

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**A PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PELA  
UNIDOCÊNCIA: narrativas de professoras**

**Mauricio Cravo dos Reis**

**Pelotas, 2014**

**MAURICIO CRAVO DOS REIS**

**A PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PELA UNIDOCÊNCIA:  
narrativas de professoras**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.

Orientador Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

**FAE/UFPeI**

Pelotas, 2014.

Dados de catalogação na fonte:  
Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

R375p Reis, Mauricio Cravo dos

A produção da educação física pela unidocência :  
narrativas de professoras / Mauricio Cravo dos Reis ; Orientador:  
Jarbas Santos Vieira. — Pelotas, 2014.

85 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de  
Pelotas, 2014.

1. Educação Física. 2. Unidocência. 3. Educação básica.  
4. Currículo. I. Vieira, Jarbas Santos, orient. II. Título.

CDD : 796.4370

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPel) - (Orientador)

---

Dr<sup>a</sup>. Madalena Klein (UFPel)

---

Dr. Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer (FURG)

*Á meu pai, Nilton e minha mãe, Rosa,  
que dia a dia estiveram ao meu lado,  
oferecendo carinho, amor e atenção.*

*Á meu querido irmão, Mauro,  
que jamais poupou esforços para  
contribuir na realização desta dissertação.*

## AGRADECIMENTOS

*Ao professor Jarbas Santos Vieira, meu sincero agradecimento, por assumir esta orientação, pela paciência e confiança depositada durante esta trajetória e por todos os momentos de trocas, aprendizagem e incentivo.*

*Aos professores Madalena Klein e Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer que, com muita atenção e disponibilidade, aceitaram nosso convite e participaram da banca de qualificação do projeto e da defesa desta dissertação. Suas sugestões foram muito importantes para o desenvolvimento do trabalho.*

*Às professoras da cidade de Rio Grande entrevistadas, colegas de profissão, que abriram suas salas de aula, seus espaços de trabalho para que pudéssemos estabelecer as conversas que tanto contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação.*

*Aos colegas de Linha de Pesquisa: Daniela Schneider, José Roberto Feijó, Eucaris Ferreira, Lana Braz, Arthur, Maria Aparecida, Simone Gonçalves, Thaiana Philipsen e Violeta Moraes que inúmeras vezes colaboraram na construção deste trabalho através de sugestões, discussões e reflexões.*

*Ao amigo de longa data, Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves que muito contribuiu com seus conhecimentos para a realização desta dissertação.*

*Um agradecimento especial para quatro grandes pessoas, sempre muito presentes na minha vida e incansáveis no apoio e no incentivo: minha mãe, Rosa, meu pai Nilton, meu irmão Mauro e minha namorada Ana Paula.*

*Não haveria percepção do mundo se o ponto de vista fosse apenas exterior, [...] Mas também não existiria percepção se o ponto de vista fosse puramente interior. [...] a noção de “sujeito perceptivo” estável, com um ponto de vista fixo e, em si, imóvel face ao mundo é uma ficção. (GIL, 2004, p.25).*

## RESUMO

REIS, Mauricio Cravo dos. **A PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PELA UNIDOCÊNCIA:** narrativas de professoras. 2014. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta dissertação discute a produção da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista as concepções das professoras unidocentes. Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul os professores responsáveis por ministrar as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, quase que em sua totalidade pertencem à categoria unidocente e são do sexo feminino, por isso a utilização do termo professoras, profissionais oriundas dos cursos de Pedagogia em nível superior e de Magistério como modalidade do ensino médio, que ministram em turno integral todas as aulas/momentos das áreas do conhecimento destinados a essa fase escolar. Entre estas áreas está a Educação Física, que historicamente é concebida como uma disciplina desvalorizada nos currículos escolares pela sua hierarquização e caracterizada pelas inúmeras dificuldades impostas ao professor para ministrá-la. O objetivo da dissertação é analisar as narrativas produzidas pelas professoras unidocentes e as concepções que produzem a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso se decidiu discutir as origens da unidocência no Brasil, a formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e a caracterização desse profissional e suas relações com a Educação Física. Além disso, o texto discute o espaço que essa disciplina possui no currículo escolar e na escola e, por último, os resultados das análises das narrativas produzidas nessa área. A pesquisa, de caráter qualitativo, tem como metodologia o estudo de caso, e como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, da qual participaram quatro professoras unidocentes dos anos iniciais de duas escolas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Rio Grande.

**Palavras-chave:** educação física; unidocência; educação básica; currículo;

## ABSTRACT

REIS, Mauricio Cravo dos. **PRODUCTION OF PHYSICAL EDUCATION FOR UNIDOCÊNCIA:** narratives of teachers. 2014. 85f. Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This dissertation discuss production of Physical Education in the first grade of elementary school, considering conceptions of generalist teachers. Most teachers in the first grade of elementary school at state teaching network from Rio Grande do Sul belongs to generalist teacher category and are women. In general, these professional comes from Pedagogy graduation course and/or Normal course, which is a kind of high school. They are responsible to teach all subjects belongs different fields of knowledge which make up this scholar level. One of fields is Physical Education, historically recognized how devalued subject in school curricula and characterized by innumerable difficult faced by Physical Education teacher. The aim of this dissertation is to analyze narratives produced by generalist teachers and conceptions which produce Physical Education in first grade of elementary school. In this way, it was necessary to discuss about brazilian emergency of generalist teaching, about formative process in order to act in first grade of elementary school and about characteristics professional of generalist teacher and his relationship with Physical education. Furthermore, this text discuss Physical Education space in scholar curricula and school and, finally, discuss discursive productions about Physical Education area. The research has qualitative character and it methodology is a case study. It was used data collection instrument by semi-structure interview realized with four generalist teachers from tow schools of state teaching network located in Rio Grande city.

**Keywords:** Physical Education; generalist teaching; basic education; curricula.

## LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Confidencialidade.....	82
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	83
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com professores unidocentes.....	85

## SUMÁRIO

<b>CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A UNIDOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<i>Gênese da unidocência no Brasil.....</i>	18
<i>A formação para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....</i>	21
<i>A professora unidocente e a Educação Física.....</i>	24
<b>CAPITULO II</b>	
<b>CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPITULO III</b>	
<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA DISCURSIVA.....</b>	<b>37</b>
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>47</b>
<b>CAPITULO V</b>	
<b>NARRATIVAS E REFLEXÕES: A UNIDOCÊNCIA FALA.....</b>	<b>51</b>
<b>CAPITULO VI</b>	
<b>EFEITOS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E UNIDOCÊNCIA?.....</b>	<b>63</b>
<i>Relações da disciplina x interdisciplinaridade.....</i>	63
<i>Como se (de)forma o professor unidocente?.....</i>	66
<i>A importância da Educação Física na unidocência.....</i>	69
<b>ALGUMAS INQUIETUDES.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>

## CAMINHOS PERCORRIDOS

Os primeiros anos escolares são especiais e peculiares na vida de qualquer pessoa que tenha passado pelo espaço escolar. Quem não se lembra da primeira professora, dos amigos, dos cadernos e das primeiras letras escritas? O movimento corporal também se faz presente nessas lembranças. Jogos, brincadeiras, corridas, saltos, arremessos, entre outros. As lembranças e experiências vividas nesse espaço produzem sentimentos de pertencimentos e são fundamentais no processo de formação dos cidadãos.

Em contrapartida, os anos iniciais do ensino fundamental podem acarretar inúmeros questionamentos acerca da sistematização das disciplinas, dos conteúdos, das professoras<sup>1</sup> responsáveis por ministrar as aulas, bem como da formação dessas.

As discussões que envolvem a qualidade do ensino nos primeiros anos escolares, passam pela formação inicial e continuada dos professores que atuam nesse segmento, tendo em vista que nos anos iniciais do ensino fundamental, em grande parte das escolas, a formação dos professores se dá nos cursos de Magistério, atualmente chamado de Normal, e nas universidades através do curso de Pedagogia. Neste sentido, consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96 Art. 62) que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Os cursos existentes no ensino médio e na graduação, através da Pedagogia, se encarregam, em escolas públicas e privadas, da formação das educadoras para atuação nos anos iniciais. Nesses cursos, as professoras são preparadas para ministrar conteúdos de todas as disciplinas necessárias à atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse modo de atuação é chamado de unidocência que, segundo Krug e Silva (2008), significa a união dos conteúdos de todas as disciplinas ministradas por uma única professora.

---

<sup>1</sup> Mesma nomenclatura que a feminilização do magistério utiliza, ou seja, que não é algo natural, neste texto é assumido o feminismo para se referir tanto as docentes como as docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Por mais que a unidocência remeta a um ensino unificado, os currículos dos anos iniciais mantêm um padrão de ensino fragmentado, ou seja, constituído por disciplinas isoladas umas das outras como: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística e Educação Física. Disciplinas *a priori* distintas, mas que deveriam ser ministradas por uma mesma professora.

A Educação Física, na condição de requisito para essa formação, representa, por vezes, um obstáculo para as professoras que ministram aulas para os anos iniciais. Obstáculo esse entendido como uma suposta posição desprivilegiada dentro de uma hierarquização das disciplinas, muitas vezes justificado pela falta de espaços, materiais, motivação e por lacunas na formação que limita a atuação docente.

Ao considerar a escola como uma instituição importante no processo de formação da criança e a Educação Física como possibilidade de acesso à cultura corporal através do desenvolvimento social, cultural, afetivo, motor e cognitivo do aluno, parece ser importante o aperfeiçoamento das professoras unidocentes em todas as disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais, entre elas a Educação Física.

Como enfatiza Krug e Silva (2008):

Este profissional da educação deve buscar aperfeiçoamento constante em todas as disciplinas que compõem a sua formação e, dentre as disciplinas está a Educação Física, que em algumas vezes é deixada de lado, pois vários professores não demonstram interesse e afinidade pelas atividades físicas a serem realizadas, em sala de aula ou no pátio da escola (p.3).

Por outro lado, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCNs), que os momentos de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental são importantes, pois possibilitam aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com a finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Diante de tal situação, muitas discussões se travam acerca da atuação da professora unidocente nas aulas de Educação Física, pois muitos defendem que essa docente é formada e capacitada para desenvolver os conteúdos e as habilidades programadas para todos os componentes curriculares. Por outro

lado, os professores de Educação Física licenciados nos cursos superiores buscam o mercado de trabalho através da reivindicação por este espaço.

As poucas experiências relacionadas ao movimento, os conhecimentos técnicos da Educação Física e a própria organização curricular da disciplina nos cursos de formação trazem inúmeras dificuldades na prática docente das professoras unidocentes.

As lacunas, identificadas através de pesquisas acadêmicas na formação de professoras unidocentes sem formação específica em Educação Física que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, apontam que muitos aspectos importantes da disciplina estão sendo esquecidos nas instituições escolares. Dentre eles está o movimento e o próprio corpo que, por muitas vezes, encontram grande resistência para ser tratado no ambiente escolar.

Para que se pudesse analisar a produção da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental foi necessária a discussão do currículo na escola, pois é através das práticas curriculares existentes nas escolas que se torna possível identificar qual o espaço da Educação Física nesse contexto.

Com isso, Coll (2003) afirma que o currículo cumpre a função de declarar os princípios gerais da escola e a função de sistematizá-los. É o elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o que é pré-estabelecido e o que realmente acontece nas salas de aula.

Através dessa concepção é possível identificar que a organização curricular é um fator fundamental nas ações pedagógicas das professoras unidocentes, pois é o currículo que indica o que deve ser ensinado, quando deve ser ensinado, como deve ser ensinado e também como e quando deve ser avaliado. Essa discussão será ampliada em capítulo específico desta dissertação.

Além disso, a atuação das professoras unidocentes na Educação Física direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental, remete para a existência de discursos que produzem a Educação Física nesse nível escolar.

Com o objetivo de identificar os discursos que produzem e são produzidos pela Educação Física, é importante destacar que a noção de discurso operada neste trabalho é influenciada por um referencial foucaultiano. Objetivamente, se trata do discurso como uma questão de desejo e de poder,

como algo que está em movimento e disputa constantes. O discurso, parafraseando Foucault em sua célebre aula de *A ordem do discurso*, é da ordem do jogo da escritura, da leitura e da troca, “e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põe em jogo senão os signos” (FOUCAULT, 2009, p. 49).

Isso significa que é preciso trabalhar com o próprio discurso, deixando-o se evidenciar na complexidade que lhe é peculiar. A primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo aprendizado que ainda se faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis (FISCHER, 2001, p. 198).

Para Foucault (2009), “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (p.35).

Segundo Fischer (2001), para Foucault nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. O discurso por si só já é uma prática porque cria verdades no mundo e com isso se estabelecem formas de fazer certo ou errado determinadas coisas. Nessa perspectiva é importante deter-se no nível do próprio discurso.

Não procuramos, pois, passar do texto ao pensamento, da conversa ao silêncio, do exterior ao interior, da dispersão espacial ao puro recolhimento do instante, da multiplicidade, superficial a unidade profunda. Permanecemos na dimensão do próprio discurso. (FOUCAULT, 1986, p. 85).

Através dessa concepção de abordagem do discurso, busco descrever, em capítulo específico, os discursos produzidos sobre a Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, na qual buscam produzir verdades para a disciplina na escola. Estes foram identificados através de propostas pedagógicas que em determinado momento possuem o objetivo de direcionar os caminhos da Educação Física nos ambientes escolares.

Nesse contexto, estabelecido por uma batalha em busca de espaço entre professoras unidocentes e licenciadas pelo ensino superior, se faz interessante a identificação dos discursos existentes na Educação Física, direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental e como eles têm se reproduzido no contexto escolar. Sobre isso surgem questões passíveis de investigação tais como: quais os aprendizados adquiridos nos cursos de formação em relação à Educação Física, que são aplicados na atuação das professoras unidocentes?; como ocorrem as aulas de Educação Física nos anos iniciais da educação básica?; como se concebe a professora unidocente na sua atuação com a Educação Física?; dentre várias outras que poderiam ser formuladas.

A partir do que foi exposto, entende-se que aprofundar os estudos em relação à produção da Educação Física ministrada nos anos iniciais do ensino fundamental por professoras unidocentes é uma forma de contribuir nas discussões e reflexões referentes a este campo de conhecimento. Sendo assim, a investigação partiu da questão de como se constitui a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental a partir das narrativas das professoras unidocentes.

Como objetivo dessa dissertação, busco problematizar a produção das aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, através das narrativas das professoras unidocentes.

Para que isso pudesse ser realizado, apresento alguns objetivos específicos que pretendi desenvolver com a realização dessa dissertação.

- Investigar o lugar/espço da disciplina de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental em classes unidocentes;
- Localizar a situação em que a Educação Física se encontra nos currículos de escolas estaduais da cidade de Rio Grande-RS;
- Conhecer os procedimentos metodológicos das aulas de Educação Física ministradas por professoras unidocentes nos anos iniciais da educação básica;
- Identificar as concepções prevalentes que as professoras têm sobre a Educação Física no processo educativo nos anos iniciais.

Os questionamentos em relação à problemática surgiram a partir de experiências vivenciadas como aluno do Curso de Magistério<sup>2</sup> concluído no ensino médio. Durante os três anos do curso e mais o estágio realizado em uma escola da rede municipal de ensino do município de Rio Grande-RS, muitas foram as dúvidas quanto à importância da disciplina de Educação Física e seus conteúdos na aplicabilidade aos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse período, através da atuação unidocente, pude perceber que as aulas de Educação Física produziram inúmeros questionamentos quanto à utilização do espaço, a construção de materiais alternativos, os conteúdos a serem desenvolvidos, a exposição do professor fora da sala de aula e, principalmente, a avaliação do desenvolvimento dos alunos.

Após a conclusão do curso de Magistério e o ingresso como acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física<sup>3</sup>, algumas dúvidas foram esclarecidas com o desenvolvimento de disciplinas e reflexões através da participação em grupos de estudos. Porém, através de pesquisas realizadas<sup>4</sup> durante o curso, direcionadas à Educação Física escolar e das próprias experiências docentes realizadas durante e após o curso, pude identificar que grande parte dos profissionais oriundos dos cursos Normais e do curso de Pedagogia que atuam com os anos iniciais permanecem com inquietudes como a metodologia a ser utilizada nas aulas, os materiais, os espaços, a avaliação, entre outras.

Essas professoras que iniciam suas carreiras educacionais encontram diversas lacunas na sistematização dos conteúdos que devem ser ministrados na disciplina de Educação Física, sendo estes, na maior parte das vezes, abordados somente através do esporte e da recreação. Algumas discussões no âmbito acadêmico acerca da disciplina nos anos iniciais indicam que as aulas/momentos devem abordar o movimento através do desenvolvimento motor, esportes, jogos cooperativos e brincadeiras diversas.

---

<sup>2</sup>Em 2003, ano de conclusão do curso, ainda era utilizado o termo Curso de Magistério, atualmente chamado de Curso Normal.

<sup>3</sup>Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>4</sup>Pesquisas realizadas durante o curso: Explorando o universo do jogo, transformando a prática pedagógica da Educação Física, O cotidiano da Educação Física na escola: as propostas e a realidade e a Educação Física na escola pública e na escola privada: o cotidiano confrontado.

No estado do Rio Grande do Sul as escolas estaduais, em sua maioria, possuem professoras unidocentes atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, diferentemente de algumas redes escolares municipais. De acordo com a legislação estadual, nessa rede de ensino, as professoras com regência de classes unidocentes do currículo por atividades, obrigatoriamente, devem trabalhar também a disciplina de Educação Física. Nessa perspectiva, surge a discussão quanto ao espaço de atuação, já que as professoras unidocentes recebem uma gratificação salarial pela atribuição de ministrar aulas de todas as disciplinas pertencentes aos currículos escolares dos anos iniciais.

No estado está em vigor a Lei nº 8.747, que no seu artigo 4º relata que:

[é] fixado em 50% do vencimento básico do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual o valor da gratificação de que trata a alínea h, no item I do artigo 70 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974”, [...] “somente poderão receber a gratificação de que trata o artigo os professores em exercício na regência de classes unidocentes do currículo por atividades e os professores que atuem nas classes de educação pré-escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 1988).

Além do exposto até o momento, foi constatado através de pesquisas aos bancos de dados dos principais sites de produção acadêmica a existência de poucos estudos e trabalhos na literatura acadêmica desenvolvida sobre esta área. Sendo assim, a fim de contribuir nas discussões apresentadas, entendo ser necessário investigar como se produz a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e de que forma os discursos dessa área são reproduzidos a partir das narrativas das professoras.

## **CAPITULO I**

### **A UNIDOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO**

#### **Gênese da unidocência no Brasil**

A profissão unidocente no Brasil teve sua origem no século XVIII, vinculada às determinações de Portugal, na qual as seleções dos professores eram feitas por meio de exames realizados por uma autoridade do governo e caso esse não pudesse se fazer presente, por um representante e dois examinadores nomeados pela autoridade. Desde essa época já se podia perceber a pouca valorização da profissão pela baixa remuneração (FIGUEIREDO; COWEN, 2005, p. 176).

Essas imposições lusitanas fizeram com que, inicialmente, os docentes necessitassem de formação mínima para ministrar aulas nas instituições escolares. Para Figueiredo e Cowen (2005, p.177), no surgimento dos cursos de formação docente no Brasil, “o conteúdo curricular era muito simples: restringia-se à escola primária, com uma única disciplina vinculada à alfabetização e dedicada ao treinamento de professor”. Além disso, o número de professores era bastante reduzido e dava-se preferência aos homens para exercer a profissão.

No ano de 1830, o modelo de referência educacional deixou de ser o adotado em Portugal e passou a ser relacionado ao utilizado pela França, no qual as instituições passavam a ser de responsabilidade do Estado. Esse modelo previa a criação de escolas de treinamento de professores nas províncias com o objetivo de expandir a educação, mas sob o comando do governo central.

Nesse processo, surgiram as escolas Normais<sup>5</sup> no Brasil, as quais foram criadas para realizar a formação de professores. Com estas ampliaram-se as disciplinas através dos métodos de aprendizagem e observação, também sendo agregados os conhecimentos relativos às áreas das ciências. Com a necessidade de aumentar o número de profissionais, as mulheres ganharam espaço na profissão no final do século XIX.

---

<sup>5</sup>Instituições escolares criadas para desenvolver cursos de formação de professores para atuação na educação infantil e anos iniciais.

A primeira grande tentativa de mudança política no curso de formação de professores primários se deu através da Lei de Reforma Educacional, em 1892. De acordo com Figueiredo e Cowen (Ibidem p. 178) houve a divisão em um sistema dual para o treinamento dos profissionais, no qual algumas escolas Normais primárias formavam professores primários e as escolas de formação secundárias treinavam docentes para os antigos ginásios e para a atuação dos professores como docentes nas próprias escolas Normais.

Logo em seguida à Primeira Guerra Mundial, aconteceram inúmeras reformulações nos cursos de formação de professores, entre elas o envio de professores brasileiros para os Estados Unidos com o intuito de ampliar os tipos de conhecimentos que os mesmos deveriam ter como o papel do Estado, a universalização da escola e a expansão do sistema educacional público (CURY, 1978, p. 37).

Na década de 1970 deu-se a maior desvalorização dos cursos de formação de professores quando o curso Normal foi conduzido ao nível secundário, perdendo prestígio e se tornando profissionalizante.

Os novos padrões dos cursos de formação de professores oferecidos pelas escolas normais surgidos no final dos anos 80 e início dos anos 90 tornaram-se debate nos centros educacionais brasileiros. Foi através do Movimento Nacional para a Reformulação dos Cursos de Formação de Professores que começou a luta social e profissional com objetivo de haver mudança nos padrões até então adotados pelas políticas educacionais. Aliados a outros movimentos sociais os professores buscaram construir e redefinir os espaços sociais e políticos.

Na última década do século passado, os cursos de formação de professores também apresentaram novas concepções acerca do contexto escolar e das áreas de atuação, já que se passou a entender a necessidade de se ter profissionais com uma formação mais ampla e profunda, com domínio e conhecimento da realidade encontrada e com percepções críticas a fim de mudar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Atualmente, as políticas educacionais relacionadas à formação de docentes para atuação no magistério apontam para a extinção dos cursos de formação de professores em nível médio, bem como aconteceu com os cursos

Normais superiores criados nos anos de 1999 e extintos no ano de 2006, pois, de acordo com a LDB, a intenção era que todos os professores tivessem curso em nível superior até o ano de 2006, o que se tornou inviável tendo em vista o número expressivo de professores sem essa formação. Entretanto, observa-se no plano nacional que as capacitações oferecidas aos professores já acontecem com as parcerias entre as universidades e as secretarias estaduais e municipais de educação.

Uma dessas alternativas é o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Plataforma Freire) que é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE). Essa plataforma é destinada aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais, sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos gratuitos, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 (setenta e seis) Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 (quarenta e oito) Federais e 28 (vinte e oito) Estaduais, com a colaboração de 14 (catorze) universidades comunitárias<sup>6</sup>.

A formação continuada de professores no Brasil tem sofrido forte influência do mercado e suas constantes necessidades de estabelecer padrões de qualidade, intervindo assim, na prática docente desses profissionais já inseridos na educação. São inúmeros os cursos e capacitações que abordam a alfabetização e as práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental visando a complementar a formação inicial desses docentes oriundos dos Cursos Normais e dos Cursos de Pedagogia.

As professoras unidocentes inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental carregam consigo a responsabilidade de ministrar aulas de todas as áreas do conhecimento previstas nos currículos escolares, bem como os conteúdos nelas engajados. Isso, embora lhes tragam gratificações pecuniárias, agregam inúmeras dificuldades na sistematização do trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Informações contidas em: <<http://www.uneb.br/plataformafreire/apresentacao>>. Acesso em: 13 de março de 2014.

Outro fator importante a enfatizar é a constante diminuição na procura por vagas nos cursos Normais, tendo em vista que o surgimento de outros cursos técnicos em outras áreas tem se fortalecido perante o mercado de trabalho atual. Além disso, a grande oferta de vagas nos cursos de Pedagogia, em nível superior, tem levado as pessoas a procurarem as instituições que oferecem tais cursos com o intuito de habilitar profissionais para trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental.

### **A Formação para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

O curso Normal e o curso de Pedagogia são as duas modalidades existentes no processo de formação de professores para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.

As mudanças nas concepções dos cursos de formação de professores estabelecendo como formação mínima para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental o curso de Pedagogia oferecido em nível superior trouxeram novas crenças aos profissionais que lutam contra a extinção dos cursos Normais em nível médio, ainda oferecidos em escolas públicas e privadas. Essa luta se dá pelo fato de o curso de Pedagogia ter ganhado espaço que conduziu ao debate sobre a possível extinção dos cursos Normais. Segundo Paiva (2006, p. 07).

Os profissionais da Escola Normal também entraram na luta em defesa de seu *locuse modus* formador, reconhecido como histórico, fortalecidos pela Resolução CNE/CEB[Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica] 002/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio na Modalidade Normal, direito reafirmado pela Resolução CNE/CEB 01/2003, que, considerando-se os dispositivos especificados na LDB, nunca deveria ter sido questionado (PAIVA, 2006, p. 07).

Em meados da década de 2000, os cursos de Pedagogia ganharam força e autonomia na formação de educadores para essa área de ensino, embora até o ano de 2014, não tenha se consolidado plenamente a ideia de ser, exclusivamente, neste nível que deva se oferecer tal formação.

No final do ano de 2003, novas lutas surgiram nessa área de formação de professores unidocentes. De acordo com Paiva (2006), o CNE propôs fundir

todos os dispositivos legais sobre a formação de professores em três possibilidades no âmbito do curso de Pedagogia. O mais importante nessa discussão consistia em uma extensão do curso de Pedagogia voltado para a formação de professores para atuação na educação infantil e nos anos iniciais, o que seria idêntico a um curso Normal superior, mas que acabou não se consolidando.

Nos dias atuais, percebe-se que o embate acerca do oferecimento de vagas para a formação de professores de educação infantil e anos iniciais ainda não chegou ao seu final, pois grande parte das instituições educacionais continua oferecendo seus cursos, embora muito discutidos e criticados em relação aos seus currículos e a sistematização de ensino.

Do mesmo modo, o curso Normal existente no ensino médio, ainda que muito questionado e desvalorizado, continua figurando em escolas públicas e privadas formando educadores para atuação na educação infantil e anos iniciais, diferentemente dos cursos Normais superiores, que foram criados em 1999 para expandir a formação de professores buscando atender as demandas estabelecidas pela LDB DE 1996 através dos Institutos Superiores Educacionais (ISE) e, extintos pelo Ministério da Educação, no ano de 2006.

Consultando o censo escolar brasileiro de 2012, se pode constatar a existência de mais de 2.000 escolas que oferecem o curso Normal, tendo cerca de 200.000 mil alunos matriculados. No Rio Grande do Sul, consta no site da Secretaria Estadual de Educação, acessado no mês de fevereiro de 2014, 104 escolas que oferecem o curso Normal, sendo que dois destes possuem o currículo com três anos de duração, noventa e cinco optam pelo currículo de três anos e meio e sete escolas contêm o currículo de quatro anos. Na região sul, desse mesmo estado, há três escolas que oferecem os cursos neste nível de ensino, uma localizada no município de Pelotas, uma em São José do Norte e uma na cidade de Rio Grande, todas elas vinculadas à rede estadual de ensino.

Dados Cursos Normal	Brasil	Rio Grande do Sul
Escolas com Curso Normal	2.000	104
Alunos matriculados	200.000	
Currículo de três anos		02
Currículo de três anos e seis meses		95
Currículo de quatro anos		07

**Tabela 1: Dados Curso Normal no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul**

Por fim, os cursos de Pedagogia que formam profissionais através das universidades públicas e privadas espalhadas em todo o território nacional. Ainda vale lembrar que as pedagogas possuem grandes chances de vencer esta batalha pelo espaço na unicodência travada pela legitimidade na área de atuação, pois as legislações têm buscado adotar como política educacional para a educação infantil e anos iniciais, a formação em nível superior dada à importância da educação na formação nessa fase da criança.

Pode-se afirmar, também, que os cursos de formação continuada sejam alternativas para suprir possíveis lacunas existentes nos cursos de formação inicial de professores. Ainda que, mesmo com a criação da Plataforma Freire, as dificuldades que os professores encontram para participar dos cursos e a falta de apoio e incentivo das secretarias de ensino, ainda sejam fatores fundamentais para que essa política educacional não se consolide.

Segundo Nóvoa (1997, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Nessa perspectiva, entendo que as relações entre a formação inicial de professores nos cursos Normais e Pedagogia e a atuação dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, devam ser discutidas através de estudos e pesquisas com o objetivo de que haja uma aproximação a possíveis problemas que ainda existam no meio educacional.

## O professor unidocente e a Educação Física

A unidocência se confunde com o início da profissão docente no cenário educacional brasileiro. Essa modalidade do magistério, na maioria das vezes, é responsável pela alfabetização das crianças que ingressam no ensino fundamental. No decorrer dos anos a formação inicial destes professores começou a ser pensada como forma de qualificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e solidificar as práticas docentes desses educadores no contexto escolar, tendo em vista que há um processo de “reciclagem” dos professores no qual são apresentadas novas alternativas didático-pedagógicas, bem como estratégias a serem escolhidas e realizadas.

Nos dias atuais, entende-se que o resultado dos embates acerca da legitimidade na formação de professores de educação infantil e anos iniciais, ainda gera inúmeras discussões tendo em vista a amplitude de atuação a que esse profissional é submetido, sendo ele o único responsável por ministrar as aulas/momentos de todas as áreas do conhecimento na rede aqui analisada.

Nesse contexto, a prática unidocente compreende, entre outras disciplinas, a Educação Física, que por se tratar de uma área do conhecimento que exige disponibilidade corporal para o movimento, tende a apresentar alguns desafios ao professor como a escolha da metodologia de trabalho, materiais utilizáveis, espaços para as atividades e os conteúdos escolhidos.

Como forma de incentivo, são asseguradas gratificações nos vencimentos salariais dos professores que atuam na regência de classes unidocentes<sup>7</sup> pelo Estado do Rio Grande do Sul, através de Leis como a nº 8.747/1988 (RIO GRANDE DO SUL, 1988).

Na prática da Educação Física, nos primeiros anos escolares, existe a possibilidade do infante ser produzido, manifestando suas fantasias e imaginação através do movimento de seus corpos, desafiando-se com gestos e atitudes que caracterizam a criança que manifesta liberdade em se expressar e explorar todo espaço que lhe é oferecido. A criança, geralmente, inventa novas brincadeiras e jogos, mexer o corpo e explorar todos os espaços dentro e fora

---

<sup>7</sup>Atuação por parte de professores (as) como únicos responsáveis por ministrar aulas/momentos para turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

da sala de aula, assim como, conhecer e desafiar as possibilidades de movimento que seu corpo pode executar.

A Educação Física Escolar, como disciplina pedagógica e componente curricular, possui um compromisso com a educação e formação integral do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola com a finalidade de contribuir para a experimentação da cultura do movimento humano e suas variantes do se-movimentar, de acordo com as necessidades, possibilidades e interesses, pois a escola enquanto instituição autônoma determinará os objetivos a serem alcançados e, portanto a disciplina de Educação Física faz parte deste contexto. (SILVA & KRUG, 2008 p.3)

Diante dessa situação, se enfatiza que, na escola, a Educação Física, como componente curricular, precisa ser proporcionada, desenvolvida, oferecida, independentemente do profissional que a ministrará, pois contribui como fator importante no desenvolvimento social, motor, cognitivo e afetivo, possibilitando aos educandos vivências culturais, políticas, éticas e sociais.

Como proposta de uma melhor educação nos anos iniciais do ensino fundamental, as políticas educacionais têm sugerido aos professores unidocentes o aperfeiçoamento em todas as disciplinas, dentre elas a Educação Física. Isso se dá através da formação complementar ou continuada, que é oferecida através dos cursos de pós-graduação e cursos específicos de curta duração.

Este profissional da educação deve buscar aperfeiçoamento constante em todas as disciplinas que compõem a sua formação e, dentre as disciplinas está a Educação Física, que em algumas vezes é deixada de lado, pois vários professores não demonstram interesse e afinidade pelas atividades físicas a serem realizadas, em sala de aula ou no pátio da escola. (KRUG e SILVA, 2008, p. 3).

Levando em consideração as ideias expostas, há indícios de que a Educação Física tem encontrado dificuldades, cada vez mais maiores, para afirmar seu espaço no ambiente escolar. Principalmente nos anos iniciais, onde, muitas vezes, é sonogada pelos professores. Prova disso é a baixa carga horária destinada para a realização das aulas, a substituição dos momentos/aulas por outras atividades escolares, a diminuição nos números de escolas participantes em competições, jogos, gincanas organizadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

A Educação Física é considerada uma disciplina pedagógica e um componente curricular obrigatório<sup>8</sup> nas escolas, com exceção do ensino noturno no qual esta consta como optativa<sup>9</sup>. Isso reforça o papel importante da disciplina no processo de formação dos alunos, oportunizando o acesso à ampliação e a problematização da cultura corporal do movimento humano.

Na prática educacional, se entende que muitas sejam as barreiras enfrentadas pelos professores unidocentes ao ministrarem as aulas de Educação Física, entre elas aparecem a desvalorização da disciplina dentro da hierarquia escolar, a falta de espaços e materiais adequados ao trabalho, a pouca motivação por parte dos alunos, os baixos salários e outros fatores. Mas sem dúvida, a formação inicial desses docentes e a constante necessidade de formação continuada, são variáveis que devem ser refletidas no universo escolar, tendo em vista que essa disciplina traz amplo e reconhecido benefício para que a criança adquira autonomia e conheça seu corpo, limites e possibilidades vindos a contribuir no desenvolvimento físico e cognitivo da mesma.

Nos próximos capítulos se pretende discutir a disputa em que a Educação Física escolar está inserida, as relações de poder envolvidas no currículo escolar e os discursos que surgem através de correntes pedagógicas visando a se tornarem hegemônicos nesse âmbito.

---

<sup>8</sup>Consta na Lei 9.394/96 que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica.

<sup>9</sup> Para algumas situações, como: jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, maior de trinta anos, que estiver prestando serviço militar inicial ou que em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física, amparado pelo Decreto/Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, vetado e que tenha “prole”.

## **CAPITULO II**

### **CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA**

Este capítulo busca discutir o currículo escolar, a inserção da Educação Física no currículo e as relações de poder existentes nesse contexto. Destacar-se-á as lutas por espaço, importância e prestígio de determinadas áreas de conhecimento e práticas educacionais. Para um melhor entendimento do currículo, busco, primeiramente, resgatar parte de suas perspectivas e seus significados.

Segundo Vieira (2001, p.72), o currículo “é uma coisa, um objeto, um artefato, um documento, um roteiro, um caminho, uma grade de conhecimentos, uma relação social – afinal coisa, objeto, documento, artefato, etc., são coisas sociais, produzidas nas/pelas relações sociais”. Esses registros são produzidos por nós e ao mesmo tempo nos produzem à medida que moldam e direcionam as práticas escolares e as relações sociais. Essas relações são históricas, e acabam por produzir o currículo.

O currículo escolar é considerado componente da educação e está no centro das relações entre os processos de escolarização e a sociedade. Com isso, os acontecimentos e as experiências da vida cotidiana não podem ser compreendidos de forma isolada. De acordo com Apple (1982), as políticas de educação não estão separadas das políticas da sociedade, existindo uma relação entre o processo de escolarização e os poderes.

Os processos de escolarização se orientam e acontecem por meio do currículo. Diante disso, enfatiza-se que o currículo não pode ser considerado uma área técnica, neutra e desvinculada da construção social. Dessa forma, o currículo é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Ao ser considerado projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir o controle, a organização e a eficiência social. O currículo, como transmissor de certos modos de ser e validar determinados conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento, nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito (APPLE, 1982).

O currículo escolar visa, de certa forma, a regular as ações dos sujeitos que dele fazem parte através da organização e das intenções que nele estão inseridas. Isso é um importante elemento no processo de formação das identidades desses sujeitos. Sendo que, segundo Hall (1997), a identidade é um processo discursivo no qual se dá, culturalmente, sua constituição mediante circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a assumir determinadas posições temporárias de sujeito.

Além disso, a identidade pode ser considerada como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos e estabelecem, da mesma forma, aquilo que eles não são. Assim, ao idealizar as identidades adequadas, as políticas educacionais estabelecem as posições que os sujeitos da educação devem assumir enquanto cidadãos.

Por outro lado, aqueles que apresentarem características diferentes do desejado, contrariarem o sistema ou resistirem ao processo de regulação dos modos de ser, pensar e agir serão considerados rebeldes, inadequados e ineficientes. Desse modo, o que parece ser importante é o que se seleciona para compor os conteúdos do currículo e qual o resultado dessa seleção na constituição das identidades (HALL, 1997).

No caso da Educação Física, o fato de ela estar presente nos currículos escolares dos anos iniciais já indica sua importância. Frente a isso, a luta por uma posição de mais destaque dentro do currículo é uma batalha constante, travada de certa forma entre todos os outros componentes curriculares.

Para Neira e Nunes (2008), os conteúdos são a parte mais importante do currículo, pois a questão central dos currículos é identificar qual conhecimento deve ser selecionado para ensinar. Seguindo essa concepção, os autores sugerem o seguinte questionamento: “o que elas ou eles devem saber? ou seja, qual conhecimento é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo?” (Idem, p. 105).

A escolha de determinados conteúdos do currículo privilegia alguns temas em detrimento de outros na inter-relação entre saberes, identidade e poder e acaba por promover os conhecimentos e os valores considerados adequados para as pessoas atuarem na sociedade. Esse fator faz com que a escola se torne um dos espaços sociais responsáveis pela construção da

representação de que cidadão se espera produzir e de o que não se espera. Através dessa ideia, o currículo, pensado em um sistema nacional de ensino, busca modificar a realidade educacional (SILVA, 1999).

Ao se levar em consideração as concepções tradicionais de currículo, se estabelece um conceito para além das próprias concepções que indicam apenas um processo de organização do espaço escolar.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forma nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005 p.150)

As relações de poder existentes no currículo começam a ser expostas e analisadas de forma a evidenciar os processos de regulação nele implicadas. Nos documentos e registros escolares de grande parte das instituições de ensino, fica nítido que toda estrutura curricular possui interesses bem direcionados, e que todas as práticas nele existentes tentam fazer com que esse discurso se fortaleça cada vez mais.

Dentre os inúmeros discursos existentes a cerca do currículo, a busca pela legitimidade segue em constante disputa.

O currículo é um campo de disputa: algumas posições querem que o currículo retome suas primeiras concepções de educação – técnica, negando seu caráter eminentemente político; outras, no entanto, querem superar este reducionismo dando destaque ao caráter de classe do currículo; outras ainda dizem que o currículo é polifonicamente produzido, não podendo ser reduzido a um ou outro elemento explicativo (VIEIRA, 2001, p.72).

O currículo escolar prescinde que os professores e os alunos coloquem seus discursos em prática. Muitas vezes essas práticas são pautadas na ciência, na técnica e na preparação para o mercado de trabalho, operando com relações desiguais, na qual o professor é apenas um reproduzidor dos saberes e conhecimentos programados e organizados por discursos exteriores à escola. No entanto, não é possível ignorar que:

Um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz, encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado. Também ao agir, um currículo sempre significa algo

diferente do que faz e faz algo diferente do que significa (CORAZZA, 2004, p. 11-12).

Dessa forma, o currículo, enquanto documento, busca dar segurança aos professores e escolas; produzir certezas sobre o que pode ou não pode ser experimentado no processo educativo. É uma forma de não permitir espaços para os questionamentos: afinal, se o professor possui alguma dúvida sobre o que trabalhar na próxima aula com a turma, basta ver na grade curricular o que ainda não foi trabalhado e escolher algum conteúdo.

O currículo, como prática, e o currículo, como documento, geram tensão no processo educacional, não havendo facilidades em garantir que haja correspondência entre um e outro. Por exemplo, nos documentos curriculares consta que a Educação Física é um componente obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental, todavia nem sempre é oferecida aos alunos.

As análises de currículo pré-ativo e ativo realizadas por Goodson (1995) estão interligadas, pois correspondem à teoria e à prática que ditam os caminhos curriculares das escolas. Ambos se fazem presentes e geram muitas discussões sobre o fazer docente dentro e fora da sala de aula.

Nesta abordagem o que é denominado por currículo pré-ativo pode ser considerado uma norma, um documento, uma teoria que, conseqüentemente, tem efeitos práticos no currículo ativo. Além disso, é considerado algo estático que visa, através de procedimentos pré-estabelecidos, a direcionar o caminho pedagógico que deva ser percorrido. Por exemplo, as disciplinas inseridas na grade curricular, as cargas horárias estabelecidas para cada uma delas, a seqüência de conteúdos que devem ser seguidos e os modelos de avaliação que o professor deve adotar.

Segundo Greene *apud* Goodson (1995, p.18), o currículo pré-ativo pode ser considerado “uma estrutura de conhecimento, socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado”. A grade curricular organizada previamente, ditando os caminhos didáticos e pedagógicos que devem servir como diretrizes para o trabalho de professores e alunos se faz presente nas escolas. Porém, suas intenções e objetivos nem sempre são adotados ou praticados pelos professores e alunos, pois quando é aplicado, surgem os movimentos, as subjetividades e as intenções de cada um que o pratica.

Sendo assim, se entende que o currículo ativo seja um desdobramento do pré-ativo, ou seja, um desdobramento da organização curricular estática e documental e possui efeitos teóricos sobre o currículo pré-ativo e sua construção.

No espaço escolar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, o currículo é produzido através de elementos direcionados à formação da criança, visando a atender seus interesses, à inserção e integração dos mesmos na escola. Para isso, utiliza, como ferramenta de execução no processo de alfabetização, os professores unidocentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de adequar esses profissionais às políticas educacionais e os documentos elaborados através delas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados e publicados a partir de 1997 e é um desses documentos. Naquele ano difundiu-se o documento referente aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), atualmente relativos ao 1º até 5º ano. Este documento propõe a organização do currículo, estipulando objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. Além disso, apresenta os temas transversais como: ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo. A sistematização curricular do documento se caracteriza como uma proposta, que pode ou não compor o currículo das escolas, de forma que o currículo em ação é que indicará o que de fato acontece no cotidiano das escolas. A partir deste pressuposto, pode-se constatar que os professores unidocentes possuem autonomia pedagógica, já que eles são os articuladores do currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Compreendendo as concepções curriculares encontra-se a Educação Física ocupando uma importante função no processo de escolarização. Essa área do conhecimento é definida como disciplina que trata pedagogicamente do corpo. Este componente curricular se constituiu por inúmeras abordagens de ensino inseridas em variados modelos de currículo que expressam diferentes visões de homem e sociedade.

Nestes, o corpo e o movimento são elementos importantes na aprendizagem dos alunos e ferramentas pertinentes na Educação Física

escolar, porém, muitas vezes, são ignorados, tangenciados e sonegados em detrimento de campos de conhecimento considerados “mais nobres” o que se pode remeter, diretamente, às relações de poder e de controle imiscuídas nas relações sociais educativas.

Ao se identificar relações de poder existentes no currículo escolar, insere-se nesse contexto a Educação Física direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental, pois existe uma hierarquização entre as disciplinas que compõem o currículo. Nesse sentido, a escola pode ser considerada uma instituição de controle, na qual as atividades programadas e sistemáticas acabam formando um ciclo de regulação dos alunos. De acordo com Deleuze (1992, p. 225), os mecanismos de controle estão: “no regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis da escolaridade”.

Para que se possa discutir as relações de poder emergentes nos currículos escolares se optou por partir do conceito de poder na perspectiva foucaultina.

Foucault escreve que:

Quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, o mestre frente ao escravo, etc. isto não é de nenhum modo aquilo que eu penso quando falo de relações de poder. Eu quero dizer que, nas relações humanas, qualquer que sejam – que trate de comunicar verbalmente, como fazemo-lo agora, ou que se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas –, o poder continua presente: eu quero dizer a relação na qual um quer tentar de dirigir a conduta do outro. Estas são, por conseguinte, relações que se pode encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas; estas relações de poder são relações móveis, ou seja, elas podem alterar-se, elas não são dadas de uma vez para sempre (Foucault, 2001, p. 1538).

Ao analisar as relações de poder, Foucault coloca a importância do entendimento de que o poder se dá a todo instante, pode variar e trocar de posição, pois somente existe quando posto em prática.

Através dessa concepção pode-se afirmar que o poder não é estável e nem está concentrado em determinados locais ou pertencentes como propriedade a determinadas classes sociais. Nessa perspectiva, as relações de poder não são necessariamente opressivas ou estruturadas entre dominantes e

dominados; elas são instáveis, mudam de posição, variam conforme as situações sociais:

Eu não quis absolutamente identificar poder e opressão. Por quê? Primeiro porque penso que não há um poder, mas numa sociedade, existem relações de poder extraordinariamente numerosas, múltiplas, em diversos níveis, onde umas apoiam-se sobre as outras, e onde umas contestam as outras. Relações de poder muito diferentes vêm atualizar-se dentro de uma instituição; por exemplo, nas relações sexuais, nós temos relações de poder, e seria simplista dizer que estas relações são a projeção do poder de classe. Mesmo de um ponto de vista estritamente político, (o fato acontece) em certos países do Ocidente, o poder, o poder político é exercido por indivíduos ou classes sociais que não detêm absolutamente o poder econômico. Estas relações de poder são sutis, a diversos níveis, e nós não podemos falar de um poder, mas antes descrever relações de poder. (FOUCAULT, 2001, p. 1510).

Quando se relaciona este tema ao cenário educacional se pode pensar na análise das instituições escolares a partir de suas relações de poder. Entre elas, se podem citar as políticas educacionais, as relações estabelecidas entre as secretarias estaduais e municipais com as direções das escolas, a elaboração dos projetos políticos pedagógicos e regimentos escolares, as disciplinas e áreas do conhecimento que disputam espaços e valorização no currículo escolar, as relações entre os professores, entre os educadores e educandos e ainda entre os próprios alunos.

As práticas pedagógicas, o disciplinamento e o controle estão presentes historicamente nas instituições escolares. Para perceber isso basta analisar a composição da sala de aula, dos corredores escolares e dos espaços de ocupação dos alunos. As práticas docentes existentes estabelecidas pelos professores também estão cercadas pelo controle, tendo em vista os discursos que transferem a estes grande parte da responsabilidade por possíveis fracassos escolares.

A analítica do poder em Foucault pode ser compreendida como uma forma de problematização do ideal estabelecido pela sociedade atual, a qual vê as relações sociais sedimentadas através de uma verdade estabelecida que entende o sujeito como cartesiano, racional, consciente, real, heterossexual e masculino. Por isso, considerar as relações de saber-poder implicadas nas relações sociais estabelecidas pelas pessoas se torna importante, pois é, através delas, que se constituem e se legitimam os saberes que instituem verdades nas quais se encontram as instâncias do poder.

O interessante da análise é justamente que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. (Machado, 1979 p.14).

Sendo assim, não se deve entender por poder alguma lei, instituição, estrutura, algo que se adquira, que se possua ou escape, ou que venha do exterior das relações. A assimetria do poder se exerce em redes, a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. O poder permeia as relações sociais, produz coisas, induz ao prazer, é uma forma de saber, pois se exerce pelo e no saber e instituiu formas de conhecimentos que produzem o discurso. O poder não se estabelece sem o discurso. Seu exercício é intencional e subjetivo, portanto os procedimentos discursivos, ou seja, os discursos que se instituem, estão imersos em relações de poder-saber-verdade (FOUCAULT, 1979).

Ao se analisar as práticas pedagógicas existentes nos anos iniciais do ensino fundamental se pode identificar algumas peculiaridades como a divisão dos alunos por faixa etária, a forma de inserção dos infantes na comunidade escolar, a alfabetização e a produção dos mesmos.

No currículo escolar dos anos iniciais, na maioria das vezes, estão inseridas disciplinas ou áreas do conhecimento, como Matemática, Português, Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística e Educação Física, as quais, disputam espaço e legitimidade dentro do currículo escolar. Disciplinas como a Matemática e Português costumam ser mais valorizadas em relação às demais. A primeira, pela importância dada aos cálculos, e a segunda, por se tratar da língua oficial do país que, no caso dos anos iniciais, ainda é mais destacada pelo processo de alfabetização.

Esse privilégio pode ser observado na carga horária que é atribuída a ambas as áreas do conhecimento, as quais, em grande parte dos currículos, ocupam juntas a metade ou até mais da carga horária semanal nos anos iniciais do ensino fundamental. Entre as disciplinas menos privilegiadas na hierarquização curricular aparecem a Educação Artística e a Educação Física.

Estas últimas visam complementar a grade curricular de forma ligada à cultura, arte, atividades físicas, esportes e saúde.

Embora gozem de apreciação de grande parte dos alunos, essas áreas do conhecimento ainda não conquistaram o espaço e importância suficientes para se legitimarem no espaço escolar. Prova disso, é a diminuta carga horária que lhes são atribuídas, os insuficientes e inadequados espaços existentes em inúmeras instituições, as dificuldades na aquisição de materiais direcionados a determinadas faixas etárias e, por último, a falta de incentivo à formação continuada dos professores que ministram aulas nessas disciplinas escolares.

Além disso, sabe-se que a escola não é um local no qual a cultura e o movimento possuam a mesma valorização que as outras áreas do conhecimento. No caso da Educação Física, por exemplo, o simples fato de os alunos serem convidados a saírem da sala de aula e desenvolverem determinados movimentos corporais gera uma desestabilização e incômodo aos padrões estabelecidos pelas escolas. Segundo Foucault (1997, p. 118), “Controlar o educando, cuidar para que não fuja deste padrão, faz da escola um instrumento de coerção”.

A organização do espaço escolar remete a uma posição de controle sobre os corpos, pois quando as classes e cadeiras estão alinhadas é possível, com mais facilidade, controlar os movimentos realizados pelos alunos. A organização do espaço físico e dos corpos são intencionalmente propostos para gerar a possibilidade de se ter um bom funcionamento na execução do currículo escolar.

Embora o movimento nunca tenha sido e ainda não seja um privilégio da Educação Física é através desta que aquele pode se valorizar no ambiente escolar e, ao mesmo tempo em que vai de encontro às tentativas de controle que são impostas nos discursos curriculares, também, exerce controle sobre os corpos. O corpo ativo, movimentos, gestos, atitudes, rapidez estão presentes nessas práticas e, ao mesmo tempo, que contribuem no processo de formação dos estudantes, geram inúmeras dificuldades aos professores que tentam ou são obrigados a ofertá-los.

Mesmo que venha buscando legitimidade no espaço escolar, a Educação Física ainda não é considerada fundamental para o processo de

formação dos educandos. Muitas vezes ela é utilizada como forma de punição ou castigo – alunos impedidos, em função de seu comportamento, de participarem das aulas de Educação Física –, fazendo assim com que os sujeitos tenham seus movimentos regulados, embora os discursos curriculares tenham inserido o movimento como direito dos estudantes.

Outra prática recorrente no espaço escolar que tende a restringir o movimento dos sujeitos são os esportes de rendimento praticados nas aulas de Educação Física, que acabam reproduzindo seus gestos, técnicas e regras oriundas de um espaço de fora da escola, dentro do ambiente escolar.

Entende-se que a análise a respeito dos currículos escolares e da inserção da Educação Física nesse contexto e a constituição das identidades de seus sujeitos deva ser realizada referindo-se ao momento histórico em que essas relações são construídas e, portanto, sujeito às relações de poder, às práticas discursivas e às constantes disputas pela verdade.

Diante disso, se deve abandonar os recorrentes questionamentos que se preocupam em responder a pergunta: “O que é Educação Física?”. Questão que visa a estabelecer uma resposta única e fixa. Nesse momento, o que importa é refletir acerca do “que vem sendo a Educação Física”, para que se possa indicar possíveis caminhos para esses questionamentos a respeito da ação do currículo sobre as identidades dos sujeitos da educação.

Diante das reformas curriculares existentes, se aponta questionamentos como: quais saberes estão sendo propostos e validados por esta disciplina na escola?; qual importância tem tido a Educação Física no currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental?; quais identidades as propostas curriculares de Educação Física estão contribuindo para constituir? - considerando que qualquer exercício que tente repostas a esta questões deva partir da concepção de poder apontada anteriormente, ou seja, que se desloque sempre a análise para as relações de poder que tornam possíveis determinados arranjos no currículo.

### **CAPITULO III**

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA DISCURSIVA**

Historicamente a Educação Física vem buscando seu espaço dentro do currículo escolar, possivelmente, com o objetivo de justificar sua presença entre as áreas do Conhecimento que pertencem aos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste capítulo, o objetivo é utilizar algumas ferramentas do discurso baseadas nas ideias de Michel Foucault. Sabe-se que a escola, tradicionalmente, é um espaço de normalização dos corpos. Com isso surge o questionamento de como a Educação Física tem produzido determinados discursos sobre o corpo na escola.

Para que se possa tentar compreender esse contexto é importante que se apresente os diferentes discursos que cercam, buscam legitimar e produzem a disciplina nesse período escolar, suas intenções e as tensões que acabam surgindo nesse campo.

Assim como os demais discursos escolares, a Educação Física busca, através da ciência, dados, estudos e experimentos, para consolidar a ideia de que, independente da proposta que é desenvolvida na escola, ela é fundamental no desenvolvimento da criança.

A Educação Física pode ser uma importante área do conhecimento, principalmente quando dirigida aos anos iniciais do ensino fundamental, período em que as crianças se encontram disponíveis a vivenciar atividades tanto físicas, através dos movimentos motores, quanto cognitivas, através da elaboração de conceitos.

Assim como em outras áreas, os discursos da Educação Física são controlados pelas políticas e momentos históricos que perpassam a educação.

Segundo Fischer (2001), “todo discurso é sempre produzido em razão de relações de poder”. Como me referi no capítulo anterior, no espaço escolar e, principalmente, no currículo escolar, as relações de poder são onipresentes.

Para que se possa entender e problematizar os discursos que são produzidos e produzem a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental é importante identificar quais são as propostas que constituem os

discursos da Educação Física; o que eles produzem; e quais são os discursos produzidos pela própria Educação Física.

Para um melhor entendimento do tema pretendo identificar e descrever sucintamente os diferentes discursos que foram produzidos ao longo dos anos com o intuito de justificar a inserção da Educação Física no currículo escolar. Eles se fortaleceram, alguns foram superados através de outros que os enfraquecerá, tornando-os inconsistentes. Nessa batalha discursiva o objetivo sempre é a hegemonia do discurso.

Quando o tema tange à Educação Física escolar, as diferentes perspectivas pedagógicas são as principais produtoras de discursos. Sendo assim, são essas perspectivas pedagógicas que promovem, discutem e propõem diretrizes, objetivos, atividades que venham a contribuir no processo de ensino-aprendizagem na escola.

Essas propostas acabam disputando espaço e influências nas práticas docentes direcionadas às professoras unidocentes e, conseqüentemente, produzem a própria Educação Física no espaço da escola.

Segundo Darido (2004), as perspectivas pedagógicas podem ser entendidas como pressupostos pedagógicos que caracterizam uma determinada metodologia adotada pelo professor em sua prática, ou seja, são criadas em função dos objetivos, propostas educacionais, prática e postura do professor, metodologia, papel do aluno, dentre outros aspectos. Esses elementos estão diretamente relacionados aos processos de escolarização.

A Educação Física, em sua trajetória escolar, primeiro buscou o reconhecimento na escola através da ginástica relacionada diretamente ao militarismo que visava à ordem, ao respeito às regras e aos hábitos saudáveis dos alunos. Esse discurso teve origem na medicina e reforçava a ideia de que era necessária a formação de cidadãos saudáveis e dispostos a defender a pátria em caso de necessidade. A escola durante longo período serviu para que esse tipo de discurso se produzisse através da Educação Física e conseqüentemente reproduzisse os interesses das classes dominantes existentes na época. Essa perspectiva tinha por objetivo a construção de identidades saudáveis em meio a uma sociedade voltada para a saúde.

Nesse período não havia distinção de atividades para crianças e adultos, meninos e meninas, todos reproduziam os mesmos gestos elaborados pelos professores, valorizando o desenvolvimento físico e moral. Os currículos propagavam a constituição de sujeitos patriotas, corajosos e obedientes que estivessem preparados e dispostos a defender a pátria em caso de necessidade.

Logo em seguida da Segunda Guerra Mundial, a Educação Física passou a tentar se justificar no currículo escolar através do esporte, no qual se buscava, com o treinamento específico, desenvolver capacidades técnicas e, assim, alcançar um alto rendimento. Para o desenvolvimento desse modelo de ensino, permaneceram os hábitos higienistas e militaristas de antes. Foi através das mudanças realizadas pelo movimento denominado de Escola Nova que a área passou por uma sistematização agregando os jogos às suas práticas na escola.

Mesmo não abandonando discursos anteriores, a Educação Física escolar passava a inserir o esporte como forma de permanecer disputando espaço nos currículos escolares. Nessa perspectiva, o sucesso, o alto rendimento, a *performance* e a necessidade de o país ganhar evidência no cenário esportivo mundial, reforçou a busca pela legitimidade. Algo que tem se tornado novamente potente nos dias atuais, já que as práticas escolares pautadas em discursos empreendedores reforçam a necessidade da preparação através de capacidades individuais e a construção de identidades direcionadas à eficiência, à produtividade e ao sucesso.

Com os interesses do Estado em estabelecer relações com o sistema esportivo, para que se ampliasse a possibilidade de sucesso e divulgação do país, encaminhou-se as práticas esportivas como direito do cidadão e dever do Estado.

O setor esportivo burocratizou-se e nos planos, diretrizes e projetos que compunham o planejamento centralizado do Estado, o esporte aparece como um direito social a partir de uma perspectiva liberal-funcionalista: deveria ser oferecido a todos, com um bem moderno e capaz de funcionar como elemento de compensação e de equilíbrio dos efeitos negativos do mundo industrializado e urbano. Tal discurso, que apontava pela primeira vez para a ampliação do acesso ao esporte, veio, entretanto, acompanhado por um outro objetivo central: o incremento do esporte de alto rendimento (LINHALES (1997, p. 221).

Cabe ressaltar que, até meados da década de 70, os discursos existentes e relacionados à Educação Física eram pautados em áreas exteriores à escola, como a medicina e os serviços militares. Nessa época era comum identificar nas escolas as práticas docentes direcionadas à execução de exercícios físicos, cuidados com o corpo e a utilização das modalidades esportivas como norteadoras da disciplina na escola.

No final da década de 70, com a volta de vários professores de cursos de mestrado e doutorado em outros países, começa-se a repensar os objetivos da Educação Física na escola, ou seja, os conhecimentos científicos relacionados a ela começam a ser valorizados e levados em consideração nas instituições escolares e, com isso, surgem novas tentativas de produção de discursos no cenário escolar, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a necessidade de contemplar as crianças com outros tipos de objetivos, metodologias e avaliações.

Ao componente curricular a Educação Física é colocada à tarefa de funcionar como o alicerce do esporte de rendimento, sendo considerada a base da pirâmide; e a instituição esportiva, com o discurso da saúde e da educação, lança mão desses argumentos para conseguir apoio e financiamento público e alcançar legitimidade social” (BRACHT; QUINTÃO, 2003, p. 91).

A partir da identificação de que o currículo é tudo aquilo que existe na experiência educacional, não se pode negar que o esporte está implicado com formas de governar e regular os sujeitos da educação. Pelas suas caracterizações próximas ao esporte profissional, o treinamento esportivo funciona como regime de verdade e indica os valores atribuídos ao esporte. Dessa forma, a Educação Física escolar é produzida por esse discurso como uma ferramenta importante na reprodução de artefatos culturais que indicam valores de origem burguesa, branca, cristã, heterossexual e masculina.

De acordo com Resende (1994), a partir dos anos 1980 cresce uma forte necessidade de rompimento com a forma de execução da Educação Física no passado, negando as concepções (tradicionais) anteriores de aptidão física ou mesmo a seleção de talentos através do esporte, surgindo novos discursos e dando origem ao movimento autodenominado renovador, o que acarreta em uma momentânea crise na área.

Com essa perspectiva, surgem inúmeras propostas de ensino para a Educação Física escolar, como a construtivista, desenvolvimentista, psicomotricidade, crítico-superadora, crítico-emancipatória, Parâmetros Curriculares Nacionais, saúde renovada, entre outras. Nesse momento o objetivo é apresentar essas propostas e, conseqüentemente, seus argumentos e prescrições para a Educação Física escolar direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental.

Na perspectiva Construtivista existe a busca pela formação integral do aluno através da inclusão das dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano, bem como da discussão sobre o papel da Educação Física na escola. Essa proposta é voltada a crianças na faixa etária até os 10-11 anos, ou seja, dentro dos primeiros anos do ensino fundamental.

João Batista Freire (1994) é um dos principais autores da concepção Construtivista no Brasil. Na obra “Educação de corpo inteiro”, o escritor defende que a Educação Física não deve desenvolver somente habilidades motoras, mas sim trabalhar o corpo como um todo.

Para reforçar essa idéia, o autor enfatiza que “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo, ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar” (FREIRE, 1994 p. 13).

A argumentação construtivista se vale da importância da Educação Física propor através de atividades práticas, experiências que desenvolvam os conhecimentos cognitivos das crianças, sendo assim um modo inovador de se pensar a disciplina na escola, já que, até o surgimento dessa concepção, a importância era dada somente a movimentos motores específicos.

Nos anos iniciais do ensino fundamental existe uma forte tendência à utilização da proposta Construtivista para desenvolver a Educação Física, pois é recorrente o discurso entre os professores de que a disciplina contribui no processo de formação dos alunos de forma que o movimento traga experiências motoras e cognitivas para as crianças.

Já a perspectiva Desenvolvimentista, surgida nos anos 80, foi pensada com o intuito de desenvolver habilidades motoras nos educandos praticantes da Educação Física escolar. Habilidades como correr, andar, saltar, rolar, entre

outras, estão em evidência nessa proposta que, além disso, aponta padrões de execução dessas habilidades para determinada faixa etária. Vale lembrar que essa perspectiva direciona as atividades para crianças de 4 a 14 anos de idade.

Os principais pensadores dessa proposta são os professores GoTani; Kokubun; Manoel; Proença (1988) com a obra “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. Na obra eles defendem que o papel da Educação Física não é solucionar os problemas sociais do Brasil, mas desenvolver habilidades motoras que privilegiem o movimento.

Em contrapartida a proposta construtivista, essa perspectiva pedagógica volta a privilegiar os movimentos corporais específicos, porém impondo determinadas atividades e habilidades a diferentes faixas etárias.

A sistematização e organização dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental é uma das marcas dessa proposta metodológica que possui grande influência nas práticas docentes, já que os cursos de formação inicial, principalmente o Curso Normal, trabalham com essa perspectiva de ensino da Educação Física.

A psicomotricidade traz como proposta a aliança entre as habilidades motoras e aspectos emocionais e cognitivos a serem trabalhados na Educação Física escolar. O principal autor dessa abordagem é Jean Le Bouch. Para Darido (2004), a psicomotricidade também é utilizada pela Psicologia, Pedagogia e Psiquiatria, sendo que na Educação Física ganhou força e influência somente em meados da década 80. Porém apresenta limitações como aponta Bracht (1999, p.79): “nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola”.

Baseada nos saberes da psicologia, a psicomotricidade evidencia o movimento aliado com situações emocionais, cognitivas e sociais pela qual a criança vive ou representa. Essa proposta, embora as críticas a que lhe são atribuídas como a exposta acima, ganhou espaço nos programas voltados à Educação Física direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, discursos exteriores à escola, como o desenvolvimento social e cultural dos alunos, ganham evidência na Educação Física escolar,

tornando o movimento como via de acesso a esses objetivos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na perspectiva crítico-superadora há forte crítica ao modelo mecanicista/esportivista de ensino da Educação Física escolar, tendo o marxismo por base filosófica. A obra que apresenta essa proposta é a “Metodologia do Ensino da Educação Física”, de um coletivo de autores de 1992, sendo influenciada pela pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani.

A Educação Física, nesta concepção, contempla como conteúdos os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e os jogos, sendo parte de um conhecimento da cultura corporal do movimento, que devem abranger temas da cultura corporal, sempre ligados à realidade social a que estão inseridos. O educador tem o papel de mapear e orientar a leitura da realidade, por intermédio dos temas reais da cultura corporal inserido nas aulas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental esse discurso, ainda requer maior espaço de discussão, pois grande parte das escolas não oferece espaços, materiais e professoras com formação adequada a esta proposta de ensino que privilegia a ampliação de vivências motoras.

A abordagem crítico-emancipatória tem como principal defensor o professor Elenor Kunz. Nessa perspectiva o principal objetivo da Educação Física é desenvolver o esporte na escola, através da reflexão, voltada à formação crítica dos educandos. De acordo com Kunz (2001), o que se pode entender por emancipação é um processo contínuo de libertação do aluno, das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo.

Sendo assim, possuindo um discurso libertário, essa tendência busca através do esporte escolar valorizar o aprendizado dos alunos e, dessa forma, emancipá-los tanto socialmente, quanto culturalmente.

Embora sofra com variadas críticas de outras propostas metodológicas, a perspectiva crítico-emancipatória apresenta grande “influência” nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, pois as modalidades esportivas estão cada vez mais presentes nesse espaço. Isso é causado pela grande influência que a mídia e o próprio esporte possuem na sociedade atual,

fazendo com que as modalidades esportivas, principalmente, o futebol, transcendam os muros da escola e se coloque em posição privilegiada dentro da cultura escolar.

Na proposta trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficializado no ano de 1996, os valores como respeito mútuo, dignidade, solidariedade e a pluralidade da cultura corporal estão em evidência como norteadores da Educação Física escolar.

Além disso, Darido (2004) coloca que os PCN's propõem a utilização de hábitos saudáveis, analisam criticamente os padrões de estética e beleza apresentados pela mídia e impregnados em nossa sociedade, além de reivindicar espaços apropriados para prática de lazer e atividades corporais.

Essa argumentação traz como indicadores o princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais e os temas transversais como saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

Os PCN's ganham cada vez mais evidência nos anos iniciais do ensino fundamental, já que a Educação Física nessa etapa escolar busca o desenvolvimento na formação da criança, através dos valores esperados pela sociedade em geral.

Por último, a proposta voltada à saúde como principal objetivo da Educação Física escolar tem como principais autores Guedes e Nahas (1999; 2006). Entre as principais ideias está o direcionamento à área biológica como levantamento de alternativas para diminuir a incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física.

Além disso, esta proposta baseia-se na proposta de readequação dos programas de Educação Física na escola através da promoção da saúde, na qual se acredita que as atividades físicas vivenciadas na infância podem trazer benefícios na vida adulta.

Para Nahas (2006 p. 93), é necessário que a Educação Física “eduque a população escolar em todos os níveis a respeito dos benefícios da atividade física regular, em qualquer idade”.

Ainda complementando essa abordagem, o autor Dartagnan Pinto Guedes argumenta que:

A principal meta dos programas de educação para a saúde através da Educação Física escolar é proporcionar fundamentação teórica e prática que possa levar os educandos a incorporarem conhecimentos, de tal forma que os credencie a praticar atividade física relacionada à saúde não apenas durante a infância e a adolescência, mas também, futuramente na idade adulta (GUEDES, 1999).

As propostas da perspectiva da saúde se utilizam de dados científicos para adquirir espaço nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscam, através da conscientização das crianças, mostrar que a prevenção de doenças e problemas de saúde podem ser evitadas através de hábitos como a boa alimentação e a prática de atividades físicas

Através da apresentação de algumas das propostas pedagógicas, busco refletir sobre suas aplicabilidades nas aulas de Educação Física escolar nos anos iniciais, em que, por muitas vezes, o professor encontra inúmeras dificuldades para planejar e organizar os conteúdos a serem ministrados. Além disso, os discursos propostos por cada uma delas reforçam a necessidade de espaço e o tensionamento que a Educação Física traz ao currículo escolar, no qual a disputa pela legitimidade se faz presente a todo instante. Cada uma das perspectivas apresentadas visam a constituir discursos em direção à hegemonia e ainda a estabelecer verdades sobre esse campo, fazendo com que haja uma disputa pela constituição da verdade em meio a essas relações de poder, o que acaba por influenciar diretamente no desprestígio da disciplina na escola.

A construção do currículo e os discursos através das propostas pedagógicas para a Educação Física, na educação infantil e anos iniciais, produzem a área nessa etapa escolar, pois buscam a indicação de caminhos a serem seguidos e de como a disciplina deve ser desenvolvida nesse contexto escolar.

Outros discursos perpassam o ambiente escolar quando o assunto é a Educação Física. Um deles é a formação da qual as professoras unidocentes são oriundas que, na maioria das vezes, não apresenta subsídios para que essas profissionais possam atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação continuada, normalmente, surge como opção para suprir lacunas de formação, conhecimento e informação relacionados a essa área, porém, esbarra nas limitações de promoção de cursos de médio e longo prazo, nas

dificuldades de incentivos por parte das direções das escolas e, por último, na pouca possibilidade de investimentos tendo em vista o alto custo e as dificuldades financeiras das profissionais da educação.

Embora haja um discurso favorável à prática e importância da Educação Física na escola, bem como suas contribuições para o desenvolvimento das crianças, muitas vezes as aulas são sonegadas aos alunos, quando esses não participam das aulas, como punição por atitudes que não condizem com a ordem esperada e imposta pelos professores.

Os discursos encontram-se recheados de subjetividades na qual os sujeitos acabam reproduzindo os efeitos que estão relacionados a cada um deles. As professoras são cercadas a todo instante de discursos que buscam valorizá-lo e legitimá-lo, ou seja, fazer com que esse justifique sua importância na sociedade.

Diante disso, a identidade da professora nas aulas de Educação Física sofre alterações constantes, tendo em vista os discursos vigentes em determinados momentos históricos. Por exemplo, o discurso da esportivização nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, durante longo período serviu como influência para as práticas das professoras. Atualmente, outros discursos, como o da promoção da saúde, da preparação para o trabalho competente, da psicomotricidade, entre outros, buscam ditar os caminhos que as docentes devem adotar para que tenham sucesso em suas práticas.

Para Ghiraldelli Jr. (1988), as perspectivas pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo estão, constantemente, sendo incorporadas na cabeça dos professores atuais. Com as transformações metodológicas decorrentes, sem conhecer os pressupostos que embasam as novas propostas e sequer ter tempo para experimentá-las e adaptá-las a sua realidade, a professora se depara com a constante negação de seu trabalho, do próprio papel da escola e da Educação Física. Isso tem resultado num trabalho docente cada vez mais inseguro.

## **CAPITULO IV**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, dada às peculiaridades que essa estratégia de investigação indica ao pesquisador envolvido em uma pesquisa com as características da que aqui se apresenta.

A pesquisa se caracteriza pelo caráter exploratório tendo em vista que não pretende ser prescritiva e/ou explicativa, mas visa a identificar como se dá a produção da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental em classes unidocentes.

Optou-se por realizar um estudo de caso, pois se entende que será necessário realizar um estudo aprofundado para conseguir alcançar os objetivos pretendidos na investigação. Os estudos de caso provocam o pesquisador para que enfatize a complexidade da situação procurando analisar a multiplicidade de fatos que envolvem e produzem o fenômeno investigado. Além disso, o estudo de caso representa um estudo mais profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002).

Levando em consideração os aspectos metodológicos citados, o estudo foi realizado com professoras que atuam em duas escolas da rede estadual de ensino do município de Rio Grande, localizado na região sul do estado do Rio Grande do Sul.

A cidade de Rio Grande foi selecionada para a realização da pesquisa por ser o local onde nasci e resido atualmente, além de ser a localidade onde tive as principais experiências docentes, tanto como aluno quanto como professor. Ademais, considere o fato de haver no município escolas pertencentes à rede estadual de ensino que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha dessas instituições se deu de forma intencional, tendo em vista que na rede estadual de ensino grande parte das escolas possui em seus currículos professores unidocentes atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

Participaram da pesquisa quatro professoras, sendo duas de cada instituição escolar. Essas docentes se caracterizam por atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, ministrando aulas de todas as áreas do conhecimento presentes nos programas curriculares dos anos iniciais da educação básica – do 1º ao 5º ano. Uma das escolas está localizada no bairro Balneário Cassino e a outra no bairro Centro, ambos pertencentes à cidade de Rio Grande. As duas instituições oferecem ensino desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram entrevistas com as professoras e análise documental – programa adotado em cada escola.

As entrevistas, semiestruturadas (ver apêndice), bem como a análise/estudo dos documentos escolares como o Regimento das escolas, Projeto Político Pedagógico e Programas de Ensino, contribuíram na produção de dados da pesquisa.

A opção pela realização de entrevistas semiestruturadas se deu por se considerar a entrevista um instrumento de interação e de reciprocidade de quem pergunta e de quem responde, permitindo esclarecimentos, correções, aprofundamentos e novos questionamentos. As entrevistas semiestruturadas, se desenrolam a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, podendo haver adaptações no seu decorrer (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

Além disso, é assumida a entrevista e a relação entre os questionadores e os respondentes, conforme destaca Silveira (2007):

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas repostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos(p.128).

Vale salientar que foi realizada uma entrevista piloto com uma professora unidocente vinculada a uma escola da rede estadual de ensino localizada no bairro Balneário Cassino em Rio Grande. Essa alternativa serviu para que se pudesse experimentar e avaliar o roteiro de perguntas formulado para a pesquisa. Além disso, evidenciou possíveis limitações que o estudo possa ter.

Em relação à entrevista, cabe destacar um ponto importante para as questões de origem ética, oportunas quando se trata da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, devendo se estabelecer uma relação que garanta o anonimato dos sujeitos e a não indução de opiniões nas respostas. Para uma aproximação e integração do pesquisador com o contexto se procurou estabelecer uma parceria que demonstrasse a credibilidade e a segurança do sigilo da identificação das entrevistadas, por meio da apresentação do termo de consentimento.

Com a realização das entrevistas no campo investigativo, segue a reprodução dos dados, com o intuito de responder aos objetivos da pesquisa. Acredito que a análise seja um processo complexo por envolver contextos individuais e coletivos em um determinado espaço e tempo. Também é importante reforçar que o processo de produção e coleta de dados, o aprofundamento da investigação e a interpretação estão sob a condição do envolvimento do pesquisador com a temática. Sendo assim, o olhar do pesquisador não se constitui na neutralidade.

O processo de entrevista influencia os rumos da pesquisa. É um processo de interação em que há a presença de uma intencionalidade por parte do entrevistado e do entrevistador. Suas diferentes formas de compreender o mundo se fazem presentes nas falas e nas interpretações.

A partir das entrevistas e dos documentos escolares, os dados foram analisados levando em consideração as narrativas das professoras unidocentes a cerca do assunto, bem como as relações estabelecidas com os documentos.

Ao conceber as entrevistas não como “um mero instrumento de extração de verdades”, mas como um instrumento “provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas” (SILVEIRA, 2007, p.132), as questões foram estabelecidas em torno de três eixos, possibilitando que acontecesse uma conversa mais aberta com cada uma das professoras. Os eixos analisados foram:(I) os dados pessoais das professoras e formação;(II) as concepções sobre a carreira unidocente e (III) a importância que a Educação Física possui nas classes unidocentes onde ministram as aulas.

As pesquisas no campo da educação, ao utilizar estratégias de não realizar generalizações se constituem em uma importante ferramenta para se analisar a constituição do desconhecido e podem, ainda, revelar as particularidades e a pluralidade da constituição da realidade.

Através das entrevistas foi possível extrair as subcategorias que compõem o quadro de análise marcado pelas grandes categorias que esta pesquisa faz uso: a unidocência, a Educação Física, o currículo e os discursos.

Uma categoria de análise é um conjunto de significados ou um conceito mais amplo e reúne as unidades de significados que se relacionam entre si dentro de um contexto mais geral (MOLINA NETO, 2004).

As subcategorias serviram de indicadores para reinscrever, no plano do discurso dos respondentes, de suas práticas e dos documentos que sustentam suas práticas, o lugar da Educação Física nas classes de unidocência.

## **CAPITULO V**

### **NARRATIVAS E REFLEXÕES: A UNIDOCÊNCIA FALA**

A parte empírica da pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Rio Grande, localizado na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Uma delas, denominada aqui de Escola Esperança, esta localizada no Bairro Centro. Já a outra instituição, denominada aqui de Escola do Mar, encontra-se no Balneário Cassino que fica a 18 (dezoito) km de distância do centro da cidade.

A Escola Esperança oferece em suas atividades educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ainda o Curso Normal de formação de professores para atuação no magistério. Atualmente conta com 1.142 (mil cento e quarenta e dois) alunos, 102 (cento e dois) professores e 37 (trinta e sete) funcionários. Sendo que destes, 328 (trezentos e vinte oito) alunos e nove professoras estão distribuídos nos anos iniciais do ensino fundamental da escola.

Na Escola do Mar é desenvolvido o ensino fundamental e ensino médio. A escola possui 764 alunos matriculados, 89 professores e 45 funcionários. Destes 123 alunos e 14 professores pertencem aos anos iniciais do ensino fundamental da escola.

Foram entrevistadas quatro professoras, sendo duas delas pertencentes a cada uma das escolas descritas acima. Da Escola Esperança foram entrevistadas as professoras Maria e Joana. Já da Escola do Mar participaram as professoras Ana e Clara. Todos os nomes são fictícios e utilizados para identificar as docentes. A seguir estão caracterizadas as entrevistadas descrevendo o tempo de carreira, o tempo de atuação na escola, a formação inicial e as turmas que atendem a cada uma delas.

A professora Maria desenvolve sua atividade profissional na Escola Esperança há 18 anos, sendo que atua na profissão desde o ano de 1978 desempenhando a carreira como professora unidocente. Ela é formada no Curso Normal, Curso de Pedagogia e ainda possui um curso de pós-graduação em Psicopedagogia. Atualmente a professora Maria atende a uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, pois trabalha apenas 20 (vinte) horas semanais.

A outra professora entrevistada da Escola Esperança, denominada aqui de Joana, atende a uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, na instituição que está inserida, desde que começou a trabalhar no magistério há três anos. A docente possui formação no Curso Normal e no Curso de Pedagogia.

A terceira participante da pesquisa e aqui chamada de Ana, ministra aulas para uma turma de primeiro ano na Escola do Mar. A docente trabalha no magistério há 32 (trinta e dois) anos, sendo que desses, oito anos vinculados a esta escola. Além disso, Ana recentemente se aposentou das atividades da rede municipal de ensino na qual atuou durante 25 (vinte e cinco) anos também como professora unidocente. Ela possui formação nos Cursos Normal, Pedagogia, Especialização em alfabetização e Educação Física.

A última participante, aqui chamada de Clara, também está vinculada à Escola do Mar. Ela trabalha no magistério como professora unidocente desde o ano de 1998, sendo que destes 16 (dezesesseis) anos, nove são ministrados na Escola do Mar. A professora possui formação no Curso Normal, Curso de Licenciatura em Matemática e Especialização em Matemática para Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, além de atender a uma turma do quarto ano do ensino fundamental, a professora trabalha em outro turno na mesma instituição em um programa de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Caracterizado esquematicamente as professoras entrevistadas, a seguir são apresentados os dados produzidos pelas entrevistas realizadas com as professoras unidocentes participantes da pesquisa, principalmente, a respeito de suas concepções sobre a unidocência e caracterização de seu trabalho docente nesta modalidade. Tal apresentação prioriza a exposição para que em seguida, se possa proceder à discussão do tema central desta dissertação. No capítulo VI busco apresentar a produção da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental tendo em vista as narrativas das professoras unidocentes.

Embora a unidocência seja uma modalidade docente cujas aulas são ministradas por um único professor em todas as áreas do conhecimento e as principais estratégias de ensino sejam a globalização e a interdisciplinaridade,

existe a divisão em disciplinas, momentos e conteúdos. Isto pode ser demonstrado através da seguinte narrativa produzida por uma das professoras.

Tento globalizar minha aula o máximo possível, ensinar todos os conteúdos de todas as disciplinas de forma interdisciplinar, mas considero impossível não dividir os momentos da aula e relacioná-los a alguma disciplina. (Professora Joana, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 18/12/2013).

Já, na opinião da professora Ana da Escola do Mar, a característica do ensino unidocente passa pela não divisão e não utilização de nomenclaturas destinadas a cada disciplina ou área do conhecimento. Esse discurso recorrente nos anos iniciais do ensino fundamental parece ser possibilitado pela individualização docente nessa etapa escolar.

O que tem na volta a gente tem que aproveitar o que tá cercado a criança. Unidocência é isso, tem que trabalhar tudo como um todo sem ficar fazendo muitas divisões, dar o que a gente deseja sem precisar nomenclaturas, sem precisar divisões. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

Outro tema identificado pelas professoras diz respeito às mudanças curriculares na passagem dos alunos dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Segundo estas professoras, as crianças demoram se adaptar à troca de uma professora por várias docentes e a divisão dos períodos em disciplinas.

A gente sente quando eles saem das séries iniciais no fundamental para sexto ano, a gente vê a dificuldade que eles têm porque eles conviveram com uma professora o tempo todo. (Professora Maria, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

Um aspecto importante enfatizado pelas professoras foi a organização das aulas em suas práticas docentes, tendo em vista as influências que os currículos das escolas possuem sobre essas práticas, como enfatiza a professora Maria da Escola Esperança.

Têm que ser desenvolvidos tais conteúdos, agora como tu *vai* desenvolver depende de cada escola, da direção, da orientação, supervisão, mas aqui nós temos uma abertura total, então se faz do jeito que quiser. (Professora Maria, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

No que diz respeito à metodologia, através das entrevistas realizadas, se pode identificar que o que é indicado como sendo utilizado por grande parte das professoras é a interdisciplinaridade. As professoras se referem, por exemplo, a não utilização de divisões de disciplinas ou áreas do conhecimento.

Eu trabalho de forma interdisciplinar, até porque o nosso currículo por atividades aqui na escola, nossas notas não saem separadas Português, Matemática, Ciências, ele realmente é unidocente, eu trabalho com um tema e é sobre aquele tema que a gente vai conversar, então os meus alunos não têm um caderno de Matemática, de Português, de Ciências e nem de Estudos Sociais. (Professora Clara, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 19/12/2013).

Algumas professoras relacionaram a escolha profissional ao dom que possuem para ministrar as aulas e transmitir os conhecimentos, como descreve a professora Joana na narrativa abaixo.

É o que eu sempre quis, acho que nasci para ensinar, para transmitir meus conhecimentos às crianças, trago isso comigo desde minha infância, eu sempre desejei ser professora. (Professora Joana, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 18/12/2013).

Além dos conhecimentos técnicos que cada professora necessita possuir para ministrar as aulas, identifica-se que o afeto é algo importante no trabalho docente desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental.

Aquela parte do coração, da criatividade, isso aí não adianta que não vai se ensinar em curso nenhum, isso tudo a gente vai colocando, vai apimentando o tempero para melhorar. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

As professoras participantes da pesquisa reconhecem afinidades com a profissão e o desejo que possuem em ensinar. Mas não desconsideram as influências que as famílias tiveram em suas escolhas profissionais.

Desde pequena eu sempre gostei disso, sempre gostei de estar ensinando, eu sou ariana, gosto de dominar, o que tinha que ser? Tinha que ser professora. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

Eu queria fazer técnicas agrícolas, mas eu tinha 14 (catorze) anos e a minha mãe olhou pra mim e disse: tu não *vai ir pra* um lugar onde só tem homem, tu *vai* fazer Magistério, teu pai já te matriculou. Chorei muito, não era o que eu queria, mas aí depois que eu estava lá, fazer o que *né?* Era uma determinação não só de escolha, mas de cunho social porque eu precisava me profissionalizar para ter um trabalho, eu nem me vejo fazendo outra coisa hoje, gosto bastante. (Professora Clara, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 19/12/2013).

Através das narrativas das professoras se pode, também, identificar que uma das fortes características atribuídas pelas professoras unidocentes como fator fundamental no desenvolvimento de seus trabalhos é o vínculo afetivo com os alunos e as facilidades em estabelecer contato com as famílias.

Todas nós estamos ali as quatro horas com eles, nós passamos a conhecê-los, nas suas deficiências, nas suas facilidades, por esse contato também acaba conhecendo a família, um pouco da história da família e se consegue compreender melhor a situação da criança para poder ajudar ela no que necessitar. (Professora Ana, Escola do Mar, 20/12/2013).

Mesmo que o vínculo entre as professoras e os alunos seja repetidamente indicado nas narrativas sobre ensino unidocente, as docentes enfatizaram a importância de serem reconhecidas como tal, já que, segundo elas, existe uma forte tendência das crianças relacionarem as docentes a alguma pessoa de suas famílias.

O nosso papel ainda não se separou da questão da tia, a gente tem todo um trabalho para as crianças nos chamarem de professora, a gente não é parente, não é amigo, não é vizinho, nós somos professoras. (Professora Joana, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 18/12/2013).

Seguindo essa perspectiva, a professora Maria, da Escola Esperança enfatiza a importância da professora unidocente estabelecer contatos com a família, pois isso ajuda no acompanhamento das crianças e conseqüentemente no desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

O professor unidocente, tem muito contato com a criança e com a família, essa facilidade que a gente tem de conversar com os pais, conviver com a criança todos os dias a manhã inteira é muito boa. (Professora Maria, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

De acordo com a linha de pesquisa desta dissertação, as professoras que participaram da pesquisa narraram como desenvolvem as aulas/momentos de Educação Física nas turmas e escolas onde atuam. Além disso, relataram as experiências de formação nessa área, bem como a realidade que é encontrada nas escolas onde desenvolvem suas práticas docentes.

Na carreira unidocente, grande parte das professoras atribui os conhecimentos e práticas mais significativas relacionadas à Educação Física ao Curso Normal oferecido no ensino médio.

No Magistério a gente aprende técnicas, aprende as didáticas aquelas coisas todas. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

Além disso, relacionam suas práticas docentes aos conhecimentos adquiridos durante o curso, reconhecendo a influência que este possui em suas aulas de Educação Física.

O Magistério para mim foi muito bom, eu tive uma professora de Didática maravilhosa, ela trabalhava com a gente todos os tempos, os espaços da aula, nos dava muitas dicas, claro que ainda muitos nos moldes do que se fazia naquele tempo, como não é a minha área, na verdade é o que carrego comigo pra trabalhar com as minhas crianças. (Professora Clara, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 19/12/2013).

Também se pode demonstrar, através das falas das professoras dos anos iniciais, que os Cursos de Pedagogia pouco abordam os assuntos relacionados à Educação Física para esse segmento escolar.

Eu fiz a Pedagogia, acho que é complicado o professor que vai trabalhar com séries iniciais e não tem o Magistério, a formação da Pedagogia é deficiente, Sempre se aprende alguma coisa, mas não foi tudo que eu pensei. (Professora Maria, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

A Formação das professoras unidocentes relacionada aos conhecimentos destinados à Educação Física é um assunto que também foi indicado nas entrevistas realizadas com as professoras. Nesse contexto, se pode identificar que os aprendizados por parte dos professores nos cursos de formação inicial servem como base para as práticas docentes dos mesmos.

No Magistério a nossa Educação Física como aluna era dar a bola, jogar, vôlei, futebol e a Didática de Educação Física nós ficávamos montando joguinhos, preparando aulinhas, aquecimento, correr, pular corda, depois vai jogar, cantar musiquinha de volta à calma, então foi assim, muito parado, muito pouca coisa. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

Nessa concepção, o Curso Normal oferecido no ensino médio serve como principal formador quando o assunto se relaciona à Educação Física, pois é a ele que os professores atribuem a maior aquisição de conhecimentos relacionados à disciplina.

Professoras fazem a aula dentro da noção que elas tiveram no Magistério de fazer um aquecimento, de fazer os exercícios, de fazer um relaxamento depois. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

Outro tema que foi relatado durante as narrativas das professoras foi o espaço para a realização das aulas/momentos da Educação Física escolar, a qual, muitas vezes, se torna um dificultador para as práticas docentes.

Minha sala de aula tem 34 (trinta e quatro) crianças, então montava a sala, chegava na aula tirava todas as mesas e as cadeiras *pra* fazer o início da aula que eu sempre fazia uma rodinha, sentava no chão depois colocava as cadeiras e as mesas no lugar aí dava aula normal, qualquer atividade que eu tinha que fazer tinha que desmontar a sala e montar a sala. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

Sendo assim, os espaços de lazer localizados fora dos ambientes escolares acabam surgindo como possíveis alternativas para a realização das aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

A nossa escola não tem um lugar destinado pra fazer a Educação Física, então fica todo mundo no pátio, não tem uma quadra, eles solicitam *pra* não ficar muita gente no pátio, quando eu estou bem tranquila, que eu não estou muito nervosa com a questão de conteúdos, eu levo eles pra pracinha e aí é livre, eles vão andar de balanço, vão pular, correr, andar de gangorra e não têm um direcionamento meu. (Professora Clara, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 19/12/2013).

Para o desenvolvimento das aulas de Educação Física é necessário a utilização de materiais diferentes dos utilizados em outras disciplinas, o que em grande parte das vezes traz inúmeras dificuldades aos professores responsáveis por ministrar esses momentos das aulas.

Duas bolas é uma pobreza, a gente tinha bastões antigamente, tinha aqueles arcos, tinham outras coisas, o que eu tenho hoje em dia são duas bolas, a gente não tem material. (Professora Maria, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

Além disso, a dificuldade financeira que a maioria das escolas enfrenta, prejudica a aquisição de materiais o que leva as professoras a buscarem alternativas em outras vias como a utilização de materiais recicláveis na criação de objetos para serem disponibilizados aos alunos.

Eu uso muito sucata, uso muito bolinhas de desodorante rolon, tenho caixas de bolinhas, uso muito bolinhas de isopor pequeninhas que é pra eles fazerem sensibilização, pra eles fazerem relaxamento, garrafas pet cortadas, bolinhas de meia, sempre fiz material com sucata pra eles usarem. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

As professoras participantes da pesquisa ainda apontaram a disciplina de Educação Física desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental como processo importante na formação dos alunos, principalmente, o conhecimento do corpo e dos movimentos que as crianças são capazes de fazer.

A Educação Física quando bem trabalhada é uma base para o corpo, se trabalho com a criança como um todo, eu trabalho o corpo dela, o corpo e a mente. Preciso conhecer o corpinho que esta na minha frente para conseguir desenvolver a mente dele, saber o que o corpo é capaz de fazer e daí partir pra minha aula. (Professora Clara, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 19/12/2013).

Já, a professora Joana, vinculada à Escola Esperança, atribui a importância da Educação Física ao contexto social que a criança é inserida, portanto, agregando valores que são esperados da parte da professora, da escola e da sociedade.

Eu vejo a importância que tem a Educação Física como um contexto social porque eles vão aprender a repartir, dividir, colaborar, aquele chavão que a gente diz: o importante é competir não é vencer sempre, isso prepara eles para vida. (Professora Joana, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 18/12/2013).

Mesmo que, todas as professoras tenham considerado a Educação Física uma importante ferramenta no processo de formação da criança, algumas delas, não deixaram de enfatizar que a disciplina possui desprestígio perante as outras áreas do conhecimento.

Se é numa semana que estamos fazendo avaliação, as crianças não vão para o pátio fazer Educação Física, então isso demonstra por mais que eu te diga que eu acho importante, que ela se torna, em dado momento, menos importante que as outras. Se eu não vou para o pátio fazer a recreação em semana de avaliação é porque eu estou valorizando mais as outras disciplinas do que ela. A gente se preocupa muito com aquilo que eles têm que aprender em termos de conteúdo aí tu acabas não fazendo a Educação Física. (Professora Clara, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 19/12/2013).

Além disso, a Educação Física é vista pelas professoras como uma aliada para que possam impor regras e cobranças nas práticas docentes estabelecidas, inclusive quando envolve outras atividades e disciplinas.

Eles se comportam melhor, para ir pra Educação Física tem que estar com tema feito, tem que estar obediente, não pode ir para o pátio pra ficar correndo. Até na fila a coisa já anda melhor, eles vão totalmente organizados, não são todos porque tem gente que não sabe obedecer a uma ordem, é preciso haver uma organização porque senão cada um corre pra um lado. (Professora Maria, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

Nas aulas de Educação Física desenvolvidas pelas docentes entrevistadas, as atividades que predominam, nos momentos dedicados a esta área, são as vinculadas ao brincar.

Eles nem sabem que estão fazendo Educação Física, eles sabem que é a hora de brincar, dependendo das histórias que eu contei, os movimentos que eles fazem são relacionados àquela história. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

O espaço das aulas de Educação Física e as próprias experiências das professoras fazem com que os jogos, as brincadeiras infantis, as cantigas de roda estejam entre as atividades mais trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

A gente trabalha bem mais o brincar, é o jogo, não tanto a parte daquela atividade física mais carregada. Também trabalho muito aquelas cantigas porque eu faço um resgate dessas brincadeiras infantis. (Professora Clara, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 19/12/2013).

Outro aspecto importante narrado pelas professoras foi à influência que as propostas pedagógicas vinculadas à Educação Física trazem para suas práticas no processo das escolhas metodológicas.

No Magistério diziam que a Educação Física era voltada mais para a questão do movimento, do exercício físico e sempre havia um momento de aquecimento, o momento da atividade em si e o relaxamento que era uma volta à calma. Hoje temos conhecimento da Educação Física também como uma educação voltada para a questão da saúde, não só de conhecimento de regra de jogo que era aquilo militar, uma herança da ditadura que a Educação Física durante um longo período adotou, as escolas pareciam quartéis e a Educação Física se assemelhava muito aos treinamentos dos milicos no quartel. Esse resquício a gente carrega até hoje. (Professora Joana, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 18/12/2013).

Embora existam inúmeras propostas metodológicas para a Educação Física escolar, identifica-se que grande parte das professoras utiliza mais de uma proposta em suas práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, variando-as de acordo com as necessidades impostas.

Nesse longo tempo um pouco de cada coisa a gente vai pincelando e vai pegando, mas não posso dizer que meu trabalho é direcionado só para um método, dependendo da turma a gente vai mudando para se encaixar, vai dançando conforme a música por isso nunca usei só uma tendência. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

Na grande maioria das vezes, as aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental se tornam momentos de lazer e integração para as crianças, o que favorece a aceitação dos alunos.

Eles adoram, tanto que no início do ano chegam à escola, pequenininhos, na primeira série, vieram cada um de uma pré-escola e não se conhecem, então aqueles momentos de integração, de socialização, eles criam os vínculos nas brincadeiras que depois ficam unidos. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

Os alunos, em sua grande maioria, costumam apreciar as aulas/momentos de Educação Física pelo fato de essa normalmente ser realizada fora da sala de aula.

Atividades de Educação Física é muito melhor que estar na sala de aula. (Professora Maria, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

Por último, através das entrevistas realizadas com as professoras unidocentes, surgiram os questionamentos de quem deve ocupar o espaço da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

Imagina um profissional de Educação Física trabalhando a recreação, no horário da Educação Física, vai dar um plus, vai ser diferente, por mais que tu queiras fazer, distribuir de uma forma igual, tu vai ter uma motivação pessoal, tem um interesse que é teu e tu acaba passando para teus alunos, um profissional de Educação Física, uma pessoa que tem toda a formação acredito que vai saber trabalhar melhor do que eu. (Professora Clara, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 19/12/2013).

Mesmo sendo responsáveis por ministrar as aulas/momentos da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, as professoras unidocentes entrevistadas enfatizaram a importância de contar com a presença de um profissional especializado na disciplina.

Eu não posso dizer que sei tudo de Educação Física, eu sei para recreação, mas se tivesse um professor ali eu acho que seria muito mais enriquecedor para eles. (Professora Maria, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

A partir da apresentação dos dados produzidos nas entrevistas realizadas com as professoras unidocentes, é apresentado, no próximo capítulo, uma compreensão através da reflexão sobre os dados coletados, partindo de três categorias: a relação disciplina x interdisciplinaridade, os processos de formação da professora unidocente e a importância da Educação Física nesse contexto.

## **CAPITULO VI**

### **O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DE ONDE FALAM AS PROFESSORAS UNIDOCENTES?**

#### **Relações das disciplinas x Interdisciplinaridade**

As categorias desenvolvidas a seguir surgiram a partir das entrevistas realizadas pelas professoras participantes da pesquisa. Diante disso, esse capítulo busca retomar, sintetizar e refletir sobre as categorias extraídas do capítulo anterior.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente nos processos educativos desenvolvidos por professoras unidocentes, se faz presente o discurso de que esse é um espaço privilegiado para que se desenvolva a concepção da interdisciplinaridade, já que todas as aulas de todas as áreas do conhecimento são ministradas por uma única professora.

Porém, a ordem entre disciplinas que representam as áreas do conhecimento selecionadas através dos currículos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental, acaba se tornando uma barreira para que o discurso da interdisciplinaridade e seus benefícios no processo de formação dos alunos se consolidem no espaço escolar.

Para Paviani (2004 p.13) “a noção de disciplina merece um exame mais próximo uma vez que ela traz consigo uma forte carga semântica ligada aos conceitos de ordem, ensino, obediência, punição e preparo intelectual, físico e emocional”. Com isso, o conceito de disciplina pode ser compreendido além da noção simplificada de ensinar e aprender. A disciplina esta inserida numa dimensão política, estética, religiosa e ética.

Além disso, as disciplinas estão situadas em meio a concepções políticas e administrativas, o que acaba resultando na influência externa na sistematização dos saberes e conteúdos selecionados para integrarem cada disciplina dentro e fora do ambiente escolar.

De acordo com os currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, as principais disciplinas e conteúdos estão distribuídos com o objetivo de transmitir saberes relativos às principais áreas do conhecimento. O processo de alfabetização da criança envolve peculiaridades como a iniciação

à leitura e à escrita, além de oportunizar a integração e socialização da criança em um grande grupo.

Dentre as disciplinas que compõe os currículos dos anos iniciais do ensino fundamental, existe uma disputa por prestígio e espaço, como já dito anteriormente. Esse processo é permeado por relações de poder que transcendem o espaço da escola, ou seja, possui a constituição dos avanços científicos de determinadas áreas do conhecimento e a perda de importância de outras, o que acaba gerando uma hierarquização privilegiando algumas delas como a Matemática e o Português em detrimento de outras, como a Educação Física e a Educação Artística.

Ao mesmo tempo, com algumas inovações no currículo das escolas, a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692/71, começa a ser abordada como alternativa para amenizar a divisão das disciplinas e distribuição dos conteúdos, uma concepção de interdisciplinaridade, que consiste na integração de disciplinas e conteúdos, distribuídos nas mesmas atividades.

Essa abordagem curricular, denominada por Veiga Neto (1996) como movimento interdisciplinar, surge com o objetivo de desestabilizar o currículo organizado por disciplinas bem definidas no qual o professor sabe o que e como deve ensinar. Mas, o que se pode identificar é que esse movimento ainda não conseguiu se consolidar e alcançar os resultados desejados. Segundo o autor, “viveu-se no ambiente pedagógico brasileiro um grande movimento a que denomino movimento interdisciplinar; ainda que dele tivéssemos obtido alguns resultados significativos, tais resultados não ocorreram exatamente na proporção e da maneira esperadas” (Idem, p.106).

Na unidocência, embora grande parte dos currículos das escolas estaduais do Rio Grande do Sul e a formação inicial das professoras privilegiem e estimulem a contextualização e integração dos conteúdos a serem ministrados pelos professores através de temas geradores, há uma visível divisão de disciplinas em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Através das narrativas das professoras unidocentes foi possível identificar que elas reconhecem o discurso em favor da interdisciplinaridade,

pois utilizam a contextualização das aulas como sinônimo de interdisciplinaridade e procuram planejá-las de acordo com as necessidades dos alunos e considerando as exigências do próprio currículo.

Além disso, tais narrativas os anos iniciais do ensino fundamental são indicados como espaço privilegiado para que se possa desenvolver essa sistematização do trabalho docente, já que a unidocência envolve apenas uma professora no processo de ensino-aprendizagem.

Ao levar em consideração as narrativas das professoras unidocentes, se pode identificar que a individualização, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, possui influências quando os alunos ascendem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, pois, segundo as professoras, a divisão por disciplinas e o fato de haver vários professores envolvidos gera instabilidade e necessita de um tempo de adaptação à nova sistematização do processo de ensino-aprendizagem.

Embora as professoras relatem que desenvolvem uma metodologia de trabalho interdisciplinar nas práticas pedagógicas que utilizam, na prática, há uma constante divisão do tempo em disciplinas. Como exemplo privilegiado se pode citar as aulas de Educação Física, na qual possuem tempos, espaços, objetivos, avaliações e objetos diferentes. Dessa forma, por mais que seja realizada a integração das atividades da Educação Física com outras disciplinas, os alunos sabem as características e peculiaridades daquela aula. Por mais que haja nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente na unidocência, uma concepção pedagógica favorável à interdisciplinaridade, as práticas docentes indicam para a tradicional forma de sistematização dos currículos escolares através das disciplinas e conteúdos.

De acordo com essa concepção, a disciplinaridade pode ser refletida como:

O conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade e por decretos epistemológicos que alterem maneiras de pensar que estão profundamente enraizadas em nós. Isso nos remete de volta à ideia discutida, segundo a qual a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da Modernidade, ou seja, a disciplinaridade é a maneira pela qual o conhecimento não só se organizou como, principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo. As formas como funcionam os poderes modernos, bem como as relações entre poder e saber (a ponto de criar uma inseparabilidade poder-saber) tem implicadas, em si, um saber que se fez necessariamente disciplinar (Veiga-Neto, 1989, p.02).

A intenção de “diálogo” entre as áreas de conhecimento, ciências e disciplinas, através da justaposição de “conteúdos” de conhecimentos produzidos e através de trabalho associado de professores, tem sua importância, mas não resolve os problemas apontados pela necessidade da interdisciplinaridade. As aproximações externas ao ambiente escolar sempre permanecem como condições secundárias.

Toda estrutura curricular é disciplinar e a própria organização escolar tem bases disciplinares, no entanto, se constatou o distanciamento entre as disciplinas e as consequências desta separação, “sintomas” que se revelam insistentemente com a busca da interdisciplinaridade. Inúmeras tentativas de solução são apresentadas. Algumas acabam transformando-se numa nova disciplina.

### **Como se (de)forma o professor unidocente?**

Os processos de formação das professoras unidocentes perpassam por inúmeros elementos que acabam por caracterizar essas profissionais da educação. Como já descrito anteriormente, a formação destinada a essa categoria do magistério é oriunda dos cursos de Pedagogia em nível superior e do curso Normal oferecidos no ensino médio.

A busca pelo aperfeiçoamento e aquisição de conhecimentos e experiências por parte dessas professoras se torna uma importante ferramenta nas práticas docentes que estabelecem nos espaços escolares, mas não se restringe somente ao que aprendem nos cursos de formação.

Foi possível identificar, através das narrativas das professoras unidocentes, que elas carregam, além de experiências adquiridas através dos cursos de formação, a escolha pela profissão por acreditarem que possuem o dom de ensinar, principalmente, crianças.

Essa concepção está diretamente relacionada ao fato de que o grande número de professores unidocentes pertence ao sexo feminino, considerando que o discurso aponta para que essa atribuição seja destinada às mulheres por analisar que elas possuem maior aptidão para “cuidar” das crianças.

Segundo as professoras entrevistadas, elas possuem, antes de tudo, o dom de transmitir o conhecimento para as crianças, aliando a esse elemento o afeto que possuem pelos alunos. Além disso, alegam que a unicodicência é um espaço rico para que os laços afetivos se fortaleçam e venham a contribuir no processo de alfabetização e escolarização das crianças.

O magistério seria então um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente se acreditava serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade, o educar (DINIZ, 2001).

Ser professora é vocação, precisa gostar muito das crianças, ter paciência, ter carinho. Muitas vezes somos muito mais do que professoras, somos mães e amigas. (Professora Joana, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 18/12/2013).

Neste sentido Louro(2001) coloca que:

Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência assim não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (p.78).

Dessa forma, a professora não se percebe, enquanto completa, totalmente imbuída do papel docente, ela aparece como um ser dividido, um ser pela metade, nem completamente mãe, nem totalmente professora, gerando grande confusão no desempenho de seu papel.

Para que se pudessem descrever essas concepções, foi discutida com as professoras a formação inicial através dos Cursos Normais e os Cursos de Pedagogia.

Para Alarcão (1998), o termo “formação” está diretamente ligado a formar, formar-se, educar, potencialidade, talento, criatividade e originalidade. Mas, ao mesmo tempo, pode desenvolver associações opostas como receita, submissão, norma e passividade.

A aprendizagem para o trabalho docente, para a formação, passa por uma escolarização cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. De acordo

com Tardif e Raymond (2000), a formação de professores é cercada por peculiaridades:

Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de suas próprias histórias de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 (dezesesseis) anos, em torno de 15.000 horas, antes mesmo de começarem a trabalhar (p. 216 e 217).

As professoras entrevistadas apontaram que o Curso Normal oferecido em nível médio seja a principal ferramenta para a aquisição de conhecimentos pelas docentes. Isso faz com que grande parte das professoras unidocentes tenha passado pelo Curso Normal, e o tornem como formação inicial.

Mesmo que muito questionado pelos currículos, disciplinas e conteúdos, as professoras unidocentes atribuem aos Cursos Normais as principais influências pedagógicas em suas práticas docentes.

Procuo fazer aquilo que vi no curso de formação, o Normal, aprendi através das didáticas, organizar e sistematizar meu trabalho de forma que eu possa saber distribuir os conteúdos e contemplar a todos. (Professora Clara, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 19/12/2013).

A outra via de acesso à formação inicial para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, os Cursos de Pedagogia, também foi descrita pelas professoras como uma importante ferramenta nas práticas pedagógicas, pois para elas, complementa as informações e experiências adquiridas nos cursos Normais.

As didáticas oferecidas nos cursos Normais são consideradas pelas professoras como fundamentais no processo de formação inicial. É através das didáticas relacionadas a cada área do conhecimento que as professores adquirem conhecimentos relacionados aos conteúdos que compõem os currículos escolares.

Quando o assunto tange à Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, as professoras unidocentes atribuem apenas aos Cursos Normais o acesso a informações, práticas e vivências relacionadas à disciplina. Mesmo assim, consideram os aprendizados insuficientes para a atuação nessa etapa escolar.

No magistério tivemos alguma coisa, na qual considero muito pouco, mas as aulas de Didáticas da Educação Física ainda nos passavam alguns conhecimentos e o que deveríamos fazer nas aulas como: as musiquinhas, brincadeiras, construção de materiais e etc. Na pedagogia não tive nada, as Didáticas são muito gerais. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

Neste sentido, Hernandez (2004) acredita que a qualidade da educação está diretamente vinculada aos cursos de formação dos professores. A característica da unidocência nos anos iniciais do ensino fundamental obriga as professoras a dominarem todos os componentes curriculares, e a realidade das escolas brasileiras coloca, ainda, sobre o Curso Normal responsabilidades na formação de professoras para atuar nesse segmento escolar.

### **A Educação Física na unidocência**

A disciplina Educação Física está inserida nos ambientes escolares há mais de duzentos anos no Brasil. Dessa forma, ao longo desse percurso, tem buscado importância e legitimidade nos currículos.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a Educação Física possui o papel de formar cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir manifestações que representam a área como: o esporte, a dança, a ginástica, as lutas e os jogos. (DARIDO; RANGEL, 2005).

Embora se reconheça os avanços teóricos na área da Educação Física através das propostas pedagógicas, as atividades práticas seguem sendo a alternativa mais utilizada para trabalhar a disciplina no espaço escolar. Para isso, as professoras unidocentes acabam tendo que buscar alternativas de espaços e materiais, já que as condições econômicas de grande parte das instituições não permitem a aquisição de materiais e nem a utilização de espaços considerados adequados para o desenvolvimento das aulas/momentos de Educação Física.

Através das narrativas das professoras unidocentes foi possível identificar que as condições de trabalho relacionadas à Educação Física estão longe de serem as desejadas, já que o material é escasso e o espaço, na maioria das vezes, insuficiente para a realização das atividades.

Não temos quase nada, não têm bolas, não têm cordas, não têm arcos, nada daquilo que entendo ser básico para fazer brincadeiras, jogos e etc. E o único espaço que temos no pátio está quase sempre sendo utilizado pelos alunos dos anos finais. (Professora Clara, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 19/12/2013).

Mesmo com as dificuldades encontradas, as professoras indicam alternativas para que, de alguma forma, possam desenvolver as atividades relacionadas à Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, como por exemplo, a utilização de materiais recicláveis para a criação de objetos.

O que eu consigo fazer com eles, é usar as sucatas, montamos brinquedos e objetos para que eles possam se divertir de alguma forma. Uso garrafas pet, bolinhas de papel, isopor e assim por diante. (Professora Ana, Escola do Mar, Entrevista realizada dia 20/12/2013).

Embora haja uma precarização dos espaços públicos de lazer na cidade de Rio Grande, as professoras unidocentes utilizam esses espaços como alternativa para a realização das atividades, já que as escolas não os oferecem de forma desejada e adequada.

Levo eles para a pracinha, lá eles podem brincar tranquilos sem ter perigo de levarem boladas ou outro aluno maior machucá-los, infelizmente nossa escola não possui espaço (Professora Maria, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

Esses aspectos indicados pelas professoras, ao mesmo tempo em que, demonstram o interesse pelas atividades da disciplina e importância no contexto escolar, podem servir como justificativa para a não realização das aulas/momentos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dessas condições, as professoras unidocentes buscam valorizar a Educação Física por meio do desenvolvimento da mente e do corpo por parte das crianças. Para isso, dispõem da perspectiva da cultura corporal de movimento que é trabalhada através da Educação Física nos ambientes escolares.

A Educação Física é de extrema importância no desenvolvimento dos alunos advindos dos anos iniciais, pois através dela são exploradas as

mais diversas manifestações da chamada “Cultura Corporal de Movimento”, oferecendo um amplo vocabulário motor, para que se aprimore seu aspecto físico, cognitivo, social. Assim, a criança pode conhecer e explorar seu corpo e suas potencialidades (FIORIO; LIRA, 2012 p. 2).

Dentre as manifestações da cultura corporal da Educação Física nas escolas, algumas delas passaram a compor os conteúdos da disciplina na escola como: o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e, embora ainda muito questionadas, as lutas.

Grespan (2002, p. 69) aborda a necessidade de proporcionar aos alunos dos anos iniciais um leque de movimentos para que eles consigam atingir estágios posteriores do desenvolvimento tanto das capacidades cognitivas quanto das habilidades motoras. O objetivo nessa fase escolar é atingir uma capacidade coordenativa generalizada que são:

[...] capacidades coordenativas que permitirão ao aluno identificar a posição do corpo [...] em relação ao espaço, executar concretamente a sincronização espaço-temporal dos movimentos, reagir prontamente a um estímulo, apresentar precisão no movimento (Idem, 2002, p.69).

Embora as professoras unidocentes reconheçam a importância do movimento e das atividades relacionadas à Educação Física, há um direcionamento para a contribuição que estes fatores proporcionam no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a Educação Física não possui um fim em si mesma, mas serve como colaboradora no processo principal dessa etapa escolar, a alfabetização.

Dessa forma, não há na Educação Física uma percepção da Educação Física como área do conhecimento, mas como um meio para se atingir uma outra coisa que, em geral, está fora dela como disciplina escolar, em outras áreas do conhecimento ao até mesmo para “despertar” as potencialidades físicas e cognitivas dos indivíduos.

Nessa perspectiva, a Educação Física é concebida como um instrumento facilitador do desenvolvimento cognitivo, a qual contribui para a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Piccolo (1993) *apud* Grespan (2002) enfatiza que:

Na primeira infância, a atividade mental é mais rápida e é através da exploração de movimentos variados que se pode aperfeiçoar o sucesso da criança em tarefas intelectuais. É o autoconhecimento que vai levá-la à capacidade de lidar com os problemas e isso se consegue nas

propostas motoras que fazem com que a criança conheça suas potencialidades (p.42).

Além disso, foi possível identificar através das narrativas das professoras que grande parte dos alunos demonstram ter afinidade pelas aulas/momentos de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, e atribuem a isso, a motivação pelo fato de sair do ambiente da sala de aula, o gosto pelo brincar e principalmente pelo esporte que cada vez mais se fortalece no espaço escolar.

A motivação infantil tem lugar de destaque no desenvolvimento da espécie, portanto, ao compreender aspectos da motivação neste período da vida, facilita ao adulto o entendimento sobre que tipo de ajuda poderá oferecer à criança e ao adolescente, desde que haja um compromisso nesta relação. A presença efetiva dessa disciplina é fundamental, pois as crianças e os adolescentes se sentem motivados ao executar muitas tarefas em virtude do reconhecimento e impressões daqueles com quem convive, na tentativa de demonstrar a sua evolução e as conquistas que realizam.

Através do reconhecimento da importância da Educação Física na formação dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, pelas professoras unidocentes, foi possível identificar como se desenvolvem as aulas/momentos e quais as metodologias adotadas pelas docentes, levando em consideração que existem inúmeros discursos propostos pelas perspectivas pedagógicas da área da Educação Física.

Pode-se identificar, através das narrativas das professoras, o distanciamento ou desconhecimento das propostas pedagógicas direcionadas à Educação Física escolar, embora as docentes reconheçam que as utilizam de alguma forma sem intenção ou utilização de nomenclaturas.

Dessa forma, foi possível perceber que os discursos impostos pelas perspectivas pedagógicas da Educação Física não influenciam de forma determinante as práticas docentes das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse espaço de atuação das professoras unidocentes parece ser influenciado por experiências adquiridas nos cursos de formação realizados ao longo de suas trajetórias.

Mesmo ao admitirem que não seguem uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física, as professoras unidocentes buscam através de uma

mistura de metodologias, propostas, conteúdos e atividades organizar suas práticas docentes.

Faço um pouco de tudo, procuro variar ao máximo as atividades, as brincadeiras e os jogos, ou seja, danço conforme a música para que eles tenham a oportunidade de experimentar os movimentos. (Professora Joana, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

Entre as práticas mais utilizadas pelas professoras unidocentes nos anos iniciais do ensino fundamental, aparece a recreação por acreditarem que nessa fase escolar a criança deve experimentar os mais variados movimentos. A recreação é trabalhada por elas através de brincadeiras, jogos e cantigas de roda.

Dessa forma, se pode considerar que a recreação é a principal opção metodológica das professoras unidocentes para trabalharem a Educação Física, já que os cursos de formação inicial dessas docentes oferecem disciplinas direcionadas a essa abordagem, considerando a cultura corporal de movimento através dessa atividade lúdica.

Outro fenômeno importante é o esporte que há muito tempo habita a Educação Física escolar através de suas modalidades, como por exemplo, o futebol e o voleibol que são os preferidos pela maioria das crianças.

Essas modalidades esportivas ganham espaços na Educação Física escolar a partir de dois fatores. Primeiro, o fato de haver a possibilidade das professoras trazerem alguma experiência relacionada ao esporte em suas trajetórias de vida. E, segundo, pelas próprias dificuldades de organização das aulas e escolhas metodológicas que fazem com que, muitas vezes, os momentos das aulas de Educação Física se resumam em a professora largar as bolas e as crianças jogarem o que desejam.

De acordo com Fraga (2005), as professoras unidocentes deixam de ministrar as aulas de Educação Física por uma disputa corporativa com os professores licenciados na área. Elas passam a entender a Educação Física como tarefa alheia aos seus universos de ações pedagógicas.

Essa disputa corporativa indicada pelo autor faz com que muitos questionamentos acerca de quem deve ministrar as aulas de Educação Física

nos anos iniciais do ensino fundamental, estejam já, há algum tempo, em pauta.

Assim, mesmo que trabalhem com a Educação Física em toda sua trajetória enquanto docentes, as professoras indicaram o desejo de que houvesse um profissional especializado atuando nessa fase escolar.

Não tenho dúvidas de que um professor de Educação Física trabalhando com minha turma seria muito melhor, pois não tenho formação para isso, não me sinto preparada para esse desafio. (Professora Maria, Escola Esperança, Entrevista realizada dia 23/12/2013).

Segundo elas, o trabalho em conjunto traria mais benefícios para os alunos e para elas mesmas, tendo em vista as dificuldades encontradas por elas nas práticas docentes relacionadas à Educação Física.

Portanto, através das narrativas, se identificou que os professores graduados em Educação Física através dos cursos superiores de licenciatura, venham a ocupar o espaço da disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental, embora ainda não existam leis que determinem isso. Mas isso se trata de um processo demorado, no qual ainda haverá muitos debates para que se possa indicar qual a formação deve ter o profissional que trabalhará com a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como se pode perceber, as professoras unidocentes acreditam que se utilizam da metodologia interdisciplinar para desenvolver suas práticas na sala de aula. Porém, apresentam uma evidente contradição ao enfatizarem a necessidade de um professor especialista na disciplina de Educação Física.

## ALGUMAS INQUIETUDES

O espaço existente na unidocência para os anos iniciais do ensino fundamental é privilegiado para que haja o fortalecimento da interdisciplinaridade, já que um único professor é o responsável por ministrar aulas de todas as disciplinas. Mas o que se pode perceber é que, embora o discurso se faça presente nesse espaço e as próprias professoras acreditem que utilizam metodologias interdisciplinares nas suas práticas pedagógicas, as aulas/momentos continuam sendo separadas pelas tradicionais disciplinas e conteúdos que compõem os currículos das escolas.

Embora sejam identificadas como facilitadoras de outras aprendizagens, as aulas de Educação Física nos anos iniciais são prova de que existem momentos distintos, conhecimentos variados, espaços e materiais diferentes e objetivos relacionados a essa disciplina.

Dentro dessa perspectiva, cabe suspeitar desse discurso da interdisciplinaridade articulado no espaço escolar. Caberia aqui todo um estudo da influência que ele traz nas práticas pedagógicas das professoras, mas isso nos levaria por outro caminho que não é o objetivo por hora.

Além disso, se pode identificar que a formação dos professores se dá através dos cursos Normal, em nível médio, e Pedagogia, nível superior. Quando o assunto tange à formação que esses cursos ofereceram relacionadas à Educação Física, o Curso Normal surge como principal ferramenta de formação para os professores unidocentes, muito embora as professoras entrevistadas reconheçam que a formação é insuficiente para o trabalho docente.

Aliado à formação, o dom em ensinar foi identificado como fator importante e facilitador nas práticas pedagógicas das professoras. As próprias professoras atribuem o dom de ensinar pelo fato de trabalharem diretamente com crianças, as quais exigem cuidados e afeto por parte das docentes que estão inseridas nesse espaço.

Dessa forma, cabe refletir sobre o dom que as professoras atribuem a si mesmas, assim como descrevem em suas falas, pois nesse caso as experiências e influências dos cursos de formação são deixadas de lado e não

mais consideradas as principais ferramentas para o desenvolvimento do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tendo o dom, como prevalece na fala das professoras, que importância elas atribuem aos cursos de formação continuada para aprimoramento de suas práticas pedagógicas? Mais especificamente, em relação à disciplina de Educação Física, embora as professoras reconheçam sua importância para o desenvolvimento motor das crianças, se pode identificar que ela é utilizada como um meio para facilitar ou aprimorar outros conhecimentos, principalmente a alfabetização. É, também, utilizada como estratégia de recreação, embora existam inúmeras propostas metodológicas para o ensino da Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Também se pode identificar através das narrativas que os espaços físicos das escolas são precários e os materiais insuficientes para a realização das aulas de Educação Física. No entanto, as professoras buscam, através da adaptação de materiais e espaços, suprir as necessidades existentes.

As professoras unidocentes reconhecem que a existência de professores especializados na disciplina de Educação Física nos anos iniciais contribui para uma melhor formação das crianças, pois alegam falta de capacitação para desenvolver este conhecimento.

Sendo assim, cabe realizar reflexões sobre a Educação Física e o reconhecimento e legitimação como disciplina importante no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Na disputa discursiva algumas propostas metodológicas ganham espaço na escola em detrimento de outras. Mas as professoras reconhecem que a recreação continua sendo a principal estratégia de ensino.

Por fim, se espera que outras pesquisas e estudos venham a explorar as inquietudes aqui formuladas, bem como as análises e reflexões aqui desenvolvidas. Além disso, que essa dissertação possa contribuir como ferramenta, mesmo que simples, para a utilização de professores unidocentes e/ou licenciados em Educação Física escolar para que haja a constante reflexão da disciplina nos currículos e no cotidiano das escolas.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma (Org) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99.
- BRACHT, Valter; QUINTÃO, Felipe. **A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394)**, Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. v. 7. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Ensino de quinta a oitava séries**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997.
- COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5ed. São Paulo: Ática, 2003.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3ª ed. Petrópolis. 2004.
- CURY, Carlos Roberto. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo, Cortez, 1978.
- DARIDO et al. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.
- DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. **A Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DINIZ, Margareth. **Do que sofrem as mulheres professoras?** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.) **A psicanálise escuta a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FIGUEIREDO, Maria; COWEN, Robert. **Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil**. Disponível

em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/6professores.pdf>. Acesso em: 12 outubro de 2013.

FIORIO, Karine & LIRA, Vanessa Bellani. **Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental**: um olhar sobre a formação profissional em um território contestado. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/280/572>. Acesso em: 15 março de 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro 2001.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e poder**. In.: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 34 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_, Michel. "**L'herméneutique du sujet cours au Collège de France 1981 – 1982**". Édition publiée sur la direction de François Ewald e autres. Paris. Gallimard, 2001.

\_\_\_\_\_, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FRAGA, Alex. **Educação física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro**. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 10, n.90, 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação Física de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1994.]

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GIL, José. Abrir o corpo. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Orgs.). **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-28.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRESPLAN, Marcia Regina. **A Educação Física Escolar no Processo Educacional: Educação Física no Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo.** São Paulo: Papirus, 2002.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, junho 1999.

HALL, Stuart. **A Centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, 1997.

HERNANDES, A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS A. N. S. A. **Pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/SULINA, 2004. p. 45-59.

KRUG, Hugo & SILVA, Marcio. 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. **Revista Digital efdeportes.com.** Ano 13, ago. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm> Acesso em: 15 outubro de 2013.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte.** 4ª ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2001.

LOURO, Guacira. **Mulheres na sala de aula.** In: PRIORE, Mary Del. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EDU, 1986.

MACHADO, Roberto. **Introdução: Por uma genealogia do poder.** In.: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/SULINA, p. 107 – 139, 2004.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade Física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 4ª ed. Londrina: Midiograf, 2006.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mario Luiz. **Pedagogia da cultura corporal:** crítica e alternativas. 2ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PAIVA, Fernando. Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos? In: **Seminário da Rede Latino-americana de estudos sobre trabalho docente**, n. 6. VI Seminário da Redestrado - regulação educacional e trabalho docente, Rio de Janeiro, 2006. p. 1-14.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade ou uma nova disciplina**. 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.

PICCOLO, João Carlos Jaccottet. **A prática da Educação Física nas escolas estaduais de 1º G no RS**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 8, 1987.

RESENDE, Helder. Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar. In: RESENDE, Helder & VOTRE, Sebastião. **Ensaio sobre Educação Física, Esporte e Lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 8.747, de 21 de novembro de 1988**. Dispõe sobre o Quadro de Carreira, o Quadro em Extinção e as gratificações do Magistério Estadual, dando outras providências. Sistema LEGIS. Porto Alegre, RS, 21 nov. 1988. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br>. Acesso em: 31 julho de 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

TANI, Go; KOKUBUN, Eduardo; MANOEL, Edison de Jesus; PROENÇA, José Elias. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Canadá, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acessado em: 13 fev. 2014.

VEIGA NETO, Alfredo. **Currículo, disciplina e interdisciplinaridade**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 17, n.2, p. 128-137, 1996.

VIEIRA, Jarbas. **Currículo: rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas**. Educação (UFAL), Alagoas, v. 13, n.1, p. 71-93, 2001.

## APÊNDICES

## Apêndice A - Termo de Confidencialidade

**Título do projeto:** A produção da Educação Física nos Anos Iniciais: o olhar do educador unidocente.

**Instituição:** UFPel

**Telefone para contato:** (53) 9153-3691

**Local da coleta de dados:** Escolas Públicas Estaduais de Rio Grande/RS.

O pesquisador do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de entrevistas. Concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Pelotas, .....de .....de 201...

.....

Mauricio Cravo dos Reis – CI: 1079668776

## **Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Título do projeto:** A produção da Educação Física nos Anos Iniciais: o olhar do educador unidocente.

**Autor:** Mauricio Cravo dos Reis

**Instituição:** Universidade Federal de Pelotas

**Telefone para contato:** (53) 9153-3691

**Endereço:** Rua Alberto Rosa, 154. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Convidamos o (a) prezado (a) professor (a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo investigar a produção das aulas de Educação Física anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o olhar dos professores unidocentes.

Este estudo justifica-se pela importância em estudar a produção da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental tendo em vista que em grande parte da rede estadual do Rio Grande do Sul professores unidocentes são os responsáveis por ministrar as aulas. Além disso, a investigação se justifica pela falta de estudos na área da educação direcionados à Educação Física e pelos inúmeros questionamentos surgidos durante os estágios e práticas docentes realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de entrevistas com os professores das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental, a fim de compreender os sujeitos que vivenciam esse processo. Assim, adquirir informações para a discussão da presente temática.

Será importante a gravação das entrevistas, se assim aceitarem os sujeitos, para não se perder detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas e devolvidas aos sujeitos.

O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo autor da pesquisa, estando este, responsável por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Quanto aos benefícios da pesquisa, objetiva-se contribuir com a reflexão das questões relevantes para promover mudanças significativas na Educação, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda nessa linha de ação, acredita-se poder colaborar com outros contextos de formação inicial e continuada na medida em que se promovam discussões e análises das práticas desenvolvidas em seus meios acadêmicos e que merecem, sempre

que possível, serem revistas e reconstruídas com os atores que compõe o processo.

Desde já, informamo que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da educação.

Mesmo não sendo a intenção, esse estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que deve-se ter com os mesmos.

O autor compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: (53) 9153-3691 ou por e-mail: mauriciocdosreis@hotmail.com

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado:

\_\_\_\_\_

Declaro, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do autor do estudo:

\_\_\_\_\_

CI: 1079668776

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

## Apêndice C - Roteiro de entrevista para professores

### 1-) Dados de Identificação

- \* Nome
- \* Nome da escola
- \* Formação (inclusive em nível de pós-graduação)
- \* Ano de formação
- \* Turmas que atende/ministra aulas
- \* Tempo de profissão
- \* Tempo de trabalho na escola em classes unidocentes

### 2-) Formação para o trabalho e Concepção do professor unidocente

- \* Avaliação da formação que obteve (no magistério e/ou na faculdade) para atuar nas classes de unidocência.
- \* Como chega a ser professor unidocente.
- \* Importância do professor unidocente.
- \* Como desenvolve o trabalho na unidocência.

### 3-) Lugar da Educação Física no trabalho docente

- \* Avaliação da formação que obteve para ministrar as aulas de Educação Física em classes de unidocência.
- \* Lugar e importância da Educação Física nas classes de unidocência.
- \* Modo de desenvolvimento das aulas de Educação Física (metodologia e suporte teórico) – dados de contexto e de infraestrutura serão considerados.
- \* Avaliação da presença de professores (profissionais) específicos em cada área de conhecimento (matéria) atuação nas classes unidocentes.