir de uma busca sistemática sobre o objeto de estudo da presente pesquisa.

3.4 ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDOS RELACIONADOS

Em busca de achados que se assemelhassem à pretensão de pesquisa, além da pesquisa já mencionada realizada pelo IBOPE (2012), recorreu-se às bibliotecas das principais universidades de Fortaleza-Ceará: Universidade Federal do Ceará (UFC), UECE e Universidade de Fortaleza; utilizando como descritor somente ‘Educação Física escolar’. A partir da leitura dos títulos, foi encontrado somente um trabalho intitulado ‘Percurso e obstáculos encontrados por mulheres no campo de atuação profissional em Educação Física’ de José Everaldo Diniz Ferreira em sua monografia de graduação. O mesmo objetivava

analisar as dificuldades dos profissionais de Educação Física no campo profissional, mas seu texto não abordava com afinco as condições de infraestrutura, material ou outras condições de atuação, não fazendo parte, portanto, do tema em estudo da presente pesquisa.

Utilizando-se do meio virtual, através de fontes de referência para a pesquisa, buscou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PPCAPES), por abrangerem uma extensa base de dados de estudos bem elaborados, disponibilizando ainda em sua totalidade para indivíduos envolvidos com a universidade. Em ambos os portais, foram utilizados os descritores ‘estrutura física / educação física’, ‘material / educação física’ e ‘atuação / educação física’. Para refinar e especificar esses achados, considerou-se somente publicações em português e espanhol, que fossem revisadas por pares e que estivessem no intervalo temporal de 2010 a 2015.

A Tabela 1, a seguir, explicita os resultados inicialmente encontrados a partir somente do uso dos descritores (R1) e, em seguida, apresenta os resultados finais (R2) obtidos após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos.

Tabela 1 – Resultados das buscas por descritores no BDTD e PPCAPES

DESCRITORES	BDTD		PPCAPES	
	R1	R2	R1	R2
Estrutura física / Educação Física	41	1	3	0
Material / Educação Física	149	2	8	0
Atuação / Educação Física	99	0	25	0
Total	34	3	95	0

Fonte: Elaboração própria.

Como exposto na Tabela 1, no PPCAPES não foram obtidos resultados satisfatórios, mas na BDTD surgiram três dissertações que compactuam em parte com o objeto de pesquisa. O Quadro 1 a seguir expõe os anos de publicação, títulos, autores e universidades desses achados. Os resultados dessas pesquisas, logo em seguida, serão apresentados conforme suas semelhanças com o presente estudo.

Quadro 1 – Dissertações encontradas no BDTD

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	UNIVERSIDADE
2010	Uma análise sobre as condições de realização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa – PB	Jeimison de Araújo Macieira	Universidade Federal da Paraíba
2011	Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria – RS	Marta Nascimento Marques	Universidade Federal de Santa Maria
2012	Ambiente escolar e atividade física em escolares de Pelotas, RS	Margarete Oleiro Marques	Universidade Federal de Pelotas

Fonte: Elaboração própria.

Iniciando por Macieira (2010), o estudo analisou as condições de trabalho para prática pedagógica do professor de Educação Física em nove escolas de referência em João Pessoa – PB. Houve a aplicação de uma ficha de observação semiestruturada aos diretores das escolas, que verificava as condições estruturais, material didático e apoio de pessoal para o professor; e um questionário aplicado aos professores de Educação Física, com dados de identificação do professor, relação dele com o conhecimento, relações de trabalho e condições de trabalho.

Mesmo não sendo foco do presente estudo, é relevante evidenciar nessa pesquisa que, de posse dos dados de identificação dos professores, dos 27 pesquisados, somente 17 eram efetivos na rede, enquanto os outros 10 se encontravam em contratos de trabalho precários, sem direitos trabalhistas. Além disso, perfazendo uma renda média de R\$ 370,00 a R\$ 1.300,00, do total de professores, 93% declarou trabalhar ou já ter trabalhado na rede particular de ensino para complementar a renda adquirida no ensino público.

Quanto à estrutura física apropriada, o autor verificou, principalmente, que somente seis escolas possuíam quadra poliesportiva e, ao perguntar aos diretores, três avaliaram que os seus espaços estavam em péssimas condições de utilização, quatro em condições regulares e dois, somente, com boa qualidade de uso. Quando indagados por outros espaços, oito escolas possuem pátio para recreio sugerindo a utilização deste para as aulas de Educação Física.

Quanto aos materiais didáticos para o ensino, todas possuíam bolas de futsal, voleibol e aparelho de som, oito tinham bolas de handebol, sete com bolas de basquete e colchonetes, cinco com arcos e outras bolas, quatro com cordas e somente uma com bastões.

O autor salienta que 78% dos professores avaliam essas condições como insuficientes devido à quantidade reduzida dos mesmos, frisando que eles relataram que acabam custeando a compra e manutenção desses objetos para conseguir ministrar aulas.

No que se refere aos profissionais envolvidos com a Educação Física, somente uma escola apresentava um funcionário que oferecia o apoio mais ‘operacional’ como acondicionar material, pegar e devolver alunos em sala, bem como outras funções. E outros profissionais atuavam de forma isolada, com pouca interação com o professor, com acúmulo de funções ou mesmo executavam tarefas que não compactuavam com sua formação, comprometendo, talvez, a atuação docente.

Diante desses resultados e ressaltando que os locais pesquisados são escolas consideradas de referência, percebe-se a necessidade de investimento em condições físicas e profissionais mais favoráveis para a execução da prática pedagógica do professor de Educação Física em João Pessoa – PB.

Em outro estudo, Marques (2011) investigou as possibilidades e limitações da prática pedagógica dos professores de Educação Física numa escola em Santa Maria – RS. A autora analisa entrevistas semiestruturadas com três professores de Educação Física experientes que englobam: formação inicial e continuada, prática pedagógica e caminhos e descaminhos da docência. A análise das entrevistas é feita a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977) *apud* Marques (2011).

A autora verificou que os professores esperavam mais da sua formação inicial, Educação Física, e reconhecem o espaço da escola, a partir das conversas e reflexões com outros colegas de profissão, como um processo formativo que se agrega aos cursos de formação continuada, pois esses, muitas vezes, são inviáveis pela falta de tempo.

Avaliando sua prática pedagógica, os professores destacaram: a falta de espaço físico e material, a desvalorização da Educação Física, a falta de companheirismo e união entre os professores, os baixos salários, as limitações na forma como executa as aulas, a indisciplina e a violência entre os alunos e a falta de tempo para refletir e trocar experiências como aspectos que dificultavam sua ação docente. Diante da sua prática, os professores corroboram com a necessidade de maiores momentos de trocas de experiências e reflexão sobre esses descaminhos a fim de diminuir as dificuldades enfrentadas.

Como aspectos positivos, a satisfação em dar aulas, estar em contato com os alunos trocando experiências e sendo valorizados por eles fazem a diferença para os professores pesquisados. A troca de afetos e outras relações com os alunos destacam a

satisfação do professor em contribuir para seu desenvolvimento, crescimento e independência, pontos que ultrapassam o sentido da docência, trazendo bem estar pessoal.

O texto é finalizado com a afirmação das possibilidades e limitações que os docentes confrontam no cotidiano escolar, mas numa perspectiva reflexiva sobre mudanças a partir de estratégias e saberes docentes. Deixa-se transparecer que são desafios da prática docente e que podem ser sanados em parte pelo diálogo, reflexão e troca entre professores e alunos.

Encerrando sobre as dissertações encontradas, a pesquisa de Marques (2012) não se apresenta diretamente envolvida com todos os aspectos estudados, mas aborda a infraestrutura que faz parte desse objeto de estudo. Ela objetivou, além de outras propostas, descrever o ambiente escolar em relação à oferta e condições para a prática de atividade física em vinte escolas do município de Pelotas, RS. Para tal, aplicou questionários a partir de um instrumento elaborado por Kremer (2010) *apud* Marques (2012) aos professores ou diretores que pudessem avaliar as instalações e os equipamentos disponíveis no ambiente de escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares.

No que se refere à infraestrutura, conclui-se que as escolas possuem o espaço físico, porém, na maioria delas (75%), essa infraestrutura não é adequada ao clima da cidade, não dispendo de espaços cobertos e em 70% das escolas são pouco acessíveis aos escolares. Com relação às quadras esportivas, 45% das escolas não possuía esse espaço e apenas em uma escola esse ambiente era coberto. Somente uma escola possuía pista de corrida, três tinham caixa de areia e quatro com sala de dança. Sala de musculação, área de arremesso, piscina ou outros espaços não foram encontrados em nenhuma instituição de ensino.

Embora esse estudo detecte os ambientes disponíveis para a prática de atividade física pelos alunos em horários extraclasse, esses mesmos locais são disponibilizados para as aulas de Educação Física. Tais achados revelam a precariedade de infraestrutura para as escolas bem como contribui para a falta de estímulo do educando em praticar atividades físicas fora do horário escolar, o que também é proposto como objetivo para a Educação Física escolar.

Caminhando para outro meio investigativo, ainda nas pesquisas realizadas na *internet* ao longo da escrita desse texto, mas sem uma base de dados específica, deparou-se com uma edição da revista *Motrivivência* de 2012 sob tema ‘Dossiê: Espaços e Equipamentos de Educação Física’. O periódico apresenta Qualis 2014 na Plataforma Sucupira de B2 para Educação Física e B4 para Educação e tem publicação semestral a partir de eixos temáticos.

Esse exemplar conta com três artigos que possuem relação direta com o objeto de estudo pesquisado, conforme Quadro 2 exposto a seguir.

Quadro 2 – Artigos da revista Motrivivência, 2012

TÍTULO	AUTOR
O tempo e o espaço da Educação Física em escolas da rede municipal de Guarani das Missões/RS	Samuel Nascimento de Araújo
O ensino da Educação Física e sua infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE	Alisson Slider do Nascimento de Paula; Emílio Sousa Albuquerque; José Osmar Vasconcelos Filho; Kátia Regina Rodrigues Lima; José Luiz Pereira de Sousa; Jessica Bruna Faustino Moura; Antônio Adrisio Vidal da Silva
Espaços e equipamentos para a Educação Física escolar e não-escolar: entrevista com Celi Nelza Zulke Taffarel	Christiane Garcia Macedo Silvana Vilodre Goellner

Fonte: Elaboração própria.

O artigo de Araújo (2012) tem como finalidade verificar e analisar as possibilidades de manifestações, seu tempo, espaço e materiais didático-pedagógicos disponíveis nas aulas de Educação Física na escola. Para tal, foram realizadas observações sistemáticas das aulas e das atividades esportivas extracurriculares de alunos do Ensino Fundamental da escola A e da escola B.

A escola A, de tempo integral, utiliza-se em grande parte dos espaços da comunidade em que ela se encontra para o desenvolvimento de suas atividades que acontecem em dois períodos semanais de Educação Física no turno normal, e oferece no turno inverso para alguns alunos aulas de ginástica, jogos da cultura popular, danças tradicionais da cultura gaúcha e iniciação esportiva.

Já a escola B, por sua vez, possui um espaço amplo para que se desenvolvam plenamente suas atividades em seu próprio espaço, facilitando a logística e o tempo de deslocamento dos alunos para as aulas. Seu programa de Educação Física escolar envolve dois períodos semanais para os alunos também disponibilizando a estes, no turno inverso, o treinamento de modalidades esportivas como: handebol, futsal, voleibol e de iniciação esportiva ficando a critério do aluno a sua participação e inclusão nestas oficinas esportivas.

O autor infere que essas boas condições influenciam e alteram os resultados dos alunos que têm acesso a essas estruturas e dinâmicas escolares. Todavia, salienta que cada

realidade escolar possui suas necessidades, expectativas e anseios e coloca a responsabilidade ao professor de Educação Física em desenvolver, motivar e mediar conhecimentos sobre a cultura corporal, o que pode ser arriscado visto que há outros fatores que envolvem a prática docente.

No estudo de Paula *et al.* (2012), os autores buscaram fazer uma análise crítica da influência dos espaços e materiais peculiares acerca do ensino da Educação Física escolar. Questionários que identificavam a existência do ambiente e/ou material e a descrição dos mesmos foram aplicados a 27 professores da rede pública de Sobral – CE.

Quanto aos espaços, 67% dos professores declararam ter espaço disponível para a Educação Física e citaram as quadras cobertas como facilidade. Mas, também em suas descrições, apontaram dificuldades como falta de manutenção, interdição, distância da escola ou espaços reduzidos impactando diretamente na sua prática pedagógica por não conseguir abranger determinados conteúdos, por exemplo.

Quanto aos materiais, 89% declararam ter equipamentos para as aulas, 69% relataram que esse material era de boa qualidade, no entanto, somente 11% afirmaram que esse material daria para trabalhar com os conteúdos pertencentes ao plano de ensino. Sugere-se que, de uma forma geral e com ajustes, alguns conteúdos da disciplina conseguem ser abordados, mas que apresentam falhas na sua execução prática devido à ausência de materiais.

Os autores concluem que espaço físico, instalações e materiais didáticos, estão ausentes no cotidiano de uma parte dos professores, afetando significativamente no trabalho docente do referido componente curricular. Os mesmos sugerem, então, a necessidade de políticas educacionais a fim de fornecerem suportes para uma Educação Física escolar com qualidade através da disponibilidade de materiais e espaços físicos específicos para a prática docente.

E, para um último achado, mas em formato diferente dos anteriores, Macedo e Goellner (2012) realizam uma entrevista com a professora Celi Nelza Taffarel sobre espaços e equipamentos para a Educação Física escolar e não-escolar no contexto de políticas públicas e formação de professores. A entrevista compõe um dos objetivos do projeto ‘Garimpendo Memórias: Educação Física, esporte, lazer e dança’, que traz como principal finalidade a preservação e divulgação da memória das práticas corporais e esportivas no Brasil.

Quando questionada sobre a importância dos espaços e equipamentos na estruturação e consolidação da Educação Física na escola e fora dela, a professora alerta que o todo é comprometido quando se falha em aspectos como: tempo, espaço e materiais

ressaltando a importância da clareza de finalidades e objetivos proporcionada pela formação do professor.

Na sua visão, os ambientes e aparatos são precários de uma forma geral, tanto em locais públicos como privados. São raros os investimentos feitos para assegurar espaços públicos adequados para o desenvolvimento da cultura corporal: práticas esportivas múltiplas que requerem amplos espaços (aquáticos ou terrestres), bem como para outras atividades tais como a dança, yoga, as demais lutas, a ginástica que precisam de espaços próprios. Isso acarreta em problemas maiores como a deficiência em projetos, programas, professores e outros envolvidos.

No que concerne à semelhança com esse estudo, a professora Celli Taffarel finaliza alertando para a necessidade de uma distribuição suficiente e igualitária para investimentos e políticas públicas para essa área, reforçando os elementos da cultura humana para a sociedade como um todo. Ressalta, portanto, que essa defasagem de recursos inicia desde a formação dos professores de Educação Física, o que reverbera nas suas condições de trabalho, justificando, então, a necessidade de outros estudos que potencializem a influência dos espaços e equipamentos na prática do professor de Educação Física, o que não acontece nesse momento.

Essas e outras pesquisas que deverão ser citadas nas discussões dos resultados reforçam a importância do presente estudo que busca caracterizar a situação real do município de Fortaleza, tendo como referencia a estrutura física e materiais para a Educação Física. Tal disponibilidade de recursos possui papel fundamental na prática docente, assim como outros fatores que envolvem a prática docente, algo que foi também mencionado nesses estudos relacionados.

A seguir, apresenta-se o caminho metodológico pelo qual percorreu esse estudo especificando peculiaridades do campo de pesquisa.

4 METODOLOGIA

Quando se analisa um tema de estudo, a escolha do método e da técnica de investigação é imprescindível para a apreensão da realidade. O pesquisador se apropria de forma integrada do objeto e alia suas indagações com as possíveis resoluções do problema (MINAYO, 2008).

O texto a seguir apresenta um caminho de investigação justificando-se pelos métodos e técnicas utilizados a fim de desvelar o objeto de estudo dessa pesquisa.

4.1 TIPO DE ESTUDO

O estudo se caracteriza como quantitativo na fase descritiva ao utilizar-se de dados estatísticos, ao passo que também se insere como qualitativo, quando ferramentas interpretativas expressam a compreensão de significados. Essa relação, quantitativo e qualitativo, não deve ser encarada de forma simplista e a escolha depende do objeto de estudo pesquisado: “há possibilidades de analisar as regularidades, frequências, mas também relações, histórias, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação” (MINAYO, 2008, p. 63). No que se refere à natureza e aos objetivos da pesquisa, ela pode ser classificada como uma pesquisa de campo descritiva e exploratória. De forma sintética e específica, então, o estudo pode ser caracterizado como quantitativo descritivo e, ao mesmo tempo, qualitativo exploratório.

A abordagem quantitativa se apresenta nessa pesquisa, pois procura medir o grau em que algo está e, em seguida, se apresenta o interesse processado estatisticamente. De forma descritiva, busca-se descrever os fatos ou fenômenos de uma determinada realidade caracterizada pela precisão e representatividade da população, isso se fará presente quando houver a descrição da caracterização dos professores de Educação Física e os tipos e quantidades de espaços físicos e materiais que lhes são disponibilizados (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, identifica-se a presença de algo fornecendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos, dando uma relevância ao aspecto subjetivo a partir das percepções e das opiniões (MINAYO, 2008). No enfoque exploratório, o objeto é tratado no seu ambiente próprio, vai diretamente à fonte por observações, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador, busca-se levantar informações sobre o objeto e acerca das suas condições de manifestação, estando sempre

sujeita a alterações ocorrentes no ambiente. Essa perspectiva fica presente de forma mais específica quando as condições de espaços físicos e materiais forem avaliadas pelos professores de Educação Física (MARCONI; LAKATOS, 2011).

4.2 PERÍODO E CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada nos meses de abril a junho, no primeiro semestre do ano letivo de 2015, conforme o calendário escolar divulgado pela SME de Fortaleza, Ceará, que iniciou as aulas no final do mês de janeiro.

O cenário da pesquisa foi composto pelas escolas públicas municipais da cidade de Fortaleza por ser a maior rede de Educação Básica do Ceará e por se tratar do campo de trabalho da pesquisadora.

Abrangendo todas as Secretarias Executivas Regionais (SER)¹, a pesquisa envolve um quantitativo de instituições relevante estatisticamente a fim de representar a realidade do município como um todo. As escolas públicas municipais de Fortaleza, no entanto, são separadas de acordo com os níveis de abrangência e/ou porte estrutural. Existem as que abrangem somente crianças de zero a cinco anos como os Centros de Educação Infantil (CEI) e as creches, que funcionam em período integral; as escolas especiais, direcionadas às crianças com deficiência; as Escolas de Tempo Integral (ETI), que possuem uma dinâmica de ensino diferenciada com disciplinas diferentes no currículo; as escolas anexas, de menor porte e vinculadas às patrimoniais; e as próprias patrimoniais, dotadas de maior estrutura e que administram os recursos enviados às duas sedes conforme especificado na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantitativo de escolas públicas municipais, Fortaleza, 2015

SER	PATRIMONIAL	ETI	ANEXO	ESPECIAL	CEI	CRECHE
I	44	2	2	0	18	6
II	44	2	2	5	23	10
III	37	2	0	0	14	13
IV	48	2	3	1	29	6
V	49	2	1	0	22	18
VI	50	2	2	0	21	10
TOTAL	272	12	10	6	127	63

Fonte: SME, 2014.

¹ Em 1997, a Lei 8.000 que objetiva descentralizar a gestão municipal e atender às especificidades de cada localidade, divide a cidade de Fortaleza em seis Secretarias Executivas Regionais (SER): SER I, SER II, SER III, SER IV, SER V e SER VI abrangendo cada bairro pertencente à sua área. (CMF, 1997).

Diante do exposto, optou-se somente pelas escolas patrimoniais para fazer parte da pesquisa por abrangerem os níveis de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental pelos quais o município é responsável conforme LDB (BRASIL, 1996a), por serem de melhor porte e por não lidar somente com públicos específicos, como as outras citadas anteriormente.

Tomando como base o quantitativo de escolas fornecido pela própria SME para o ano vigente, conforme Tabela 2, o universo do estudo é composto por 272 escolas patrimoniais, utilizando-se de uma amostra estratificada através das SER. As escolas pertencentes a cada SER foram selecionadas de forma aleatória simples que, segundo Levin, Fox e Forde (2012), nesse tipo de amostra, todos os membros têm chances iguais de serem selecionados, isso torna o grupo de escolas heterogêneo, já que não há manipulação dos locais pesquisados.

Calculou-se, então, uma amostra mínima que garantisse confiabilidade aos resultados. Como já foi mencionado, os estratos são as SER de forma proporcional e optou-se por adotar uma amostragem aleatória simples para o conjunto total de sujeitos com intervalo de confiança de 95%, estimativa de proporção populacional de 0,5 e erro padrão amostral de 0,10 (LEVIN; FOX; FORDE, 2012). Obteve-se, portanto, o quantitativo total de 73 escolas pesquisadas separadas por SER conforme está representado na Tabela 3 de acordo com o percentual que as representa diante do universo.

Tabela 3 – Amostra da pesquisa por estrato, Fortaleza, 2015

ESTRATOS (SER)	UNIVERSO (ESCOLAS PATRIMONIAIS)	PROPORÇÃO POR SER (%)	AMOSTRA (ESCOLAS PESQUISADAS)
I	44	16,2	12
II	44	16,2	12
III	37	13,6	10
IV	48	17,7	13
V	49	18,0	13
VI	50	18,3	13
TOTAL	272	100	73

Fonte: Elaboração própria.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa correspondem aos professores que lecionam a disciplina de Educação Física nas escolas públicas municipais de Fortaleza, CE. Somente um

professor por escola foi recrutado, assim como o local, de forma aleatória, a fim de que ele represente a realidade do seu ambiente de trabalho. Obteve-se, então, o total de 73 professores pesquisados, conforme dados de 2015 expostos na Tabela 3.

Após a devida autorização da instituição, através do Termo de Anuência (Apêndice A), o pesquisador convidou esses docentes para participar da pesquisa em dia e horário conveniente a ambos. Caso o professor selecionado não aceitasse participar do estudo, o pesquisador poderia escolher outro professor de Educação Física que trabalhe na mesma escola. Persistindo a recusa, o pesquisador escolheria outra escola. Ambas as ações não aconteceram em nenhuma escola, pois todos os professores abordados aceitaram participar da pesquisa.

4.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Foram inclusos na amostra professores efetivos e temporários que lecionassem a disciplina de Educação Física e estivessem lotados na escola pesquisada, independente da sua carga horária e da série que atuasse na escola.

É válido ressaltar que a disciplina de Educação Física recebe o nome de Recreação, nas séries de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Fortaleza e professores pedagogos também poderiam estar lotados na mesma, conforme é permitido pela resolução nº 7/2010 CNE/CEB (BRASIL, 2010b).

4.5 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Foram excluídos da amostra todos aqueles participantes que não se enquadraram nos critérios de inclusão e aqueles que, por sua vez, executavam atividades que não se relacionavam com os conteúdos da Educação Física. Isso ocorreu em escolas onde o pedagogo assumia a disciplina e esse professor, no entanto, realizava atividades de reforço escolar, como atividade complementar à disciplina de Português. Nesses casos, outro professor foi escolhido para participar da pesquisa ou a escola foi excluída da amostra, contabilizando como ausência de professor de Educação Física na instituição.

Ainda foram excluídos também aqueles que porventura se recusassem a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), o que não ocorreu em escola alguma.

4.6 COLETA DE DADOS

A primeira etapa da coleta de dados se deu a partir do preenchimento de um formulário de identificação do professor pelo próprio pesquisador e pela aplicação de um questionário aos professores de Educação Física por instituição de ensino. Segundo Marconi e Lakatos (2011), o formulário de pesquisa trata-se de um roteiro de perguntas preenchido pelo pesquisador no momento da pesquisa e o questionário é caracterizado por um conjunto de perguntas a serem respondidas pelo participante da pesquisa.

Em caráter experimental, um teste piloto do questionário foi aplicado no segundo semestre de 2014 pela pesquisadora com professores e coordenadores, semelhante ao que propunha a pesquisa do IBOPE (2012), mas em escolas públicas estaduais, por possuir características semelhantes às municipais. Buscou-se delimitar os sujeitos da pesquisa e testar a aplicação do instrumento: clareza nas perguntas, tempo de preenchimento e possíveis questionamentos duvidosos para posterior aperfeiçoamento do processo de coleta de dados.

Os resultados dessa aplicação do teste piloto revelaram que seria mais viável, produtivo e objetivo que os sujeitos da pesquisa fossem somente os professores de Educação Física, que o instrumento precisava ser reduzido e que algumas questões deveriam ser mais claras. Assim, foram realizadas alterações significativas até chegar à versão final que será apresentada a seguir.

O questionário final apresentou perguntas objetivas e subjetivas e foi construído após a aplicação do teste piloto. Comparado ao que foi investigado na pesquisa nacional, somente alguns aspectos foram utilizados: condições de espaços físicos e condições de materiais da disciplina de Educação Física. Nele, o professor descrevia os espaços e materiais disponíveis para o ensino da disciplina nas questões objetivas e, em seguida, avaliava suas condições de uma forma geral em duas questões subjetivas.

Auxiliando a pesquisadora nessa etapa do estudo, membros do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar da UECE fizeram parte dessa etapa da coleta de dados em caráter voluntário, assim como alguns alunos da graduação em Educação Física da UECE. Ambos passaram por um treinamento realizado pela pesquisadora a fim de sistematizar e unificar o processo de coleta de dados, evitando possíveis vieses de pesquisa.

O primeiro contato com a escola foi feito por telefone ou de forma presencial com algum membro da gestão – diretor (a), vice-diretor(a), coordenador(a) ou secretário(a) – buscando confirmar a lotação de algum professor na disciplina de Educação Física. Nesse

contato, 26 escolas foram excluídas do campo de pesquisa por não possuírem professor de Educação Física conforme está apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Escolas excluídas da amostra, Fortaleza, 2015

SER	ESCOLAS EXCLUIDAS
I	5
II	1
III	4
IV	---
V	10
VI	6
TOTAL	26

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, em dia e horário marcado para o comparecimento à escola, os pesquisadores se direcionaram a um membro da gestão da escola para a assinatura do Termo de Anuência (Apêndice A) autorizando a realização da pesquisa que, por sua vez, encaminhou o pesquisador ao professor de Educação Física que estivesse presente no momento da visita.

Frente ao professor, cada pesquisador conversou sobre os objetivos da pesquisa solicitando assinatura do TCLE (Apêndice B) e, após o aceite, preencheu o formulário (Apêndice C) que constava dados de identificação da instituição de ensino e formação inicial e continuada do professor para, posteriormente, aplicar o outro instrumento de coleta.

Após uma breve explicação ao participante sobre o que constava no questionário (Apêndice D), os sujeitos tiveram o tempo que consideraram necessário para responder as perguntas de forma individual e presencial. Para o caso de dúvidas, o pesquisador ficou disponível a todo o momento para maiores esclarecimentos. Ao término da aplicação do instrumento, os mesmos foram guardados em pastas que impossibilitavam a identificação dos sujeitos e foram manipulados apenas pela pesquisadora.

A segunda etapa da coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista em grupo (Apêndice E), com seis professores oriundos da etapa inicial do estudo. Os envolvidos nesta fase foram escolhidos por meio da seleção de extremos, uma proposta sugerida pelas professoras Dr^a. Ana Maria Iório Dias (UECE) e Dr^a. Suraya Cristina Darido (UNESP) durante a qualificação da presente dissertação. No que se refere a esse estudo, esse meio de seleção, como o nome já explicita, trata de escolher, dentre os participantes, aqueles que

apresentem as maiores e menores pontuações diante da aplicação de determinada técnica de coleta. Os resultados, portanto, foram selecionados mediante os aspectos positivos e negativos relatados pelos professores participantes da pesquisa quanto às condições de espaços físicos e materiais. Para Seawright e Gerring (2008), a forma como os casos são selecionados interfere diretamente nos resultados da pesquisa e a escolha, de pior e maior relevância, se mostram substancialmente mais significativos do que a escolha aleatória de casos, visto que pode haver a seleção de algo que não seja representativo da amostra.

Desta forma, cada aspecto positivo citado pelo professor no questionário, a escola a qual pertencia o respondente recebia pontuação ‘+1’, em contrapartida, cada aspecto negativo, pontuava como ‘-1’. A soma final da pontuação foi realizada e aquelas escolas que obtiveram menor e maior pontuação foram as selecionadas, totalizando seis escolas: três de menor pontuação e três de maior pontuação.

A pesquisadora retornou ao campo de pesquisa para a realização da entrevista com esse grupo de professores que já havia respondido os questionários sobre suas respectivas escolas. Para Marconi e Lakatos (2011), a entrevista é um procedimento utilizado para auxiliar no diagnóstico de investigações sociais. Uma conversa entre pesquisador e pesquisado busca esclarecer e compreender questões envolvidas no processo investigativo.

Com data e horário marcados, os professores foram convidados a fazer parte dessa etapa e não mostraram qualquer resistência. Embora não tenha sido utilizado como critério de inclusão/exclusão, todos os entrevistados são professores efetivos concursados; somente um deles (Professora L2²) tem carga horária de 20 horas semanais, enquanto o restante são de 40 horas. Outras características mais específicas estão expostas no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Caracterização dos professores entrevistados, 2015

PROFESSOR	IDADE	SEXO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	NÍVEL DE ENSINO
H4	43 anos	Masculino	16 a 20 anos	Ens. Fund. - 6º ao 9º ano
A2	37 anos	Masculino	11 a 15 anos	Ens. Fund. - 6º ao 9º ano
A6	36 anos	Feminino	0 a 5 anos	Ens. Fund. - 1º ao 9º ano
J3	37 anos	Masculino	6 a 10 anos	Ens. Fund. - 6º ao 9º ano
L2	44 anos	Feminino	16 a 20 anos	Ens. Fund. - 1º ao 9º ano
L5	31 anos	Feminino	6 a 10 anos	Ens. Fund. - 1º ao 5º ano

Fonte: Elaboração própria.

² Denominação escolhida para identificar os participantes da pesquisa conforme está apresentado no Quadro 3.

No mês de agosto, numa sala reservada e mediante autorização dos próprios professores, a entrevista foi filmada para facilitar a identificação das falas e gravada o áudio para evitar perdas nas falas por possíveis ruídos externos. Dispostos em círculos, a pesquisadora mediou a entrevista abrangendo os pontos relativos às condições de atuação docente, conforme explicitado no roteiro de entrevista (Apêndice E).

Esse roteiro conteve, inicialmente, perguntas que caracterizavam o professor como: idade, sexo, tempo de magistério, regime de trabalho, carga horária e níveis de ensino que leciona como já foi exposto no Quadro 3. Em seguida, os sujeitos foram questionados sobre as possíveis condições suficientes e/ou ideais de espaços físicos e materiais na escola, relataram sobre outros fatores que pudessem envolver sua atuação a partir da sua avaliação frente às condições que lhes são oferecidas nas escolas pesquisadas.

4.7 ANÁLISE DE DADOS

A análise iniciou com a leitura dos formulários de identificação buscando caracterizar os sujeitos da pesquisa quanto à sua formação inicial – curso e tipo de graduação – e formação continuada – cursos de pós-graduação e de extensão – de forma simples, direta e descritiva. Dessa forma, pôde-se identificar a caracterização dos participantes traçando um perfil dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino de Fortaleza, visto a amostra representativa da população.

Em seguida, tratando das questões objetivas do questionário, cada espaço físico e material citado foi contabilizado buscando diagnosticar o quantitativo total presente nas escolas da rede municipal de Fortaleza. Assim, pôde-se verificar a disponibilidade de locais e materiais pedagógicos para o ensino da Educação Física de forma mais ampla.

Esses dados foram analisados por meio da estatística descritiva simples utilizando o programa Excel da *Microsoft Office* como auxílio na tabulação e leitura dos dados em forma de tabelas e/ou gráficos. O uso desse programa permitiu uma análise sistematizada dos aspectos mais objetivos: dados de identificação, formação e condições de espaços físicos e materiais do professor.

Quando se tratou das questões subjetivas, todas as respostas foram lidas e os relatos foram separados de acordo com sua semelhança, tanto os aspectos positivos, quanto os negativos. A pontuação descrita na coleta de dados foi utilizada para selecionar os participantes para a etapa posterior, através da leitura dos relatos. A análise de conteúdo proposta por Minayo (2008) se fez presente nessa etapa. Para a autora, esse tipo de análise

busca cifrar o material qualitativo e, dentro dessa perspectiva, a análise temática foi escolhida como forma de análise de conteúdo.

Nas entrevistas, essa análise de conteúdo de Minayo (2008) também foi utilizada, a partir da transcrição, leitura e categorização por temas e discutidas à luz da subjetividade. A autora desdobra esse tipo de análise em três etapas:

- a) Pré-análise: visa compreender e interpretar o material coletado orientando a interpretação final;
- b) Exploração do material: busca encontrar categorias de especificação dos temas de acordo com os relatos dos participantes;
- c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: sistematiza em estatísticas simples relacionando com o quadro teórico estudado a partir de inferências e interpretações das informações relacionando-as com a teoria anteriormente apresentada e lançando novas leituras.

Dessa forma, acreditou-se contemplar o objeto de estudo visto, aos instrumentos de coleta utilizados, abrangendo, portanto, as perguntas objetivas e subjetivas de ordem quantitativa e qualitativa, respectivamente.

4.8 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para que a pesquisadora pudesse realizar a coleta de dados nas instituições já citadas como cenários de pesquisa e como já foi mencionado, foi solicitada uma autorização de algum membro da gestão da escola por meio da assinatura no Termo de Anuência (Apêndice A).

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa estavam presentes no TCLE (Apêndice B) que foram devidamente assinados por todos os pesquisados de forma espontânea e voluntária. O mesmo explicitava a preservação da identidade, os riscos e a possibilidade de desistência a qualquer momento do estudo.

A pesquisa, portanto, fica de acordo com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UECE sob Parecer 1.206.436/2015.

4.9 SÍNTESE DO CAMINHO METODOLÓGICO

A seguir, o Quadro 4 expressa de forma resumida o caminho metodológico do estudo.

Quadro 4 – Caminho metodológico

TIPO DE ESTUDO		PERÍODO E CENÁRIO
Quantitativo → descritivo Qualitativo → exploratório		Primeiro semestre letivo de 2015 73 escolas públicas municipais de Fortaleza
INSTRUMENTO	PARTICIPANTES	ANÁLISE
Formulário	73 professores de Educação Física	Descritiva
Questionário	73 professores de Educação Física	Estatística descritiva simples Análise de conteúdo (Minayo, 2008)
Entrevista em grupo	6 professores de Educação Física	Análise de conteúdo (Minayo, 2008)

Fonte: Elaboração própria.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção, os dados obtidos são apresentados, comentados, interpretados e discutidos à luz de estudos e autores que se debruçam sobre o mesmo objeto de pesquisa. O foco se amplia para a interpretação dos dados predominantemente de forma mais subjetiva.

Nessa discussão, optou-se em analisar os resultados das informações dos instrumentos separadamente. No entanto, ao iniciar a redação destas discussões, percebeu-se a necessidade da inserção de dados relativos à entrevista junto aos questionários, visto a complementaridade entre os instrumentos. Assim, não foi destinado um tópico específico para apresentar e discutir somente os dados obtidos com as entrevistas, mas a aglutinação entre elas e os questionários aplicados anteriormente.

5.1 FORMULÁRIO: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Objetivando a identificação dos sujeitos de pesquisa, ao passo que traça o perfil desses professores de Educação Física do município de Fortaleza, o formulário pôde trazer algumas discussões sobre a formação docente. Dividida em formação inicial e continuada, a primeira se refere à graduação e a segunda aos cursos posteriores que possam ter sido realizados como forma de complementação, aprimoramento dos conhecimentos e/ou atualização da prática docente.

5.1.1 Formação inicial

O conhecimento pedagógico está inteiramente ligado à prática docente, o que instiga a reflexão sobre a relação entre teoria e prática. Por isso, a formação inicial deve fornecer uma base para a construção desse conhecimento, juntamente com a ação vivenciada. A transmissão do conhecimento adquirido, como função principal do professor no campo de trabalho, não ocupa mais o pensamento atual sobre o fim da docência, mas sim a relação dos conteúdos específicos, vivenciados na formação, com as tarefas e problemas do cotidiano refletidas na ação diária (IMBERNÓN, 2011).

Atenta para a importância da formação inicial dos professores que atuam na Educação Básica, a SME de Fortaleza compactua com a exigência de formação mínima em licenciatura para todos os professores regentes. Essa exigência foi evidenciada tanto pelo último edital de concurso para professor efetivo como na última seleção para professor

substituto do município³. Isso reflete no perfil do professor de Educação Física encontrado nas escolas municipais, exposto na Tabela 5.

Tabela 5 – Formação inicial dos professores de Educação Física, 2015

FORMAÇÃO INICIAL	PROFESSORES (%)
Licenciatura em Educação Física	62 (85%)
Pedagogia ou outra licenciatura	11 (15%)

Fonte: Elaboração própria.

Nenhum professor ainda se encontra realizando graduação no município de Fortaleza, o que não aconteceu, por exemplo, no município de Caucaia-CE, que na sua última seleção para professor temporário⁴ trouxe como exigência mínima o 5º semestre da licenciatura. O fato da formação inicial ainda está em andamento torna o campo de atuação como um espaço de aprendizado, mas sem orientação/supervisão de um profissional. O estágio supervisionado, quando se trata da formação de professores, se apresenta como elemento imprescindível, pois é a partir da prática como aluno que se constrói sua identidade como docente e se compartilha os saberes do cotidiano, independente da sua área de atuação (PIMENTA; LIMA, 2004). Quando a atuação efetiva se dá de forma precoce e aleatória, a intervenção como professor pode se apresentar de forma fragilizada, visto a inexperiência e a imaturidade como docente.

Desde a LDB de 1996, a Educação Física se apresenta como componente curricular na Educação Básica e a palavra ‘obrigatório’ foi acrescida em 2003 pela lei 10.793 de 2003 (BRASIL, 2003). A disciplina traz como principal função garantir os educandos o acesso às práticas corporais, contribuindo para sua ressignificação e oferecendo instrumentos a fim de que as aprecie de forma crítica (BRASIL, 1997). Entretanto, a redação da lei não se refere a ‘todos os níveis da Educação Básica’, pois isso Hess e Toledo (2011) destacam que, mesmo com o oferecimento da disciplina garantido legalmente na teoria, a falta de clareza no texto, juntamente com a falta de vontade política, não garantem a presença dela em todos os níveis da Educação Básica e tampouco não dispõe sobre a formação específica de professores na área.

³ Conforme Edital 50/2009 de concurso para professor efetivo e Edital 77/2014 de seleção para professor substituto da rede municipal de Fortaleza.

⁴ Conforme Edital 5/2014 de seleção para professor temporário do município de Caucaia.

Como visto na Tabela 5, lecionar Educação Física na SME não se restringe somente aos licenciados nessa área específica, contrariando a resolução nº 46/2002 do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) que dispõe sobre a intervenção profissional destacando a atuação na docência relacionando os conteúdos da Educação Física (CONFEF, 2002). De forma significativa, 11 pedagogos (15% dos professores lotados) ministram aulas nas séries iniciais. É importante ressaltar que esse número pode não se esgotar nessa representação, visto que a gestão da escola pode ter indicado um professor de área específica para responder o formulário, já que a escolha se fez de forma aleatória e com o professor presente no dia da visita do pesquisador (vide Metodologia).

A resolução nº 7/2010 do CNE/CEB (BRASIL, 2010b) permite a atuação de professores pedagogos com atividades corporais nessas séries, o que não necessariamente garante sua habilitação para essa atuação. A sobrecarga de disciplinas incumbidas a esse professor pedagogo, conforme resolução nº 1/2006 do CNE/CP (BRASIL, 2006), envolve Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Tal sobrecarga o habilita a tratar assuntos e ciências diversas, formando-o de forma generalizada.

Em pesquisa ao último currículo das únicas universidades públicas em Fortaleza que oferecem o curso de Pedagogia, UECE e UFC, verifica-se a escassez de disciplinas relacionadas ao corpo em movimento, conforme Quadro 5. Tal resultado evidencia a possível fragilidade na formação para desenvolver atividades corporais com objetivos e conteúdos claros.

Quadro 5 – Disciplinas relacionadas ao corpo em movimento nos currículos de Pedagogia em Fortaleza, 2015

PEDAGOGIA - FLUXOGRAMA	DISCIPLINA
UECE – 2008.2	Corporeidade e Psicomotricidade na Educação
UFC – 2014.1	Psicomotricidade e Educação

Fonte: Elaboração própria.

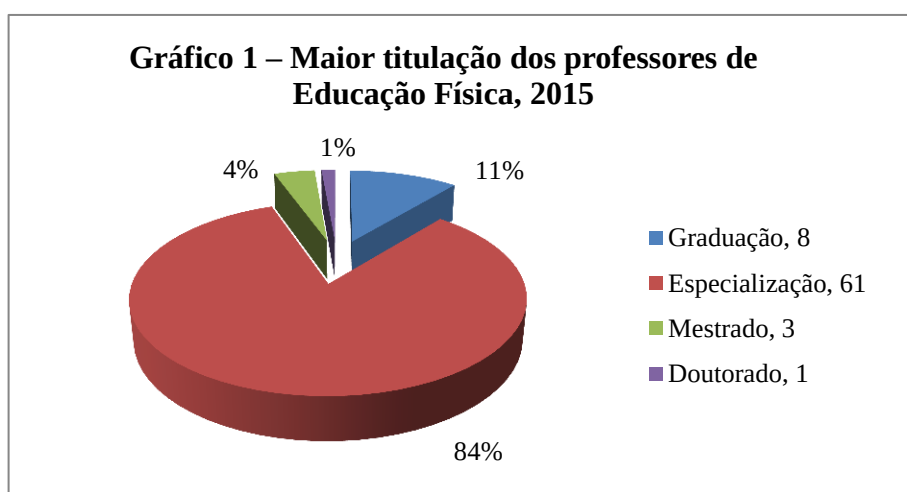
Segundo o estudo de caso de Ferreira e Torres (2013), os próprios professores pedagogos de uma determinada escola acreditam que a disciplina ministrada por um profissional da área de Educação Física “mostra-se mais eficiente, pois acreditam que a qualificação e a especificidade do trabalho conferem maior aproveitamento por parte do educando” (p.190).

Na experiência empírica da autora, atuando na Educação Física escolar por quase nove anos e em diversas escolas públicas e particulares de Fortaleza, pode-se perceber que, ao atuar no campo específico desta disciplina em questão, os pedagogos apresentam práticas descontextualizadas, desconhecem conteúdos e suas dimensões de aplicação, expõem objetivos alheios, que não se relacionam com as propostas para a infância de forma abrangente, limitando-se a uma atividade complementar.

5.1.2 Formação continuada

Segundo Imbernón (2011), o conhecimento em relação ao exercício docente encontra-se fragmentado pelas experiências como docente, pela socialização da sua formação específica com a vivência profissional e pela formação permanente, que relaciona “a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso” (p. 61). Isso implica num conhecimento profissional dinâmico que parte da formação e se desenvolve ao longo da carreira docente.

Analisando dois tipos de formação continuada: cursos de aperfeiçoamento/pós-graduação e cursos de extensão, os resultados foram bastante adversos. Somente 11% dos professores não possuem curso de pós-graduação, a maioria dos professores (61%) é especialista (curso *lato sensu*) e um número restrito de professores tem curso *stricto sensu* como mostra o Gráfico 1.



Fonte: Elaboração própria.

O Plano de Cargo, Carreiras e Salários (PCCS) para professores do município de Fortaleza prevê o aumento de 15% do salário para a progressão por titulação para especialista

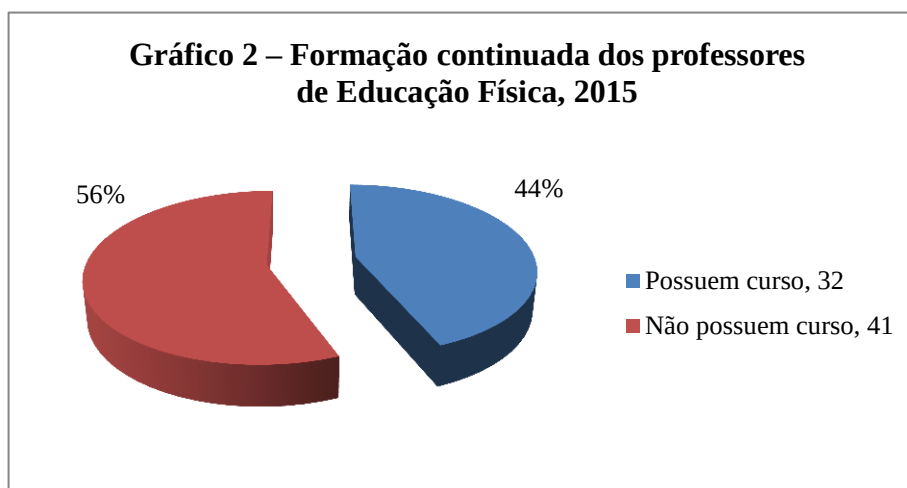
(FORTALEZA, 2007), o que pode sugerir essa maioria. O incentivo para a titulação de mestre e doutor, presente em somente 5% dos professores, é maior em percentual, 35% e 45%, respectivamente, o que poderia aumentar a busca por esse tipo de formação. Em contrapartida, observa-se que o acesso aos cursos *stricto sensu* se apresentam de forma restrita. No Ceará, não existe programa de pós-graduação específico para a Educação Física, nem na área educacional, tampouco na de saúde. Alguns professores com formação inicial em Educação Física possuem linhas de pesquisa em programas de Educação, Políticas Públicas, Saúde Coletiva, Fisiologia, dentre outros, mas, ainda assim, o número de vagas é reduzido.

Mesmo também constando no PCCS o direito ao afastamento para estudos, a portaria nº 46/2013 (SME, 2013) restringe o consentimento aos professores com carga horária de 200 horas mensais por somente um ano para mestrado e dois anos para o doutorado, reduzindo somente 50% da carga horária. Tal medida também dificulta a busca pela formação na pós-graduação, já que no mestrado acadêmico, por exemplo, as aulas acontecem nos horários em que o professor deveria estar na escola. Quando não existe o afastamento, há o impedimento de frequência nas aulas.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou no presente ano um programa de mestrado profissional em rede para professores de Educação Física da escola pública, algo inédito no país. O programa, no entanto, não atingiu o estado do Ceará, visto ao não cumprimento dos critérios da instituição promotora. Ainda assim seria necessário o deslocamento do professor para outro estado, o que se torna inviável devido seu comparecimento ao trabalho.

É válido ressaltar que, na rede particular de ensino de Fortaleza, não há incentivo financeiro para a qualificação para formação. Essa premissa está presente somente no ensino público municipal e estadual, o que pode sugerir uma melhor atuação dos professores dessas redes, em consequência da sua melhor formação.

Outra vertente para a dificuldade de qualificação é a jornada de trabalho. Alguns professores trabalham em outros locais para acumular melhor renda e chegam a ocupar os três turnos do dia. Essa rotina não favorece o tempo para formação com qualidade, visto que ainda se inserem os cuidados com a família, o descanso, o lazer e outros afazeres no tempo que lhes resta. Isso também entra como prerrogativa para o resultado do Gráfico 2. Mais da metade dos professores (56%) não tem cursos de curta duração relacionados à Educação Física escolar, seu campo de atuação, nos últimos cinco anos, mesmo com o incentivo de 2% a cada dois anos também instituído pelo PCCS de Fortaleza.



Fonte: Elaboração própria.

Desde 2012, a SME vem incluindo, gradativamente, 1/3 de hora-atividade aos professores destinados à “preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas” (MEC, 2013). Esse tempo extraclasse também vem sendo utilizado para programas de formação relacionados principalmente aos professores pedagogos. Na Educação Física, somente em 2015 foi montado um programa de formação intitulado ‘Ciclo de Capacitação para Professores de Educação Física’⁵ que acontece uma vez por mês. Desta forma, os professores utilizam uma parte do tempo extraclasse para formação, o que já auxilia na gestão de tempo. Todos os professores entrevistados na pesquisa de Gaspari *et al.* (2006) identificam a necessidade de realizar mais cursos, leituras, capacitações e até mesmo a troca de experiências com outros professores buscando aperfeiçoar sua prática docente, mas ficam impedidos devido à sobrecarga de trabalho para obter melhores salários a partir dessas formações.

5.2 QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA EM GRUPO: CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Abramovay e Castro (2003), um ensino de qualidade não depende apenas do trabalho docente com os alunos. O espaço, as instalações e os recursos que a escola oferece aos alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar são suportes importantes ao processo de ensino e aprendizagem.

⁵ Encontros mensais destinados à formação de professores de Educação Física da PMF coordenado pela Assessoria de Esportes da Secretaria Municipal de Educação que surgiu a partir de reuniões anteriores para suprir os anseios dos próprios professores quanto aos conteúdos da disciplina.

A fim de diagnosticar as condições de espaços físicos e materiais disponibilizados para Educação Física, recorreu-se aos dados dos questionários e da entrevista em grupo. O questionário ofereceu dados objetivos, no que se refere à descrição dos espaços e materiais e subjetivos, quanto à avaliação dos professores sobre suas condições de atuação. A entrevista em grupo trouxe dados subjetivos no que se refere à avaliação da estrutura física e materiais, mas também sobre outras condições de atuação presentes no cotidiano da disciplina de Educação Física. Inclui-se como pretensão nesta etapa uma perspectiva correlacionada a uma análise quantitativa descritiva e, ao mesmo tempo, qualitativa exploratória.

5.2.1 Espaços Físicos: Tipos e Quantidades Disponibilizados

O reconhecimento do espaço pedagógico como um instrumento didático favorece a busca por um local que contribua para a aprendizagem envolvendo a articulação entre o que seus componentes necessitam e o que se pretende. Segundo Escallier (2010), a arquitetura das construções escolares é uma questão da atualidade. O autor exemplifica que a Inglaterra tem um plano de reconstrução dos seus espaços até 2020, baseando-se no seu contexto histórico cultural e nas necessidades dos alunos. Evidência disso é a indicação de que esse planejamento deva ser composto por uma equipe que envolve vários profissionais e atores participantes do uso posterior desse espaço. No Brasil, a proposta se apresenta de forma mais simples e direta. A atenção se mostra para proporcionar, inicialmente, a disponibilidade de local, como é o caso das obras já iniciadas do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que inclui quadras esportivas e outras instalações em escolas que enviaram suas propostas.

Direcionando a visão para a escola como um todo, os espaços podem ser distribuídos de acordo com um destino especializado, levando sempre em consideração a inter-relação e o uso mútuo pelos agentes. Pode-se ter como exemplo a seguinte divisão de espaços: meramente pedagógicos, como as salas de aula e a quadra; de lazer, como os pátios; administrativos, como o escritório e portaria; áreas comuns, como a entrada e os corredores; mistos, como a cantina e os banheiros; privados/restritos, como o escritório, a sala de professores e a cozinha.

O uso desses locais pela comunidade escolar não exclui as possibilidades com o ensino da Educação Física. Pelo contrário, como a disciplina exige a exploração do corpo em movimento, o espaço físico tem muita importância na execução das atividades de aula. Indagados por esses espaços para ministrar aulas, os professores relataram a disponibilidade

descrita na Tabela 6. Nela estão expostos os tipos e quantidades de espaços físicos das escolas que lecionam.

Tabela 6 – Espaços físicos disponíveis⁶ para a Educação Física, 2015

ESPAÇO FÍSICO	ESCOLAS (%)
Sala de vídeo e/ou multimídia	67 (91%)
Sala de aula	66 (90%)
Pátio	61 (83%)
Biblioteca	58 (79%)
Quadra	51 (69%)
Espaço com areia	38 (52%)
Parquinho	12 (16%)
Sala com tatame	10 (13%)
Sala de dança/ginástica	8 (10%)
Academia	1 (1%)
Brinquedoteca	1 (1%)
Pista de atletismo	0 (0%)
Piscina	0 (0%)

Fonte: Elaboração própria.

Como foi já explicitado por Ferreira (2014), a Educação Física passou por várias transformações ao longo dos anos e atualmente possui algumas concepções diferenciadas que direcionam sua condução na escola. Analisando essa tabela, pode-se perceber que a disponibilidade de espaços físicos também se refere ao uso dos mesmos locais por outras áreas e à forma como o professor intervém na sua atuação. Enfatizando as quantidades apresentadas, sala de vídeo/multimídia, sala de aula, pátio, biblioteca, quadra e espaços com areia foram os espaços que mais se destacaram.

As novas concepções sobre o ensino da Educação Física podem ter ampliado a visão de professores sobre sua atuação em outros espaços com relação aos que eram proporcionados pela disciplina anteriormente, quando as aulas eram estritamente práticas, valorizando somente o saber fazer. O fato do professor já considerar sala de vídeo/multimídia, sala de aula e biblioteca como locais para ministrar aulas já evidencia que alguns conteúdos

⁶ É importante destacar que, quando a soma de percentuais não contabiliza 100%, significa interpretar que a mesma escola pode apresentar mais de um espaço físico (Tabela 6), assim como os aspectos positivos e negativos para ministrar aulas de Educação Física (Tabelas 7 e 14).

possam ser trabalhados utilizando maiores recursos audiovisuais, despertando a atenção e curiosidade do aluno, como destacam Serafim e Sousa (2001, p. 22):

as teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação e colaboração [...].

O professor J3⁷, quando questionado sobre os espaços suficientes, relatou que as salas de aula de cada turma eram utilizadas por professores de outras disciplinas no horário da Educação Física, o que impedia a disponibilidade para o próprio professor naquele momento precisando repensar possíveis intervenções de cunho mais teórico.

Mesmo que a pesquisa não mostre se esses espaços são utilizados pelos professores, a disponibilidade por parte da escola já oferece opções de abordagem de conteúdos ultrapassando os padrões práticos. Isso não quer dizer que a disciplina deva estar centrada somente nesses ambientes, mesmo porque eles podem limitar experimentações mais ativas pelos alunos, mas é importante a sala de aula ser uma opção de intervenção docente visto as concepções atuais da disciplina na escola. Por isso, também se faz destaque as 51 quadras detectadas, 69%. Nem todas as escolas possuem esse espaço onde boa parte dos conteúdos são ministrados, vide as modalidades esportivas, ou que permitiria abordar outros conteúdos que exigem espaço mais amplo.

O estudo de Soares Neto *et al.* (2013) utilizou os dados do Censo Escolar de 2011 para verificar os níveis de infraestrutura das escolas de uma forma geral, classificando-as em elementar, básica, adequada e avançada. Um escala de 22 itens foi analisada incluindo a existência de espaços e condições como cozinha, energia elétrica, esgoto, sala dos professores, etc. A quadra esportiva estava inclusa somente no nível denominado ‘adequado’ e ‘avançado’ de infraestrutura, revelando talvez não ser tão essencial para o funcionamento da escola. Essa pesquisa se deu com 194.932 escolas no Brasil e somente 15,5% das escolas apresentavam quadra, quando se referiu somente ao nordeste, esse percentual caiu para 7,4%. Esse panorama se mostra numa situação bem mais deficiente do que o apresentado nesse estudo. Ainda assim, seja no âmbito nacional, ou municipal, como verificado na realidade de Fortaleza, pode-se inferir a improvisação de locais para ministrar aula, como pátios e espaços abertos. Algumas vezes os pátios podem ficar inclusive no meio das salas, atrapalhando as aulas dos outros professores ou mesmo os espaços abertos podem trazer riscos à saúde dos envolvidos.

⁷ Os professores serão mencionados conforme identificação descrita no Quadro 3 apresentado na p. 40 e 41.

Os Jogos Olímpicos e a mídia, de uma forma geral, enfatizam os talentos na perspectiva do esporte de rendimento, no entanto, a detecção desses talentos e as experiências iniciais com as modalidades também partem da escola. A pista de atletismo e a piscina não foram encontradas em escola alguma e as salas para lutas e dança/ginástica em reduzidas quantidades. Em 2016 os jogos serão realizados no Brasil e, fazendo um paralelo com os outros espaços específicos de outras modalidades, percebe-se a falta de atenção ao conhecimento e vivência dessas modalidades e a falta de incentivo à sua prática com fim educacional e posterior rendimento.

A redução dos espaços para jogos e brincadeiras na cidade, pela aglutinação da área urbana e a preocupação com a segurança nas residências das famílias faz com que a existência de áreas livres espaçosas, partes ensolaradas e sombreadas, na delimitação dos ambientes na escola, permitam com que as crianças corram, pulem, exercitem-se, criem jogos e favoreça um maior contato com a natureza (BELTRAME; MOURA, 2009). Garcia (1996), citado por Elali (2003), enfatiza as múltiplas carências nos centros urbanos: socioeconômica, socioafetiva, de espaço físico, de tempo livre e a da natureza.

As Diretrizes Curriculares do município de Fortaleza também destacam a exposição aos riscos sociais e à violência urbana nas ruas, praças, associações e outros ambientes de lazer, mesmo acreditando que esses espaços contribuem para a construção de brinquedos, brincadeiras e jogos socializando experiências. De acordo com o documento, a Educação Física pode colaborar com propostas educativas que visem a participação solidária de uma sociedade cidadã que vivencie essas experiências em seu próprio meio a partir de uma intenção pedagógica (TEIXEIRA; DIAS, 2011).

Nas escolas pesquisadas, algumas carências se confirmam, além das limitações já apresentadas, o esquecimento sobre os locais de práticas psicomotoras e/ou recreativas como os parquinhos e brinquedotecas é evidente na tabela. A falta de disponibilidade pode fazer com que os professores limitem suas abordagens ou mesmo improvisem espaços. Além do que, visto a escassez de espaços públicos de lazer, cultura e convivência social saudável para as crianças, a escola acaba ficando também como um local seguro para suprir essas necessidades no momento do recreio ou de outras atividades curriculares e extracurriculares do contexto escolar. Ou seja, o acesso a esses espaços no ambiente escolar não se refere somente às aulas de Educação Física, mas um contexto inerente à infância e às aulas práticas de outros professores, por assim dizer.

5.2.2 Espaços Físicos: Avaliação das Condições Oferecidas

A disponibilidade de espaços físicos na escola, nem sempre implica nas boas condições de uso desses locais. Com relação às condições físicas, é importante destacar que os ambientes escolares devem possuir temperatura amena e sejam sombreados e ventilados. Os pisos e paredes, entre outros componentes construtivos, devem estar limpos e conservados, assim como as áreas verdes, que devem estar coerentes com a arquitetura da edificação e com o planejamento paisagístico do terreno (BRASIL, 2008).

Nesse momento, o professor pôde avaliar suas condições de atuação buscando elementos que interferissem no bem estar dos envolvidos nas dinâmicas de aula do dia a dia. Por isso, juntamente com a seleção de extremos, foram expostos os relatos no que se referem às condições dos espaços físicos para lecionar Educação Física evidenciando, na entrevista, o que poderia ser suficiente e/ou ideal. A Tabela 7 expressa o apanhado de respostas dos professores nos questionários quanto aos aspectos negativos e positivos para tal.

Tabela 7 – Aspectos negativos e positivos para os espaços físicos, 2015

ASPECTOS NEGATIVOS	INCIDÊNCIA (%)
Espaço insuficiente, limitado e/ou ausência	53 (72%)
Falta de manutenção no local	37 (50%)
Ambiente insalubre	28 (38%)
Laboratório de Informática inativo	3 (4%)
Acervo desatualizado	2 (2%)
Ausência de bebedouro	2 (2%)
Pouco atrativo	1 (1%)
ASPECTOS POSITIVOS	INCIDÊNCIA (%)
Salas arejadas e espaçosas	33 (45%)
Espaço amplo	20 (27%)
Sala de multimídia equipada	7 (9%)
Bom estado de conservação	5 (6%)
Quadra adequada	2 (2%)

Fonte: Elaboração própria.

Interpretando os relatos, pode-se identificar que o aspecto mais comentado, tanto como positivo como negativo, foi com relação à existência de espaços amplos, talvez pela

necessidade da realização de movimentos com o corpo pelos alunos. Percebe-se que realmente essa característica é importante para a execução das atividades, afinal, todos os professores comentaram sobre isso. É interessante que algumas escolas até apresentam esses espaços, mas estão sem manutenção e/ou oferece risco aos envolvidos. A professora L5 destaca esses entraves como o pátio que fica no meio das salas e que fica inevitável os alunos fazerem barulho, gerando certo desconforto no ambiente escolar.

Eu tenho um pátio coberto, que é onde ficam as salas de Infantil e eu não posso trabalhar com bola, porque quebra as lâmpadas, por exemplo. O outro é um espaço aberto que se a bola embarcar, ela não volta mais e eu não tenho condições de ir pra lá. E, atualmente, desde que voltamos das férias, esse pátio está em processo de reforma. [...] As práticas corporais estão comprometidas. (Professora L5)

A alternativa até seria utilizar outros espaços amplos da escola, mas os mesmos, como inclusive a professora relatou anteriormente, também estão em condição de risco: à saúde física como a exposição ao sol e à chuva, aos acidentes com grades expostas, com as estruturas de ferro degradadas, cobertas soltas e buracos no piso, e à perda de materiais porque não há rede de proteção e os materiais se extraviam. Áreas em reformas mal feitas e/ou inacabadas também foram mencionadas, deixando os espaços sem disponibilidade.

A gente tem um sítio cheio de areia, cheio de árvores. [...]. Eu trabalho na escola há 15 anos e a promessa de cobrir a quadra, que é um estirado de cimento que sempre quebra, existe há muito tempo. Nunca chega essa quadra coberta. (Professora L2)

Se eu coloco o poste de voleibol, o piso racha todinho. Se alguém não tem atenção, bate num ferro e corre o risco de rasgar o rosto. (Professora A6)

Destacam-se dentre os aspectos positivos as boas condições das salas de aula (45%), local que nem sempre é apropriado para as aulas práticas, visto a presença de cadeiras e a quantidade de alunos; e a existência de espaços amplos (27%), que não necessariamente são quadras ou outros espaços nivelados que permitem o trabalho com segurança.

Referindo-se às condições ideais, os professores foram unânimes na entrevista em elencar a existência de somente dois locais essenciais para sua atuação: um espaço amplo, que poderia ser uma quadra ou pátio afastado das salas e que não oferecesse risco e uma sala ampla sem cadeiras para realizar aulas com ginásticas, lutas e outras atividades onde o espaço precisa ser mais delimitado e controlado. Essa característica do espaço amplo e longe das salas compactua com o que Gaspari *et al.* (2006) comenta em sua pesquisa: que o barulho das aulas de Educação Física incomodam aos outros professores e conota indisciplina e não a

alegria das crianças. Nesse momento, o professor deve ser firme e ciente de seus objetivos, justificando o barulho nas aulas.

Em conversa informal com a Assessoria Técnica de Esportes da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), 49 quadras estão em processo de licitação, construção, reforma e/ou entrega nesse ano de 2015 a partir do financiamento das obras do governo federal pelo PAC. Esse recurso federal veio do MEC após o PAR enviado pelo município nos anos de 2011 e 2013, conforme informação obtida pela Coordenadoria de Planejamento da SME. O Censo Escolar de 2014 revela que somente 33,07% das escolas públicas municipais no Brasil tem quadras esportivas, conforme dados levantados pela Fundação Lemann e Meritt (REIS; MORENO, 2015). Partindo dessa premissa, pode-se inferir o imprevisto quanto aos espaços. Alguns relatos envolviam a utilização de corredores estreitos e compridos, pátio no meio das salas atrapalhando as aulas e espaços irregulares com areia debaixo das árvores. A menção aos improvisos não se refere à falta de flexibilidade quanto aos espaços, mas ao oferecimento de condições de atuação básicas para a realização de atividades corporais, favorecendo um ambiente propício à melhora da qualidade na educação.

Segundo Thiago Alves, pesquisador da Universidade Federal do Paraná, em entrevista à Globo.com, “A parte de infraestrutura custa 10% do orçamento de educação, mas, mesmo assim, há dificuldade financeira para custear e fazer obras”. Ele reforça que isso se deve à falta de indicadores de qualidade que vinculem o rendimento do aluno às condições de infraestrutura. Ressalta ainda que, em países desenvolvidos, não há escolas que tenham bons resultados com uma infraestrutura ruim (REIS; MORENO, 2015).

Dayrell (1996) salienta que a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma como os usuários exploram os espaços que, por se tratar de um ambiente escolar, supõe-se que seja educativo. Um professor mencionou o espaço como ‘pouco atrativo’. Essa menção traz uma percepção diferenciada para os locais, que podem estar atrelados também ao bem estar dos alunos em ter um local atrativo e agradável para suas aulas. A falta de motivação dos alunos devido à falta de incentivo do local de aula para práticas mais prazerosas também foi uma das dificuldades encontradas nos relatos de professores de Educação Física na pesquisa de Gaspari *et al.* (2006). É relevante pensar, portanto, que essa percepção não ocorreu em outro professor que talvez tenha pensado de forma mais objetiva e prática sobre a sua atuação, sem levar em consideração a percepção do aluno.

Para Brasil (2008), “a atratividade ambiental, que facilita o acolhimento, e a disposição da infraestrutura física da escola concorrem para o sucesso do trabalho

pedagógico” (p. 47). Isso se refere não somente à organização do espaço, dos meios físicos nos espaços escolares e das áreas abertas, mas também à disposição dos prédios no terreno. Tais condições corroboram para prolongar a permanência dos alunos na escola e, sobretudo, fazem dela um ponto de atração, isto é, um lugar apropriado para a educação. Assim, como ressalta Elali (2003), as características sociofísicas dos ambientes e as relações construídas pelos alunos garantem oportunidades de contato com espaços, tanto construídos pelo homem quanto naturais, proporcionando condições melhores de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno.

5.2.3 Materiais: Tipos e Quantidades Disponibilizados

Os recursos escolares em conjunto, segundo Valdés (2008), também contribuem para o rendimento escolar. Embora a contribuição individual de materiais didáticos e outros recursos seja pequena, de forma conjunta, essas variáveis têm influência para aprendizagem dos estudantes. Molina, Devís e Peiró (2008) definem material didático como qualquer instrumento do contexto escolar que tem a intenção de favorecer o processo ensino e aprendizagem dentro do desenvolvimento de uma prática conectada com a teoria curricular. Nesse sentido, faz-se necessário a inclusão de materiais para uso pedagógico a fim de impulsionar o desenvolvimento e o rendimento dos alunos.

Pensando numa distribuição sistemática de conteúdos da disciplina e na proposta de Base Nacional Comum Curricular⁸, a Educação Física envolve os componentes da cultura corporal do movimento, da promoção da saúde e de práticas de lazer. Para abranger temas que permeiam a prática esportiva, as manifestações culturais, os hábitos/estilos de vida e as expressões do corpo em movimento, o professor precisaria dispor de materiais fundamentais a fim de favorecer o conhecimento e as experiências dos alunos no ambiente escolar.

As Diretrizes de Matrícula para o ano de 2015 (SME, 2014a) deliberaram o número máximo de alunos por sala de acordo com as séries dos envolvidos conforme Tabela 8, a seguir. Essa relação é mencionada devido a possível quantidade de alunos a ser encontrada pelo professor de Educação Física ministrando aula da disciplina numa escola.

⁸ A Base Nacional Comum Curricular foi lançada oficialmente no dia 16 de setembro de 2015, em Brasília, onde a Secretaria de Educação Básica do MEC apresentou o texto preliminar para consulta pública sobre os conteúdos por área para cada nível de ensino. O documento ainda se encontra em discussão no site ‘<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>’ para que professores e pesquisadores possam opinar e enriquecer essa proposta curricular inicial para a Educação Básica.

Desta forma, pode-se ter uma ideia da quantidade de materiais que deveriam estar disponíveis ao professor numa aula prática, por exemplo.

Tabela 8 – Número de alunos por sala, SME, 2015

NÍVEL DE ENSINO	SÉRIE	Nº MÁXIMO DE ALUNOS
Educação Infantil	Infantil I	16
Educação Infantil	Infantil II ao Infantil V	20
Ensino Fundamental	1º ano	20
Ensino Fundamental	2º ano	25
Ensino Fundamental	3º e 5º ano	30
Ensino Fundamental	6º ao 9º ano	35

Fonte: SME, 2015 (adaptada pela autora).

Pode-se perceber que o número máximo de alunos varia de 16 a 35 alunos, no entanto, levando em consideração que a as Diretrizes de Lotação para o ano de 2015 (SME, 2014b) tampouco menciona a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil, a essa amplitude muda para 20 a 35 alunos por série. Para compreender tal relação, utiliza-se como referência a ‘média por escola’ de materiais nas tabelas 9 a 13 buscando supor a quantidade de material disponível para o professor por turma.

Fora das tabelas, abre-se uma discussão inicial sobre o livro didático, no qual Lopes (2007, p. 208) o define como “uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores”. O total de 194 livros para a Educação Física foi relatado pelos professores, uma média de 2,6 livros por escola. Essa média não se assemelha em hipótese alguma com relação às outras disciplinas nas quais os alunos recebem os livros no início do ano letivo. Esse número se refere somente aos que são encontrados na biblioteca como fonte de pesquisa, na maioria das vezes, somente para o professor. As editoras no Brasil tampouco constroem esses materiais, geralmente essa iniciativa parte de alguns municípios, esporadicamente, como apoio pedagógico à prática docente.

Acredita-se que a falta de produção e aquisição de material didático impresso se dá pelo caráter tradicional da disciplina, com ênfase no conhecimento prático sobre o teórico. O uso, portanto, passa a ser somente como fonte rápida de pesquisa pelos alunos e em cursos ou consultas por parte dos professores, conforme sugerem Molina, Devís e Perés (2008).

Tabela 9 – Materiais disponíveis relacionados aos esportes tradicionais, 2015

MATERIAL	TOTAL NAS ESCOLAS	MÉDIA POR ESCOLA
Bola de futsal	265	3,6
Bola de basquete	219	3,0
Bola de voleibol	215	2,0
Bola de handebol	128	1,7
Trave	94	1,2
Bola de futebol	83	1,1
Poste de voleibol	68	0,9
Tabela de basquete	57	0,7
Mini-trave	48	0,6
Bola iniciação	28	0,3
Bomba de encher	5	0,06

Fonte: Elaboração própria.

Baseando-se na experiência da autora como professora, atrelados a uma perspectiva esportivista, percebe-se que alguns docentes ainda priorizam o ensino das modalidades esportivas mais tradicionais: futsal/futebol, voleibol, basquete e handebol. A Tabela 9 mostra que, mesmo sendo um conteúdo tratado com prioridade, os professores de Educação Física tem pouca disponibilidade de materiais ligados a essas modalidades, uma média de uma a três bolas por modalidade. Quando se refere a outros materiais ligados a esses esportes e imprescindíveis para sua prática, como postes de voleibol, tabelas de basquete, etc., a incidência é menor ainda. Tal dado evidencia o imprevisto já mencionado nas discussões sobre os espaços físicos. Por exemplo, o professor não tem bomba para encher as bolas ou trabalha o voleibol com cordas e/ou elásticos esticados simulando uma rede de voleibol. Isso também se fará presente com relação a outros materiais.

Essas quantidades somente permitem o trabalho com atividades práticas nas quais um grupo grande (cerca de dez alunos) tem acesso somente a um material. Caso o professor tenha a intenção de realizar uma atividade em duplas ou trios, fica impossibilitado, muitas vezes restringindo-se somente aos jogos coletivos devido à deficiência de materiais. Essa é uma das principais dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física na pesquisa de Gaspari *et al.* (2006), a falta de condições físicas e materiais para lecionar. A mesma pesquisa afirma que, geralmente, o espaço e material ficam restritos à prática do futsal/futebol até mesmo pelo estigma da disciplina, com uma valorização excessiva do saber fazer. Ou até mesmo, como confirma o estudo de Santos, Mendes e Ladislau (2014), o uso do imprevisto

para a confecção de materiais alternativos para suprir as necessidades para abranger todos os alunos. Tal iniciativa do professor não pode ser encarada como definitiva para a docência, visto que a disponibilidade de materiais deve ser proporcionada pelos órgãos mantenedores da escola.

Embora Betti (1999) acredite que os professores ainda precisem adquirir formas mais didáticas de ensinar o esporte, inclusive com a inclusão de novas modalidades esportivas e/ou de outras manifestações corporais, quando se trata de material para essas outras modalidades, a realidade é ainda mais preocupante. Mesmo com a tendência esportivista, embora abrangendo modalidades mais atuais e não tradicionais, a média de materiais por escola é muito baixa.

Tabela 10 – Materiais disponíveis relacionados às modalidades não tradicionais, 2015

MATERIAL	TOTAL NAS ESCOLAS	MÉDIA POR ESCOLA
Bola de tênis de mesa	147	2,0
Skate	63	0,8
Mesa de tênis de mesa	43	0,5
Quimono	39	0,5
Bola de tênis	35	0,4
Peteca	28	0,3
Kit <i>badminton</i>	25	0,3
Bola de ginástica	20	0,2
Kit Tênis de mesa	15	0,2
Instrumentos de percussão	15	0,2
Fita de ginástica	12	0,1
Barreira	7	0,09
Kit Proteção de skate	5	0,06
Peso	3	0,04
Bola de Pilates	2	0,02
<i>Slackline</i>	1	0,01
Espiribol	1	0,01

Fonte: Elaboração própria.

Alguns dos materiais listados na Tabela 10 e 11 podem causar estranhamento para o leitor, pois não são comumente encontrados nas escolas como skate, *slackline*, espiribol, peteca, kit *badminton*, disco proprioceptivo, escala de agilidade, etc. A existência desses e de

outros equipamentos foi possível devido à iniciativa dos próprios professores que compraram materiais para auxiliar na sua prática docente, algo que foi relatado na entrevista em grupo por certos professores. Alguns manifestaram, inclusive, descontentamento em ter que tomar tal atitude para conseguir executar determinadas atividades.

Eu estava dando aula só na sala. Fui na loja e comprei um ‘monte’ de quebra cabeça.
(Professora L2)

A gente acaba comprando, isso a gente acaba fazendo. A gente quer fazer alguma coisa e acaba encontrando algum meio. (Professor A2)

Diferente dos colegas, eu não tiro dinheiro do meu bolso pra comprar material.
(Professora L5)

Tabela 11 – Materiais disponíveis relacionados ao treinamento físico, 2015

MATERIAL	TOTAL NAS ESCOLAS	MÉDIA POR ESCOLA
Colchonete	185	2,5
<i>Medicine ball</i>	58	0,7
Escala de agilidade	22	0,3
Disco proprioceptivo	12	0,1
Halteres	8	0,1
Balança	1	0,01

Fonte: Elaboração própria.

Outra forma de aquisição foi devido a um pregão que iniciou em 2013 e finalizou em 2014, que destinou R\$ 3.299.983,84⁹ à aquisição de equipamentos para as escolas. A Assessoria de Esportes fez essa compra e distribuição do material pela ordem de pedidos realizada pelos professores, na qual a divisão desses materiais foi efetivada de acordo com o número de alunos por escola, a partir do julgamento da assessoria quanto às necessidades. Para uma segunda remessa de entrega, kits fixos foram montados e entregues às escolas abrangendo cerca de 67% da rede municipal de ensino.

Ainda dentro dos conteúdos da Educação Física, os professores utilizam alguns equipamentos com maior frequência nas séries iniciais do Ensino Fundamental que se destinam a partir de atividades recreativas e psicomotoras. Como essa etapa se caracteriza de forma mais evidente pelo desenvolvimento motor, psíquico, afetivo e cognitivo, geralmente

⁹ Informação em notícia exposta no site da SME no dia 22 de julho de 2014:
<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/noticias-sme/noticias-destaque/1581-sme-investe-em-materiais-esportivos-para-aulas-de-educacao-fisica>

alguns materiais são mais utilizados. Mesmo que seja importante não restringir a utilização desses equipamentos nessa faixa etária, a Tabela 12 expõe alguns deles que, por sinal, estão em número bastante relevante.

Tabela 12 – Materiais disponíveis relacionados às atividades recreativas e psicomotoras, 2015

MATERIAL	TOTAL NAS ESCOLAS	MÉDIA POR ESCOLA
Cones	1123	15,3
Jogo pedagógico	679	9,3
Arco	656	8,9
Bastão	287	3,9
Bola de plástico	245	3,3
Fantoches	224	3,0
Corda pequena	183	1,1
Elástico	81	2,5
Bola pequena	70	0,9
Corda grande	27	0,3
Saco	6	0,08
Linha de movimento	4	0,05

Fonte: Elaboração própria.

Utilizando-se de propostas das abordagens psicomotora, desenvolvimentista e construtivista, os professores trabalham com jogos, brincadeiras e outras atividades que envolvem mais o contexto da infância. Os materiais listados nessa Tabela 12 geralmente não são utilizados somente pelos professores de Educação Física, pelo contrário, algumas aquisições foram feitas a partir de práticas docentes dos professores pedagogos como os jogos pedagógicos, por exemplo. A pesquisa de Gaspari *et al.* (2006) revela que campanhas na comunidade escolar para arrecadar materiais e transformação de sucata em material pedagógico são mencionadas como possíveis soluções para a escassez de materiais na escola.

Cones e arcos, os mais presentes, são materiais que tem maior durabilidade e geralmente não são utilizados em outras atividades. Tal suspeita se deve ao fato de que alguns materiais, quando são emprestados para o recreio, por exemplo, se perdem ou se estragam com facilidade como foi relatado na entrevista.

O material é do aluno, não posso trancar a sete chaves, mas quando coloca na hora do recreio se perde, ou não dura mais do que dois ou três recreios. (Professora L5)

Outro dado importante foi a quantidade de jogos de tabuleiro, principalmente a dama e o xadrez conforme Tabela 13. Eles estão presentes na maioria das escolas. Também são utilizados por outros professores, pois trabalham o raciocínio lógico matemático e a capacidade de estratégia, assim como o dominó também envolve conhecimentos numéricos. Alguns professores utilizam esses jogos em dias de chuva ou em aulas na sala, devido aos espaços não terem condições físicas de receberem alunos durante ou após a chuva.

É destaque a presença, mesmo que somente em uma escola, do uso do futebol de botão, prática que pode ser englobada nos conteúdos de jogos populares e que resgata atividades feitas há alguns anos pelas crianças.

Tabela 13 – Materiais disponíveis relacionados aos jogos de tabuleiro, 2015

MATERIAL	TOTAL NAS ESCOLAS	MÉDIA POR ESCOLA
Dama	334	4,5
Xadrez	248	3,3
Dominó	6	0,08
Kit Futebol de botão	4	0,05

Fonte: Elaboração própria.

A presença, ausência ou restrição de alguns materiais pode conotar a forma como alguns professores trabalham os conteúdos da Educação Física pelo zelo com o uso de equipamentos específicos, mas, ao mesmo tempo, pode se referir à insatisfação em não tê-los na sua prática docente pelo desgaste e/ou conservação. Desta forma, o professor pôde avaliar suas condições de material para o ensino da Educação Física.

5.2.4 Materiais: Avaliação das Condições Oferecidas

Algumas condições sobre os materiais foram relatadas tanto na pergunta subjetiva do questionário como na entrevista em grupo. Elali (2003) afirma que, nos últimos anos, tem havido uma preocupação maior com relação à quantidade e à qualidade dos cuidados/manutenção e equipamentos, associando diretamente à qualidade de vida das crianças.

Desde 2007, foi instituído o Programa de Formação Inicial em Serviços dos Profissionais da Educação Básica dos Serviços de Ensino Público, o Profuncionário, que cria

o Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação com material didático que envolve a dinâmica e o cotidiano escolar (FREITAS, 2009). Dispõe, inclusive, sobre os espaços pedagógicos, sua manutenção e conservação, assim como outras vertentes do ambiente escolar. O material do curso, no entanto, não considera os materiais utilizados pelo professor de Educação Física como materiais e/ou recursos didáticos. Ele, portanto, não os menciona tampouco dá instruções de compra, armazenamento, conservação, etc. A Tabela 14 mostra os aspectos negativos e positivos mencionados nos questionários e a incidência de materiais para Educação Física nas escolas que estão diretamente ligados às condições desses recursos didáticos.

Tabela 14 – Aspectos negativos e positivos para os materiais, 2015

ASPECTO NEGATIVO	INCIDÊNCIA (%)
Quantidade reduzida	23 (31%)
Pouca qualidade	22 (30%)
Ausência de recursos financeiros / Doações	12 (16%)
Pouca variedade	11 (15%)
Sem local e controle sobre material	7 (9%)
Somente nos projetos esportivos	3 (4%)
Ausência de vídeos e/ou materiais básicos	2 (2%)
ASPECTO POSITIVO	INCIDÊNCIA (%)
Boa qualidade e estado de conservação	27 (36%)
Boa quantidade	9 (12%)
Gestão sobre material	5 (6%)
Diversidade	2 (2%)

Fonte: Elaboração própria.

Gaspari *et al.* (2006) quando questiona professores de Educação Física sobre sugestões para uma melhor execução do seu trabalho, alguns retrucam com maior quantidade e diversidade de materiais. Os autores citam Betti (1995) que atenta para o empecilho muitas vezes colocado pelo próprio professor que pensa em condições ideais para sua atuação como quadras e materiais oficiais e, quando isso não acontece, as aulas acabam sendo prejudicadas. Segundo essa autora, a prática docente não deveria sofrer interferências severas, pois o professor poderia se utilizar de espaços alternativos e materiais não convencionais. Isso, inclusive, foi comentado na entrevista em grupo, na qual os professores elencaram como uma

condição suficiente para atuação a diversidade de materiais para as aulas, sem exigir muito por uma quantidade excessiva.

Eu penso numa variedade de materiais que me traga o máximo de possibilidades.
[...] Eu colocaria bola, bambolê, corda, elástico, cone. Eu preferia a variedade do que a quantidade. (Professora L5)

A construção de materiais didático-pedagógicos também é uma possibilidade, assim como a adaptação do que já se tem na escola. Betti (1999) ressalta exemplificando com o atletismo que, apesar de ser considerado como um conteúdo esportivo, geralmente é aproveitado apenas em parte como a corrida de velocidade, de resistência e alguns saltos. A falta de barreiras, colchões e pesos impedem a aplicação de todas as provas. Isto também pode ser superado pela utilização de barreiras confeccionadas com latas, cimento e cabos de vassoura, colchões com pneus, e pesos feitos de areia e sacos plásticos. Cabos de vassoura cortados em pequenos pedaços se transformam em excelentes bastões para revezamento e outros exemplos que podem ser até mesmo construídos pelos próprios alunos sob orientação do professor.

O estudo de Betti (1995) já detectava a falta de material didático para as aulas de Educação Física relatando que a gestão da escola não oferecia atenção necessária demorando muito tempo para reposição de material e/ou se apresentando de forma reduzida proporcionalmente à quantidade de alunos por turma. Nota-se que, 20 anos após, quase nada se modificou.

5.2.5 Outras Condições de Atuação e Avaliação Diante das Condições Oferecidas

Como está exposto no Apêndice E, que trata dos pontos da entrevista em grupo, outras condições de atuação docente puderam ser mencionadas, como: quantidade de alunos por turma, tempo de aula, turmas multisseriadas, separação por gênero, aulas no contra turno ou fora do horário e outras dinâmicas que envolvem o cotidiano escolar. Os professores foram solicitados a elencar uma dificuldade e uma facilidade na sua atuação docente, de acordo com o que vivenciam no dia a dia. Alguns escolheram as que são foco desse estudo, espaços físicos e materiais, já outros frisaram outras ações que dificultam/auxiliam na sua atividade docente.

Quadro 6 – Condição que dificulta e facilita a atuação docente

PROFESSOR	DIFICULDADE	FACILIDADE
H4	Aula dentro do horário normal de aula	Material e espaço disponível
A2	Falta de exclusividade do espaço de aula	Material e espaço disponível
A6	Pouca diversidade de material	Boa estrutura física
J3	Quantidade excessiva de turmas na carga horária total	Boa estrutura física
L2	Diversidade de faixa etária na mesma série	Espaço reservado e favorável
L5	Inexistência do espaço	Apoio pedagógico

Fonte: Elaboração própria.

É interessante correlacionar alguns aspectos citados como forma de exemplo na entrevista que não foram elencados como dificuldade e/ou facilidade nas respostas, como a divisão de alunos por gênero ou mesmo as turmas multisseriadas. Alguns deles foram citados numa pesquisa realizada há 20 anos por Betti (1995) como depreciadores da atuação docente e hoje em dia persistem ou se apresentam de forma mais discreta. Exemplo disso são as aulas que não são compostas por turmas multisseriadas, mas apresentam alunos de faixas etárias muito diversificadas, o que dificulta o direcionamento da atividade. Outro caso se refere às turmas numerosas e à carência de materiais e espaços, esses ainda permanecem como dificuldades até a atualidade.

Diferente da pesquisa de Canestraro, Zulai e Kogut (2008), que identificou como principal dificuldade no ensino da Educação Física a falta de material e infraestrutura, os fatores de maior dificuldade foram bem variados. Os relatos desse estudo citam possíveis ações dos professores frente às dificuldades como a escrita de movimentos estudados e a execução prática por pequenos grupos exercitando a criatividade do professor para adaptar-se às condições oferecidas.

Como uma dificuldade no presente estudo, a quadra, quase sempre, é utilizada por várias turmas ao mesmo tempo; em muitas escolas há outros locais também disponíveis para o desenvolvimento dessas aulas. A falta de privacidade, expondo tanto o professor quanto os alunos, se faz notar pelo livre acesso e muitas vezes a interferência de alunos de outras turmas, pessoas que estão por outros motivos na escola, alunos de períodos inversos, direção e qualquer membro da comunidade escolar (GASPARI *et al.*, 2006).

A falta de professores em outras turmas direciona vários alunos pra quadra. Eu fico, às vezes, dando aula e ainda olhando outras duas turmas. Os alunos não podem ser liberados, não tem outra pessoa pra ficar com eles e o espaço mais convidativo é a quadra. (Professor A2)

Não é o que mais atrapalha, porque não acontece sempre, mas já vi horários com sete turmas na quadra. Com dois professores dá pra trabalhar, mas com turmas que não tem ninguém, não tem condições. (Professor J3)

Esses elementos, de alguma maneira, interferem na prática pedagógica do professor e dificultam o desenvolvimento dos alunos, pelos olhares externos, pela dispersão ou pela falta de objetividade na ocupação do espaço. O mesmo não ocorre com as outras disciplinas nas salas de aula. A gestão escolar e/ou municipal precisaria talvez pensar em estratégias de como administrar melhor a falta de professores com as atividades dos alunos dos mesmos para que seu destino não fosse o “depósito” de alunos na quadra, por exemplo.

Com relação às facilidades, o resultado foi contraditório. Condições de estrutura física e materiais que, em relatos anteriores dos professores, precisariam ser melhores, apresentam-se como um agente facilitador da atuação docente. Talvez isso se deva ao fato de cada professor ter comentado sobre sua realidade e, de certa forma, o outro começa a pensar que, em determinados pontos ou situações, sua realidade se apresenta mais favorável. Krug (2011) *apud* Marques (2011) salienta que não se chega a resultados positivos para o ensino de qualidade da Educação Física com comodismo pela falta de resolução de problemas da prática pedagógica. Todos eles, pelo menos, se posicionaram evidenciando a necessidade de ajustes quanto ao que estavam elegendo.

Pelo que vocês relataram, eu gosto do meu espaço porque eu não atrapalho as outras salas, minha área é bem reservada. Isso facilita porque eu faço o que eu quero, o barulho que eu quero e não incomodo ninguém. (Professora L2)

O espaço, apesar de precisar de melhorias: alambrado, rede e tudo, por ser mais isolado das salas e por ter um espaçozinho pra guardar material, ajuda bastante. (Professor A2)

A estrutura física e ter uma sala de aula. Porque antes era temática e eu não podia dar aula na sala. (Professor J3)

Tem o espaço, só precisa de uns ajustes. (Professora A6)

Oberteuffer e Ulrich (1977) *apud* Medeiros (2009) reforçam que ambientes inadequados como quadras e campos sujos, crianças mal nutridas, temperaturas desfavoráveis, iluminação deficiente, vestuário inadequado ou impróprio, prejudicam a situação de aprendizagem (...). Entretanto, isso não quer dizer que todas as condições precisam ser

perfeitas a fim de que ocorra a aprendizagem, mas, de uma forma geral, quanto melhor o ambiente, maior a possibilidade de aprendizagem.

As falas dos professores podem conotar essa perspectiva. Observando relatos de outros professores e ciente da realidade de outras escolas, boa parte dos professores considerou a estrutura física e/ou materiais como um ponto facilitador de sua prática. Isso não quer dizer que todas as ponderações feitas anteriormente não sejam pertinentes, tampouco verdadeiras no que concerne a esses aspectos. Isso torna ainda mais subjetivo o estudo, mas não exime a responsabilidade pelo oferecimento de condições mínimas de trabalho aos professores de Educação Física.

6 REFLEXÕES FINAIS

Após as discussões feitas sobre os resultados encontrados, apresentar-se-á, neste momento, as conclusões do estudo, em seguida serão realizadas as considerações sobre o caminho metodológico, para que, em uma última parte, se apresentem as recomendações da autora.

Concluiu-se que os professores da disciplina de Educação Física, da rede pública municipal de Fortaleza, possuem como formação mínima a graduação em licenciatura, requisito relevante já que seu campo de trabalho envolve o ensino com crianças e adolescentes, público alvo do município. O resultado é ainda mais satisfatório nesse aspecto porque foi verificado que a maioria dos professores possui especialização na sua titulação, algo que qualifica ainda mais o docente. Apresenta-se como aspecto negativo nesse levantamento, no entanto, o fato da grande maioria não possuir cursos na área de Educação Física escolar nos últimos anos, o que poderia proporcionar ao professor vivências com metodologias inovadoras, aperfeiçoando sua atuação. A falta de tempo para esse tipo de formação pode ser causada pela extensa jornada de trabalho e outras dificuldades também apresentadas. Essa realidade pode tornar o trabalho do professor obsoleto, interferindo diretamente no processo ensino e aprendizagem do aluno.

Quando se direciona o olhar para as condições de atuação suficientes para o ensino da Educação Física, a perspectiva de condições fantasiosas e/ou inalcançáveis não esteve presente nas expectativas dos professores. Essa visão se justifica vislumbrando os reais objetivos da Educação Física e pela constatação de professores de que estruturas e equipamentos oficiais cabem melhor em locais de treinamento específicos para as modalidades de rendimento e em menores proporções.

Portanto, no que se refere à estrutura física, os professores foram realistas quanto às condições suficientes para lecionar. Eles precisariam somente desenvolver suas atividades em espaços amplos, cobertos, que oferecessem proteção aos alunos e com a permissão da emissão de ruídos. Já como condição ideal, mas de possibilidade real, acrescentaria a disponibilidade de uma sala ampla e fechada para atividades de lutas, com tatame removível; ginásticas ou atividades rítmicas, com aparelho de som; ou outras intervenções como condição muito satisfatória para oferecer aulas de melhor qualidade e motivação para os alunos.

Quanto aos materiais, pensando no que seria suficiente, há necessidade de uma maior diversidade de objetos em quantidades razoáveis, possibilitando a utilização para

grupos de cerca de cinco alunos com um objeto. Já na condição ideal, que essa disponibilidade se complementasse com quantidades maiores, nas quais cada aluno tivesse a oportunidade de experimentar o material individualmente, de acordo com a atividade estimulada. Essa indicação, como já foi dito, não representa algo impossível e, de certa forma, com o direcionamento do professor, também favoreceriam aulas mais efetivas, sem surpresas quanto à gestão ou conservação destes materiais, pensando nas possibilidades de aprendizagens proporcionadas por práticas satisfatórias.

Outras condições de atuação se fizeram presentes de forma mais simplista, apresentando-se como complementar ao trabalho docente. Na existência de uma condição adversa, como a diversidade de faixa etária entre os alunos, ou de uma ação motivadora, como o apoio da gestão escolar, a atuação docente pode ser dificultada e/ou facilitada. A relevância sobre esses fatores que interferem na atuação docente foi unânime. Não se cogitou a possibilidade de acreditar que o professor é único responsável pela execução e pelo sucesso das suas atividades, cabendo a todos os agentes envolvidos sua contribuição para um ambiente que possa favorecer o processo de ensino e aprendizagem no aluno.

Para se alcançar essas conclusões, a escolha por um estudo que aliasse a perspectiva do todo na abordagem quantitativa, mas que, ao mesmo tempo, ouvisse os envolvidos no campo qualitativo trouxe toda a complementaridade entre os aspectos investigados na pesquisa.

Escolher uma amostra representativa e poder traçar um panorama do que os professores encontram no seu cotidiano foi desafiador. Apesar da ida ao campo ter sido realizada em grandes proporções, não apresentou maiores dificuldades. A gestão da escola e os professores receberam os pesquisadores de forma muito acolhedora e disponível para a pesquisa. Talvez até por acreditar que ela possa ser benéfica para expor a realidade em que estão inseridos no que se refere ao seu objeto de estudo. A sensação é de que os professores gostaram de ser consultados e ouvidos diante das dificuldades e facilidades que envolvem a docência em Educação Física na rede pública municipal de Fortaleza.

Unido a essa percepção, pôde-se inferir que os instrumentos não abrangeram, por exemplo, algumas observações minuciosas dos pesquisadores como a falta de organização do espaço e o tempo escolar, os relatos dos alunos sobre as suas reais necessidades ou até mesmo algumas descrições dos espaços e materiais que poderiam ser relevantes para a pesquisa, pois isso ficou a critério do professor. As várias idas ao campo sem sucesso, por não encontrar o professor ou mesmo sua falta de disponibilidade evidente para responder os instrumentos no momento da visita foram dificuldades encontradas no caminho. Essas ocorrências, pensando

de uma forma global, não atrapalharam nem depreciaram a finalização da construção de conhecimento.

Pode-se acreditar, portanto, que os resultados foram significativos em traçar o panorama da disciplina no contexto escolar, principalmente para que a gestão pública possa se mostrar mais atenciosa aos anseios da Educação Física que não se compõe somente pela execução prática de movimentos, mas que pode contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes das influências que sofrem e do papel que exercem para com a sociedade e o meio em que vivem.

Ressalta-se ainda a contribuição política e social deste estudo ao evidenciar as deficiências de estrutura física e materiais didáticos existentes nas escolas, principalmente diante da qualificação dos docentes atuantes. Demonstra-se o quanto a rede municipal de Fortaleza ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade. Há um número grande de escolas que não possuem requisitos básicos de estrutura física, como quadras ou espaços amplos ou até mesmo materiais didáticos básicos e essenciais como os professores mencionaram. Assim, fica transparente a necessidade de políticas públicas que visem diminuir essas carências e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável.

Quanto aos materiais, pode-se, inclusive, citar o exemplo do município de Maracanaú que define uma relação de objetos a serem adquiridos pela gestão da escolar. Essa recomendação auxilia na busca pela equidade entre as escolas e redimensiona os recursos disponíveis para lecionar, tornando o trabalho do professor mais proveitoso. Isso poderia ser uma iniciativa de políticas públicas do município de Fortaleza, bem como a extensão para os espaços pedagógicos e/ou outras condições que influenciam na atuação docente.

Cabe aos professores lutar por salários mais condizentes com sua atuação, momentos de formação mais atualizados e proveitosos e carga horária de trabalho que proporcione a reflexão sobre sua ação docente, a fim de aperfeiçoar seu trabalho de forma consciente. À SME, fica um diagnóstico de como se encontra o ensino da Educação Física na rede municipal de Fortaleza para que seus responsáveis se empenhem em proporcionar melhores condições de atuação do professor para com o ensino dos alunos.

Considerar esse estudo como acabado é acreditar que outros aspectos do cotidiano escolar não sejam relevantes. A avaliação da qualidade desses elementos se fez ainda mais relevante por mostrar a realidade concreta do que se encontra na escola, independente dos números encontrados. Quanto maior a quantidade e o tipo de estrutura física e materiais

disponíveis para a disciplina, maior o leque de intervenções propostas pelo docente a fim de proporcionar maiores vivências corporais aos alunos. Propõe-se, então, novos estudos que possam diagnosticar outros aspectos influenciadores na atuação docente, não somente na disciplina de Educação Física, mas em outros campos de atuação que formam a integralidade do aluno.

A autora conclui o estudo, sem terminá-lo, com perguntas ainda sem respostas, com curiosidades a serem perseguidas, com o desejo de ampliar a pesquisa e com o espírito embevecido pela frase de Bento (2005, p. 14):

Sou professor e como tal entendo-me um idealista. Quero merecer ser aquele que nasceu no momento em que uma pergunta saltou da boca de uma criança e esta recebeu como resposta um rio de encorajamento que gerou uma miríade insaciável de perguntas.

Pensar que o que foi analisado nesse estudo resume-se ao propósito da Educação Física é acreditar que ela é uma disciplina que necessita somente dos locais e instrumentos adequados para uma execução prática de movimentos convencionais. Todo esse aparato, aliado ao contexto do aluno, do ambiente escolar, da gestão da escola, influencia numa atuação mais satisfatória do professor. Este se revela como o principal agente no cotidiano escolar que, apesar de dificuldades e falácias, caminha para a transformação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

AÇÃO EDUCATIVA *et al.* **Indicadores de qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARAÚJO, R. A. S.; LEITINHO, M. C.; FERREIRA, H. S. A formação docente em Educação Física: diferentes perspectivas de profissionalismo em sua trajetória histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 3, set./dez. 2014.

ARAÚJO, S. N. O tempo e o espaço da Educação Física em escolas da rede municipal de Guarani das Missões/RS. **Revista Motrivivência**, ano XXIV, n. 39, p. 25-34, dez. 2012.

BARBOSA, E. F. *et al.* **Implantação de qualidade total na educação**. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1995.

BELTRAME, M. B.; MOURA, G. R. S. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias: pesquisas em educação, cultura, linguagem e artes**, Unioeste, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3378>>. Acesso em: 17 set. 2015.

BENTO, J. O. Do orgulho e da coragem do ser professor. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2005.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso professor? In: **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25 -31, jun., 1999.

BETTI, I. C. R. Educação Física escolar: a percepção discente. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Vitória, ES, v. 16, n. 3, p. 158-167, mai., 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 4.024/1961. Brasília, 27 Dez. 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em 30 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 2 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.696**, de 1º de setembro de 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: 12 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: < <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10793.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. **Lei 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em 10 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 8 Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno**. Mai. 2010a. Disponível em: <http://custoalunoqualidade.org.br/pdf/pceb008_10.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1 Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica**. Mai. 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica**. Dez. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 10: teorias do espaço educativo**. CARPINTEIRO, A. C.; ALMEIA, J. G. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA (CMF). **Lei nº 8.000**, de 25 de março de 1997. Dispõe sobre a organização administrativa da prefeitura do município de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza, 1997.

CAMPOS, C. M. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CANESTRARO, J. F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/872_401.pdf>. Acesso em: 6 out. 2015.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). Resolução 46, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82>. Acesso em: 18 ago. 2015.

DACOSTA, L. P. **Formação profissional em Educação Física, esportes e lazer no Brasil**: memória, diagnóstico e perspectivas. Blumenau: FURB, 1999.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. Andrade. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SOUZA JR., O. M. (Orgs.). **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papyrus, 2007.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, p. 136-161, 1996.

ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, mai./ago, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

ESCALLIER, C. **Arquitetura escolar e identidade**: o espaço pedagógico como instrumento de aprendizagem. Actas, Congresso Internacional de La Habana, Cuba, fev., 2010.

FERREIRA, H. S.; TORRES, A. L. Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na percepção de pedagogos: um estudo de caso. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 4, art. 10, p. 183-194, out./dez. 2013.

FERREIRA, J. L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de professores: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, p. 33-49, 2014.

FORTALEZA. Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [do Município de Fortaleza]**. Fortaleza, 2007.

FORTALEZA. Lei nº 8.415, de 12 de janeiro de 2000. Dispõe sobre edificação de quadras poliesportivas nos estabelecimentos de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [do Município de Fortaleza]**. Fortaleza, 2000.

FORTALEZA. Lei nº 5.530, de 17 de dezembro de 1981. Dispõe sobre o Código de Obras e Posturas do município de Fortaleza e dá outras providências. **Diário Oficial [do Município de Fortaleza]**. Fortaleza, 1981.

FREITAS, O. Administração de materiais. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GASPARI, T. C. *et al.* A realidade dos professores de Educação Física na escola: dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 109-137, 2006.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1989.

GUSMÃO, J. B. B. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

HESS, C. M.; TOLEDO, E. de. As implicações das leis na atuação dos professores nas aulas de Educação Física no início do ensino fundamental. **Anais do XVII COMBRACE / IV CONICE 2011**. Porto Alegre, RS, set. 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/2773/1478>. Acesso em: 10 ago. 2015.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA (IBOPE). **Relatório de pesquisa: Educação Física nas escolas públicas brasileiras**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/publicacoes/educacao_fisica_escolas_publicas/Relatorio.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2014.

LEVIN, J.; FOX, J. A.; FORDE, D. R. **Estatística para ciências humanas**. São Paulo: Pearson, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LINO, C. S. **Qualidade na escola e qualidade da escola**: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias. 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MACEDO, C. G.; GOELLNER, S. V. Espaços e equipamentos para a Educação Física escolar e não-escolar: entrevista com Celi Nelza Zulke Taffarel. **Revista Motrivivência**, ano XXIV, n. 39, p. 66-75, dez. 2012.

MACIEIRA, J. A. **Uma análise sobre as condições de realização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa-PB**. 2010. 132 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, M. O. **Ambiente escolar e atividade física em escolares de Pelotas, RS**. 2012. 100 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pelotas, 2012.

MARQUES, N. M. **Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria-RS**. 2011. 105 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

MEDEIROS, A. S. de. Influências dos aspectos físicos e didáticos pedagógicos nas aulas de Educação Física em escolas municipais de Belém. **Revista Científica da UFPA**, v. 7, n. 1, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parecer CNE/CEB nº 18/2012**. Trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://undime.org.br/wp-content/uploads/2013/09/pceb018_12.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

MOLINA, J.P.; DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. Materiales curriculares: clasificación y uso em Educación Física. **Revista de Médios e Educación**, n. 33, p. 183-197, jul. 2008.

PAULA, A. S. N. *et al.* O ensino da Educação Física e sua infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. **Revista Motrivivência**, ano XXIV, n. 39, p. 57-65, dez., 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REIS, T.; MORENO, A. C. Raio X das escolas do país. **Globo.com**, Portal G1, 17 ago. 2015 Educação. Disponível em <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SALGADO, S. S.; SALLES, F. L.; ALVES, C. F. P. A. A Educação Física e os fatores estressores do cotidiano escolar: situando professores e gestores. **Revista Motrivivência**, ano XXIV, n. 39, p. 92-100, dez. 2012.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.19, n.3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SANTOS, N. de S.; MENDES, J. de S.; LADISLAU, C. R. Educação Física escolar: dificuldades e estratégias. In: Congresso Sudeste de Ciências do Esporte, V, Lavras, MG, 2014. **Anais eletrônicos...** Lavras, MG: UFLA, 2014. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/5sudeste/lavras/paper/viewFile/6383/3226>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEAWRIGTH, J.; GERRING, J. Case Selection Techniques in Case Study Research: a menu of qualitative and quantitative options. **Political Research Quarterly**. v. 61, n. 2, jun, 2008. Disponível em: <<http://blogs.bu.edu/jgerring/files/2013/06/CaseSelection.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Diretrizes**: matrícula 2015, Fortaleza, 2014a. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2015/DIRETRIZES_MATRICULA_2015_16_01.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Portaria nº 340/2014**, de 10 de dezembro de 2014. Estabelece as normas para lotação dos servidores públicos da Secretaria Municipal de Educação nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Fortaleza para o ano de 2015, e dá outras providências. Fortaleza, 2014b. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2014/11_12_01_Portaria_de_Lotacao_2015_-15_39_-_Verso_Final.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Portaria nº 46/2013**, de 20 de fevereiro de 2013. Disciplina o afastamento dos profissionais do magistério do serviço público municipal de Fortaleza para fins de realização de cursos de pós-graduação. Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/portaria_46_esse.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. de. Multimídia na educação: o vídeo integrado ao contexto escola. In: SOUSA, R. P. de; MOITA, F. da M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEFP, 2011.

SOARES NETO, J. J. *et al.* **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TEIXEIRA, F. R. de G.; DIAS, A. M. I. (Orgs.) **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. 2 v. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

VALDÉS, H. (Org). **Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE)**: a aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe. Santiago: UNESCO, jun. 2008.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, S. L. **Política e gestão da Educação Básica**. Fortaleza, Realce Editora & Indústria Gráfica Ltda., 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Anuência

Eu, _____,
representante da escola _____,
após o esclarecimento do(a) pesquisador(a) da Universidade Estadual do Ceará sobre a
pesquisa intitulada EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO
DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA que possui como objetivo analisar as
condições de atuação dos professores de Educação Física das escolas públicas municipais de
Fortaleza, venho através desta autorizar a realização do estudo proposto.

Fui informado que a estrutura da instituição e muito menos os participantes da
pesquisa não sofrerão riscos algum a qualquer momento do estudo e ambos poderão desistir
de contribuir a qualquer momento.

Fortaleza, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) representante da escola

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA que tem como objetivo principal analisar as condições de atuação dos professores de Educação Física das escolas públicas municipais de Fortaleza.

Os dados da pesquisa serão coletados através de um questionário e/ou uma entrevista em grupo. Será realizada uma breve explicação sobre os instrumentos e como os dados gerados por ele serão utilizados. Os participantes terão o tempo que considerarem necessário para responder as perguntas do questionário, tendo que fazê-lo individualmente. Ao término da sua aplicação, todos eles serão guardados em pastas que impossibilitem a identificação dos sujeitos sendo manipulados apenas pela pesquisadora. A entrevista em grupo poderá ser aplicada posteriormente, caso a pesquisadora precise retornar ao campo de pesquisa.

Dessa forma, pedimos sua colaboração neste estudo. Garantimos que, caso corra o risco de não conseguir responder algumas das perguntas, pode interromper sua participação voluntária e, a qualquer momento deixar de participar deste. Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para fins de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Sua participação irá contribuir para um estudo que pretende trazer inúmeros benefícios para a área da Educação Física de uma maneira geral, criando um material que servirá de base para diversos profissionais no que diz respeito à presença dessa disciplina no contexto escolar. Contatos:

Mabelle Maia Mota – 8653.6266 / mabellemota@yahoo.com.br (aluna do mestrado)

Heraldo Simões Ferreira – 8801.4256 / heraldo.simoese@uece.br (orientador)

Comitê de Ética em Pesquisa da UECE – 3101.9890 / www.uece.br/cep

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo da pesquisadora.

Eu, _____,
tendo sido esclarecido(a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Fortaleza, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Formulário de Identificação

1. Instituição de ensino

1.1. SER: _____

1. 2. Escola Municipal: _____

2. Professor(a) de Educação Física

2.1. Formação inicial

1) (☐) Educação Física – Licenciatura;

2) (☐) Educação Física – Bacharelado;

3) (☐) Outra: _____

2.2. Curso(s) de aperfeiçoamento / pós-graduação*

1) (☐) Sim; 2) (☐) Não; 3) (☐) Cursando.

*Caso tenha respondido “Sim” ou “Cursando”, escreva o nome do curso / instituição.

Especialização: _____

Mestrado Acadêmico: _____

Mestrado Profissional: _____

Doutorado: _____

2.3. Curso(s) de extensão / formação continuada na área de Educação Física escolar nos últimos 5(cinco) anos?*

1) (☐) Sim; 2) (☐) Não.

*Caso tenha respondido “Sim”, escreva o nome / carga horária / instituição de até 3(três) cursos que o professor considera mais importante(s).

CURSO	CARGA HORÁRIA	INSTITUIÇÃO

APÊNDICE D – Questionário

Prezado(a) professor(a):

Baseando-se em pesquisa realizada pelo IBGE em 2012 que mapeia e constrói um cenário da Educação Física nas escolas brasileiras, resolvemos compreender a relação entre a formação do professor de Educação Física e suas condições de atuação na realidade das escolas públicas municipais de Fortaleza. Ressaltando a importância da sua contribuição para o estudo, solicitamos que responda o questionário a seguir.

No caso de qualquer dúvida e/ou esclarecimento fique a vontade para perguntar ao pesquisador.

1. Que tipos e quantidades de espaços físicos a escola tem disponíveis para as aulas de Educação Física?

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| 1) () Quadra | 6) () Sala de aula | 11) () Pátio |
| 2) () Campo | 7) () Parquinho | 12) () Espaço com areia |
| 3) () Sala de vídeo | 8) () Biblioteca | 13) () Sala multimídia |
| 4) () Sala de dança | 9) () Pista de atletismo | 14) () Academia |
| 5) () Sala de ginástica | 10) () Sala com tatame | 15) () Piscina |
| () _____ | () _____ | () _____ |
| () _____ | () _____ | () _____ |
| () _____ | () _____ | () _____ |
| () _____ | () _____ | () _____ |

2. Como você avalia essas condições de espaços físicos oferecidas para o ensino da disciplina?

APÊNDICE D – Questionário (Continuação)

3. Que tipos e quantidades de materiais a escola tem disponíveis para as aulas de Educação Física

- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1) () Bolas de futsal | 13) () Bolas de futebol | 24) () Bolas de voleibol |
| 2) () Bolas de handebol | 14) () Bolas de basquete | 25) () Bolas de tênis de mesa |
| 3) () Bolas de tênis | 15) () Bolas de frescobol | 26) () Bolas de iniciação |
| 4) () Bolas de plástico | 16) () Bolas de ginástica | 27) () Medicine Ball |
| 5) () Bastões | 17) () Fitas de ginástica | 28) () Elásticos |
| 6) () Arcos (bambolês) | 18) () Fantoches | 29) () Jogos pedagógicos |
| 7) () Kit Badminton | 19) () Cones pequenos | 30) () Cones grandes |
| 8) () Xadrez | 20) () Dama | 31) () Linha de movimento |
| 9) () Postes de voleibol | 21) () Traves | 32) () Mini traves |
| 10) () Mesa de <i>ping-pong</i> | 22) () Tabelas de basquete | 33) () Escala de agilidade |
| 11) () Skates | 23) () <i>Slack line</i> | 34) () Disco proprioceptivo |
| 12) () Livros didáticos | () _____ | () _____ |
| () _____ | () _____ | () _____ |
| () _____ | () _____ | () _____ |
| () _____ | () _____ | () _____ |

4. Como você avalia essas condições de materiais oferecidas para o ensino da disciplina?
