

CARLOS EDUARDO IZAGUIRRE DA SILVA
THIAGO FRANCISCO RODRIGUES

O ESPAÇO OCUPADO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

URUGUAIANA/RS

2016

CARLOS EDUARDO IZAGUIRRE DA SILVA
THIAGO FRANCISCO RODRIGUES

**O ESPAÇO OCUPADO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Educação Física
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial à obtenção do Título de
Licenciado em Educação Física.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaqueline Copetti

URUGUAIANA/RS

2016

**CARLOS EDUARDO IZAGUIRRE DA SILVA
THIAGO FRANCISCO RODRIGUES**

**O ESPAÇO OCUPADO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Artigo Original

BANCA EXAMINADORA

**Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Copetti
Universidade Federal do Pampa**

**Banca: Prof. Dr. Álvaro Luis Avila da Cunha
Universidade Federal do Pampa**

**Banca: Prof^ª. Dr^ª. Susane Graup do Rego
Universidade Federal do Pampa**

URUGUAIANA/RS, ____ de _____ de ____.

SUMÁRIO

FOLHA DE ROSTO DO ARTIGO.....	4
INTRODUÇÃO.....	5
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	7
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	8
Caracterização do público envolvido no estudo.....	10
Aproximação universidade-escola: uma possibilidade de (re)significação da Educação Física.....	11
A Educação Física escolar como sinônimo de recreação e brincadeiras.....	12
O professor unidocente no que se refere à Educação Física: relatos de uma formação deficiente.....	15
A Educação Física e suas contribuições para além do corpo.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
REFERÊNCIAS.....	22
ANEXOS.....	27
ANEXO 1 - Diretrizes para Autores da Revista Educação & Realidade.....	27
ANEXO 2 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	32



O ESPAÇO OCUPADO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thiago Francisco Rodrigues¹

Carlos Eduardo Izaguirre da Silva¹

Jaqueline Copetti¹

¹Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Uruguaiana/RS – Brasil

RESUMO – O espaço ocupado pela Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo tem por objetivo refletir sobre a relação estabelecida entre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a unidocência. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória com 15 professoras unidocentes que receberam em suas turmas Estagiários de Educação Física. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e os dados avaliados através de análise de conteúdo. Os achados apontam um panorama persistente, no qual a Educação Física vem sendo trabalhada de forma limitada, através de atividades recreativas e brincadeiras, o que se dá em decorrência de uma formação deficiente. Em contraponto, novas perspectivas estão sendo alcançadas em virtude dos benefícios relacionados à cognição e a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Fundamental. Anos Iniciais. Unidocência.

ABSTRACT – The space occupied by Physical Education in the early years of elementary school. This study proposes to reflect on the Physical Education in early years of Elementary school and its relation with the unidocência. For this purpose, it was carried a qualitative research of the exploratory type with 15 primary school teachers, that received some Physical Education trainees in their classes. Thus, semi-structured interviews were carried out and it used a content analysis technique to evaluate the data collected. The results pointed a persistent scenario that the Physical Education was worked by limited way through recreational activities and joking, which occurs due to precarious initial training. In contrast, new perspectives are being reached because of the benefits related to cognition and learning.

Keywords: Physical Education. Elementary school. Early years. Unidocência.

INTRODUÇÃO

A década de 1980 foi marcada como um período de importantes discussões e (re)definições em termos conceituais, epistemológicos e pedagógicos sobre a Educação Física (EFi) (JARDIM et al., 2014). Em decorrência desse cenário, obteve na década seguinte novas perspectivas no panorama educacional brasileiro, com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Desde então, a EFi é parte integrante do currículo escolar em todas as etapas da Educação Básica, o que inclui os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), devendo ocupar, ao menos em termos legais, condições de igualdade às demais áreas do saber abordadas no ambiente escolar.

Ao longo deste período, a relação da EFi com a escola vem sendo constantemente estudada, discutida e normatizada, em um movimento que busca desvelar sua verdadeira intencionalidade no contexto educacional. A Base Nacional Comum Curricular, documento ainda em versão preliminar, ilustra claramente isso, pois, de forma diferente às normativas que a precederam, apresenta clara e sistematicamente os temas a serem abordados em cada nível de ensino (BRASIL, 2016). Essa perspectiva visa superar antigas fragilidades e, sobretudo, propor uma padronização nacional de objetivos e conteúdos a serem tratados no decorrer das etapas de ensino (RODRIGUES, 2016).

Enquanto disciplina curricular, a EFi tem por objetivo introduzir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, devendo contribuir para a formação de um cidadão capaz de produzi-la, reproduzi-la e transformá-la (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2013). É por essência educação e, como tal, através do ensino e da vivência de suas diversas manifestações, constitui-se como uma disciplina normativa e formativa de valores, saberes, atitudes e habilidades (GAYA, 2009), em uma concepção que possa transcender aos princípios biológicos, passando a contemplar, também, os conhecimentos culturais historicamente construídos (DARIDO, 2011).

Nas primeiras etapas educacionais, estando os AIEF inseridos nesse contexto, a EFi configura-se como um espaço onde a criança, de forma orientada, deve explorar a cultura corporal e o movimento, buscando a alfabetização nesta área da linguagem. Nesta fase, apesar da obrigatoriedade enquanto área do saber, é permitido legalmente que as aulas de EFi sejam conduzidas pelo professor de referência da sala ou unidocente, ficando o professor de EFi à mercê do processo educacional neste importante período educacional, isso, em grande parte das escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul (CONTREIRA; KRUG, 2010). Este

panorama ganha força no estado em virtude da Lei Estadual nº 10.576 (RIO GRANDE DO SUL, 1995) que prevê gratificações nos vencimentos dos professores que atuam em classes unidocentes, o que acaba por incentivar este tipo de atuação.

Na construção social dos ofícios, reconhecidamente o profissional que deve tratar dos saberes do corpo, da práxis corporal e, mais conceitualmente falando, da cultura corporal do movimento é o professor de EFi. Essa perspectiva transcende ao ideário popular, sendo também reconhecida pelos próprios professores unidocentes que, além disso, relatam inúmeras dificuldades e um sentimento de despreparo para o desenvolvimento dos saberes da EFi, o que vem sendo estudado e discutido há algum tempo por pesquisadores da área (DARIDO, 2001; SILVA FILHO; PEREIRA, 2012; DALLA NORA, 2014).

Da forma como se apresenta, a EFi nos AIEF encontra uma forte tendência em reduzir as aulas a práticas recreativas, jogos desportivos ou em brincadeiras livres, possivelmente deixando de contemplar as demais possibilidades desta importante área do conhecimento (DARIDO, 2012). Os reflexos negativos deste quadro são observados logo em seguida pelos professores de EFi, já nos anos finais do Ensino Fundamental, com a presença de muitos alunos com um repertório motor pobre e muito abaixo do esperado para a idade (FONSECA; CARDOSO, 2014).

No sentido de dar significância ao previamente exposto, Gaya (2009) nos traz que a EFi se distingue das demais disciplinas escolares, no que se refere à sua tarefa educativa primordial, pelo fato de educar, formar, socializar e possibilitar experiências através das distintas manifestações da corporalidade e do trato único e específico com o corpo. Dessa forma, acreditamos que esta perspectiva dificilmente será entendida, reproduzida e ensinada por profissional que não é da área, emergindo daí, talvez, a grande dificuldade dos professores unidocentes em desenvolver os saberes da EFi durante suas aulas, o que, provavelmente, contribui para o estabelecimento do quadro que hoje se apresenta.

A escola, enquanto meio educacional, tem por dever oportunizar boas possibilidades de práticas corporais, pois elas são determinantes para o desenvolvimento integral das crianças, sendo o espaço onde, muitas vezes, elas vivenciam pela primeira vez situações de grupo e de movimento dirigido, elementos que, sabidamente, influenciam diretamente no processo de desenvolvimento, aquisição de hábitos e socialização (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Dessa forma, reflexões sobre essa temática mostram-se ainda necessárias.

Com base no exposto, e concordando com investigações anteriores, entendemos que a relação da EFi escolar com a unidocência apresenta inúmeras questões que ainda necessitam de investigação e reflexão, induzindo, desta forma, à delimitação da pergunta norteadora do

presente estudo: Quais são as percepções dos professores unidocentes das escolas públicas do município de Uruguaiana/RS sobre a Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo qualitativo de natureza exploratória (POURPAT et al., 2012), realizado com professoras unidocentes de duas escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Uruguaiana/RS. Propõe-se a explorar e contextualizar sobre as percepções destas professoras em relação à EFi escolar nessa etapa de ensino, bem como, sobre as práticas docentes por eles conduzidas.

Participaram da pesquisa quinze professoras unidocentes que receberam em suas turmas de trabalho, através de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), acadêmicos em fase final de formação do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)/Campus Uruguaiana-RS, no segundo semestre letivo do ano de 2016.

As professoras, após receberem os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa, consentiram em participar do estudo assinando o respectivo Termo. A coleta dos dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2010). As respostas foram obtidas de forma oral, sendo individualmente gravadas através de dispositivo digital de captação de áudio, tendo em média oito minutos de duração cada entrevista. As questões utilizadas nas entrevistas com as professoras foram elaboradas pelos autores, buscando uma aproximação com o(s) objetivo(s) do estudo através dos seguintes questionamentos:

1. *O que é Educação Física para você?*
2. *Qual é o papel da Educação Física escolar para você?*
3. *Qual é a sua opinião sobre a presença da disciplina de Educação Física escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*
4. *Considerando sua formação, você sente-se preparado(a) para ministrar aulas de Educação Física escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*
5. *Qual é a sua opinião sobre a inclusão de um professor(a) de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*

Visando compreender como está estruturada a rede municipal de ensino no que se refere aos AIEF e, neste cenário, como está sendo tratada a EFi escolar, foram levantadas informações junto à Secretaria Municipal de Educação, sendo estas obtidas através de uma

entrevista não estruturada (TRIVIÑOS, 2010) com a funcionária encarregada pelos Anos Iniciais.

Para análise dos dados, as gravações foram organizadas, transcritas e, posteriormente, foi realizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O conteúdo foi classificado em categorias, no sentido de auxiliar a compreensão do que estava por trás de cada fala (MINAYO, 2012), tendo como base as respostas e não as perguntas. De forma complementar, foram anexados segmentos de texto que pudessem ser representativos a cada categoria de discussão.

Para garantir o anonimato, os sujeitos do estudo foram identificados numericamente, sendo referenciados, cada um, como “*Professor 1*”, “*Professor “2”* e assim por diante. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico apresenta, inicialmente, uma breve contextualização do *locus* de estudo. Preocupa-se em, superficialmente, discorrer sobre o município e o contexto educacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, caracterizar a amostra. Para isso, são apresentados alguns dados em valores numéricos absolutos e/ou relativos, o que pretende apenas caracterizar e contextualizar estas informações, mas não dar um caráter “quantitativo” ao presente estudo.

O município de Uruguaiana, fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, possui aproximadamente 130.000 habitantes (IBGE, 2016). Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (2016), são dezesseis escolas municipais de Ensino Fundamental, nas quais foram matriculadas, somente nos Anos Iniciais, aproximadamente 4.000 crianças em idade escolar no ano de 2016. Em uma distribuição territorial, dez destas escolas estão alocadas no perímetro urbano e seis estão instaladas no interior do município para atender a população rural (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição territorial das escolas municipais e atuação dos professores de Educação Física

Localização	Nº de escolas	Professor de Educação Física
Perímetro urbano	10	0
Interior do município (rural)	6	4
Total	16	4

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2016).

De acordo com as informações levantadas junto à Secretaria Municipal de Educação (2016), nas dez escolas localizadas no perímetro urbano do município não há professor de EFi atuando isoladamente ou em conjunto/assessoria nas classes unidocentes da Educação Infantil e dos AIEF (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016). Dessa forma, no que se refere à EFi, estas escolas seguem a rotina da maioria das escolas do estado, tendo este componente curricular ministrado pelos professores unidocentes nas duas primeiras etapas da Educação Básica. Em virtude disso, podemos afirmar que, ao menos nas escolas do perímetro urbano da rede de ensino do município de Uruguai/RS, os professores de EFi ganham espaço e podem assumir a responsabilidade pelas práticas corporais no ambiente escolar só a partir do sexto ano, já com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que caracterizamos como inserção tardia. Ressaltamos que esta inserção tardia dos professores de EFi no cenário educacional é um panorama comum em todo o país, constituindo a regra, não a exceção.

As escolas localizadas no interior do município, em virtude das características organizacionais de cada estabelecimento, têm uma estruturação diferente. Em quatro das seis escolas o componente curricular de EFi é conduzido pelo professor especialista já nos AIEF. As aulas ocorrem uma vez por semana, em turno oposto, tendo cada aula aproximadamente 50 minutos de duração. Sobre isso, a Secretaria Municipal de Educação relata que existe a necessidade de adequação da carga horária dos professores de EFi em três destas escolas. Na outra escola, as aulas de EFi acontecem em virtude de um Projeto Piloto que busca qualificar as possibilidades de ensino, deixando a EFi a cargo do professor especialista já nos AIEF.

O panorama aqui apresentado faz supor que as aulas de EFi nas escolas do perímetro urbano podem estar sendo desenvolvidas de forma diferente das aulas que ocorrem nas escolas do interior do município. Isso porque nas escolas do perímetro urbano não há professores de EFi atuando nos AIEF, ao contrário do que ocorre nas escolas localizadas no interior onde, em grande parte, existe a atuação do professor de EFi já nesta fase.

Para Fraga (2005), o tema central a ser discutido na relação da EFi com as primeiras fases da Educação Básica não deve ser centrado no questionamento de quem deve ser responsável pelas aulas - Professores Unidocentes ou Licenciados em EFi. Para o referido autor, o conhecimento produzido pela EFi precisa ser incorporado ao currículo, devendo ocupar um lugar compatível e de igualdade com os demais componentes curriculares obrigatórios no cotidiano escolar. O entendimento de Fraga (2005), sustentado pelo parecer CNE nº 16/2001 do Conselho Nacional de Educação 16/2001, defende que o valor educativo ancora-se na qualidade da prática desenvolvida e não na titulação do profissional que a

desenvolve. Acertadamente, este posicionamento dialoga com a estruturação não fragmentada do currículo, na qual as áreas do saber devem ser articuladas de forma harmônica e sem demarcação por área. No entanto, o posicionamento dos próprios professores unidocentes, em estudos realizados em diferentes locais do país (DARIDO, 2001; PEREIRA; NISTA-PICCOLO; DOS SANTOS, 2009; SILVA FILHO; PEREIRA, 2012; FERREIRA; TORRES, 2013; DALLA NORA; ZAWITZKI, 2014) aponta que os profissionais mais habilitados para conduzir as aulas de EFi em todas as etapas da Educação Básica são os professores de EFi.

Caracterização do público envolvido no estudo

Foram envolvidas no presente estudo duas das dez escolas do perímetro urbano do município, as quais estão localizadas em bairros distintos da periferia da cidade. Estas escolas foram selecionadas por conveniência, visto que possuem vínculo institucional com a UNIPAMPA, recebendo semestralmente acadêmicos em fase final de formação do Curso de Licenciatura em EFi e a eles proporcionando campo de atuação para a prática do ECS.

No grupo estudado, todas as quinze professoras que compõe a amostra são do sexo feminino, com idade média de 42 anos, variando entre 28 e 54 anos, o que aponta um panorama comum na área das licenciaturas, em especial, na Pedagogia - o predomínio histórico das mulheres atuando na docência, em especial, as professoras com mais idade (GATTI, 2010; MAZZOCATO et al., 2015).

No que se refere à formação inicial (Tabela 2), das quinze professoras, onze (73%) possuem formação em nível superior em Pedagogia ou em área afins, e quatro (27%) possuem apenas formação em nível médio em Magistério. Nenhuma das professoras possui formação em EFi.

Tabela 2 - Área de formação inicial das professoras

Área de formação inicial		Frequência
Formação em Nível Superior	Pedagogia	9
	Áreas afins*	2
Formação em Nível Médio	Magistério	4
Total		15

* áreas afins: Letras (1) e História (1).

Fonte: elaborada pelos autores.

Os dados sobre a formação das professoras atuando nos AIEF apontam um panorama esperado, recorrente e com respaldo legal, no qual há o predomínio dos professores da

Pedagogia/Magistério e das áreas afins atuando nas classes unidocentes e, conseqüentemente, sendo responsáveis por conduzir, também, as aulas de EFi. Estes achados são corroborados por estudos prévios (ETCHEPARE; PEREIRA; ZIN, 2003; SILVA FILHO; PEREIRA, 2012) nos quais se constata pouca ou quase nenhuma atuação de professores de EFi nos AIEF.

Os tópicos a seguir apresentam os resultados de natureza qualitativa da presente investigação, os quais estão subdivididos em categorias/eixos norteadores para facilitar a discussão. Estas categorias/eixos surgem da interpretação das falas das professoras, buscando retratar as percepções destas sobre a relação da EFi escolar com a unidocência.

Aproximação universidade-escola: uma possibilidade de (re)significação da Educação Física

Pode-se constatar que a aproximação universidade-escola constitui-se como uma valiosa parceria. A primeira (universidade) oportuniza aos acadêmicos a inserção na realidade escolar, o que se apresenta como ferramenta insubstituível de aprendizado; além de possibilitar o desenvolvimento pleno dos eixos norteadores do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Por sua vez, a escola também se beneficia desta situação, pois tem a possibilidade de trocar experiências com outra instituição, proporcionando a seus alunos, bem como, ao quadro docente uma oportunidade ímpar e recíproca de aprendizado. Estas constatações podem ser percebidas nas falas:

[...] as meninas (estagiárias) trouxeram novas ideias [...] as atividades que elas trouxeram foram bem relevantes, porque trabalharam tudo o que é preciso na faixa etária [...] atividades diversificadas que muitas vezes eu não tinha feito [...] (Professora 4).

[...] eu observava a aula das gurias da Educação Física [...] achei bem importante, bem estimulante [...] diferente [...] elas diversificavam bastante as aulas (Professora 9).

Eles (dupla de estágio) aplicaram aulas maravilhosas com os alunos [...] eles (alunos) mudaram completamente depois que começaram a fazer Educação Física com eles (professora 11).

O ECS é uma importante etapa na formação acadêmica. Nele são privilegiadas, sobretudo, as questões prático-pedagógicas relacionadas à docência, em uma concepção

acertada de que é fazendo que se aprende. Sobre isso, Silva Júnior et al. (2016) propõe que ao longo do ECS, o acadêmico-estagiário deve ser considerado como protagonista consciente na sua atuação, de forma que as intervenções desenvolvidas ao longo do estágio valorizem uma postura crítica e reflexiva sobre estas ações, entendendo que delas poderão surgir reflexos no contexto escolar.

Na presente investigação, os reflexos da atuação dos estagiários surgem de forma positiva. A partir dos relatos, um ponto que merece destaque é a possibilidade do professor unidocente acompanhar, visualizar, vivenciar e, até mesmo, interagir nas aulas de EFi conduzidas pelos estagiários. Sobre estes momentos, destacam-se as observações das professoras em relações às aulas, através de expressões como “*estimulantes*”, “*diversificadas*”, “*relevantes*”, “*diferentes*”, “*importantes*”. Estas considerações, certamente, surgem em comparação às próprias práticas destas professoras unidocentes.

Nesse sentido, o ECS constitui-se como um período para produção de conhecimentos havendo, em decorrência da forma como se desenvolve, uma possibilidade de ressignificação a cerca dos verdadeiros papel e sentido da EFi no ambiente escolar (SILVA JÚNIOR et al., 2016). Desta forma, constatamos que as professoras unidocentes atribuem uma significação positiva às aulas de EFi que puderam presenciar, participar e refletir.

Sendo assim, acreditamos que aproximações entre as universidades e as escolas devem ser estimuladas, seja através de ECS, ou através de outras iniciativas de ensino, pesquisa ou extensão. A intervenção associada ao ECS nas escolas possibilitou espaço para discussão e reflexão por parte dos acadêmicos-estagiários, bem como, pelos professores unidocentes envolvidos. Proporcionou, também, novas possibilidades para a atuação docente, mostrando-se potencialmente capaz de trazer um novo significado para a EFi no ambiente escolar, especificamente nas fases em que a unidocência se desenvolve.

A Educação Física escolar como sinônimo de recreação e brincadeiras

A EFi tem nas práticas corporais a matriz central para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. A abordagem destas práticas no ambiente escolar se dá através das múltiplas possibilidades de inter-relação “corpo e movimento”, tendo como conteúdos a serem desenvolvidos os jogos e as brincadeiras, os exercícios físicos, o esporte, as ginásticas, as lutas, as práticas corporais alternativas, rítmicas e de aventura (BRASIL, 2016).

Contudo, as manifestações esportivas, em especial as coletivas, historicamente dominam o campo de atuação da EFi nas escolas brasileiras, situação que vem sendo

amplamente discutida e condenada por diversos autores (FREIRE, 1989; SOARES, 1992; FREIRE; SCAGLIA, 2003). Esta condição dificulta a inclusão de outras práticas corporais no ambiente escolar, desfavorece a abordagem de outros conteúdos, bem como, acaba por restringir os conhecimentos apenas à dimensão procedimental, deixando de lado importantes manifestações da cultura corporal do movimento (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2013).

Em contraponto a este panorama, os relatos das professoras entrevistadas apontam que as práticas recreativas e as brincadeiras são as atividades pedagógicas mais utilizadas por elas no trato com a EFi nos AIEF.

[...] a gente tem uma preparação mais pra recreação, brincadeiras [...] não chega ser exatamente Educação Física [...] a gente leva como Educação Física, mas, eu acredito [...] a gente tem mais como uma recreação (Professora 11).

[...] nós trabalhamos a recreação e não aquelas práticas que as gurias (dupla de estágio) fizeram aqui muito bem trabalhado com eles (Professora 10).

As professoras participantes desse estudo atuam em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, período em que os alunos já possuem autonomia e um bom controle corporal, o que possibilita uma atuação segura para o desenvolvimento de diferentes práticas corporais de cunho pedagógico. As aulas de EFi constituem importante espaço para isso, pois, como afirma Gaya (2009), nelas o professor tem a responsabilidade de educar, formar, socializar e possibilitar experiências através das distintas manifestações da corporalidade em conexão com as demais disciplinas e conhecimentos abordados na escola.

Constata-se que, ao afastarem-se da concepção esportivista, certamente em decorrência de uma formação inicial de caráter generalista, as professoras apontam um direcionamento para outra forte tendência na EFi escolar, a perspectiva recreacionista (DARIDO, 2012). Nela, costumeiramente são os alunos quem decidem o que fazer durante as aulas, escolhendo as brincadeiras ou os jogos que mais lhe convém, bem como, a forma de praticá-los. Isso, por certo, restringe o professor à condição de mero observador ou, quando muito, a um controlador do tempo, com pouca ou nenhuma intervenção pedagógica (DARIDO; RANGEL, 2014).

A raiz pedagógica dessa conduta considera que a essência da EFi não é aprender a mover-se, mas mover-se para aprender a ser educado (AMES, 1992). Desta forma, a disciplina é, muitas vezes, conduzida através de objetivos abstratos e sob a perspectiva de que os efeitos educacionais apareçam automaticamente. Em termos práticos, a ênfase das aulas

gira em torno da diversão, satisfação e percepção de competência, não havendo maiores compromissos com o processo de ensino e aprendizagem (MARQUES; CATUNDA, 2015).

Em estudo realizado também com professores unidocentes da rede básica de ensino, Silva Filho e Pereira (2012) observaram dificuldades destes docentes na realização das aulas de EFi e, em alguns casos, até o não desenvolvimento desta temática. Os autores pontam que grande parte destes professores oferece apenas a recreação como conteúdo da EFi em suas turmas de trabalho. Fonseca e Cardoso (2014) constataram o desconhecimento dos professores unidocentes sobre a proposta da EFi para os AIEF contida nos PCN, fato que acabou por induzir a práticas repetitivas e restritas de recreação e brincadeiras. Constatações semelhantes também foram encontradas na presente investigação, o que pode ser visualizado nos recortes abaixo.

[...] o professor da sala de aula trabalha brincadeiras [...] trabalha bastante o lúdico (Professora 2).

[...] quando eles (alunos) fazem conosco eles não tem a noção de Educação Física, é uma noção de recreação, brincadeiras (Professora 14).

As atividades recreativas, as brincadeiras e outras práticas que proporcionam diversão são importantes ferramentas pedagógicas e motivacionais à disposição dos professores para desenvolvimento dos conteúdos da EFi (ETCHEPARE; PEREIRA; ZINN, 2003). As brincadeiras, em especial, estão entre as práticas corporais mais antigas da humanidade, ocupando um lugar muito importante nas mais diversas civilizações e culturas (NEIRA, 2014), contribuindo para o aprendizado das crianças por serem uma forma prazerosa de aprender.

Desta forma, obviamente que a utilização no ambiente escolar de atividades recreativas e brincadeiras, não só nas aulas de EFi, deve ser amplamente incentivada em virtude de seu enorme potencial pedagógico. Contudo, estas práticas devem ser desenvolvidas com muita responsabilidade, sendo tratadas como algo que necessita de sistematização, planejamento e adequação aos reais objetivos que se pretende alcançar. Com um olhar especial para as aulas de EFi nos AIEF, as atividades recreativas e brincadeiras apresentam-se como importantes ferramentas introdutórias para a abordagem dos demais conteúdos da cultura corporal. No entanto, o que se tem visto, geralmente, é a tentativa de atribuir-lhes funções pedagógicas, transformando-as em práticas livres, momento para a imposição de

padrões desejáveis de comportamento ou como forma de recompensa pelos longos períodos em sala de aula.

Fato é que conduzir as aulas em uma perspectiva lúdica, com um formato atrativo e descontraído é diferente de apenas brincar ou ir para a recreação. A diversão, a pesar de ser necessária, não pode ser tratada como principal objetivo das aulas EFi, sob pena de que sua proposta deixe de ser educacional e resuma-se a um mero momento recreacional (ETCHEPARE; PEREIRA; ZINN, 2003).

Os motivos que sustentam a necessidade da EFi nos AIEF estão muito além da diversão. Para Gaya (2009) sua presença no ambiente escolar justifica-se, sobretudo, em virtude de seu valor educativo e pela expectativa de que ela é capaz de contribuir para melhorar a vida das pessoas através do trato único e específico com o corpo. Desta forma, resumir a EFi nos AIEF a uma ou duas abordagens (escolhidas a critério de conveniência ou a partir da percepção de autossuficiência do professor), sem a possibilidade de reflexão, progressão e variabilidade de conteúdos, caracteriza, certamente, uma forma subempregada de atuação, acabando por desvirtuá-la de sua tarefa educativa primordial.

O professor unidocente no que se refere à Educação Física: relatos de uma formação deficiente

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, o Parecer nº 11/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) reforçam que nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental a disciplina de EFi pode estar a cargo do professor de referência da turma. Sobre isso, Assis e Pontes (2015) propõe que, mesmo com as recentes mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, não foram propostas alterações nas diretrizes para o desenvolvimento da EFi nesta etapa de ensino.

Ao professor unidocente é atribuída, ao longo das duas primeiras fases da Educação Básica, a imensa responsabilidade de conduzir todos os temas relacionados à alfabetização e, também, à construção de toda base para formação posterior do indivíduo (DAMBROS, 2012). Nesse cenário, a EFi impõe-se como mais uma área do saber a ser desenvolvida, podendo ser encarada, em alguns casos, como uma barreira a ser superada.

Existem na literatura vários estudos (DARIDO, 2001; AYOUB, 2001; ETCHEPARE; PEREIRA; ZINN, 2003) apontando que os próprios professores unidocentes relatam dificuldades e, muitas vezes, uma sensação de despreparo para desenvolver os conteúdos da

EFi em suas práticas pedagógicas. Assim, parece que estamos diante de um quadro persistente que abrange aspectos como a formação inicial dos professores, a (im)possibilidade de formação continuada, bem como, o cenário político, econômico e pedagógico que sustenta a unicodência da forma como está estruturada (FONSECA; CARDOSO, 2014).

Sobre esse aspecto, todas as 15 professoras entrevistadas relataram que não se sentem preparadas para trabalhar com EFi na escola, associando esta condição a uma formação inicial deficiente, tanto na Pedagogia, quanto no Magistério. Tal constatação expõe uma lacuna na formação destas docentes, levando a crer que a EFi pode estar sendo colocada em segundo plano nos cursos de formação em Pedagogia e Magistério.

[...] no meu curso de Pedagogia nós tivemos apenas um semestre de Educação Física [...] com menor carga horária [...] foi um ensino burocrático [...] eu não considero que tenha um conhecimento técnico (Professora 3).

[...] porque quando eu fiz a faculdade de Pedagogia, eu tive a didática da Educação Física [...] que é algo muito amplo [...] e eu tive num semestre só [...] tive só a teoria [...] não tive nada prático [...] não me sinto preparada [...] (Professora 5).

[...] não me sinto preparada. Porque no curso de Magistério eles faziam Educação Física conosco, mas não aquela Educação Física preparatória, pra ti passar futuramente para os teus alunos [...] eu não me sinto preparada [...] é muito delicado [...] (Professora 9).

As professoras relacionam as dificuldades encontradas para conduzir as aulas de EFi a uma formação inicial deficiente em seus aspectos teóricos e práticos. Os relatos associam esse panorama a fatores como a carga horária reduzida, a um ensino burocrático e que não aprofunda os conteúdos da EFi. A combinação destes fatores traz à tona uma sensação de despreparo e insegurança na prática pedagógica destas docentes. Todos perdem: a EFi, os professores e, sobretudo, os alunos.

Sobre isso, Gatti (2010) constatou que nos cursos de formação docente os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na Educação Básica, dentre elas a EFi, aparecem apenas esporadicamente nas matrizes curriculares, com abordagens genéricas e/ou superficiais, na grande maioria dos casos, o que implica em práticas pedagógicas fragilizadas dos futuros profissionais. A autora relata ainda que ocorre um desequilíbrio da relação teórico-prática dos conteúdos, o que induz a uma formação abstrata e pouco integrada ao real contexto de atuação do professor, a escola.

[...] a minha faculdade é a aprendizagem [...] é mais a alfabetização, em si [...] da Educação Física eu sei quase nada (Professora 5).

[...] não me sinto nem um pouco capaz [...] de aplicar a forma correta [...] de aplicar a prática [...] devido a não termos essa formação [...](Professora 8).

Fonseca e Cardoso (2014) chamam a atenção para os relatos de reduzida formação para o trabalho com o componente curricular de EFi durante a formação inicial de professoras unidocentes entrevistadas em uma cidade do interior gaúcho. As autoras sinalizam que, em decorrência desta formação, os professores acabam tendo uma visão limitada sobre a EFi, encontrando dificuldades para explorar suas potencialidades enquanto área do saber. A deficiência na formação profissional também foi apontada por Silva Filho e Pereira (2012) como um dos obstáculos para o desenvolvimento de um trabalho mais qualificado com a EFi nos AIEF em uma cidade da região metropolitana do estado de Mato Grosso.

Ao analisarem o currículo do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do interior do RS, Silva e Krug (2008) encontraram um documento pouco estruturado no que se refere à prática pedagógica da EFi. O documento previa a oferta de apenas uma disciplina específica na grade curricular, o que se mostrou insuficiente na preparação dos futuros profissionais para atuação docente. No mesmo estudo, os autores constataram que a disciplina específica relacionada à EFi escolar ofertada pelo curso de Pedagogia desta instituição tinha seus objetivos relacionados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento de atividades que contribuíssem para aquisição de habilidades motoras através de uma educação psicomotora, com isso, deixando de abordar os saberes relacionados à cultura do movimento humano, no que se refere a seu valor histórico e simbólico. Cabe aqui frisar que a educação com base na proposta psicomotora não limita o campo de atuação da EFi nessa fase de aprendizagem. Apresenta-se, sim, como uma importante, mas não a única, abordagem pedagógica que poderá explorar os saberes e expressões corporais da EFi.

Desta forma, entendemos que para o desempenho de uma prática docente satisfatória é necessário que o professor compreenda adequadamente os fatores que envolvem as temáticas que se propõe a ensinar, através uma fundamentação teórica e prática consistente. Para isso, a formação inicial é um fator determinante, seja ela em nível médio ou superior. Quando isso não ocorre, e os relatos das entrevistadas no presente estudo indicam claramente isso, o docente corre o risco de desenvolver práticas educativas ineficientes, oferecendo aos alunos, quando muito, frações inexpressivas do conhecimento.

[...] eu sinto que meu conhecimento é pouco[...] (Professora 13).

*[...] nós trabalhamos com eles [...] sem aquele fundamento de quem é especializado
[...] fazemos o básico do básico (Professora 15).*

É importante refletirmos que a presença da EFi no ambiente escolar é assegurada por lei. Para Gaya (2009), a mesma lei que garante a presença da EFi nas escolas exige que os professores que com ela trabalham tenham claro qual é o seu papel no currículo escolar.

Áreas do saber como a EFi, em virtude da particularidade de seus conteúdos, valores e significados, deveriam ser repensadas na grade curricular dos cursos de formação que habilitam para a atuação unidocente. A própria relação entre a unidocência e a EFi necessita de uma reformulação urgente. A proposta tradicional de ensino globalizado e não fragmentado, obviamente, qualifica e dá sentido ao processo de ensino aprendizagem. Porém, as deficiências e dificuldades de caráter teórico e prático relatadas pelas professoras unidocentes no presente estudo reforçam um panorama previamente descrito por outras pesquisas e, sobretudo, indicam a necessidade de mudanças.

Na vanguarda dessas mudanças, cabe ressaltar a proposta curricular do estado de São Paulo que, desde o ano de 2002, assegura que em todas as etapas educacionais as aulas de EFi sejam conduzidas por professores licenciados na área, isso, em conjunto com o professor regente das turmas (SÃO PAULO, 2002), o que representa um grande avanço. A proposta paulista justifica esta mudança ao considerar a importância desse componente curricular na formação das crianças, incentivando a prática da EFi no ambiente escolar através de um trabalho conjunto entre profissionais de diferentes formações.

Assim, o caminho sinalizado para superar antigas fragilidades (dentre elas, a imensa dificuldade encontrada pelos professores unidocentes em trabalhar com EFi) aponta que a atuação conjunta de professores Pedagogos/Magistério e professores de EFi (FRAGA, 2005; DALLA NORA; ZAWITZKI, 2014; SILVEIRA, 2015) é uma importante estratégia, na qual a proposta pedagógica ganha qualidade ao possibilitar que o corpo, enquanto objeto de estudo e aprendizado, possa ser explorado, representado e usufruído sob a perspectiva de profissionais com diferentes formações.

A Educação Física e suas contribuições para além do corpo

A escola tem um papel determinante na formação e na aquisição dos hábitos das crianças, constituindo-se num importante núcleo social. É na escola que as crianças e os adolescentes passam boa parte do dia recebendo dos professores, orientadores e dos próprios colegas diferentes estímulos no sentido de bem desenvolver suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Nesse sentido, a EFi, enquanto disciplina que se desenvolve pelo e através do corpo, tem a possibilidade de contribuir em aspectos que vão muito além da reprodução de gestos motores.

A EFi caracteriza-se como uma disciplina singular, capaz de atuar diretamente na promoção da saúde através do incentivo à prática de um estilo de vida mais ativo e saudável. Contribui, também, de forma significativa no processo de desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos alunos, o que traz implicações diretas no rendimento escolar (MARQUES; CATUNDA, 2015). As professoras unidocentes identificam estas possibilidades da EFi e relatam isso em suas falas:

[...] a primeira organização do aluno é a organização ampla [...] em relação ao próprio corpo e ao espaço [...] essa organização, uma vez bem fundamentada, bem trabalhada na Educação Física, se espelha nas outras habilidades acadêmicas do aluno [...] seja na organização do caderno, na capacidade de sequenciar e organizar pensamentos [...] é muito importante (Professora 3).

[...] o movimento, em si, ajuda no próprio dia a dia da escola [...] na sala de aula deles [...] ajuda nas outras matérias, nas outras disciplinas e habilidades [...] na saúde deles (Professora 8).

[...] na aula a gente consegue também perceber que eles tiveram um crescimento, eu consigo perceber a diferença mais no cognitivo [...] (Professora 10).

Diversos estudos têm demonstrado uma correlação positiva entre o desenvolvimento motor e o desempenho cognitivo (HAGA, 2009; SILVA; BELTRAME, 2011) levando a crer que o primeiro atua em favor do segundo e vice-versa. Tal proposição põe por terra uma construção secularmente (mal)construída, estereotipada e preconceituosa que supervaloriza os saberes intelectuais em relação aos saberes do corpo (GAYA, 2014).

Em uma perspectiva que aos poucos ganha espaço, os aspectos motores, físicos e corporais, tão próprios da EFi, aproximam-se do viés primário e dualítico da escola: ensinar-aprender. Desta forma, este componente curricular que, historicamente foi tratado como

inferior, opcional e submisso, vem ganhando notoriedade e importância nos Anos Iniciais do período escolar, o que percebemos nas falas das professoras:

[...] tem que ter a Educação Física na escola [...] até porque é um meio que ajuda dentro da sala de aula [...] trabalha a questão de atenção [...] até mesmo o emocional da criança [...] se não tem Educação Física, reflete na sala (Professora 11).

[...] é fundamental para o desenvolvimento da criança, principalmente pra escrita [...] (Professora 7).

A participação de crianças em idade escolar da prática de atividades físicas, incluindo as aulas de EFi, atua positivamente sobre os processos envolvidos na cognição e na aprendizagem (MOTA et al., 2015), apontando o benefício das práticas corporais sobre processos de memória, atenção, tempo de reação, conseqüentemente, levando a uma melhora no desempenho escolar das crianças (CHADDOK et al., 2011). Ganhos significativos relacionados à leitura foram constatados por Murray et al. (2007), em decorrência de programas de intervenção com EFi escolar, mesmo com a redução do número de horas destinadas às demais disciplinas em favor da EFi.

Ao considerarmos os inúmeros benefícios que a prática de atividades físicas pode trazer para as diversas populações, em especial para as crianças em idade escolar, parece óbvia a constatação de que a inclusão de professores de EFi atuando nas primeiras etapas educacionais de nossas escolas é necessária. Os relatos das professoras entrevistadas no presente estudo confirmam essa proposição. Um recente estudo conduzido na Suécia (BUNKETORP KÄLL et al., 2015) aponta que um programa de incentivo à prática de atividades e exercícios físicos precocemente nas escolas promoveu melhoras importantes no desempenho escolar dos estudantes, bem como, mostrou-se eficaz no incentivo à adoção de comportamentos fisicamente ativos. Em um período em que as doenças relacionadas a comportamentos sedentários crescem em uma escala assustadora, este aspecto também se mostra relevante.

Desta forma, a EFi escolar vem deixando de ser vista apenas como um recurso pedagógico que se limita ao corpo em seus aspectos meramente biológicos. Mais recentemente, em virtude da quebra de antigos paradigmas através da ciência, em especial da neurociência, a área de EFi vem sendo encarada como um importante recurso no processo de aprendizagem e na melhora do desempenho escolar em decorrência de sua, ainda pouco

explorada, relação com os aspectos cognitivos. Por outro lado, já é consagrada sua relação com outros elementos educacionais como a regulação de comportamentos em grupo, a construção de relações sociais, a adoção de hábitos saudáveis e a transmissão de valores sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas percepções das professoras unidocentes das escolas participantes deste estudo, de forma geral, a temática EFi que aqui se desenvolve nos AIEF parece não encontrar na unidocência os necessários espaço e importância, ainda que seja inegável sua presença. Isso se dá, muito provavelmente, pelo fato de ser desenvolvida sob a perspectiva de professores com formação em Pedagogia/Magistério ou em áreas afins, o que, sob hipótese alguma, desqualifica a prática, mas sim, acaba por restringir seu imenso potencial educativo.

As práticas recreativas e as brincadeiras apresentaram-se como as atividades pedagógicas mais utilizadas pelas professoras unidocentes nos momentos destinados à EFi, o que se caracterizou como uma forma limitada de atuação, por não possibilitar a reflexão, a variabilidade nem a progressão de conteúdos. Este panorama encontra uma relação direta com os relatos de insegurança, conhecimento limitado e despreparo teórico-prático para o trabalho com os saberes da cultura corporal do movimento, quadro que se dá em virtude de uma formação inicial deficiente e inespecífica na qual, provavelmente, a EFi pode estar sendo colocada em segundo plano. O caminho assinalado para superar estas fragilidades indica que a atuação conjunta entre professores unidocentes e professores de EFi nos AIEF apresenta-se como uma importante estratégia para qualificar a proposta pedagógica e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino.

O trabalho com o componente curricular EFi, como se apresenta no contexto estudado, reflete um panorama sustentado legal e pedagogicamente em todo país, no qual são ceifadas as possibilidades de atuação precoce dos professores de EFi. Desta forma, esta classe profissional só encontra espaço na escola a partir da terceira fase da Educação Básica, o que aqui chamamos de inserção tardia. Este quadro parece não incomodar apenas os professores de EFi, mas também, os professores que lecionam nas turmas unidocentes pelo Brasil afora.

Ressaltamos que o movimento de aproximação entre as universidades e as escolas deve ser estimulado através de atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Estas ações abrem espaço para discussão, reflexão e ação dos envolvidos, e no contexto estudado mostraram-se potencialmente capazes de trazer um novo significado para a EFi no ambiente escolar, em

especial, na fase em que a unidocência se desenvolve. Ainda cabe destacar que os avanços da ciência, em especial da neurociência, parecem estar servindo para desmontar velhos paradigmas, abrindo espaço para que a EFi possa ser reconhecida por sua influência positiva nos processos de relacionados à cognição e à aprendizagem, podendo, desta forma, obter novos significados e perspectivas no cenário educacional.

Desta forma, acreditamos que a relevância do presente estudo esteja em retratar e discutir o espaço ocupado pela EFi nos AIEF que há bastante tempo permeia os periódicos da educação, porém, insistentemente é renegado pelas autoridades educacionais. Assim sendo, fica evidente a necessidade de novas investigações relacionadas ao tema.

REFERÊNCIAS

AMES, Carole. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed), **Motivation in Sport and exercise**, p.161-176, 1992. Champaign, IL: Human Kinetics.

ASSIS, Amanda Dória; PONTES, Maicon Felipe Pereira. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a atuação docente. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 113-123, 2015.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: edição revisada e ampliada. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, **Parecer n. 16, de 3 de julho de 2001**. Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, **Parecer n. 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/profuncionario/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

BUNKETORP KÄLL, Lina et al. Effects of a Curricular Physical Activity Intervention on Children's School Performance, Wellness, and Brain Development. **Journal of School Health**, v. 85, n. 10, p. 704-713, 2015.

CHADDOCK, Laura et al. Aerobic fitness and executive control of relational memory in preadolescent children. **Med Sci Sports Exerc**, v. 43, n. 2, p. 344-349, 2011.

CONTREIRA, Clairton Balbuena; KRUG, Hugo Norberto. Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital**, v. 15, n. 150, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

DALLA NORA, Daiane; ZAWITZKI, Rosalvo Luis. A educação física nos anos iniciais com professores unidocentes. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 68-79, 2014.

DAMBROS, Daniela Dressler. **Atividades corporais nos anos iniciais e sua influência nos processos de ensino aprendizagem**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde) - Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 34-50, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina (organizadora). **Educação Física: compartilhando experiências**. São Paulo, SP: Editora Phorte, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física de 1ª a 4ª série do quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 61-72, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. 7ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ETCHEPARE, Luciane Sanchotene; PEREIRA, Érico Felden; ZINN, João Luiz. Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental na cidade de Santa Maria - RS. **Revista Kinesis**. Santa Maria, n. 28, p. 38-52, 2003.

ETCHEPARE, Luciane Sanchotene; PEREIRA, Érico Felden; ZINN, João Luiz. Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Educação Física**. Maringá, v. 14, n. 1, p. 59-66, 2003.

FERREIRA, Heraldo Simões; TORRES, Aline Lima. Educação Física na educação infantil e no ensino fundamental na percepção de pedagogos: um estudo de caso. **Revista FSA (Faculdade Santo Agostinho)**, v. 10, n. 4, p. 183-194, 2013.

FONSECA, Denise Grosso da; CARDOSO, Lisiane Torres. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: a questão da unidocência. **Kinesis**, v. 32, n. 1, 2014.

FRAGA, Alex Branco. Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital**, v. 10, n. 90, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GAYA, Adroaldo. **Educação Física: A vertente pedagógica da cultura corporal do movimento humano ou 100 Parágrafos em defesa da formação única: Subsídios para o debate sobre a reformulação curricular na EsEF-UFRGS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Porto Alegre: 2009.

GAYA, Adroaldo. **Educação Física: ordem, caos e utopia**. Adroaldo Gaya e colaboradores. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014.

HAGA, Monika. Physical fitness in children with high motor competence is different from that in children with low motor competence. **Physical therapy**, v. 89, n. 10, p. 1089-1097, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uruguaiana**. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=432240&search=rio-grande-do-sul|uruguaiana>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

JARDIM, Nayara Fernanda Perles et al. A educação física como componente curricular na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 4, p. 1-14, 2014.

MARQUES, Adilson; CATUNDA, Ricardo. Educação física no currículo escolar: para que serve? Que opções existem? O que queremos escolher?. **Fiep Bulletin**, v. 85, Special Edition, 2015. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/85.a2.132>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

MAZZOCATO, Ana Paula Facco et al. Estágio curricular supervisionado em Educação Física: os aspectos positivos e negativos na visão dos professores-colaboradores da Educação Básica. **Itinerarius Reflectiones**, v. 11, n. 1, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOTA, João et al. Atividade Física e Rendimento Acadêmico-Uma Revisão Sistemática de Sete Revisões Sistemáticas. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 1, n. 6, p. 24-29, 2015.

MURRAY, Nancy G. et al. Coordinated school health programs and academic achievement: A systematic review of the literature. **Journal of School Health**, v. 77, n. 9, p. 589-600, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

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

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n.º 10576, de 14 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, RS, 14 nov. 1995. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução n. 184, de 27 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200212270184>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Uruguaiana/RS). **Entrevista não estruturada sobre a Educação Física no município de Uruguaiana/RS** [nov. 2016]. Thiago Francisco Rodrigues. Gravação de som.

SILVA, Juliana da; BELTRAME, Thaís Silva. Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. **Motricidade**, v. 7, n. 2, p. 57-68, 2011.

SILVA, Marcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial de professores de Educação Física e de Pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital**, v. 13, n.

123, p. 1-14, agosto, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

SILVA FILHO, Manoel Francelino da; PEREIRA, Raquel Stoilov. Educação Física e professores polivalentes: O caso das escolas públicas municipais de Várzea Grande. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, 2012.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da et al. Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 - Diretrizes para Autores da Revista Educação & Realidade

Educação & Realidade não cobra taxas para submissão e publicação de artigos.

1. *Educação & Realidade* aceita para publicação artigos que centrem sua discussão na área da Educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas empíricas, análises sobre práticas concretas ou debates polêmicos e atualizados na área. Os textos, em português, espanhol ou inglês, devem ser **inéditos**. Relatos de pesquisa devem ser transformados em artigos para publicação em revista científica, conforme padrão de *Educação & Realidade*.

2. A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à Educação, dentro da linha editorial da revista. Também são fundamentais a originalidade do tema ou do tratamento dado ao assunto, a consistência e o rigor da abordagem teórica e a qualidade do texto.

3. Os originais devem ser encaminhados pelo *site* da revista (<http://educreal.ufrgs.br>). Os textos devem ser salvos no formato Word ou compatível e devem ser justificados, digitados em espaço 1,5, em fonte Times New Roman, corpo 12. As citações com mais de três linhas devem vir sempre em novo parágrafo, em corpo 10, sem aspas e endentadas.

4. Solicita-se que o nome dos autores não apareça no corpo do artigo. Pede-se também a eliminação de trechos que prejudiquem a garantia de anonimato na avaliação e de dados de identificação nas propriedades do documento.

5. Todos os dados de identificação dos autores deverão ser digitados diretamente nos campos apropriados da página de cadastramento do artigo e do/a(s) autor/a(s) no sistema, incluindo nome completo do/a autor/a ou autores, endereço postal, telefone e e-mail para contato com os leitores, com uma breve descrição do currículo (no máximo três linhas) e filiação institucional. Esses dados **não devem** constar do arquivo Word (ou compatível) enviado pelo portal.

6. Os artigos deverão ter **entre 35.000 e 60.000 caracteres (incluindo os espaços)**, formatados para folha A4, incluindo as referências bibliográficas, notas e tabelas. Devem vir acompanhados de uma folha de rosto na qual, obrigatoriamente, devem constar resumo e abstract (**entre 550 e 750 caracteres, incluindo os espaços**) e palavras-chave (no máximo 5) em português e keywords em inglês. Os títulos devem ter **no máximo 75 caracteres**,

incluindo os espaços, e também devem ser traduzidos para o inglês. A folha de rosto **não pode** conter nenhuma identificação dos autores.

7. Alguns itens a serem observados na digitação dos textos: aspas duplas **somente** para citações diretas no corpo de texto; itálico para palavras com emprego não convencional e para palavras estrangeiras, neologismos e títulos de obras e publicações.

8. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano, p. xx).

9. As referências bibliográficas deverão conter exclusivamente os autores e os textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas da ABNT disponíveis em http://www.ufrgs.br/edu_realidade/referencias-er.htm. Quando for o caso, sempre indicar o nome do tradutor após o título do livro ou artigo.

Abaixo, alguns exemplos de como proceder:

Livros:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título do Livro**: subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

Capítulos de livros:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título do Livro**. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Páginas inicial e final.

Periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

Teses e dissertações:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título**: subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em ou Doutorado em) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

Documento eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem abreviaturas. **Título.** Edição. Local: ano. N° de pág. ou vol. (série) (se houver) Disponível em:. Acesso em: dia mês (abreviado), ano.

10. Solicitamos que as normas acima sejam cuidadosamente seguidas; caso contrário, os textos enviados **não serão considerados** para avaliação.

11. O processo de avaliação dos artigos enviados à *Educação & Realidade* obedece ao seguinte fluxo:

a) Análise quanto à forma: nessa fase, os artigos são submetidos à leitura de ao menos dois dos editores e são avaliados quanto a sua adequação aos critérios gerais da revista *Educação & Realidade* e à linha editorial. Assim, são devolvidos aos autores os artigos que: 1) configuram-se como relatos de experiência; 2) configuram-se unicamente como revisão bibliográfica; 3) configuram-se notadamente como simples recorte de uma dissertação ou tese, sem a devida adaptação; 4) apresentam-se sob a forma de projeto ou relatório de pesquisa; 5) não apresentam uma análise suficientemente aprofundada da temática que se propõe a discutir; 6) não têm a área da educação como eixo central da discussão; 7) possuem excessivos erros de redação, bem como de estruturação do texto, a ponto de dificultar a compreensão das partes ou mesmo do todo; 8) são meramente descritivos e não apresentam uma análise da problemática abordada; 9) não possuem a forma de artigo científico usualmente praticada nos periódicos de Educação; 10) não cumprem as normas da revista *Educação & Realidade* para submissão dos artigos (formatação, citações, referências...); 11) não apresentam resultados, formulações ou conclusões que apontem avanços para a temática proposta; 12) não apresentam elementos empíricos ou argumentações suficientemente desenvolvidas que fundamentem as conclusões. Tais trabalhos serão devolvidos aos autores com a sugestão de que sejam reformulados, para efeito de nova submissão e avaliação pela revista *Educação & Realidade*, noutra oportunidade. Os trabalhos que não se enquadram em nenhuma das características acima serão considerados aptos para a fase seguinte.

b) Análise por pares quanto ao mérito: nessa segunda fase, a Editoria da revista *Educação & Realidade* encaminha o artigo sem a identificação do autor a, no mínimo, dois pareceristas da área temática específica do trabalho (membros do conselho editorial ou convidados *ad hoc*), de dois estados diferentes ou do exterior. Para a seleção dos pareceristas e das áreas temáticas, são consideradas as classificações da tabela de áreas do CNPq e o conjunto de informações acessíveis na plataforma Lattes. A avaliação levará em conta os seguintes critérios:

contribuição à área da educação; originalidade do tema e/ou do tratamento dado ao tema; consistência argumentativa; rigor da abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto. Os pareceristas podem aceitar plenamente o artigo, aceitar solicitando reformulações ou recusar o artigo. Qualquer uma das hipóteses é justificada por um parecer descritivo. Quando os dois pareceristas recusam o trabalho, o artigo é devolvido ao autor. Quando os dois pareceristas aceitam o trabalho, ele passa à fase seguinte. Por fim, quando um ou os dois pareceristas solicitam reformulações, o trabalho é devolvido ao autor, solicitando que o mesmo considere os pareceres e reformule o artigo no prazo de trinta dias. Quando o autor reenvia o texto reformulado, segundo as sugestões dos pareceristas, ele é reavaliado e passa à fase final.

c) Revisão e adequação do trabalho às normas da revista *Educação & Realidade*: uma vez aceito para publicação, o trabalho é submetido a uma revisão de linguagem e a uma normalização. O trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções e adequações, para que seja finalmente encaminhado pela Editoria para a publicação.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em [Asegurando a Avaliação por Pares Cega](#).
2. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
3. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word ou RTF (desde que não ultrapasse os 2MB)
4. O texto está em espaço 1,5; usa fonte Times New Roman de 12-pontos; emprega itálico ao invés de sublinhar (exceto em endereços URL); com figuras e tabelas inseridas no texto, e não em seu final.
5. O arquivo com o texto tem, em sua primeira folha, o título, o resumo, as palavras-chave, o título em inglês, abstract em inglês e as keywords em inglês.
6. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em [Diretrizes para Autores](#), na seção Sobre a Revista.

Declaração de Direito Autoral

Ao submeter um artigo à revista Educação & Realidade e tê-lo aprovado, os autores concordam em ceder, sem remuneração, os seguintes direitos à Educação & Realidade: os direitos de primeira publicação e a permissão para que Educação & Realidade redistribua esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência que seus editores julguem apropriados.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estágio Supervisionado: percepções de professores, alunos e responsáveis sobre as aulas de Educação Física

Pesquisador: Jaqueline Copetti

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 56865516.7.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.840.192

Apresentação do Projeto:

De acordo com o autor:

Resumo:

O projeto visa analisar a percepção de professores, alunos e responsáveis sobre as aulas de Educação Física ministradas pelos acadêmicos de Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física da UNIPAMPA. Serão considerados público alvo, os professores, alunos e responsáveis da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas de Uruguaiana, RS, os quais receberão em suas turmas de trabalho, estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA no primeiro e segundo semestre de 2016. Para realização deste, serão considerados e respeitados todos os aspectos éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos. A coleta de dados será, por meio de entrevistas semi-estruturadas, que posteriormente serão transcritas para a realização da análise de conteúdo. Como resultados, espera-se que a proposta deste estudo venha fomentar a um exercício reflexivo sobre a importância da realização de aulas de Educação Física por profissionais da área em todos os níveis de ensino e que as aulas de Educação Física ministradas pelos estagiários possam contribuir para o melhor desempenho dos alunos, tanto com relação ao comportamento, quanto ao aprendizado.

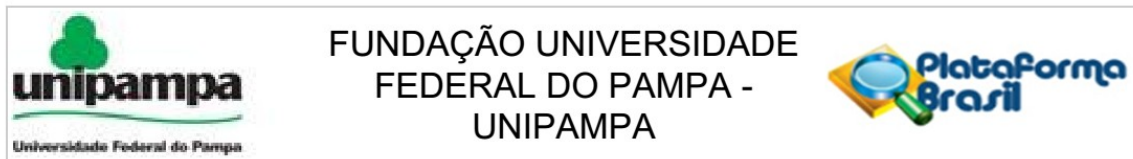
Endereço: Campus Uruguaiana BR 472, Km 592

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.500-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 1.840.192

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o autor:

Objetivo Primário:

Analisar a percepção de professores sobre a educação física escolar e as práticas conduzidas pelos acadêmicos da UNIPAMPA.

Objetivo Secundário:

Descrever as percepções de professores, alunos e responsáveis sobre a importância das aulas de Educação Física escolar ministradas pelos acadêmicos de Educação Física;

Verificar a contribuição das práticas realizadas durante os estágios, com relação ao aprendizado e comportamento dos alunos;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o autor:

Riscos:

Os riscos envolvendo a participação nesta pesquisa são mínimos, estando relacionados à possível sensação de constrangimento de não entender uma ou mais perguntas do questionário ou entrevista. Tentando evitar que isso ocorra, os pesquisadores afirmam que as perguntas foram elaboradas de forma simples e objetivas, sendo de fácil entendimento. Porém, caso isso ocorra, o pesquisador que acompanhará a aplicação dos instrumentos dará o auxílio necessário para a leitura e compreensão de quaisquer dúvidas relacionadas ao questionário/entrevista ou sobre dúvidas a respeito do próprio estudo. No caso dos pais ou responsáveis que responderão a um questionário sem o acompanhamento de um dos pesquisadores, poderão solicitar esclarecimentos com os pesquisadores através de ligações para os telefones disponibilizados (inclusive ligando a cobrar) ou ainda pessoalmente com os mesmos na escola.

Benefícios:

Destaca-se como benefício o melhor desempenho dos estágios supervisionados, o que facilitará a relação Escola/Universidade e consequentemente poderá beneficiar e auxiliar no desenvolvimento e comportamento dos alunos, assim como uma melhor performance dos acadêmicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

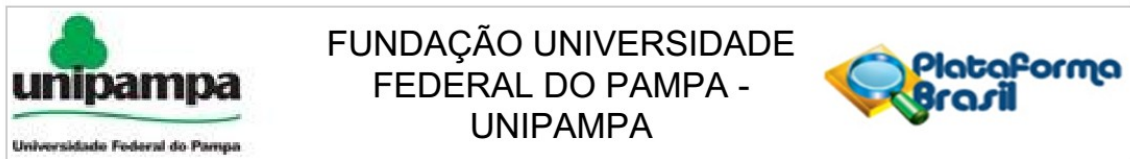
Endereço: Campus Uruguiana BR 472, Km 592

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.500-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 1.840.192

Carta resposta – ok
 Folha de Rosto – OK
 Termo de Confidencialidade – ok
 Termo de autorização da coparticipante – ok
 TCLEs - ok

Recomendações:

Todas as recomendações do parecer 1.824.511 foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

A entrega de relatório parcial e ou final e de responsabilidade do pesquisador.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_698675.pdf	20/11/2016 21:36:49		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	20/11/2016 21:36:07	Jaqueline Copetti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	20/11/2016 19:57:47	Thiago Francisco Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	20/11/2016 19:56:40	Thiago Francisco Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeConfidencialidade.pdf	18/10/2016 20:10:46	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoAUTORIZACAO.pdf	17/10/2016 16:56:22	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoPAIS.pdf	17/10/2016 16:56:03	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TermodeConsentimentoPROFESSORE S.pdf	17/10/2016 14:21:34	Jaqueline Copetti	Aceito

Endereço: Campus Uruguaiana BR 472, Km 592

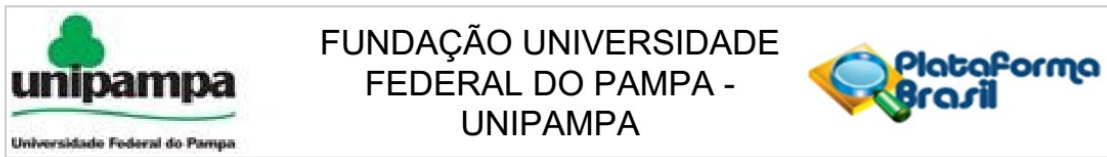
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

CEP: 97.500-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 1.840.192

Ausência	TermodeConsentimentoPROFESSORE S.pdf	17/10/2016 14:21:34	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoENSINOMEDIO.pdf	17/10/2016 13:35:00	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoANOSFINAIS.pdf	17/10/2016 13:34:35	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoANOSINICIAIS.pdf	17/10/2016 13:34:12	Jaqueline Copetti	Aceito
Outros	Instrumentosensinomedio.pdf	29/07/2016 00:32:38	Jaqueline Copetti	Aceito
Outros	Instrumentosanofinais.pdf	29/07/2016 00:31:59	Jaqueline Copetti	Aceito
Outros	instrumentoseducacaoinfantil.pdf	29/07/2016 00:27:35	Jaqueline Copetti	Aceito
Outros	instrumentosanosiniciais.pdf	29/07/2016 00:26:20	Jaqueline Copetti	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	smed.jpg	29/07/2016 00:23:01	Jaqueline Copetti	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cre.jpg	29/07/2016 00:21:20	Jaqueline Copetti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

URUGUAIANA, 22 de Novembro de 2016

Assinado por:
JUSSARA MENDES LIPINSKI
(Coordenador)

Endereço: Campus Uruguiana BR 472, Km 592
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.500-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br