

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**A SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA
POR PROFESSORAS GENERALISTAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE**

SAMARA RÚBIA SILVA

RECIFE, 2019

SAMARA RÚBIA SILVA

**A SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA
POR PROFESSORAS GENERALISTAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa
Associado de Pós-graduação em Educação
Física UPE/UEPB como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Livia Tenorio Brasileiro

RECIFE, 2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Universidade de Pernambuco – Recife

Silva, Samara Rúbia

S586s A sistematização dos saberes escolares em educação física por professoras generalistas dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise da prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino do Recife. / Samara Rúbia Silva. – Recife : UFPB; UPE, Escola Superior de Educação Física, 2019.

198 f. : il.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Livia Tenorio Brasileiro

Dissertação (Mestrado – Educação Física) Universidade Federal da Paraíba; Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2019.

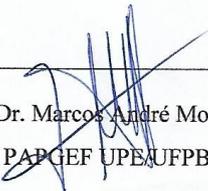
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação: A SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR PROFESSORAS GENERALISTAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Elaborada por: Samara Rúbia Silva

Foi julgada pelos membros da comissão examinadora e APROVADA, para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA, na área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.

Data: 28 de fevereiro de 2019.



Prof. Dr. Marcos André Moura dos Santos
PAPGEF UPE/UFPB: Coordenador

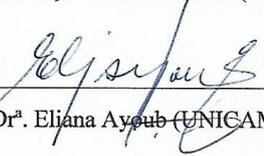
BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª. Dr.ª. Livia Tenorio Brasileiro (UPE)



Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior (UPE)



Prof.ª. Dr.ª. Eliana Ayoub (UNICAMP)

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam diariamente para qualificar o espaço escolar, bem como para aqueles que contribuem no processo de legitimação da Educação Física como componente curricular obrigatório. De modo especial, dedico este produto como forma de dar o devido reconhecimento as professoras generalistas que constroem os alicerces da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Exercitar a gratidão é sabedoria que enche o nosso coração de alegria e comunhão, sendo assim início com as palavras do cantor e compositor Lenine ao entoar que “o que eu sou, eu sou em par, não cheguei, não cheguei sozinho”. Para afirmar que um trabalho acadêmico é uma produção coletiva, com diferentes mãos, vozes e olhares que se entrelaçam no caminho da vida. Portanto, com o coração radiante de alegria, vou começar a fazer menção aos sujeitos e Instituições que diretamente ou não estiveram comigo nesse processo.

Agradeço a Deus pai, filho e espírito santo que habita em nosso meio nos abençoando com sua graça e luz; a virgem Maria que sempre está presente para nos consolar quando estamos cansados e aflitos; e a todos outros seres/espíritos do Universo que emanam boas energias. Quando nos referimos aos seres carnis, agradeço primeiramente a mainha e a vovó por todo esforço e energia dedicados a mim, pelo amor incondicional, pelos valores morais, éticos, por sempre acreditarem nas minhas potencialidades, por todas as renuncias que vocês fizeram para que eu estudasse em uma escola melhor, pelas cobranças para que eu me empenhasse ao máximo em tudo o que eu fizesse e por aceitarem as minhas escolhas, respeitando o meu tempo, podem ter certeza que vocês são as mulheres da minha vida e sem essas forças femininas eu nada seria.

Agradeço, também, a painho que nos últimos anos se tornou um amigo mais próximo e me passou toda a segurança que eu precisava para me sentir forte. Me sentir amada por ti me faz acreditar que podemos enfrentar todas as dificuldades do mundo juntos. Sou grata a tia Sylvania que me acolhe e ama como filha e da mesma forma eu retribuo, aquela que é minha fonte de inspiração, cuidado e atenção, saiba que você é o meu equilíbrio na vida, te amo demais. Sou grata também aos meus tios(as), primos(as), que me fazem refletir, trocam amor e vibram a cada conquista minha.

Ao meu maninho e maninha, pelo companheirismo e os encontros sempre afetuosos, amo vocês e tenho orgulho de tê-los comigo e de sermos família. Pelo meu presente dos céus, meu sobrinho Gabrielzinho, que amei desde antes dele nascer, pois com ele ressignifiquei o amor e as descobertas de uma criança, do mesmo modo irei amar o Miguelzinho que está quase chegando ao mundo para nos preencher de alegria, faço menção ao meu cunhado Rodrigo que foi um dos gratos encontros nesta vida.

Pensando na família que a gente escolhe para amar, agradeço aos meus afilhados-Sofia e Gabriel, pela troca de afeto e pela admiração que ambos têm comigo, vou seguir

cuidando e amando vocês. Da mesma forma sou grata a minha amada Camila, por ter me apresentado cores quando a vida seguia monocromática, a partir de você sou uma nova mulher, mais empoderada e dona da minha própria história, serei eternamente grata por tudo o que construímos juntas em todas as dimensões da vida, você foi peça fundamental para que tudo se materializasse, portanto será sempre meu amor, ainda que tudo mude. Bem como o sentimento construído pelo nosso Minayo (PIC PIC), o felino mais bonito e inteligente do mundo todo, que também me despertou para um amor que eu não conhecia, com cuidados e trocas de afeto, além dos agarrados, arranhões e mordidas, foi muito boa a experiência de ter um serzinho desse para amar. No mundo animal agradeço por ter sido mãe de Bombom, a cachorra que era tão linda e boazinha que rapidamente virou anjo, deixando saudades e revirando minha vida por completo, pois abriu portas para outras formas de amor e amizade.

Aos amores amigos, que são presentes para toda vida, agradeço pelo compartilhamento de ideias, sentimentos e boas energias, portanto agradeço a Elaine e Lila que foram frutos da convivência na ESEF-UPE, me sinto tão sortuda e fortalecida de ter vocês comigo, amo muito vocês minhas jainhas, obrigada por todos os aprendizados e que a gente siga alçando voos na Educação Física. A Bela e Marcela por ter feito o período do mestrado se tornar leve e agradável, foi muito bom conviver e conhecer vocês como amigas, melhores parcerias eu não poderia ter, obrigada por todo afeto e vida compartilhada. Grata pelas vivências, aprendizados e risadas com a amiga Eliana Vieira(Eli), pois compartilhamos momentos importantes juntas nesse período do mestrado, que jamais serão esquecidos. Agradeço a Malu e Myllena, por serem luz na minha vida e fortaleza constante, sempre bom ter vocês comigo meus amores. Aos amigos da Escola para vida toda, agradeço a Efraim e Jéssica por serem pessoas que posso contar em todos os momentos, existe muita irmandade e amor entre a gente, e isso é um privilégio. Aos meus amigos de infância, Léo e Bárbara, que continuam alegrando a minha vida com amor e companheirismo, como se o tempo nunca tivesse passado. A Leonardo que tive a grata sorte de conhecer e compartilhar vida, com você o riso é fácil e eu adoro isso, obrigada por tudo.

Registro minha gratidão por Monick pela amizade e pelo contato com a arte de rua e a vida alternativa. Sou grata por Jera e Denilson serem pessoas que mesmo na distância continuam torcendo pelas minhas conquistas. Agradeço pela amizade de Cássio, um companheiro sempre disponível e amável que a docência no Cabo me presenteou, e faço um agradecimento especial a João Oliveira, pessoa que detêm minha total admiração e respeito, saiba que você me deu o último “empurrão” que eu precisava para me aventurar no mundo

acadêmico, obrigada pelas contribuições no meu projeto de pesquisa e por ser essa pessoa que eu posso contar.

Agradeço aos meus orientandos da graduação, Vitória(Vi) e Everton, por todo os aprendizados e parcerias estabelecidas, levo vocês com carinho; de modo especial sou grata a Vi, pela contribuição direta nesse produto, com seu trabalho de iniciação científica. Faço o devido reconhecimento a Escola Estadual Dom Carlos Coelho, na figura do gestor Pereira e sua equipe formada por Ana e Silvana, por todo incentivo e flexibilidade para que eu pudesse conciliar a vida escolar com a vida acadêmica, e agradeço também a Claudinéia que fez eu me sentir em família na nova escola, contribuindo com o meu equilíbrio emocional a partir da construção de uma nova amizade.

De modo geral agradecemos a Rede Municipal de Ensino do Recife por permitirem a realização da Pesquisa, e de modo especial a todas as professoras generalistas pesquisadas; a CAPES com o financiamento do projeto a partir da bolsa de estudos; ao PAPGEF-UPE/UFPB por todas as aprendizagens e oportunidades; e ao Grupo ETHNÓS, por ser um espaço qualificado de construção coletiva do conhecimento, e por me proporcionarem diferentes vivências afetivas e acadêmicas, agradeço de forma explícita aos professores Agostinho Rosas, Marcelo Tavares, Ana Rita Lorenzini e Kádja Tenório, por todas as contribuições em meu processo formativo ao longo de anos.

Sendo assim, agradeço de modo especial o aceite da banca, juntamente com suas contribuições, sou grata pela militância feminista de Eliana Ayoub e a sua fala leve e acolhedora. Sou grata por Marcílio de Souza Júnior ser da minha banca, pois ele é uma das pessoas que eu mais admiro na Educação Física, pela sagacidade de articulação dos saberes e por todas suas contribuições acadêmicas, para além do sujeito simples e admirável que é, portanto saiba que você foi peça determinante desde a concepção do projeto, até a finalização da dissertação, visto que suas ideias sempre estiveram presentes direcionando o trabalho, obrigada pelas suas infinitas contribuições. E para finalizar, agradeço a Lívia, que eu chamo carinhosamente de prof., por toda a paciência para comigo e pela confiança no meu trabalho, eu aprendi muito com você e sobre você nos nossos encontros e desencontros, o destino me presenteou com a melhor orientadora que eu poderia ter, sou muito grata por tudo o que você fez, por não ter desistido de mim, por compreender minhas fragilidades e inconstâncias, pela resiliência e por acreditar na força desse produto, que merecidamente é nosso.

Vocês todos compõem o meu “eu”, portanto muito obrigada!

**“Sou a folia que desce lá de Olinda, o homem da
meia-noite puxando esse cordão, sou jangadeiro
na festa de Jaboatão”.**

(LENINE)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CAEE – Centro de Atendimento a Empresas e Escolas
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE – Congresso Brasileiro de Educação
- CF- Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONFEF- Conselho Federal de Educação Física
- CREF – Conselho Regional de Educação Física
- ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
- DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais
- ESEF – Escola Superior de Educação Física
- ETHNOS- Grupo de Estudos e Pesquisas Etnográficas em Educação Física e Esportes
- LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PAPGEF-UPE/UFPB- Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física-
Universidade de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba
- PE – Pernambuco
- RMER – Rede Municipal de Ensino do Recife
- RBCE- Revista Brasileira de Ciências do Esporte
- SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAEPE- Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
- SIMPERE- Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UEM- Universidade Estadual de Maringá
- UPE – Universidade de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – MANDALA- com princípios, temas educacionais, componentes curriculares e saberes da Rede Municipal de Ensino do Recife.....	97
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Produções analisadas que tomaram como discussão a relação do Professor Generalista com a Educação Física.....	25
Quadro 2	As Categorias Analíticas do Estudo	26
Quadro 3	Documentos orientadores da prática pedagógica das Professoras Generalistas	27
Quadro 4	Categoria Empírica: Formação.....	29
Quadro 5	Categoria Empírica: Educação Física Escolar.....	29
Quadro 6	Participantes da Entrevista e Período de Realização	30
Quadro 7	Observação de Aulas.....	31
Quadro 8	Categoria Empírica: Sistematização.....	33
Quadro 9	Etapas, intenções e ações da análise de conteúdo.....	34
Quadro 10	Indicadores da análise de conteúdo.....	35
Quadro 11	Quadro de análise do documento nacional.....	79
Quadro 12	Quadro de análise dos documentos do município de Recife.....	79
Quadro 13	Quadro de análise construído a partir das entrevistas das Gestoras.....	110
Quadro 14	Quadro de análise construído a partir das entrevistas com as professoras.....	129
Quadro 15	Quadro de análise construído a partir da observação das aulas da Professora Generalista.....	148

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral: analisar como as Professoras Generalistas da Rede Municipal de Ensino do Recife tratam os saberes escolares do componente curricular Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao processo de sistematização do conhecimento. Nossa metodologia é de abordagem qualitativa, estruturada em três percursos: no primeiro - uma Revisão de Literatura sobre as temáticas da formação de professores e saberes escolares, bem como da relação entre as professoras generalistas e o componente curricular Educação Física, recorrendo neste último a produção acadêmica da área de Educação Física; no segundo – uma Pesquisa Documental, onde analisamos os documentos orientadores da prática pedagógica do ponto de vista nacional e local; e no terceiro – uma Pesquisa de Campo, através de um Estudo de Caso, caracterizado pela singularidade da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) por ter emitido um ofício responsabilizando as professoras generalistas a ministrarem e avaliarem as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os embates gerados por essa decisão. Adentrando no campo, aplicamos um questionário com 73 (setenta e três) professoras, entrevistas com 3 (três) professoras e 2 (dois) gestoras e, por fim, observamos aulas de 1 (uma) docente. Categorizamos e analisamos os dados tomando como referência a análise de conteúdo categorial por temática (BARDIN, 2011). Identificamos como resultados: a ausência da Educação Física na Formação Inicial e Continuada dessas professoras, por isso a reivindicação que se tenha a contratação de especialistas na área; a Educação Física sendo utilizada como meio para promover outros conhecimentos, a partir de uma concepção equivocada de interdisciplinaridade; a compreensão dos saberes da área como compreensão do corpo, brincadeiras, movimento e formação de valores e comportamentos; a seleção dos saberes é feita a partir do que vem designado no diário *online*, que por sua vez toma por base a proposta curricular do município; e a avaliação ocorrendo de forma aleatória, tendo como referência a participação nas atividades, salvaguardando as professoras que alegam não tratarem, nem registraram nada sobre Educação Física, tendo como justificativa a falta de formação inicial e continuada para trabalhar com esta área. Quando observamos as aulas, identificamos que a dança e as expressões rítmicas, que deveriam ser trabalhadas no bimestre, não foram sequer mencionadas. As aulas não tinham relação de continuidade, o que nos indicavam certa aleatoriedade nas escolhas dos saberes e no trato metodológico, casual também foi o formato em que os estudantes foram avaliados, visto que todos receberam nota 10,0, sem nenhum critério aparente e com ausência de instrumentos e/ou recursos avaliativos. O que nos faz afirmar que as Professoras Generalistas não vêm conseguindo sistematizar o componente curricular Educação Física e o estudante está sendo privado de seus direitos sociais, que se efetivam por meio dos direitos de aprendizagem. Por fim, consideramos que os dados do estudo nos apresentam um cenário que coaduna com a literatura em geral, em relação aos problemas que as Professoras Generalistas têm com a Educação Física. Ao passo que a RMER precisa voltar os olhares para o componente curricular que vem sendo negligenciado nas escolas, bem como em suas formações em serviço, para qualificar essa área nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo o previsto na legislação brasileira, e efetivando a política de ensino em sua totalidade.

Palavras-chave: Formação; Professoras Generalistas; Educação Física; Sistematização dos saberes; Ensino Fundamental - anos iniciais.

ABSTRACT

The present study has as general objective: to analyze as Generalist teacher of the Municipal Network of Teaching of Recife and other disciplines of curricular teaching Physical Studies of the Years of Elementary Education. Our methodology is a qualitative approach, structured in three courses: in the first - a Literature Review on the subjects of teacher and teacher training, as well as the relation between teachers and generalists and the curriculum component Physical Education, using in the latter the production academic in the area of Physical Education; in the second - a Documentary Research, where the documents guiding the pedagogical practice from the national and local point of view are analyzed; The third year of schooling, through the Field Survey, through the Case Study, a specialization event in the Recife Teaching Municipal Network (RTMN) and the conflicts generated by this decision. Acquiring in the field, they applied a questionnaire with 73 (three) and three teachers, with three interviews and two (two) managers, and, finally, we observed classes of 1 (one) teacher. We categorize and analyze the data using the analysis of categorical content by subject (BARDIN, 2011). We identified as results: the absence of Physical Education in the Initial and Continued Formation of these teachers, so the claim that one has the hiring of specialists in the area; Physical Education being used as a means to promote other knowledge, from a mistaken conception of interdisciplinarity; the comprehension of the knowledge of the area as understanding of the body, jokes, movement and formation of values and behaviors; the selection of the knowledge is made from what is designated in the online journal, which in turn is based on the curricular proposal of the municipality; and the evaluation taking place in a random way, taking as reference the participation in the activities, safeguarding the teachers who claim not to treat nor registered anything about Physical Education, having as justification the lack of initial and continued training to work with this area. When we observed the lessons, we identified that the dance and the rhythmic expressions, which were to be worked in the bimester, were not even mentioned. The classes had no relation of continuity, which indicated to us a certain randomness in the choices of the knowledge and the methodological tract, also it was the format in which the students were evaluated, since all received a grade 10.0, without any apparent criterion and with absence of instruments and / or evaluation resources. What makes us say that the General Teachers have not been able to systematize the curriculum component Physical Education and the student is being deprived of their social rights, which are realized through learning

rights. Finally, we consider that the data of the study present us with a scenario that is consistent with the literature in general, regarding the problems that the Generalist Teachers have with Physical Education. While RMER needs to turn its attention to the neglected curriculum component in schools, as well as in its in-service training, to qualify this area in the initial years of Elementary Education, guaranteeing what is provided in Brazilian law, and implementing policy of teaching in its entirety.

Keywords: Formation; General Teachers; PE; Systematization of knowledge; Elementary School - initial years.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1	
A TRILHA DO ESTUDO	22
1.Caracterização do estudo.....	22
1.1 Revisão de Literatura.....	22
1.2 Pesquisa Documental.....	26
1.3 Pesquisa de Campo.....	27
1.3.1 Entrada em Campo – Questionário de delimitação dos sujeitos.....	28
1.3.2 Inserção no Campo – Entrevistas com Gestoras e Professoras Generalistas.....	29
1.3.3 Inserção no Campo- Observação de aulas.....	30
2.Análise de Dados.....	33
3.Considerações Éticas.....	35
CAPÍTULO 2	
O QUE NOS FOI DITO PARA ENTENDER A TEMÁTICA	36
2.1 A formação e caracterização do professor ao longo da história brasileira.....	36
2.2 A Escola e a constituição dos saberes escolares.....	51
2.3 A relação das Professoras Generalistas com a Educação Física.....	60
2.3.1 Um breve debate em torno do profissional mais qualificado para trabalhar com a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Generalista X Especialista).....	61
2.3.2 Mapeando as produções acadêmicas e revelando o cenário das professoras generalistas e suas articulações com a Educação Física.....	64
CAPÍTULO 3	
DOCUMENTOS QUE ORIENTAM E LEGITIMAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA	79
3.1 Documento Nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.....	79
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: o Ensino Fundamenta em questão.....	86
3.3 Proposta Curricular da Rede Municipal de Recife: questões gerais.....	91
3.4 Proposta Curricular da Rede Municipal de Recife: Ensino Fundamental e suas interpelações nos anos iniciais e com o componente curricular Educação Física.....	92
3.5 O Ofício Circular nº122/2015 - RMER: o lugar da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	100
CAPÍTULO 4	
IMERGINDO NO COTIDIANO DA REDE EM QUESTÃO	103
4.1 O que vimos e ouvimos em nosso primeiro contato com o campo.....	103
4.2 O que dizem os sujeitos pesquisados.....	104

4.3 Chegando mais próximo do nosso objeto.....	109
4.3.1 O que as gestoras nos disseram?.....	109
4.3.2 Cercando o objeto: a partir das falas das professoras.....	129
4.4 No chão da escola: a sistematização dos saberes da Educação Física.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS.....	179
APÊNDICES.....	191

INTRODUÇÃO

O interesse pela prática pedagógica de professoras generalistas em Educação Física como objeto de pesquisa remete ao entrelaçamento entre as trajetórias acadêmica e profissional. No contexto acadêmico, investigamos no trabalho de conclusão de curso da especialização em Educação Física Escolar ESEF/UPE, as relações entre a Educação Física na abordagem Crítico-Superadora e a Educação Infantil, onde as inquietações eram pautadas no sujeito criança, tendo por base a Teoria Crítico-Social, objetivando compreendê-la na Educação Infantil, adequando os conhecimentos da Educação Física a esse referencial teórico e contribuindo de forma mais evidente na apreensão desses saberes (SILVA, 2015).

A Educação Física nos primeiros ciclos de conhecimento, tanto na Educação Infantil, quanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental estavam sempre a nos inquietar, pois percebíamos nas vivências que as fragilidades no que diz respeito à seleção, organização e sistematização dos conhecimentos eram maiores do que em outros ciclos. Talvez isso possa ser justificado pela idade, amadurecimento físico, psicológico e pela complexidade da estruturação do pensamento dos estudantes. Desse modo, apontamos a necessidade de mais estudos que possam tratar o processo de constituição dos saberes na Educação Física nos anos iniciais de escolarização, tendo como foco a aprendizagem desses conhecimentos.

Partindo das inquietações atuais a respeito desta pesquisa, localizamos a prática pedagógica da pesquisadora, na qual percebemos a necessidade de compreender as nuances que permeiam a formação dos estudantes que ingressam no Ensino Fundamental- anos finais. Diante disso, atuando como professora do 6º ao 9º ano no Ensino Fundamental na rede de ensino pública, buscou compreender o que estava acontecendo com a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso se constituiu pela fala dos estudantes do 6º ano, quando relatavam que eram seus primeiros contatos com o componente curricular, sendo também observado, em todas as turmas deste segmento, a falta de conhecimentos básicos, fato esse que não apontava nenhum indício de que tipo de abordagem ou perspectiva de Educação Física foi utilizada nos anos anteriores. Sendo assim, fomos levados a pensar de que forma se constituíram os saberes escolares na Educação Física, buscando compreender como estes se materializam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse cenário apresentado, identificamos o quanto este componente curricular vem sendo negligenciado nessa fase do Ensino Fundamental. Para se contrapor a esse fato, trazemos a legalidade que a Educação Física tem ao se inserir na escola como um componente curricular obrigatório e como uma área que tem um corpo de conhecimentos que devem¹ ser ensinados/aprendidos em toda Educação Básica. Neste trabalho, daremos ênfase em analisar este componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja Resolução n. 07, de 14 de dezembro de 2010, reafirma no art. 15 §5º que indica “A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2010a, p. 5).

Nesta mesma Resolução em seu art. 31 registra-se que:

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2010a, p. 9). [grifo nosso]

Pensando na profissional responsável pela Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a legalidade dar-se por ambas formações, seja pelas professoras generalistas ou especialistas, entretanto o nosso foco de estudo é nesse período da Educação Básica e o nosso objeto será centrado nas professoras generalistas², visto que estas são as responsáveis pelos demais componentes curriculares, inclusive como foi apresentado no parágrafo anterior podem ficar a cargo da Educação Física pela flexibilidade da norma, traçando uma visão geral e articulada dos conhecimentos.

Em concordância com esse fato, voltamos os nossos olhos ao Município de Recife-PE, onde desde o segundo semestre de 2015 ressoam alguns debates a respeito dessa intervenção docente, como por exemplo, a reunião pública para a discussão do Ofício

¹ A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) legitimou uma nova roupagem a Educação Física para além de fazer parte do currículo, pois a mesma tornou-se componente curricular. Inicialmente, em 1996, quando a lei foi promulgada, não era mencionada a obrigatoriedade da educação física na Educação Básica. A partir de 2001, após modificação através da Lei nº 10.328, sua presença foi considerada obrigatória - LDBEN, art. 26, § 3º. A Educação Física deve estar inserida na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996, art. 21).

² O termo generalistas diz respeito ao grupo de professoras cuja formação se deu no Ensino Superior pelo Curso Normal e Pedagogia, bem como os oferecidos em nível médio, como o Curso Normal médio e Magistério. Contudo, são encontrados termos que consideramos sinônimos como é o caso de polivalente, unidocente, multidisciplinar, que representam essas professoras de formação ampla que trabalham com os diversos componentes curriculares na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (CRUZ, 2012).

Circular nº 122/2015 (Anexo 1), cujo objeto gira em torno de uma determinação da Secretaria de Educação do Recife que responsabiliza as professoras generalistas do 1º ao 5º ano a ministrarem e avaliarem as aulas de Educação Física. Usando o argumento da LDBEN – Lei nº 9394/96 que, em tese, desobriga a presença do professor licenciado em Educação Física na ministração de aulas.

Há os que tomam partido contra ou a favor deste Ofício. Neste contexto, percebemos mobilizações diversas, advindas, sobretudo dos próprios professores da rede de ensino, políticos, sindicatos, do Conselho Regional de Educação Física - CREF e membros da sociedade civil, utilizando-se de diferentes argumentos a respeito da qualificação/desqualificação do docente e da prática pedagógica. Ainda sem aprofundar a seara que permeia tal debate, percebemos a necessidade de esmiuçar como tal demanda tem afetado, seja positiva ou negativamente, o componente curricular Educação Física e as professoras generalistas da cidade do Recife.

Desta forma, reconhecendo a importância do possível impacto que este cenário político pode gerar à prática pedagógica e, conseqüentemente ao processo de produção e apreensão do conhecimento nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: Como ocorre a sistematização dos saberes escolares em Educação Física na prática pedagógica de professoras generalistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife?

Tal problema explicita a necessidade de reconhecer as possibilidades e enfrentamentos constituídos pelas professoras em suas aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental nesta rede de ensino.

Para tal, apontamos como objetivo geral: Analisar como as professoras generalistas da Rede Municipal de Ensino do Recife tratam os saberes escolares do componente curricular Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao processo de sistematização do conhecimento.

Para cercar este objetivo, delimitados cinco objetivos específicos: reconhecer a caracterização do professor e seu processo de formação ao longo do processo histórico brasileiro; reconhecer o universo da Escola e a temática dos saberes escolares; analisar a produção acadêmica sobre a relação entre as professoras generalistas e o componente curricular Educação Física; analisar os documentos norteadores da prática pedagógica de professoras generalistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; analisar, como se constitui a sistematização dos saberes escolares da Educação Física, na prática pedagógica de professoras generalistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tal recorremos a uma pesquisa de abordagem qualitativa, recorrendo a três percursos: no primeiro - uma Revisão de Literatura sobre as temáticas da formação de professores e saberes escolares, bem como da relação entre o professor generalista e o componente curricular Educação Física, recorrendo neste último a produção acadêmica da área de Educação e Educação Física; no segundo – uma Pesquisa Documental, onde analisamos os documentos orientadores da prática pedagógica da rede de ensino destacada; e no terceiro – uma Pesquisa de Campo, através de um Estudo de Caso, nos inserindo na realidade pesquisada.

Neste sentido, a dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo: Capítulo 1 – A trilha da pesquisa, dedicado a apresentação das bases teórico-metodológicas do estudo; Capítulo 2 - O que nos foi dito para entender a temática? No qual construímos uma revisão de literatura sobre as temáticas da formação de professores e saberes escolares, bem como da relação entre as professoras generalistas e o componente curricular Educação Física, recorrendo neste último a produção acadêmica da área de Educação Física; Capítulo 3 - Documentos que orientam e legitimam a prática pedagógica. A partir de uma pesquisa documental para compreender as normas e orientações que rebatem nas aulas das professoras, do ponto de vista nacional e local; Capítulo 4 - Imergindo no cotidiano da rede em questão. Apontando nossa chegada ao campo, juntamente com a realização de questionários com as professoras, entrevistas com gestores e professoras, além das observações de aulas de um docente, que nos possibilitou apontar a (in)existência da sistematização do conhecimento da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental por parte de professoras generalistas da rede de ensino analisada.

CAPÍTULO 1

A TRILHA DO ESTUDO

Neste capítulo apresentamos as decisões metodológicas que nortearam o estudo, explicitando sua caracterização e suas etapas, de forma a elucidar aos leitores todos os passos desta pesquisa.

1. Caracterização do estudo

No que diz respeito ao percurso metodológico, podemos dizer que este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1998), modalidade de estudo que, observando a realidade educacional, tem como foco o reconhecimento dos traços que caracterizam sua rotina, por meio da observação da realidade dos professores.

Inicialmente adentramos na revisão de literatura, visando identificar a formação e caracterização do professor ao longo da história, a posteriori introduzimos a temática dos saberes escolares e, por fim, reconhecemos as relações existentes entre o professor generalista e o componente curricular Educação Física, através da análise das produções científicas disponíveis em periódicos, teses e dissertações da Educação e da Educação Física. Após esse momento, realizamos uma pesquisa documental analisando os documentos norteadores da prática pedagógica nacional até chegar nas orientações da rede municipal de Recife-PE. Para enfim, adentrarmos na pesquisa de campo, sendo caracterizada como um estudo de caso, na Rede Municipal de Ensino do Recife/PE.

1. 1 Revisão de Literatura

Nesta fase inicial da pesquisa compreendemos que a mesma se configura como uma síntese, a mais completa possível, referente ao trabalho e aos dados pertinentes ao tema, dentro de uma sequência lógica (LAKATOS; MARCONI, 2003). O que nos ajuda a delinear o trabalho e a compreender a produção acadêmica a respeito da temática de estudo.

Inicialmente discutimos sobre o processo de formação do professor e sua caracterização ao longo da história, para tal dialogamos com autores da Educação, tais como: Nóvoa (1995), Nosella e Buffa (1996), Tanuri (2000), Cândido e Gallego (2005), Muzzeti (2005), Pinto (2005), Castro (2006), Saviani (2011a).

O processo educativo e a formação docente, estão intrinsicamente ligados as diretrizes e legislações que foram surgindo ao longo da história. Neste sentido, destacamos como principais documentos orientadores da atual política nacional: a Resolução CNE/CEB nº 4, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a); a Resolução CNE/CEB nº 7, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b); a Resolução CNE nº 01, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura (BRASIL, 2006); o Parecer do CNE/CEB nº 16, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e por fim, (BRASIL, 1999); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

No segundo momento, introduzimos a temática dos saberes escolares, pensando nos elementos que os constituem e relacionando-os com o currículo e a função social da escola. Tomando como referências centrais os estudos de Saviani (1994, 2011b), Souza Júnior (2007), Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011) e Coletivo de Autores (2012).

E, por fim, nas relações existentes entre as professoras generalistas e o componente curricular Educação Física, fizemos um mapeamento das produções, tomando por alicerce as produções oriundas da Educação e da Educação Física que problematizaram as discussões a respeito da relação da Educação Física com as professoras generalistas.

Para tal, tomamos como referência os artigos publicados em periódicos nacionais e as produções oriundas da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Tendo como critérios de inclusão: textos em português ou versão disponível em português; disponível gratuitamente em versão digital; disponível em versão completa; ter um dos descritores como palavra-chave que retratam e abordam os conteúdos sobre as Professoras Generalistas e Educação Física; produzidos entre 1996 e 2017; e como critérios de exclusão: não estar disponível em formato digital, arquivo corrompido e apenas o resumo em português.

Para delimitação do período de mapeamento da produção, tomamos como base os dados que foram desenvolvidos após a LDBEN nº 9.394/96, que legitima a Educação Física como componente curricular para toda a Educação Básica, até as produções mais atuais acerca da temática abordada. É sob tal perspectiva que o presente projeto se inclinou, para que se possa compreender a respeito de como as Professoras Generalistas vêm tratando o componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental anos iniciais, na busca de estabelecer um panorama geral de como está a produção acadêmica de acordo com essa temática.

Para o processo de seleção dos textos usamos as palavras-chave e/os descritores (Educação Física AND Professor generalista; Educação Física AND Professor polivalente; Educação Física AND Professor multidisciplinar; Educação Física AND Professor unidocente). Dessa forma mapeamos como campo de buscas dos artigos os periódicos de melhor avaliação (A1-B2 no *webqualis* da CAPES) buscando produções na: Revista Movimento; RBCE; Liceré; Motriz; Motrivivência; Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Movimento e a Revista de Educação Física da UEM. Utilizando os descritores acima citados encontramos um total de 83 (oitenta e três) artigos e fomos lendo seus títulos e resumos, estabelecendo como critério que os trabalhos precisariam versar sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, que é nosso foco de estudo e ter centralidade nas discussões que permeiam as Professoras Generalistas com a Educação Física.

A partir dos critérios acima descritos atingimos um total de 2 (dois) artigos, ao passo que a maior parte dos trabalhos que havíamos encontrado na busca inicial versavam sobre docentes com formação específica na Educação Física e/ou sobre a Educação Infantil, além do que em sua maioria não tinham como foco de estudo as implicações de articulação das Professoras Generalistas com a Educação Física.

A segunda etapa dessa busca, acessamos o banco de teses e dissertações da Capes, utilizando as mesmas palavras-chaves e critérios citados anteriormente na busca dos periódicos. Foi-se realizado um refinamento das informações optando por delimitar Ciências da Saúde, como grande área do conhecimento e Educação Física como área do conhecimento, além da especificação da linha sociocultural que engloba os trabalhos de: Educação, Escola, Pedagogia e Sociedade. Ao passo que quando fizemos o recorte para o Ensino Fundamental as produções saíram do quantitativo que se aproximava de 343 (trezentos e quarenta e três) produções para 4 (quatro) trabalhos, salvaguardando as variações de combinações de cada um dos descritores. Destes após as leituras dos títulos e resumos, restou apenas 1 (uma) dissertação que atendeu a todos os critérios de inclusão.

Os trabalhos selecionados a partir desse percurso metodológico foram descritos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Produções analisadas que tomaram como discussão a relação do Professor Generalista com a Educação Física

Revista	Autor/ ano	Título	Link	Palavras-Chave	Formato da produção
RBCE	Cleyton Batista de Sousa Diego Luz Moura Marcelo Moreira Antunes/ 2016	A percepção de professores polivalentes regentes do ensino fundamental sobre a educação física	http://www.rbceonline.org.br/pt/a-percepcao-professores-polivalentes-regentes/articulo/S0101328916000287/	Currículo, Professores polivalentes, Educação física, Percepção	Artigo
Pensar a Prática	Raquel Stoilov Pereira, Vilma Leni Nista-Piccolo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos / 2009	A Educação Física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: olhar do professor polivalente	http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6783	Educação Física e Treinamento; Ensino Fundamental e Médio; Professores.	Artigo
Banco de teses e dissertações (CAPES)	Raquel Stoilov Pereira /2007	A Educação Física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: olhar do professor polivalente	https://www.ujt.br/biblioteca/mono_diss/2008_048_pereira.php	Educação Física Escolar, Educação Física e formação e Educação Física e criança	Dissertação

*Chamaremos o primeiro trabalho de T1, o segundo de T2 e o terceiro de T3, estabelecidos pela norma com referência de Sousa, Moura e Antunes (2016); Pereira, Piccolo e Santos (2009); e Pereira (2007).

Para este debate sobre as Professoras Generalistas e a Educação Física, tomamos embasamento para dialogar com Sayão (1999), Ayoub (2001), Darido (2001), Peres (2001), Fraga (2005), Darido e Rangel (2008), Gatti e Nunes (2008), Cruz (2012), Fiorio e Lyra (2012), Fonseca e Cardoso (2014) e Cândido e Floro (2015).

Ao passo que todo o embasamento teórico do texto, revisão de literatura e pesquisa documental, foram construídos como um cenário para entendermos como se constitui as Professoras Generalistas em seu processo histórico e formativo, juntamente com suas implicações com a Educação Física. Para além de compreender como se constitui o ambiente escolar, o que são os saberes escolares, as organizações curriculares, as leis e os documentos norteadores da prática pedagógica, seja no âmbito mais geral ou com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Rede Municipal de Ensino do Recife. Toda essa conjuntura nos deu subsídios para melhor adentrar e analisar o nosso campo de pesquisa.

Vislumbrando organizar e apresentar as categorias analíticas que nos guiaram na compreensão e estruturação da base teórica do estudo, seja na revisão de literatura e/ou na pesquisa documental, fizemos um quadro analítico com as categorias estruturadas em:

Formação, Prática Pedagógica e Ensino Fundamental, e suas respectivas unidades de contexto e registro, tomando como referência os estudos de Bardin (2011):

Quadro2 - Categorias Analíticas do Estudo

CATEGORIAS ANALÍTICAS		
CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
FORMAÇÃO	História Brasileira	- Diferentes contextos na formação dos professores; - Espaços/ locais de formação; - Leis que influenciaram na formação inicial e continuada; - Documentos legitimadores e orientadores.
	Conhecimento	- Brincadeiras; - Conhecimento sobre o desenvolvimento da criança.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Tendências Educacionais e Pedagógicas	-Tradicional Religiosa e/ou Leiga; - Escola Novista; - Crítica-Reprodutivista; - Crítica-Revolucionária; - Outras Tendências Pedagógicas.
	Saberes Escolares	- Conceitos Gerais; - Organização Curricular; - Específicos da Educação Física.
	Professor Generalista	- Conhecimento/Desconhecimento da Educação Física; - Legitimação da Educação Física;
	Finalidades da Educação Física	- Corpo - Brincadeiras/Brincar e Jogar - Movimento - Disciplinar - Preservar e Aprofundar seu campo específico.
ENSINO FUNDAMENTAL	Anos Iniciais / Criança	- Constituição Curricular e Concepções de Currículo; - Leis que normatizam; - Objetivos para essa etapa da Educação Básica; - Direitos de Aprendizagem / Direitos Sociais; - Interdisciplinariedade como Princípio; - Características Gerais das Crianças; - Necessidade de Aprender Brincando.
	Educação Física como Componente Curricular	- Compreensão do Corpo; - Estímulos adequados a Infância; - Necessidade de Se Movimentar.

1.2 Pesquisa Documental

Nesta fase analisamos os documentos orientadores da prática pedagógica utilizados e/ou construídos pelos professores, que são caracterizados por ter como campo de estudo, um ou mais documentos de origem oficial e que não receberam algum tratamento analítico (SEVERINO, 2007), sendo ratificado por Gil (1991) que nos diz que a pesquisa documental é elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico.

Neste sentido, reconhecemos, para além dos documentos de orientação nacional, documentos que orientam as ações pedagógicas da rede de ensino do município de Recife/PE, conforme apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Documentos orientadores da prática pedagógica das Professoras Generalistas.

TIPO DE DOCUMENTO	FOCO NA ANÁLISE DO DOCUMENTO	ANO
Diretrizes Curriculares Nacionais	Documento de orientação nacional, no qual tivemos o propósito de compreender a organização curricular da Educação Básica, principalmente do Ensino Fundamental-anos iniciais, localizando o contexto da Educação Física como componente curricular.	2013
Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (Fundamentos teórico-metodológicos)	Proposta pedagógica local, no qual buscamos compreender a concepção geral de ensino da referida Rede e suas principais características de planejamento e execução da política de ensino.	2014
Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (Ensino Fundamental)	Compreender como se estrutura o Ensino Fundamental nos anos iniciais, tendo como objeto principal analisar a organização do componente curricular Educação Física e seus saberes para essa fase específica.	2015a
Ofício Circular nº 122	Compreender as implicações que concernem a determinação da Secretaria Municipal de Educação do Recife, que responsabiliza os professores generalistas do 1º ao 5º ano a ministrarem e avaliarem as aulas de Educação Física.	2015b

Reconhecemos que há desde 2017 um documento nacional que orienta a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, no entanto não o tomamos para análise por considerar que as orientações curriculares do município que estamos analisando ainda não passou por esta rediscussão, desta forma, o documento orientador que respalda a mesma são as DCNs (BRASIL, 2013).

1.3 Pesquisa de Campo

Integrou esse processo também a pesquisa de campo, que segundo Tonozi-Reis (2009) se caracteriza pela ida do pesquisador a esses espaços educativos para coleta de dados com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem e, pela análise e interpretação desses dados, contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos.

Diante do objeto de estudo, compreendemos que um estudo descritivo do tipo estudo de caso se configura como opção condizente com esta investigação, pela singularidade do objeto. Segundo Lüdke; André (1986), Triviños (1987), Gil (1991), Mazotti (2006), Yin (2010), o estudo de caso possui como característica a análise profunda e exaustiva de um

fenômeno particular em seu contexto de vida real na busca de um conhecimento detalhado, revelando diferentes e, às vezes, até conflitantes visões acerca de tal fenômeno.

O fenômeno particular desta referida pesquisa, consiste pelo cunho legal, no que diz respeito ao Ofício Circular nº 122/2015, cujo objeto gira em torno de uma determinação da Secretaria Municipal de Educação do Recife, que responsabiliza os professores generalistas do 1º ao 5º ano por ministrarem e avaliarem as aulas de Educação Física. Fato esse que restringe o nosso interesse em investigar a referida rede, buscando compreender os rebatimentos desse direcionamento na prática pedagógica, bem como analisar como este professor sistematiza os conteúdos da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.3.1 Entrada em Campo – Questionário de delimitação dos Sujeitos

Para nos aproximarmos desta rede e seus sujeitos, iniciamos pela seleção das Professoras Generalistas, delimitando as que participam regularmente do processo de formação continuada e que se dispuseram a responder um questionário de mapeamento dos sujeitos (Apêndice 1). A partir deste instrumento selecionamos os participantes da pesquisa, a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser graduado em Pedagogia; fazer parte do quadro efetivo de docentes da Rede Municipal de Recife; estar atuando regularmente como professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental- anos iniciais; declarar que trabalha com os conteúdos do componente curricular Educação Física e, por fim, interesse em participar da pesquisa.

Após recebermos liberação do Comitê de Ética, adentramos ao campo, fomos apresentados ao corpo de gestão desta Escola de Formação para podermos iniciar a aplicação dos questionários e entrevistas. Desta forma durante dois dias de formação em rede aplicamos 73 (setenta e três) questionários, distribuídos em quatro turnos, junto as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ficamos à disposição da instituição para sabermos qual seria o melhor momento da formação para fazermos a intervenção.

Quando entrávamos nas salas para conversar com as professoras, nos apresentávamos, explicávamos de forma clara e rápida os objetivos da pesquisa, além da operacionalização do questionário e a necessidade de assinatura do TCLE, onde 73 (setenta e três) professoras se dispuseram a participar da pesquisa e assinar o termo. As falas mais recorrentes que foram coletadas por esse instrumento é que a maioria das professoras não tratavam, registravam e não se sentiam preparadas para lidar com a Educação Física, visto

que esses saberes foram excluídos ou pouco tratados na formação inicial e continuada dos mesmos. Sendo assim foi uníssono a rejeição ao ofício circular nº122/ 2015 emitido pela rede e a reivindicação que a prefeitura contrate professores especializados.

No desencadeamento dessas informações, adentramos na seguinte categorização, apresentadas nos quadros abaixo:

Quadro 4 - Categoria Empírica: Formação.

UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
Formação inicial do professor generalista	A (In)competência
	A não responsabilidade (legal, política, social)
	Multitarefa
	Conteúdos da Rede de ensino
Formação continuada do professor generalista	Não trata a Educação Física como centralidade
	Feita por formadores-professores
	Frequência e participação dos professores

Quadro 5 - Categoria Empírica: Educação Física Escolar

UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
Componente curricular	Legalidade e legitimidade (importância)
	Interdisciplinaridade
Professor especialista	Mais competência (Saber o que entra)
	Profundidade dos conteúdos
	Lida com questões da saúde e integridade dos sujeitos
	A formação específica e sua relação com os anos iniciais
Professor generalista	Como eles se veem individualmente e no coletivo no que diz respeito à Educação Física
	Como a gestão os vê em relação à Educação Física
	Trabalho coletivo entre o especialista e o generalista
	Trabalho segmentado

1.3.2 Inserção no Campo – Entrevistas com Gestoras e Professoras Generalistas

Após verificação dos dados dos questionários, entramos em contato via telefone com as professoras que relataram que tratavam de forma plena ou parcial os conteúdos do componente curricular Educação Física. Das 13 (treze) professoras, apenas 3 (três) atenderam e aceitaram continuar participando da pesquisa no formato de entrevista estruturada, com a finalidade de compreender sua formação e atuação junto a RMER e identificar a possibilidade de observação de suas aulas.

Após essa seleção do corpo docente, buscamos compreender melhor o cenário e entrevistamos um sujeito responsável pela gestão da Escola de Formação Professor Paulo Freire, responsável pela formação continuada dos professores da RMER, tratando de

esclarecer questões do ofício circular, proposta curricular e formação em serviço. Depois de finalizadas as entrevistas com as professoras, buscamos selecionar a unidade escolar que seria investigada e baseando-se no critério da profissional que relatou organizar e sistematizar o componente curricular Educação Física na grade curricular semanal, e a partir deste crivo selecionamos apenas uma docente. Após esta seleção fomos a unidade escolar que a docente trabalha e entrevistamos também a gestão da referida Escola, vislumbrando compreender o ambiente em que iríamos observar aulas, bem como analisar o olhar deste sujeito gestor para o trato da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Tonozi-Reis (2009), a entrevista é uma das técnicas presente na etapa da coleta de dados. Ela tem como objetivo buscar informações pela fala dos sujeitos. Consideramos entrevista todo tipo de comunicação/diálogo entre sujeitos da pesquisa e pesquisador, visando coletar informações que serão analisadas. Toda entrevista exige um roteiro previamente definido e o grau de sistematização deste roteiro define o grau de estruturação da entrevista, que podem ser com questões objetivas (fechadas) ou subjetivas (abertas), inclusive um misto dessas estruturas. Nestes roteiros de entrevista (Apêndices 02,03 e 04) a construção ocorreu a partir de questões subjetivas com questões estruturadas.

Nesta etapa entrevistamos 3 (três) professoras e 2 (duas) gestoras, conforme indicação do quadro abaixo:

Quadro 6 – Participantes da Entrevista e Período de Realização

PARTICIPANTES	DATA E TEMPO DE DURAÇÃO
Professora 1 (P1)	22/03/2018- 39:03
Professora 2 (P2)	28/03/2018- 54:30
Professora 3 (P3)	29/03/2018- 44:57
Gestora 1 (G1)	30/11/2018- 31:09
Gestora 2 (G2)	11/05/2018- 53:39

1.3.3 Inserção no Campo – Observação de Aulas

Nesta etapa final, chegamos a delimitação de uma professora, para acompanhamento em campo, com a intenção de acompanhar o processo de sistematização dos saberes escolares da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para esta inserção recorreremos a observação de aulas, que apesar de ter seu lado espontâneo, quando a utilizamos como técnica de pesquisa, ela precisa ser sistematizada, para que se torne um recurso metodológico, sendo assim: “o observador, munido de uma listagem de comportamento, registra a ocorrência destes comportamentos em um determinado período de tempo, classificando-os em categorias ou caracterizando-os por meio de sinais” (CHIZZOTTI, 1998, p. 53). A observação das aulas, como instrumento de

coleta de dados, será orientada pelo roteiro de observação (Apêndice 3), construído com a função de conduzir o nosso olhar para identificar os pontos centrais da pesquisa. Nestes momentos constituímos um diário de campo com registro de imagens.

Chegamos a turma investigada a partir da professora selecionada na entrevista, portanto a turma que ela ministra aula é o 4º ano do período vespertino e tinham matriculados 16 (dezesesseis) estudantes. As aulas eram organizadas apenas nas sextas-feiras compondo as primeiras horas antes da merenda, que porventura não tinha horário exato para acontecer, mas em média começaria às 7:30 e iria até às 9:00-9:30. Esse tempo pedagógico se alterava muito de acordo com o desenvolvimento do conteúdo por parte da professora e do calendário da escola, pois tinham eventos, semana de provas e projetos interdisciplinares que aconteciam o tempo todo e em especial nas sextas-feiras, pois foi o dia escolhido para ser culminância de todos os projetos.

Tivemos acesso ao planejamento mensal da professora, porém ela se limitava a colocar os conteúdos que seriam tratados a cada semana em cada componente curricular e os recursos que irão usar: seja livro, vídeo ou confeccionar algum material. Neste planejamento bem geral encontramos umas três vezes apenas algo relacionado ao componente curricular Educação Física durante o segundo bimestre que acompanhamos.

Nesta etapa tivemos 4 (quatro) aulas observadas, conforme Quadro 7.

Quadro 7 - Observação de Aulas

DATAS	CRONOGRAMA DO BIMESTRE	TEMPO PEDAGÓGICO/ OBSERVAÇÕES
26/04/2018(quinta)	Início do II bimestre	Data que demarca o início do bimestre, porém nossas observações só seriam nas sextas-feiras, por serem o dia na grade curricular dedicado ao componente curricular Educação Física.
27/04/2018 (sexta)	Culminância do projeto nas ondas da leitura	Não houve observação, devido a culminância do projeto que ocorre mensalmente, no qual os alunos ganham um livro a cada mês com uma temática geradora, e nesse dia cada turma apresenta uma síntese (que pode ser oral e/ou escrita e/ou prática) do que foi tratado nos livros, que por ventura também é tratado nas aulas pelas professoras. Neste caso de acordo com a temática esse projeto vai se articulando a outros componentes curriculares para além da língua portuguesa. Tendo a duração média de aproximadamente 3h (8h-11h).
04/05/2018 (sexta)	Plantão pedagógico referente ao fim do I bimestre.	Não fizemos observação.
11/05/2018 (sexta)	Festa do Dia das Mães	Não fizemos observação, porque a data foi dedicada a participação dos estudantes na comemoração do Dia das Mães, reunindo

		todas as turmas com a participação das famílias.
18/05/2018 (sexta)	Aula 1 observada: Aula sobre respiração.	Duração do tempo de aula de 7:45-10:45.
25/05/2018 (sexta)	Greve dos caminhoneiros, para os que conseguiram ir à escola fizeram uma avaliação diagnóstica da rede.	Não fizemos observação.
01/06/2018 (sexta)	Culminância do projeto “Nas ondas da leitura: Revolução Pernambucana - você faz parte dessa história”	Não fizemos observação.
08/06/2018 (sexta)	Aula 2 observada: Jogo de arremessos com questões relacionadas a português e ao futebol.	Duração do tempo da aula de 10:30- 11:20
15/06/2018 (sexta)	Aula 3 observada: Houve o trabalho do Projeto Coral, que faz um trabalho sistemático na escola sobre meio ambiente e após essa intervenção a revisão de Ciências para a provas.	1ª parte durou das 8:00-9:22; 2ª parte durou 9:23-11:15.
22/06/2018 (sexta)	Avaliações escritas do bimestre	Não fizemos observação porque Educação Física não participa das provas escritas, além deste componente mencionado, Artes e Ensino Religioso também ficam de fora desse instrumento avaliativo.
29/06/2018 (sexta)	Semana de Recuperação, a aula se destina a fazerem exercícios escritos para melhorarem sua pontuação.	Não fizemos observação, porque a Educação Física não é tratada na semana de recuperação, visto que este componente não faz avaliação escrita formal.
05/07/2018 (quinta)	Aula 4 observada: Houve a entrega de notas e organização dos trabalhos feitos no bimestre, além da culminância do Projeto da Copa do mundo (exposição dos trabalhos realizados em sala e a realização dos jogos de futebol).	Trabalho realizado ao longo de duas semanas, no qual deveriam articular a copa do mundo a temáticas da história, geografia, política, economia e cultura. Ao passo que cada turma ficou com uma chave da tabela da copa do mundo e tinham que explorar essas temáticas dentro dos países que estavam no chaveamento escolhido. 1ª parte durou das 7:30-9:00; 2ª parte durou das 9:30-11:30.
06/07/2018	Encerramento do bimestre, com o plantão pedagógico do mesmo.	Não fizemos observação, mas a data fecha o ciclo da pesquisa.

A partir das aulas observadas, com o auxílio do roteiro de observação (Apêndice 5) e dos registros nos diários de campo, identificamos a sistematização como categoria central, para compreender a prática pedagógica de uma professora generalista se relacionando com o componente curricular Educação Física. Identificando as características fulcrais necessárias para compreender o processo de uma aula e de uma sequência de aulas nesse bimestre. Identificando e analisando elementos como seleção de conteúdos, planejamento, organização do componente curricular Educação Física, organização do tempo pedagógico, relação professor-estudante-conhecimento e por fim as ferramentas avaliativas, buscando compreender como foco principal de análise a materialização da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma professora de formação generalista da RMER.

Destarte organizamos esse quadro de análise para apresentar o que mais ficou evidente nas aulas observadas:

Quadro 8 - Categoria Empírica: Sistematização

UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
Seleção dos saberes das aulas	Aproximação do professor
	Livros
	Projetos da escola
Organização dos saberes da Educação Física	Articulação com saberes de outros componentes curriculares
	Planejamentos mensais
	(A)sistematização do conteúdo específico da área
Metodologia de ensino	Relação professor-estudante-conhecimento (rotina pedagógica)
	Relação estudante-estudante
Avaliação	Da aula
	Do bimestre
Espaço e estrutura	Local para a realização das aulas
	Materiais utilizados nas aulas / recursos didáticos

2. Análise dos dados

Conforme já anunciado, ao longo do texto, após o momento de coleta e sistematização dos dados, faremos as análises dos documentos, dos questionários, das entrevistas e das observações das aulas.

Utilizaremos como referência a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como forma de tratamento dos mesmos, a qual funciona por desmembramento do texto em unidades e categorias para posterior reagrupamento analítico.

Para Bardin (2011, p. 48), de forma geral, a análise de conteúdo pode ser caracterizada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens.

Dentre as formas de apresentação da análise de conteúdo, optamos pela categorial por temática, pois a mesma consiste em desvendar os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, seja pela importância da fala ou frequência na aparição, podem significar elementos importantes para compreender o objeto de análise (BARDIN, 2011).

Essa autora, descrevendo analiticamente como procede uma análise de conteúdo categorial por temática, afirma que é necessário delimitar unidades de categorização, que são temáticas centrais para compreender o objeto estudado, que geram a partir de seus desmembramentos, as unidades de contexto e de registro.

Unidade de registro é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (BARDIN, 2011, p. 104-105).

Unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem, cuja dimensão superior, propicia entender o significado da de registro (BARDIN, 2011, p. 107).

Estes registros podem ser palavras, frases, subtemas e as unidades de contexto, são necessárias apenas diante da existência de uma ambiguidade de sentido dos elementos codificados, para delimitar tais diferenças elucidadas (SOUZA JÚNIOR et al. 2010). Desta maneira apresentaremos com base nesta referência as fases de análise, conforme exposto no Quadro 9:

Quadro 9 - Etapas, intenções e ações da análise de conteúdo.

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; • Escolha inicial dos documentos; • Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário); 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas; • Constituição do corpus: seguir normas de validade: <ol style="list-style-type: none"> 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> • Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; • Preparação e exploração do material - alinhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desmembramento do texto em unidades /categorias - inventário (isolamento dos elementos); • Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretações dos dados brutos (falantes); • Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises; 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Souza Júnior et al. (2010, p. 5).

A partir das leituras flutuantes e exaustivas, estabelecemos os indicadores estruturantes da nossa análise de conteúdo, que pode ser visualizado no Quadro 10, que serviu de referência para construirmos os quadros com as categorias analíticas e empíricas já mencionadas no de tour do texto.

Quadro 10 - Indicadores da análise de conteúdo.

Elemento central	Professores generalistas e o trato dos conteúdos da Educação Física nas aulas do Ensino Fundamental anos iniciais.
Operacionalização	Compreender como o professor generalista sistematiza os conteúdos da Educação Física.
Categorias analíticas	Formação do professor, saberes escolares, prática pedagógica dos professores generalistas.
Categorias empíricas	Sistematização das aulas, Educação Física Escolar e Formação.
Ponto de orientação para a investigação	Como ocorreu o processo de formação do professor e as principais ideias pedagógicas ao longo da história brasileira? O que são saberes escolares? O que os constituem? Qual a relação do professor generalista com os saberes da Educação Física? Sua formação é suficiente para tratar os conteúdos dessa área? Como este professor seleciona, organiza e principalmente sistematiza os saberes da Educação Física? Quais as principais dificuldades apresentadas pelos professores? Como avalia as aulas de Educação Física?

3. Considerações Éticas

Em respeito às normas e exigências da Ética em Pesquisa contidas na Resolução nº 466/2012 que normatiza estudos envolvendo seres humanos, a participação neste estudo esteve condicionada à assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), através do qual todos os participantes foram informados acerca da natureza e especificidade da pesquisa, garantindo aos mesmos, o respeito à privacidade de suas identidades, o sigilo das informações fornecidas nas entrevistas e documentos. A pesquisa não ofereceu riscos eminentes a saúde dos participantes e ao ambiente de trabalho, ao passo que garantiu o direito de ao se sentir lesado ou constrangido o participante ter a possibilidade de sair da pesquisa a qualquer momento, de acordo com sua vontade e nos prontificamos a destruir o material coletado por meio desse sujeito. Ressalto que a pesquisa envolveu crianças, das quais terão seus direitos resguardados mediante a autorização dos pais e responsáveis.

A pesquisa teve seu cadastro do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Pernambuco, sendo aprovado pelo CAEE Nº 82256017.1.0000.5207, conforme Anexo 7.

Neste sentido tivemos na primeira etapa do questionário 73 (setenta e três) professores participantes, visto que todos devidamente assinaram o TCLE da pesquisa; na segunda etapa realizamos 5 (cinco) entrevistas, com 3 (três) professoras e 2 (duas) gestoras, onde também todos assinaram o TCLE, bem como autorizaram o conteúdo da transcrição destas para fins de Pesquisa; e, por fim, chegamos a uma única docente, que autorizou a observação de suas aulas mediante esse mesmo documento.

CAPÍTULO 2

O QUE NOS FOI DITO PARA ENTENDER A TEMÁTICA?

Nesta revisão tomamos como pontos centrais primeiramente a caracterização do professor ao longo do processo histórico brasileiro, demarcando as ideias pedagógicas hegemônicas no país e como se deu o processo de formação dos professores em cada contexto. No segundo momento introduzimos a temática dos saberes escolares, pensando nos elementos que os constituem e relacionando-os com o currículo e a função social da escola. E por fim, no terceiro momento apresentamos a relação existente entre as professoras generalistas e o componente curricular Educação Física, juntamente com seus possíveis rebatimentos na prática pedagógica.

2.1 As ideias pedagógicas hegemônicas que influenciaram a formação e as características de intervenção do professor ao longo da história brasileira

Para compreender o cenário atual das professoras, fizemos uma incursão inicial pelos estudos da história das ideias pedagógicas no Brasil, visando identificar as principais características dos docentes ao longo dos anos, juntamente com seu processo formativo.

Seguindo a cronologia estabelecida por Saviani (2011a) o primeiro período das ideias pedagógicas foi no Brasil Colônia com a chegada dos portugueses, fortemente caracterizado pelo trabalho catequético, de cunho pedagógico, introduzido pelos padres jesuítas, que acreditavam que a conversão era o conhecimento que substanciava as escolas, sendo assim nesse período houve o monopólio da vertente religiosa, sendo a mesma classificada como pedagogia tradicional. A educação colonial tinha fortes referências nas ordens religiosas, entre estas estavam envolvidos os franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, cada uma com sua atividade educativa específica, porém todos tinham em comum a falta de recursos e materiais, que advinha da falta de apoio e proteção por parte dos colonizadores. Diferentemente destes, os jesuítas, que tiveram o apoio da Coroa portuguesa, puderam proceder de forma mais organizada, monopolizando a educação nos primeiros séculos de colonização.

Neste período os professores eram do Clero e o plano de catequização se iniciava com o aprendizado do português para a população indígena e prosseguia com a Doutrina Cristã, na escola de ler e escrever, que culminava com o aprendizado profissional e agrícola.

Essas iniciativas, por parte da Igreja Católica, eram uma forma de combater o avanço do protestantismo no mundo e uma dessas medidas foi à criação do *Ratio Studiorum*, que seria um sistema internacional de padronização do ensino Jesuíta, em concordância com o Vaticano (SAVIANI, 2011a).

No período de consolidação do *Ratio Studiorum* no mundo coexistiam a vertente religiosa e leiga da pedagogia tradicional, que se caracterizou pelo *Modus italicus versus Modus parisienses*. No primeiro havia um professor com formação geral para tratar todos os conhecimentos e o mesmo poderia trocar a disciplina que iria ministrar sem preencher requisito, pois havia um programa flexível e pouco estruturado. Já no segundo, havia uma organização curricular mais bem definida, com muitas normativas, havendo um professor específico para cada turma ou disciplina. Ao longo de toda Idade Média até o final do séc. XV de modo geral no cenário mundial prevaleceu o chamado *Modus italicus*, caracterizado pela presença de um preceptor que ministrava instrução a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e idade, onde os mais adiantados e/ou instrutores acompanhavam os iniciantes (SAVIANI, 2011a).

Influenciados pela Universidade de Paris, no início do século XVI, o método parisiense foi ganhando mais destaque e suplantando o anterior. Dessa forma foi-se estruturando o que chamamos hoje de Escola Tradicional. Escola com organização de classes por idade e nível de instrução, realização de exercícios escolares, mecanismos de incentivo ao estudo que iam de castigos até condecorações. Havia uma preocupação em ministrar um programa previamente fixado por um conjunto de conhecimentos correspondentes aos níveis dos alunos, sendo cada classe regida por um professor, caracterizando o surgimento de um sistema educacional bem definido, com regras de conduta, supervisão educacional e uma reforma curricular (SAVIANI, 2011a).

Durante o Brasil Colonial a educação consistia nos métodos da educação jesuítica, então essas mudanças pedagógicas que aconteceram no mundo, também se efetivaram no nosso país, constituindo à escola tradicional religiosa. Podemos caracterizar que esse sistema de ensino foi universalista e ao mesmo tempo elitista, pois foi destinado aos filhos dos colonos e não aos indígenas que aqui estavam, o mesmo era constituído por uma estruturação curricular que se introduzia pelos estudos inferiores, formado pelo curso de humanidades, que mantinham duração média de 6 a 7 anos, caracterizados pelas disciplinas mais básicas e as posteriores se iniciavam os estudos superiores com os cursos de filosofia e teologia. Em relação aos professores, eram considerados aptos para exercer o magistério os indivíduos com no mínimo trinta anos e essa formação era de responsabilidade dos jesuítas, que

selecionavam livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia, para que os mesmos não se desviassem das ideias hegemônicas das vertentes religiosas (CASTRO, 2006).

Adentrando nas fortes influências iluministas, a partir de 1808, chegam muitos portugueses ao Brasil fugindo do bloqueio de Napoleão Bonaparte na Europa, influenciados por essas novas ideias. Entre estes estava o Marquês de Pombal, que foi responsável, ao longo de seu período de liderança, pela realização de grandes reformas educacionais, como é o caso da reforma dos Estudos Menores (ensino primário e secundário) e Estudos Maiores (ensino de nível superior), apontando novos caminhos, visto que determinou o fechamento dos colégios jesuítas (SAVIANI, 2011a).

A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, rebate também em seus colonizados, como é o caso do Brasil e após séculos de predominância jesuítica, nossa educação dar início a um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios. A esse respeito Nóvoa (1995, p. 15) ressalta que:

[...] o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

No campo dessas reformas estabelecidas, temos a que ocorreu nas escolas de primeiras letras, que trazia a premissa de que nem todos os indivíduos deveriam se destinar aos Estudos Maiores, pois aqueles empregados responsáveis por serviços rústicos e fabris ficariam limitados a ouvir os sermões dominicais do Clero, visto que trabalhavam em serviços manuais e não precisariam de mais estudos para tal ofício. Para a nobreza, a formação se dava através das aulas régias, que se constituíam como salas de aulas isoladas de determinada disciplina, na qual não havia articulação entre as mesmas, de modo geral se destinavam a compreender o estudo das primeiras letras e das humanidades, sendo pertencentes ao estado e não mais a igreja, demarcando o surgimento oficial do ensino público e laico. Estas aulas ficaram restritas as elites, preparando-as para fins econômicos e políticos, trazemos como exemplo que no fim do século XVIII para o início do século XX era comum a elite brasileira enviar seus filhos para completar seus estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal, sendo assim o acesso a escolarização ficou restrito a poucos (SAVIANI, 2011a).

Os professores régios, agora nomeados pelo Estado, só podiam ensinar com licença liberada pela Mesa Sensória (responsável pela supervisão e controle educacional no Império), que se dava por concurso ou por indicação dos mais experientes e preparados, tanto que os professores ganhavam títulos de nobreza, porém não havia boas condições de trabalho. Porém o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pelas dificuldades financeiras, se caracterizando pelo lado qualitativo e menos expansivo, pois tratava-se de instituir poucas escolas bem aparelhadas e voltadas para setores estratégicos, tornando-as útil para os fins do Estado e em contrapartida não havia interesse em multiplicá-las, tornando-se restrita a uma parcela da nobreza (SAVIANI, 2011a).

A organização e normatização do exercício docente, vem a ganhar força a partir da Lei Geral do Ensino de 1827. Pois a referida Lei, como uma intervenção estatal, trouxe avanços para a época, como é o caso da meta de ampliar as escolas nas vilas e províncias, houve uma definição de média de salário para os professores, provimentos vitalícios e critérios para a seleção dos mestres, estabelecendo conteúdos mínimos e estatutos a cumprir. Destarte as características e normatizações elencadas trouxeram mudanças de cunho organizacional e administrativo para os docentes (CASTRO, 2006).

A miúdes a referida Lei de 15 de outubro de 1827, manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, também estabeleceu exames de seleção para mestres e mestradas num movimentado debate na Câmara. Ao passo que já existiam as primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820, estas instituições eram caracterizadas pela dupla formação, a primeira que seria o ensino das primeiras letras, e a segunda que estava voltada a preparação de docentes, instruindo-os com o domínio do método de ensino. Destarte o ensino mútuo foi uma das primeiras formas de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem base teórica definida (TANURI, 2000).

A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, por volta de 1835. O Curso Normal tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (o que se aproximaria do Ensino Médio hoje). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, entretanto atravessou a República e chegou aos anos 1940-1950, como instituição pública importante para a formação dos quadros docentes do ensino primário no país. (TANURI, 1992)

O estabelecimento das escolas normais destinadas ao preparo específico dos professores está ligado à institucionalização da instrução pública. E a partir da Revolução Francesa é que se concretiza a ideia de uma Escola Normal, a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos. Antes, porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, como é o caso das escolas normais, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los, com regras específicas e até concurso (TANURI, 2000). Adentrando nos pormenores, inferimos que as escolas normais privilegiavam a cultura geral, dirigida principalmente às mulheres da nobreza, deixando em segundo plano a formação do professor, ou o seu engajamento no magistério. Esse curso possuía também uma profunda ruptura com o trabalho intelectual, valorizando elementos como adereços, enfeites, estabelecendo um complemento da formação familiar. Portanto, o Curso Normal particularmente na Primeira República secundarizou o objetivo proclamado pelo Estado, que era a formação de professores e priorizou a produção e reprodução de uma cultura geral dirigida às camadas privilegiadas. Dotando-as de um sistema de disposição altamente distintivo, distinguindo-as das demais moças de outras classes sociais (MUZZETI, 2005).

Neste período haviam reivindicações para a construção de escolas de formação para os professores primários e a construção de prédios escolares separados das residências dos professores. Neste contexto de efervescência na Primeira República, as escolas normais ganham destaque, pois a meta dos republicanos era transformar a massa ignorante da população, composta por mestiços, ex-escravos e imigrantes, em cidadãos, e para isso eles contavam com o ensino primário, dando ênfase nas escolas normais e nos grupos escolares (NOSELLA; BUFFA, 1996). Para além desse discurso, Reis Filho (1995) considerava que as reformas ocorridas neste período lançavam todas as suas esperanças de transformar o Brasil em uma república democrática por intermédio da educação.

A crença exagerada nas possibilidades da educação, não tinha por base a preocupação em mudanças sociais mais profundas, com formação mais crítica e humana, pelo contrário a mesma estava compactuando com o ideário liberal posto, no qual Brasil passava do sistema agrário comercial, para o urbano industrial. Sobremaneira a instrução pública bem dirigida, no sentido da educação que forma a massa brasileira para o trabalho, poderia por meio dela vislumbrar o desenvolvimento econômico do país, alfabetizando grande parte da população e transformando-os em mãos de obra para as Indústrias que aqui se instalavam. Em suma, por trás do discurso da Educação, havia um ideário fortemente político e econômico (REIS FILHO, 1995).

Quanto ao magistério, a legislação da época além de assegurar uma boa remuneração para os professores que possuíssem o curso normal, realizava concursos periódicos e facultava aos professores normalistas que quisessem completar seus estudos a possibilidade de fazê-lo com o recebimento dos vencimentos sem as gratificações. Era também assegurada à aposentadoria com vencimentos integrais para os que contassem com trinta anos de tempo de serviço, trazendo alguns avanços se comparássemos a Primeira República com o período do Império (REIS FILHO, 1995).

Nesse prisma de mudanças, entenderam que o preparo dos novos professores exigia a organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e também a preparação didático-pedagógica, para garantir, de fato, professores bem formados. Nesse modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir em todo o país. Porém, o padrão da Escola Normal teve seu ímpeto reformador enfraquecido após a primeira década, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 97).

Neste período de um novo formato de governo e novas perspectivas para educação, houveram inúmeras reformas pelo país para acompanhar essas transformações, traremos aqui agora para ilustrar a que ocorreu no Estado de São Paulo em 1822, referente a instrução pública do ensino primário. Destacamos que sua regulamentação veio por meio de decreto estadual, visando adaptar os métodos de ensino a realidade das escolas. Na estrutura anterior, as escolas primárias, chamadas de primeiras letras, eram classes isoladas e tinham apenas um professor em cada uma destas, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, criaram os grupos escolares (SAVIANI, 2011a).

Estes grupos escolares foram apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, pois projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, se moldariam em uma pátria ordeira e progressista (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). No seu interim haviam as classes, que correspondiam às séries anuais, nas quais os alunos iam progressivamente avançando nas séries de acordo com a progressão na aprendizagem, dando características do que ficou conhecido como pedagogia tradicional. Essa experiência educacional em São Paulo foi considerada tão exitosa para melhorar a estrutura e rendimento escolar, que se transformou em modelo para o Brasil, se expandindo para os demais Estados. A partir de reformas como esta e outras que vieram na década de 1920 é que se começou o processo de profissionalização do magistério (SAVIANI, 2011a).

Neste sentido, a escola primária, até o início do século XIX, consistia num espaço não arquitetado para ser escola onde se reuniam crianças de diferentes idades sob os cuidados de um só professor, que era responsável também por trabalhos de secretaria, como registro de matrículas, portaria como abertura e fechamento da escola, entre outras funções. Portanto, pode-se calcular o que significou para os professores deixar uma escola com tais características e ingressar em escolas onde tudo passa a ser minimamente previsto e controlado, há mais professores, os espaços foram pensados em função das atividades a ser realizadas, se construindo como uma grande mudança de paradigma, perspectivando a escola tradicional (CÂNDIDO; GALLEGO, 2005).

Ratificando a mudança de ideologia, sairíamos das Escolas isoladas, com seus espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora ou estudantes, juntamente com seus costumes locais, para uma outra estrutura educacional, com novas organizações, rotinas, estruturas e pensamentos. É neste contexto que surge com bastante força a imposição definitiva do ensino simultâneo, no qual as classes eram divididas seguindo o critério do mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, eram entregues a uma professora, às vezes acompanhada de uma assistente, que deveria propor tarefas coletivas, no qual todos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo, ações que se constituíram como características marcantes da pedagogia tradicional (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

As tendências educacionais, entre 1890 a 1930, podem ser resumidas como um ensino profissional elementar, um ensino primário relativamente desenvolvido, um curso secundário direcionado a preparação para o ensino superior e um curso normal que começava a se desenvolver em um contexto de descentralização político-administrativa, que ocasionou uma formação sem padronização curricular nacional (PINTO, 2005). Sendo assim, podemos dizer que as escolas normais só conseguiram se desenvolver após 1930, pois até esta data foram apenas experiências que não deram resultados positivos e este percurso inconstante da formação docente trouxe sérias complicações para a formação de professores no país.

Prosseguindo no de tour das escolas normais no Brasil, elucidando alguns fatos importantes, demarcamos que durante a ditadura militar no país houveram mudanças do ponto de vista legal como pela Lei 5.692/71, que extinguiu estas referidas escolas. Com isso a formação passou a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau (ensino médio atual), denominada Magistério, perdendo parte da especificidade da docência, uma vez que teria que ajustar o currículo do Segundo Grau a formação do professor. Após um pouco mais de uma década, em 1982, o art. 30 da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei n. 7.044/82, que

mantém a formação na Habilitação do Magistério, porém introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, visando diminuir as fragilidades até então encontradas (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Em seguida criaram-se licenciaturas curtas com formação em tempo menor que a licenciatura plena. Ainda em 1982, o Governo interveio na questão da formação de professores e criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), na tentativa de qualificar a formação a nível médio, esses Centros se expandiram ao longo dos anos, porém com a promulgação da Lei 9.394/96 LDB, os mesmos foram fechados e a formação docente foi transferida para o nível superior. Dez anos antes da divulgação desta lei o Curso de Pedagogia foi reformulado em 1986, pelo Conselho Federal de Educação, que passou a oferecer além da formação de bacharelado voltadas para os elementos técnicos e organizacionais da educação, a formação também direcionada para a docência de 1^a. a 4^a série, que atualmente são correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Submergindo no campo das ideias pedagógicas que se apresentaram no cenário brasileiro, inferimos que além das concepções educacionais que ganharam destaque na materialidade e/ou nas normativas e/ou nos documentos curriculares, existiam também outras ideias pedagógicas não hegemônicas, construídas por exemplo a partir da ótica do trabalhador, como a pedagogia do movimento operário, que se referenciava nas ideias socialistas. Nesta pedagogia, segundo Saviani (2011a), não havia de forma explícita uma concepção pedagógica bem definida, porém realizavam-se reivindicações de melhores condições do magistério primário, inclusive para a criação de escolas profissionais após essa educação basilar, para dar suporte à classe trabalhadora, que compunha a maior parte da população brasileira.

Entretanto daremos ênfase as ideias educacionais hegemônicas, fazendo uma síntese das principais características destas que ganharam destaque na história brasileira, retratando a figura da docência em cada contexto.

A princípio iniciaremos destacando os anos de 1932-1947, no qual a pedagogia tradicional se manteve de forma efetiva no cenário da escola brasileira, mas o movimento renovador ganhou corpo, consubstanciando um nível de importância semelhante. Neste ínterim o movimento renovador que chega com bastante força no campo das ideias, visto como mais avançado à época, é representado pela pedagogia nova, onde o professor é o orientador do processo educativo, que conduz os estudantes em suas investigações, provocando atividades, participando e acompanhando-os durante esse processo formativo,

mantendo boa relação afetiva com os mesmos, fruto do trabalho compartilhado. Então havia nesse período forte disputa entre os tradicionais e os adeptos da pedagogia nova, vislumbrando alcançar a hegemonia educacional, e a Igreja visando não perder o poder na modernidade vai tentando em alguns casos se aproximar do escolanovismo, travando assim longas disputas de poder e interesses (SAVIANI, 2011a).

Um dos documentos que dão publicidade as intenções do escolanovismo no Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que visava à reconstrução educacional no país, reivindicando a unidade de formação de professores. Com isso exigiam a elevação na formação dos professores ao nível da universidade, equiparação da remuneração e condições de trabalho entre todos os professores, inclusive a possibilidade de continuarem atuando em todos os níveis ou graus de ensino. Um dos princípios dessa proposta é a autonomia da função educacional, para que a mesma não vire objeto de manipulação política, de acordo com cada governo (SAVIANI, 2011a). Ao passo que quando olhamos para a história do Brasil até os dias atuais, percebemos que estas reivindicações nunca foram plenamente materializadas.

Entretanto, avanços foram surgindo na formação dos professores, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino, surgidas no Ministério Capanema em 1946, onde havia a centralização no ensino, e com a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal passou a existir uma legislação federal instituindo diretrizes para todo o país, cabendo aos Estados o direito de adaptar as determinações às diferenças e necessidades regionais e administrar o ensino, respeitando o espírito da lei. É também em 1946, através dessa Lei, entre outras coisas, que se deu a regularização do Curso Normal no Brasil, ao passo que o cenário instalado nesse ínterim, era o fim do regime ditatorial em 1945, o início do processo de democratização e a abertura política do país (MUZZETI, 2005).

Esta abertura política do país se contrapondo ao conservadorismo, contribuiu para que a partir de 1947 houvesse um destaque maior no campo das ideias pedagógicas, da tendência da Escola Nova, que foi basilar para a construção do projeto que discutia a Lei de Diretrizes e Bases, juntamente com sua efetivação anos depois, legitimando a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino. Na década de 1960 vimos o declínio desta pedagogia e começou-se a pensar numa política educacional que contribuísse para o rápido desenvolvimento social e econômico do país, recebendo investimentos norte americano e dando espaço para uma nova ideia pedagógica hegemônica que seria a tecnicista (CASTRO, 2006).

Nesta nova pedagogia em destaque, o verbo ensinar é sinônimo de dizer, que se opõe diretamente a Escola Nova, que diz que não pode haver ensino sem aprendizado. Neste sentido, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas e compete a mesma organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem ao sistema Capitalista. Esta pedagogia tecnicista traz como características: a pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento e a objetividade da prática escolar, uma vez que os conteúdos resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam, se configurando em tudo aquilo que podemos observar e medir, não havendo espaço para conhecimentos de cunho subjetivo (LIBÂNEO, 1985).

Metodologicamente falando na pedagogia tecnicista, o professor precisa ser capaz de dar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais e principalmente conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino, dando importância a tecnologia educacional como suporte para tal. O docente administra as condições de transmissão da matéria, buscando a eficiência na aprendizagem; cabe ao estudante receber as informações, ficar atento para aprender e fixar. O professor é a ponte entre o conhecimento científico e o estudante, seguindo um conjunto de instruções e normas previstas, ao passo que ambos são espectadores da verdade científica (LIBÂNEO, 1985).

Em oposição a tendência tradicional e a vertente tecnicista, a pedagogia construtivista foi uma teoria que também influenciou o processo de formação dos professores, visto que buscou entender como se dá o processamento das informações e como as crianças aprendem, seus principais teóricos são: Jean Piaget, Henri Wallon, L.S. Vigotsky, A. N. Leontiev, A. R. Luria e Emília Ferreiro. Cada um destes com suas especificidades, hora os aproximando, hora os distanciando, todos a sua forma buscando compreender como os humanos aprendem e suas interpelações com o ambiente. Os pressupostos epistemológicos do construtivismo se fundamentam na ideia de que o pensamento não tem fronteiras: ele se constrói, se destrói, se reconstrói. Um dos pontos principais da visão construtivista de ensino é que a aprendizagem é uma construção da própria criança, em que ela é o centro no processo, e não o professor (LEÃO, 1999).

Destarte, devemos reconhecer a importância da função do professor, pois o mesmo é o mediador do processo de aprendizagem da criança, é ele quem vai propiciar a interação com e entre os estudantes. Novas figuras são introduzidas nesse processo de aprendizagem; a supremacia do professor deve dar lugar a sua competência para criar situações

problematizadoras que provoquem o raciocínio do aluno e por consequência desencadeei uma aprendizagem satisfatória (MACEDO, 1994).

Ainda em contraposição a pedagogia tradicional e paralelamente a tendência tecnicista na década de 1970, surgem as tendências denominadas críticas, que buscam compreender a educação a partir dos seus condicionantes sociais, mas ainda assim eram reprodutivistas, porque chegavam a conclusão que a função básica da escola é reproduzir as condições sociais que estão em vigor, que se configuram na manutenção da ordem (SAVIANI, 2011a).

Esse fato foi enfatizado na década de 1980, quando vieram as pedagogias críticas que orientaram a prática educativa. Vamos nos deter a expor aquelas que tratam explicitamente sobre o papel do professor em cada uma dessas novas ideias pedagógicas. Como por exemplo, a pedagogia da prática, que trazia em seu cerne os princípios anarquistas, era caracterizada com o professor responsável em direcionar o processo, centrando o eixo das questões pedagógicas na prática social e buscando recuperar a criatividade dos envolvidos. A sua articulação política gira em torno dos interesses das camadas populares, sobremaneira consiste em solucionar problemas da prática social dessa classe de forma prática, compreendendo a educação como um processo de produção, que visa à construção do cidadão-trabalhador formado a partir de seus interesses de classe, estimula os princípios da autogestão, autonomia e solidariedade e em contrapartida luta contra o projeto educativo burguês (SAVIANI, 2011a).

No percurso das pedagogias críticas, apresentamos as propositivas, pois conseguem indicar a possibilidade de transformações mais profundas nas esferas sociais. Desta maneira, trazemos a pedagogia crítico social dos conteúdos, desenvolvida por Libâneo, no qual o papel do professor é garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos estudantes e ajuda-los a sair dos limites de suas experiências do senso-comum, tendo os métodos de ensino ligados aos conhecimentos sistematizados e sendo a educação um elemento vivo de transformação social. Por fim, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos estudantes, e que os conteúdos os auxiliem a compreensão da realidade (LIBANEO, 1985).

O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos estudantes com os saberes escolares propostos pelo professor, momento em que há uma ampliação da experiência pouco elaborada e isso se materializa quando o professor de forma explícita traz elementos novos de análise a serem refletidos criticamente pelo estudante, havendo um confronto entre

a experiência do mesmo com a explicação do docente. Desse modo, vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese que se configura na unidade entre a teoria e a prática (LIBANEO, 1985).

No campo das tendências críticas propositivas, trazemos também a referência da pedagogia histórico-crítica, criada por Saviani e colaboradores, no qual tomam por base o Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Gramsci, na crítica à marginalidade social brasileira, e no fracasso da escola tradicional, dados principalmente da década de 1970. Sendo assim compreende a educação como um trabalho não-material, no qual processo e produto não se separam, mantendo essa relação dialética, consubstanciados na tríade de inter-relações entre professor, estudante e conhecimento (SOUZA JÚNIOR, 2007).

Esta referida pedagogia apresenta passos metodológicos bem definidos que os professores precisam cumprir levando o estudante do senso comum para o conhecimento sistematizado, científico, que seria o que de melhor a humanidade produziu ao longo da história, caracterizando-os como conteúdos fundamentais. Outra característica marcante é que essa pedagogia tem a prática social como ponto de partida e chegada do conhecimento, através das problematizações e instrumentalizações feitas pelos mestres, em busca por partes de ambos de sínteses mais elaboradas do conhecimento (SAVIANI, 2011a).

Neste contexto, espera-se que o professor tenha maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria e o domínio de sua metodologia para a construção do conhecimento, a fim de garantir maior competência, sua contribuição "será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global", tendo em vista "a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos interesses das camadas populares e a transformação estrutural da sociedade brasileira" (SAVIANI, 1988, p. 83).

O momento político do país era propício e emergencial para que pudessem ser pensadas pedagogias contra hegemônicas, como as três últimas acima citadas e de ideologias mais críticas, como as duas últimas supracitadas, visto que ambas se aproximam de políticas com fortes cunhos sociais. Essas investidas pedagógicas vinham por parte dos estados e municípios fazendo oposição principalmente ao regime militar, entretanto não ganharam muita materialidade, visto que na década de 1990, houve uma ascendente chegada dos governos neoliberais, em consequência do Consenso de Washington, influenciando reformas educativas no mundo todo, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil, visto que os grandes investidores mundiais almejavam pelo crescimento econômico destes, para grande intercâmbios comerciais (SAVIANI, 2011a).

Quando nos referimos as ideias pedagógicas mais influentes na atualidade, demarcamos que a partir da década de 1990 aparece com mais vigor, pelo domínio do sistema neoliberal, o que ficou conhecido por alguns analistas como neoprodutivismo e suas variantes. Este modelo traz em sua estrutura novas roupagens de algumas tendências pedagógicas já antes discutidas, essa nova forma produtiva vem desde a crise do capitalismo em 1970, no qual foi necessário fazer uma reestruturação dos processos produtivos, destarte a educação servia como mecanismo para aumentar o processo econômico-produtivo do país. O prefixo dos “neo” vem pois há uma mudança de conceito, visto que a iniciativa não advém por parte do Estado, visto que agora é o indivíduo que escolhe adquirir os meios necessários para competir no mercado de trabalho, então a educação é entendida como um investimento em capital humano, retratando o cenário atual (SAVIANI, 2011a).

Dentro dessas novas roupagens da educação, trazemos o neoescolanovismo, no qual o papel do professor continua sendo demarcado como aquele que auxilia seu estudante no processo de aprendizagem, não se limitando apenas a ensinar, porém nesse novo formato há uma necessidade em ampliar a empregabilidade. Então o professor deve trabalhar a capacidade de comunicação e recuperação das capacidades cognitivas que se perderam no trabalho braçal, instigando a criatividade e inovação, educação esta que seria para toda a vida, visto que o mundo se transforma rapidamente e exige que todos aprendam a aprender. Orientação esta assumida como política oficial do país nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), elaborados por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como referência para o currículo de todo o país (SAVIANI, 2011a).

No que diz respeito ao neoconstrutivismo há forte afinidade com a disseminação do professor reflexivo, onde se valorizava os saberes docentes apresentados no cotidiano, estabelecendo elo com a pedagogia das competências, que eram objetivos operacionais do sistema educativo, que faziam relação com os comportamentos humanos no meio material e social, que se configurariam em competências cognitivas e afetivo-emocionais. Já no neotecnicismo procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a determinadas situações, tendo como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade, nessa nova roupagem ocorre o apelo às iniciativas privadas, para reduzir custos públicos e as organizações não governamentais. Outra característica marcante é a avaliação dos resultados para garantir eficiência e produtividade, daí vêm às necessidades de avaliar as escolas, professores e alunos, o que condiciona muitas vezes até a quantidade de verba para cada escola (SAVIANI, 2011a).

Numa síntese das ideias pedagógicas que mais se destacaram no Brasil, na busca de retratar as diferentes funções sociais dos professores, percebemos quais foram os conceitos e metodologias que se estruturaram no país desde a chegada dos jesuítas, que é o caso da tendência tradicional do Clero, a escolanovista, a tecnicista, construtivista, as crítico-reprodutivistas, as contra- hegemônicas e as mais recentes que chamamos de neoprodutivistas. Então foram relatados alguns dramas da rotina do professor, o primeiro entre os anos de 1970 e 1980 onde tinha formação escolanovista e adentravam para fazer intervenção na escola tradicional; o segundo se referiam as fortes exigências de eficiência, produtividade e racionalização do ensino; o terceiro seria sua função de dominação ao ensinar seus alunos, o contraponto de ser explorado e ao mesmo tempo explorar, contribuindo com a manutenção da estrutura da sociedade, entretanto vieram às ideias contra hegemônicas para dar alento ao professor, porém não conseguiram se impor face a estrutura de dominação, sendo pouco efetivada nos espaços escolares (SAVIANI, 2011a).

E por fim, a partir da década de 1990, a demanda é que o professor continue sendo eficiente e produtivo e que eles precisam se aperfeiçoar continuamente, então ficou explícito o quarto drama, onde o professor tem uma formação inicial ligeira e de baixo custo, ao passo que assumem mais responsabilidades como elaboração do projeto pedagógico das escolas, da vida da comunidade, da gestão, e do acompanhamento dos estudos dos alunos. Sendo assim compreendemos que a escola foi sendo esvaziada de sua função específica, que é manter o domínio dos conhecimentos sistematizados, apresentando um retrato do cenário atual em que os professores estão inseridos (SAVIANI, 2011a).

A LDB em vigor, que se configura na Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/96, superando a polêmica relativa ao nível de formação, elevou a formação do professor para o nível superior, salvo-conduto para os que trabalham com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois seu art. 62 nos aponta 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, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Ainda segundo Paiva (2006), com o advento da LDB a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental passou a ser ofertado na Escola Normal (a nível médio); no Curso Normal Superior (que eram ofertados nos Institutos Superiores de Educação) e com o Curso de Pedagogia (ofertados nas Universidades e

Faculdades). Os tradicionais cursos normais de nível médio, principal formação até então, foram admitidos como formação mínima, suficiente para os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, que é o nosso foco de estudo.

Em 2002 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica pautadas em princípios norteadores desse preparo para o exercício do magistério, que consideram a formação de competências necessárias à atuação profissional, a coerência entre a formação oferecida, a prática futura do professor e a pesquisa como foco no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas e a vivência prática como elemento fundamental durante todo o período de formação (BRASIL, 2002).

Dessa maneira, precisamos refletir a respeito da função docente e da concepção de formação destes. De um lado, há a defesa de uma concepção de formação centrada na formação prática desse profissional e, de outro, há quem defenda uma concepção centrada na formação teórica, centrando-se na formação ampla do professor. A LDB (BRASIL, 1996), no Parágrafo único do art. 61, toma por base a associação entre teorias e práticas ao estabelecer os fundamentos para a formação dos professores. As diretrizes indicadas no I Plano Nacional de Educação 2001-2010 *apud* Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) deram uma ideia da amplitude das qualidades esperadas destes profissionais:

I – sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; II – ampla formação cultural; III – atividade docente como foco formativo; IV – contato com realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; V – pesquisa como princípio formativo; VI – domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; VII – análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; VIII – inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação; IX – trabalho coletivo interdisciplinar; X – vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; XI – desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; XII – conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 171-172).

A partir dessas diretrizes que orientam os currículos de formação dos professores, percebemos indicativos de uma formação mais global a partir de questões culturais, o trato

de problemáticas atuais da nossa sociedade como é o caso do gênero e relações étnicas, tendo por base a formação específica conjuntamente com a humana. Foram observados princípios do trabalho coletivo e interdisciplinar, a busca por unir teoria e prática, perpassando por aprender desde questões mais gerais da gestão e política, até as singularidades dos conhecimentos específicos. Por fim, percebemos avanços nos documentos norteadores, contribuindo para uma formação mais abrangente, que contemple várias instancias do cotidiano de um professor, do micro ao macro e vice-versa, salvaguardando quão complexo é materializar esses norteamentos com os professores, assim como seus rebatimentos na realidade escolar (BRASIL, 2013).

Em suma, pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nos últimos dois séculos, aponta sucessivas mudanças no processo de formação docente, com um quadro de não linearidade, porém sem grandes rupturas. No princípio as questões pedagógicas eram ausentes, mas a passos lentos isso foi-se modificando, como pudemos observar nas reformas educacionais da década de 1930, hoje estão presentes nas leis e nas políticas de formação inicial e continuada do professor, sem ainda conseguir uma efetivação satisfatória e coerente. Por fim, apesar dos avanços e contrassensos ao longo dos anos, nós ainda não alcançamos um padrão sólido de preparação docente, que pudesse resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente no que concerne à qualidade do ensino-aprendizagem (BORGES, 2011).

2.2 A Escola e a constituição dos Saberes Escolares

Para além do que foi destacado sobre o processo histórico da formação docente, e as pedagogias e metodologias de ensino durante esse trajeto, é importante para vislumbrarmos uma qualificação do processo de ensino-aprendizagem, pensar questões e conceitos que envolvem a escola e os saberes escolares. Portanto trataremos de tais questões a partir das nossas aproximações teórico-pedagógicas, que são demarcadas pela teoria crítica da Educação, pois a mesma consegue superar as características de uma perspectiva que se limita aos elementos técnicos e racionalistas. E enquanto teorias pedagógicas nossas aproximações se voltam para a Pedagogia Histórico Crítica, que têm em Saviani a figura central dessa metodologia, por ser o criador e principal fomentador das referidas ideias.

Portanto podemos compreender o conceito de Educação como: “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011b, p. 13).

Na referida concepção podemos entender que o ser humano se humaniza na sua relação com o outro, principalmente com aquele que é mais experiente. É nesse canal que adentramos com o ato educativo, para que os conhecimentos relevantes ou clássicos (que são aqueles que resistiram ao longo dos anos e continuam tendo relevância para a sociedade, pois são essenciais para compreender a realidade concreta) sejam repassados às futuras gerações e a escola cumpra seu papel de transmitir o que de melhor à humanidade produziu, partindo do conhecimento do senso comum, tendo como finalidade o conhecimento científico, ganhando assim funcionalidade e legitimação (SAVIANI, 2011b).

A escola deve se preocupar na conversão do saber elaborado científico em saber escolar e propiciar esse acesso a todas às camadas da população, com atenção especial as camadas populares, sendo caracterizada pela socialização desse saber como processo de democratização do ensino; a prática social como ponto de partida e chegada; o ato educativo como processo de transmissão e assimilação do conhecimento acumulado e por fim que o saber escolar precisa ser universal, objetivo, retratando a historicidade e a não neutralidade de sua produção (SAVIANI, 1994).

Nesta perspectiva, a valorização do conteúdo está intimamente ligada ao domínio dos conhecimentos e dos métodos necessários para alcançar a aprendizagem, passando pelo criterioso processo de seleção, sequenciação e dosagem dos conhecimentos e habilidades no currículo. Dessa forma, o método pode ser compreendido como atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos. Concebendo o saber como construído socialmente ao longo da história, com suas contradições e em constante construção, no qual o estudante se apropria ativamente (em interação com o objeto e outros sujeitos) do saber sistematizado, através da atividade pedagógica do professor (SAVIANI, 1994).

Segundo Souza Junior, Santiago e Tavares (2011) a escola tem a função social de favorecer aos seus estudantes uma reflexão sistematizada, periódica, paulatina e contínua a respeito do que melhor a humanidade produziu, superando assim o senso comum. Estas ponderações acerca dos saberes escolares são balizadas pelo Currículo, que segundo Saviani (2011b, p. 17) se caracteriza como uma:

Organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.

Sendo assim, o currículo aparece como elemento que vai fundamentar todas essas relações dentro da escola, categorizando os conhecimentos no ensino fundamental através dos componentes curriculares, que se consubstanciam de saberes específicos de cada área de conhecimento, entretanto:

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.) (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 18).

Desta maneira, podemos compreender a importância dos componentes curriculares estarem interligados, pois contribuem para a formação da visão de conjunto, visto que o estudante irá compreender o conteúdo tal como ele se apresenta na realidade. Todavia cada componente tem sua singularidade e importância dentro do currículo escolar, para tal trazemos como ilustração a ideia de legitimação de um componente, como o da Educação Física, a partir do momento que seu objeto de estudo é importante para a reflexão pedagógica do estudante, pois sem este corpo de conhecimentos ocorrerá um comprometimento na visão de totalidade e na compreensão da realidade concreta dos discentes (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

É possível afirmar que a tarefa da educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011a, p. 8-9).

De acordo com Saviani (2011b) todos esses elementos constituem os chamados saberes escolares, partindo da prática social e voltando no fim a prática social com uma complexificação do pensamento. Isso ocorre através das intervenções do professor, que contribui na formação do estudante crítico, para que o mesmo seja capaz de promover mudanças na esfera social (anticapitalistas) e compreenda com liberdade a realidade que o cerca, através do conhecimento científico produzido culturalmente pela humanidade.

Souza Junior, Santiago e Tavares (2011, p. 186) compreendem que “[...] os saberes escolares se constituem num processo de seleção, organização e sistematização do

conhecimento, mesmo sabendo que este se dá de forma contínua e dialética”. Nesse mesmo estudo foi identificado que diferentes componentes curriculares, entre eles a Educação Física, estabeleceram diferentes critérios no que concerne cada elemento acima referido, buscando legitimação do seu conhecimento no currículo escolar.

O processo de seleção do conhecimento consiste em identificar as diferentes fontes e motivos/justificativas que levaram os professores a escolherem determinados conhecimentos a serem tratados na aula. Na organização do conhecimento, é preciso pensar nas condições escolares estruturais e de conhecimento da turma para se construir o planejamento e acompanhá-lo, é preciso refletir nessa fase questões sobre a quantidade de conteúdos, como se dá o tempo estrutural da escola, por exemplo, se ela se organiza em ciclo ou séries e como estes influenciam a disposição dos conteúdos. No que diz respeito à sistematização do conhecimento, está relacionada com a operacionalização da aula, centrada nos aspectos metodológicos que contribuem na constituição dos saberes escolares, identificando questões como o tempo necessário para o estudante aprender e como se dá o passo a passo da aula, dando ênfase aos processos avaliativos (SOUZA JÚNIOR, 2007).

Esses três processos não ocorrem de forma estanque, eles estão interligados e podem ser a todo tempo revisitados e reelaborados de acordo com as demandas da realidade. Numa sequência didática eles seriam estruturados primeiramente com a seleção dos conhecimentos, depois os mesmos seriam organizados de acordo com a estrutura da escola e as especificidades de cada turma e por fim materializados na prática pedagógica. Em suma a constituição dos saberes escolares e seus desmembramentos devem ser compreendidos a miúdes, visando a compreensão e qualificação do processo educativo na escola.

Na dimensão conceitual, inferimos aproximações e distanciamentos referentes aos termos: conhecimentos, saberes e conteúdos, buscando compreendê-los e relacioná-los dentro do ambiente escolar. Posto isso quando comparamos conhecimento e saberes, temos o primeiro como uma relação imediata do objeto e o sujeito no mesmo espaço-tempo, o que nos permite verificar; já os saberes se utilizam de frases com seu sentido próprio, habitual e as informações sobre o objeto não precisam ser verificadas. Eles podem ser percebidos no mesmo processo, por isso são termos semelhantes, por terem uma unidade comum, porém são contrários quando nos referimos a diversas facetas, no funcionamento da linguagem (GAMBOA, 2009).

Ao passo que saber e conhecimento têm uma unidade quando referidos a um mesmo objeto ou conteúdo escolar, entretanto são termos contrários quando tomados em diferentes fases de desenvolvimento desse conteúdo.

Podemos compreender a acumulação de respostas sobre um determinado objeto e as diferentes informações sobre o mesmo, como elementos que constituem o mundo dos saberes. Essas respostas podem ser divulgadas na forma de informações padronizadas e selecionadas em livros didáticos, esquemas, resumos, e transmitidas no contexto escolar, a esses componentes denominamos saberes escolares. Uma vez o processo do conhecimento consiga o patamar da elaboração da resposta confiável e relativamente nova, esse conhecimento, uma vez divulgado, assimilado, irá compor, mais um saber sobre esse determinado objeto, que poderá ser selecionado como conteúdo disciplinar e engrossar o campo de informações divulgadas pelos diferentes meios, que compõem um corpo de saberes sobre alguma coisa. Nessa fase, o conhecimento fica fixo, deslocado das condições de dúvidas e problematizações, para transformar em um saber, que seria seu oposto. Neste sentido, conhecimentos e saberes embora contrários na funcionalidade, se aproximam como conteúdos escolares, e também como informações sobre um determinado objeto (GAMBOA, 2009).

De acordo com cada corrente pedagógica, esses sentidos e significados vão se modificando, por exemplo Saviani (2011) atribui a pedagogia tradicional a ênfase nos saberes científicos e a disseminação desses saberes sistematizados, enquanto a escola nova deprecia esses saberes e privilegia a aquisição de conhecimentos de acordo com a motivação dos estudantes, o que muitas vezes desencadeariam conhecimentos do senso comum, ou do saber popular. Pedagogias da competência, construtivismo, não existe hierarquia dos saberes, pois os saberes científicos e filosóficos que exigem rigor metodológico, se equiparam aos oriundos das tradições míticas e do senso comum. Logo as teorias críticas nos revelam que essas concepções trazem poucos avanços a partir do momento que não conseguem pensar mudanças nas estruturas da sociedade, buscando apenas adaptá-lo para as demandas permanentes do mercado de trabalho. Sendo assim os conhecimentos são confundidos com os saberes e diluídos nos sistemas de informação e nas redes de internet, o que muitas vezes ocorre com a divulgação de falsos conhecimentos, que vão sendo divulgados como verdades (GAMBOA, 2009).

Freire (2007) nos disse que todo conhecimento desencadeia de uma curiosidade, uma pergunta, e que todo saber é elaborado a partir de respostas sólidas, consistentes para determinadas perguntas. Em síntese os saberes se apresentam como respostas prontas, muitas delas sistematizadas e organizadas em sistemas de informação ou conteúdos programáticos dos currículos escolares. Essas respostas acumuladas nos saberes podem ser originadas de diferentes fontes, tais como: crença, revelação (mítica), senso comum, descobertas

científicas ou deduções filosóficas, entretanto oferecem respostas prontas que necessitam da crença. Já os conhecimentos se referem a respostas novas a serem produzidas, visto que uma vez esgotada a busca de respostas confiáveis no mundo dos saberes sistematizados (biblioteca, tradições, internet etc.) tais respostas são problematizadas e submetidas a dúvida, tais questionamentos não podem ser revelados com os saberes, é necessário produzir novas respostas, que desencadeiam a produção de novos conhecimentos, através de outras pesquisas e sínteses (GAMBOA, 2009).

Na escola, o currículo tem experimentado diferentes formas de transformação e produção do conhecimento. Essas formas levam a constituição do saber escolar, no qual os conhecimentos passam pela seleção, organização e sistematização destes saberes. Dessa maneira:

Entendemos o currículo na dimensão que busca entender e explicar as implicações sócio-políticas do processo de constituição dos saberes escolares. [...] O currículo como prática pedagógica focaliza essa dimensão da interação entre sujeitos e objeto da educação na constituição dos saberes escolares. [...]. Portanto, é uma teoria pedagógica, pois formula orientações para o cumprimento do papel social da escola, materializando-se na prática pedagógica e sendo mediado pelas metodologias específicas (SOUZA JÚNIOR, 2009, p. 75).

Para tal conceituar o currículo é ato complexo, pela suas multidimensões e por ser um elemento contraditório pela realidade dinâmica e pelos conflitos de interesse que o envolve, sendo possível ao mesmo tempo evidenciarmos situações de reprodução e resistências.

Na compreensão conceitual enquanto prática pedagógica caracterizamos que ele prescreve caminhos, não como na pedagogia tradicional, que seria de doutrinação fechada, que se restringia a expor o hall de conteúdos que deveriam ser aprendidos em cada ano escolar, mas sim como uma forma de antecipar uma intencionalidade pedagógica, um projeto histórico a ser almejado, podendo, portanto, ser orientado por referências de bases críticas. O currículo para além do documento prescritivo se configura como a própria vida na escola, no movimento e na constituição dos saberes escolares, revelando-se no Projeto Político Pedagógico e nas aulas. Portanto esses saberes fazem a mediação dos conflitos e ao mesmo tempo provocam outros, numa relação contraditória entre a constituição destes e suas relações externas e internas da sociedade, estabelecendo relações de poder do que deve ou não ser ensinado, aprendido e construído na escola (SOUZA JÚNIOR, 2009).

Numa síntese mais geral, podemos compreender os saberes como os conhecimentos abordados no currículo da Educação Básica e por muitas vezes usados como sinônimos de

conhecimento escolar e conteúdo escolar. Dependendo do olhar e fase que estamos analisando as informações, essas três palavras podem estar se aproximando no campo conceitual, ou se distanciando, mantendo sempre essa relação intrínseca, direta e contraditória para nos apresentar a totalidade (SOUZA JÚNIOR, 2009).

Quando nos referimos as singularidades podemos compreender que o conhecimento possui o significado de algo abstrato, amplo, geral e universal, enquanto que o saber está contido, relacionado a algo, possuindo mais concretude. O conhecimento estaria diretamente ligado as tradições epistemológicas, já os saberes iriam transformar os conhecimentos em diferentes instâncias, logo associa-se à posse do conhecimento produzido em determinadas circunstâncias, por exemplo quando nos referimos a ciência ele seria o conhecimento comprovado, poderíamos compreendê-lo como conteúdo escolar em movimento, que vai além do conhecimento universal, dos saberes culturais produzidos, para além dos conteúdos prescritos, visto que são produtos de uma contínua e contraditória mobilização, transformação e produção do conhecimento. E por fim, o conteúdo que seria o produto do conhecimento e do saber, pois o mesmo está contido em ambos, é o que conseguimos perceber neles e o que se configura como seus atributos (SOUZA JÚNIOR, 2009).

Os saberes escolares mantem forte ligação com as teorias pedagógicas que o dão suporte, para caracterizar tal afirmação iremos voltar os nossos olhares para a história da Educação Física Escolar no Brasil, identificando durante esse percurso seus saberes e objetos de estudo de acordo com diferentes abordagens pedagógicas.

Inferimos que o primeiro objeto de estudo mais latente na Educação Física Escolar centrava-se nos saberes sobre o corpo, sobretudo com os sistemas ginásticos europeus, que chegaram no país por volta dos séculos XIX e XX e que tinham a compreensão do corpo marcadamente disciplinado. Fato esse que contribuiu para que houvesse uma transmissão ou socialização de conhecimentos que caracterizavam outros componentes curriculares, como da área das Ciências/Biologia. Desta maneira à Educação Física não tinha finalidade em si mesma, não tinha seus próprios saberes, pelo contrário ela servia como meio para perpetuar a ideia dominante de educação a partir da disciplinarização do corpo pelo viés biológico (SILVA, 2011).

O entendimento do conteúdo da Educação Física até recentemente (meados da década de 1980) foi compreendido majoritariamente como uma atividade física, enquanto outras disciplinas escolares tinham conhecimentos de cunho conceitual, a Educação Física era compreendida como mera atividade. Nela os principais objetivos giravam em torno de melhorar a aptidão física, com implicações para a saúde, além de contribuir nas mudanças

de comportamentos, moldando o caráter dos estudantes. O entendimento do conteúdo da Educação Física estava baseado numa visão de corpo marcadamente biológico e por muito tempo a aptidão física era o critério fundamental para seleção, organização e avaliação dos conteúdos (BRACHT, 2011).

Entre as décadas de 1970 e 1990 embora do ponto de vista legal a aptidão física fosse a referência básica para a Educação Física, fortemente influenciada durante a Ditadura a partir de 1964, durante essas duas décadas o esporte se tornou hegemônico como conteúdo das aulas de Educação Física. A referência da aptidão não é abandonada, mas ela é relativizada em função da importância social, política e econômica que o esporte assume, inclusive dando legitimidade a disciplina na escola. Dessa maneira os conteúdos da Educação Física giravam em torno das modalidades esportivas, entre as quais as que mais tiveram destaque foram as coletivas: futebol/futsal, vôlei, basquete e handebol, além destas, como modalidade individual, o atletismo ganhou destaque e em poucas escolas que tinham piscina, a natação. Nesse processo a ginástica passa a ser coadjuvante e usada como aquecimento ou ensinada nas suas formas esportivas, como por exemplo a ginástica rítmica e artísticas. No planejamento, os esportes eram distribuídos por bimestres, dando ênfase aos mais tradicionais anteriormente citados (BRACHT, 2011).

Se contrapondo a compreensão do corpo meramente biológico, fisiológico e motor, abrimos a discussão para pensarmos na conceituação do corpo como síntese de uma construção cultural, que tem uma simbologia específica, ou seja as diferentes práticas corporais foram construídas historicamente pelo ser humano em determinados contextos históricos e culturais, possuindo seus próprios sentidos. Nesse interim, surgem termos como cultural corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento³, na busca de expressar o objeto e conteúdo da Educação Física. Sendo assim a dimensão cultural assume cada vez mais relevância social, ao passo que o exercício pleno da cidadania também perpassa por essa dimensão e as práticas corporais ligadas à Educação Física mantem forte relação com a dimensão do lazer, visto que os estudantes precisam saber se situar de forma autônoma e crítica nessa dimensão da vida social, sendo ainda mais destacado nas mídias sociais estímulos dessa natureza na atualidade, então cabe a essa disciplina conseguir instruí-lo para essas demandas que afloram no cotidiano (BRACHT, 2011).

³ Para aprofundamento do conceito sugerimos a leitura do texto de Bracht (2011), que tem como título: Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? No qual aborda os três conceitos ancorados na dimensão do corpo como objeto e constructo da Cultura. Há um destaque para apresentação das singularidades desses termos, respaldadas na ontologia e epistemologia e o que seus conceitos representam para Educação Física, caracterizando diferentes concepções pedagógicas.

As perspectivas mais conhecidas no Brasil que compreenderam o corpo na sua dimensão cultural, social e que procuraram superar a distorção conceitual que havia na concepção tradicional de que o corpo é apenas físico, são denominadas de Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória. A primeira concepção foi trazida na obra do Coletivo de Autores (1992) que compreende a expressão corporal como linguagem, e seu conteúdo se configura a partir do conhecimento produzido e sistematizado na sociedade, o que ficou denominado de Cultura Corporal, consubstanciado como patrimônio da humanidade e direito social. Esta Concepção é baseada no Materialismo Dialético, que garante a premissa de que o ser humano constrói a si mesmo, ao passo que reconstrói o mundo e vislumbra um projeto histórico e social bem definido, onde a Educação Física contribui para uma sociedade mais justa e igualitária (SILVA, 2011).

A segunda concepção foi desenvolvida no Brasil por Kunz (1994), tem como referência epistemológica a Fenomenologia, desta maneira dar ênfase a dimensão subjetiva, expressiva, comunicativa, criativa, comparativas ou de exploração, vislumbrando conhecer a percepção do sujeito que pratica e a intencionalidade dos seus movimentos. Nessa concepção há destaque para o conteúdo esportivo, principalmente na crítica ferrenha deste e do meio ao qual está sendo ou foi desenvolvido, buscando problematizá-los, promovendo autonomia e conscientizando os estudantes para que eles não sejam alienados, principalmente pela mídia esportiva que cerca o cotidiano dos mesmos de informações que são vistas como verdades inquestionáveis. Destarte, ocorre uma pedagogização dos elementos da Cultura de Movimento, expressão divulgada a partir dessa concepção, buscando desconstruí-los do seu meio de produção e gerando novas sínteses (SILVA, 2011).

Dentro desse contexto, trazemos como destaque a concepção crítico-superadora, visto que foi a primeira publicação que buscou sistematizar o ensino da Educação Física na perspectiva da cultura corporal, que ficou conhecido como Coletivo de Autores (2012), umas das principais obras nesse sentido e que serviu como referência para muitas redes de ensino. Nos anos mais recentes esse entendimento de conteúdo da Educação Física vem sendo assumido de forma crescente por parte significativa das redes estaduais e municipais de ensino, isso vem ocorrendo de forma paulatina e nem sempre coerente com o que inicialmente foi proposto pelo Coletivo de Autores (2012), mostrando sua influência até os dias atuais na estruturação das propostas curriculares e currículos de cada escola, no que concerne o projeto histórico de sociedade e principalmente na dimensão de seleção, organização e sistematização dos saberes da Educação Física (BRACHT, 2011).

Dessa maneira o Coletivo de Autores (2012) estabeleceu critérios para a seleção e preparação dos conteúdos, senso apresentados: a relevância social (oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio históricos dos estudantes, juntamente com sua condição de classe); contemporaneidade do conteúdo (conhecimento atualizado, mantendo-os informado sobre os acontecimentos nacionais e internacionais, principalmente no que diz respeito aos avanços da ciência e da técnica); adequação as possibilidades cognoscitivas dos estudantes (adequar o conteúdo a sua capacidade cognitiva e suas possibilidades como sujeito histórico, que estão relacionadas a sua prática social); provisoriedade e historicidade do conhecimento (apresentar o conteúdo compreendendo a visão histórica, desde sua origem, suas contradições e como se manifesta nos dias atuais, para que o estudante se perceba como sujeito histórico). Dessa maneira houve a tematização da ginástica, dança, luta, jogo e esporte, como conteúdo da Educação Física, como objetos de estudo da Educação Física, denominados de Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Ao passo que este movimento buscou se contrapor a marginalização histórica da Educação Física, reivindicando uma igualdade entre todos os componentes curriculares. Desde algum tempo norteia-se pela tematização de fenômenos da cultura, como esporte, dança, acrobacia, ginástica, artes marciais, jogos etc., constituindo-se como objetos de estudo da Educação Física. O que é de sua especificidade é a contribuição que este componente curricular dá a escola, fortalecendo sua legitimidade nesse espaço. Neste sentido, a corporeidade não é tematizada em nenhum outro componente curricular e é de suma importância trata-las vislumbrando a formação integral do sujeito. Dessa maneira a Educação Física deve considerar seus estudantes como produtores e portadores de cultura, que deve ser compreendida, ao passo que também promova autonomia e criticidade (SILVA, 2011).

2.3 A relação das Professoras Generalistas com o componente curricular Educação Física

Em nosso referencial teórico já tratamos o processo histórico da formação do professor e os elementos que constituem a escola, sobretudo os saberes escolares, elucidando os diferentes saberes da Educação Física. Prontamente iremos instigar um breve debate a respeito do profissional mais adequado para trabalhar com a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a posteriori faremos uma análise mais rigorosa a partir de

uma pesquisa documental, buscando compreender a produção acadêmica a respeito das articulações e envolvimento que as Professoras Generalistas tem com a Educação Física.

2.3.1. Um breve debate em torno do profissional mais qualificado para trabalhar com a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Generalista X Especialista)

Para iniciarmos no campo conceitual, trazemos características para compreender as ações das Professoras Generalistas a partir do Parecer do CNE/CEB nº16/99, quando nos diz que a polivalência faz referência a esse professor que contribui com o “desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos” (BRASIL, 1999, p. 37). Além destes, existe a forte relação afetiva que se cria entre professor e estudante, visto que passam a maior parte do tempo pedagógico juntos.

Em outro parecer, na Resolução do CNE nº 01/2006 (DCNP), em seu artigo 5º, orienta ainda que as Professoras Generalistas precisam ter um conhecimento aprofundado de cada disciplina, de modo a identificar possibilidades de diálogo entre os vários saberes dos diferentes componentes curriculares, estabelecendo assim uma visão de conjunto. Em contrapartida, existem argumentos que apontam para a parcialidade ou limitação nesta apropriação em todos os componentes curriculares e de modo mais evidente com a Educação Física, pela singularidade do movimento.

Comumente as Professoras Generalistas salvaguardando algumas exceções, são as principais responsáveis por tratarem a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, este componente curricular é tratado pelas professoras com formação em cursos de normal médio, magistério, normal superior e/ou pedagogia. Novamente afastando-se de uma concepção valorativa, que julgue posições e, muito menos, os profissionais, o estudo de Darido e Rangel (2008) tem demonstrado que estes professores não se sentem preparados e motivados para trabalhar com Educação Física no processo escolar. Fato esse que pode contribuir para ratificar a marginalização desta área na comunidade escolar e podem ser reflexos de problemas na formação docente e na compreensão do importante papel da Educação Física como componente curricular.

Ratificando essas ideias, Fiorio e Lyra (2012) nos relatam que a formação acadêmica destes profissionais se torna insuficientes, pois grande parte do professorado não se sente

seguros para ministrar as aulas de Educação Física. Imediatamente o estudo nos revela a importância de uma reflexão urgente sobre o currículo de formação profissional e que a insegurança relacionada à prática docente em Educação Física, nos dirige a necessidade da busca por cursos de formação mais específicos.

Esse mesmo estudo apresentou um indicativo que existe uma melhor preparação no magistério se compararmos com o curso de pedagogia, visto que no nível médio houve uma presença maior de vivências práticas na área da Educação Física, que contribuíram para que as professoras se sentissem mais aptas ao ministrarem aulas desse componente curricular. Já nos cursos de Pedagogia foi identificado que os conhecimentos referentes as abordagens específicas para a Educação Física e os conteúdos prioritários para cada faixa etária nos anos iniciais do Ensino Fundamental não são objetos de estudo desses cursos, causando grande defasagem na formação das professoras, visto que a maior parte destas desconhecem quaisquer conteúdos e abordagens pedagógicas da referida área.

A ausência de uma tomada de consciência da abordagem utilizada pode acarretar em uma prática pedagógica sem nexo de objetivos, grau de complexidade, e conteúdos, pois sem um parâmetro estará trabalhando partes desconexas, sem saber para onde está indo e o que conseguirá alcançar com o que está aplicando. Pois a prática pedagógica deverá contemplar um processo que abranja um início meio e fim, para que se consiga gerar um ensino integral ao aluno (FIORIO; LYRA, 2012, p. 11).

Para isso, podemos dizer que é preciso dar subsídios teórico-metodológicos na formação das pedagogas, para que as mesmas possam superar o viés recreacionista, como se brincar fosse simplesmente um meio de descarregar a tensão e divertir o estudante; sequer fazendo-o problematizar e refletir sobre as questões sociológicas, políticas e motrizes que envolvem os jogos que estão sendo desenvolvidos, além de que existem também outros conhecimentos além do jogo, que podem ser trabalhados de acordo com cada abordagem pedagógica (CÂNDIDO; FLORO, 2015).

No que diz respeito ao profissional responsável pela Educação Física nos primeiros anos de escolarização, o parecer CNE nº 16/2001 defende a presença de um único profissional nos anos iniciais, mas refere que não pode ser descartada a possibilidade da presença de professor especializado. Por outro lado, sugere que:

Associações profissionais de classe, de pais e professores, os órgãos do poder executivo em todos os níveis etc. deveriam envidar esforços para que os professores tivessem condições objetivas de aprimorar seu desempenho profissional em todos os componentes curriculares. Cursos de formação continuada, inclusive para a prática de educação física pelas crianças da

educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, são formas eficazes de caminhar em direção a práticas satisfatórias de educação física nas escolas (CÂNDIDO; FLORO, 2015, p. 3).

Em contrapartida ao que foi posto, o sentimento de despreparo por parte das Professoras Generalistas para o desenvolvimento das aulas de Educação Física já foi discutido e ratificado em outros estudos (AYOUB, 2001; DARIDO, 2001; FONSECA; CARDOSO, 2014). Entretanto parece que estamos distantes de alterar este cenário, uma vez que os professores indicam a ausência de ações formativas oriundas do poder público relacionadas ao trabalho com a Educação Física, o que nos leva a reconhecer os inúmeros problemas presentes na formação inicial e continuada desses profissionais.

Ainda na discussão sobre a formação dessas professoras, Cruz (2012) concluiu que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objetos dos cursos de formação e questiona se a formação geral para um profissional que irá planejar, ministrar e avaliar o ensino das diversas áreas do conhecimento, será capaz de dotá-lo de competências que o permita adotar uma prática interdisciplinar, colocando em cheque a qualidade das aprendizagens. Em conformidade Gatti e Nunes (2008) constatou ser necessário ampliar a reflexão sobre a suficiência ou adequação das perspectivas polivalente e interdisciplinar em tais cursos, uma vez que se verificou superficialidade no trato dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento que compõem os currículos da Educação Básica.

Em contrapartida Sayão (1999) comenta que a presença do professor especialista em determinada disciplina, na organização curricular, já determina uma concepção fragmentária de conhecimento, por isso há a defesa do professor generalista para que trabalhe os conhecimentos de forma global e interligada.

Em relação a quem deveria ministrar as aulas de Educação Física aos alunos, Freire (1997) apresenta dois grupos: o primeiro que defende a inserção de um especialista e o segundo, centrado na importância que o professor generalista tem no sentido de contribuir mais para o aprendizado da criança, que teria contato com um único professor, a possibilidade de um conhecimento menos fragmentado. Em contrapartida, o autor aponta que um único professor poderia fragmentar o conteúdo da mesma forma que o especialista e vice-versa, pois a quantidade de docentes não garante um trato articulador do conhecimento. Nesse caso, o mesmo faz a defesa que independente de qual professor esteja na regência a ação primordial é a garantia da qualidade.

Ao pensarmos em que profissional deveria ocupar esse espaço, trazemos Fraga (2005) que nos aponta para uma outra possibilidade, onde o mesmo destaca a importância

de pensar a Educação Física não apenas a partir da questão da presença/ausência do professor da área ministrando aulas para crianças nos anos iniciais, o que poderia fazer com que a questão se centrasse numa disputa corporativa.

Conforme o autor há diferentes formas de se incluir e valorizar a Educação Física nesse contexto, como, por exemplo, inserir professores desta área:

[...] sob forma de assessoria, atuando na elaboração de planejamentos e oferecendo subsídios teórico-metodológicos para lidar com a relação de ensino-aprendizagem através das práticas corporais, perspectiva também defendida por boa parte dos professores/as unidocentes (FRAGA, 2005, p. 2).

A pesquisa de Pereira (2007) apresentou um dado que foi encontrado apenas em uma escola, onde destacou-se o momento em que os professores dissertaram sobre a articulação, ou não, entre o trabalho da professora generalista com o de Educação Física. Diante disso, ressalta-se que a existência de um professor de Educação Física na escola é importante desde que ele atue em conjunto com as professoras generalistas a fim de garantir ao estudante a aquisição de conhecimentos totalitários e não fragmentados.

Em suma, foram apontadas várias estratégias de intervenção no que concernem os profissionais responsáveis em ministrar o componente curricular Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao passo que vislumbramos diferentes propostas e características que revelam a relação existente entre as Professoras Generalistas e o trato dos conhecimentos da Educação Física.

2.3.2. Mapeando as produções acadêmicas e revelando o cenário das professoras generalistas e suas articulações com a Educação Física

O referido mapeamento foi construído a partir dos artigos e dissertação já coletados, apresentados no quadro1 (pág.16) e seguindo os critérios e normas anunciadas anteriormente no capítulo1 em seu item1, coadunando com as categorias analíticas já elencadas no quadro2 (pág. 17). Para facilitar a análise dos textos, criamos a legenda na qual chamaremos o primeiro trabalho de T1, o segundo de T2 e o terceiro de T3, estabelecidos pela norma com referência de Sousa, Moura e Antunes (2016), Pereira, Piccolo e Santos (2009) e Pereira (2007) respectivamente.

Apresentamos nossa primeira categoria analítica, que é a Formação, abarcando-a como elemento que influenciará na intervenção e conduta do docente. Porém nos três textos

analisados (T1, T2 e T3) o foco da categoria Formação foi direcionado as professoras generalistas a partir da falta de conhecimentos específicos para tratar a Educação Física, deixando a análise centrada na ação do sujeito⁴, deixando a formação como papel secundário. Destarte a unidade de contexto encontrada foi a formação do estudante, no qual tivemos como registro a formação do cidadão/cidadão crítico destacada apenas no T3.

Para compreender essa unidade de registro a Educação Física Escolar tem por finalidade a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes, com vistas à transformação da sociedade, para que se supere a situação de dominador e dominado, buscando equilibrar essas forças e sujeitos. Ao passo que essa função social deve ser construída pelo conjunto de componentes curriculares articulados e trabalhando para estes fins. (BARBOSA, 2001).

Então, a Educação Física: [...] deve levar a criança a aprender a ser cidadã de um novo mundo, em que o coletivo não seja sobrepujado pelo individual; em que a ganância não supere a solidariedade; em que a compaixão não seja esmagada pela crueldade; em que a compaixão não seja referência de vida; em que a corrupção não seja referência de vida; em que a liberdade seja um bem superior; em que a consciência crítica seja o patrimônio de toda pessoa; em que a inteligência não seja reduzida a saber calcular e falar línguas estrangeiras. (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 32).

Para tanto, esses mesmos autores relatam que a criança precisa compreender e aprender a viver em sociedade, nos diferentes grupos sociais, incorporando os elementos de convívio de sua cultura, juntamente com seu acervo motor. Portanto a Educação Física para contribuir na formação desse estudante precisa possibilitar que a criança trabalhe todas as suas habilidades, que corresponde aos domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo; experimente formas de organização e resolução de problemas, vivências que permitam o estudante lidar com seus sentimentos e autocontrole; desenvolva normas para atividades; adote posturas de participação individuais e coletivas; respeite as regras, diferenças e limitações individuais; transformando a si e o meio em que vive (PEREIRA, 2007).

Adentrando na categoria delimitada como Prática Pedagógica, a mais importante da pesquisa e a que obteve maior densidade de conteúdo, tivemos como unidade de contexto: as Professoras Generalistas, visto que estas são sujeitos centrais do nosso estudo e de todo material analisado. Então começamos a identificar como as produções no nosso campo

⁴ Estas questões trazidas pela formação docente aparecem na Categoria Prática Pedagógica e são tratadas como registros referentes as ações e reflexões das professoras generalistas de forma bem evidente. Assim como surge a temática formação correlacionada com outras unidades de registro como é o caso do movimento, do brincar e do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança.

científico vem trazendo esse profissional relacionando com o componente curricular Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para além da temática já mencionada tivemos a unidade de contexto finalidades da Educação Física, que nas três produções analisadas foi a que obteve maior frequência e que desencadeou um volume maior de conteúdo.

Na unidade de contexto das Professoras Generalistas, destacamos como unidades de registros: Conhecimento/Desconhecimento da Educação Física e a Importância da Educação Física. Nas produções aqui analisadas encontramos indagações a respeito de quais Conhecimentos específicos da Educação Física as Professoras Generalistas possuem, centrando as análises nesses profissionais. Porventura esse registro é bastante abordado nos textos, trazendo descrédito a esse profissional de formação geral. Como ilustraremos a seguir com as informações retiradas do T2 e T3 respectivamente que:

Será que os professores polivalentes sentem-se preparados para ministrar aulas de Educação Física, já que não realizaram curso em nível superior que lhes permitisse maior conhecimento das especificidades dessa área? (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009, p. 1).

[...] os professores polivalentes estão aptos para lidar com todas essas questões? Eles, ao menos, sentem-se prontos para essa atuação? (PEREIRA, 2007, p. 15).

Os professores polivalentes até relataram algumas atividades que constituem o rol de conteúdos esperados para o desenvolvimento de aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, mas não têm condições de justificar essas escolhas, apenas as fazem, justamente, por não terem conhecimento acerca das características dos educandos. Diante disso, pode-se dizer que esses docentes não têm condições de ministrar aulas de Educação Física de forma a atender as necessidades e interesses das crianças, exatamente, pela falta de conhecimentos, o que merece atenção (PEREIRA, 2007, p. 123).

Essas limitações referentes aos conhecimentos específicos da Educação Física, podem ser melhor compreendidas a partir de Peres (2001), cujo estudo abordou o enviesamento do trato da Educação Física na formação dos pedagogos e foi possível constatar a apropriação desta apenas como uma disciplina recreativa, cuja legitimidade de sua inserção na escola se daria para o relaxamento das pessoas. Informação esta que aponta para a não observância de sua especificidade nesta formação como contributo para sua marginalização no ambiente escolar. “Os mais conscientes dos objetivos da Educação Física, constitui-se daqueles que entendem que lhes faltam conhecimentos e que as atividades por eles aplicadas não podem ser comparadas com uma aula de Educação Física” (PEREIRA;

PICCOLO; SANTOS, 2009, p. 6). Prosseguimos ainda com o mesmo texto (T2) trazendo mais elementos para compreender a falta de especificidade desses professores:

Eles mencionaram: a falta de conhecimentos teóricos e práticos; a falta de ideias para diversificarem as atividades e melhor atenderem os alunos; o medo de as crianças se machucarem; o desconhecimento dos movimentos e da forma como se deve trabalhar com crianças com necessidades especiais (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009, p. 6).

Dessa maneira apontamos para a dificuldade em se apropriar destes conhecimentos específicos e de materializá-los principalmente por limitações na formação, que geram um total desconhecimento da Educação Física. Essas questões influenciam diretamente nas unidades de registros que serão apresentadas a seguir e que tecem a respeito da importância desse componente curricular e sua legitimação na Escola. De acordo com Pereira, Piccolo e Santos (2009) e Ferraz e Macedo (2001), nem todas as professoras generalistas responsáveis pela Educação Física ministram as aulas. Dentre os motivos relatados, um grupo de professores alega falta de tempo, carência de conhecimentos específicos, outras prioridades e/ou muitas atribuições, revelando uma desvalorização da área.

[...] Se entendermos a Educação Física enquanto atividade ela continuará a se desenvolver sem a preocupação de transmitir e produzir conhecimento. Servirá apenas para a ocupação de um momento específico onde as pessoas se utilizarão da mesma com o propósito de performance. [...] Entretanto, se considerarmos a Educação Física enquanto disciplina a mesma deverá passar e produzir conhecimento consistente e significativo às pessoas, que seja útil e válido para suas vidas (OLIVEIRA, 1992, p. 3).

Peres (2001) ressalta que a Educação Física está lutando para ser compreendida como parte integrante da cultura escolar, isto é, ser valorizada como um componente que desenvolve atividades expressivas dos estudantes como: jogos, ginásticas, danças, esportes, brincadeiras, lutas, como parte de um processo que objetiva os conhecimentos advindos da produção da cultura humana. Porém ainda há muitos limites para a legitimação da Educação Física como componente curricular obrigatório, deixando-a a margem da escolarização no que diz respeito a organização e sistematização de seus saberes. Para ratificar essas ideias Sousa, Moura e Antunes (2016, p. 2) nos dizem que: “Ao analisar suas aulas, os autores constatam que não há uma organização da disciplina, na medida em que a frequência semanal e a duração das aulas não são padronizadas e o principal conteúdo usado é a recreação”. Nos textos analisados podemos apresentar enquanto limitações para tal feito que:

O grande problema é que, se o professor não valoriza as aulas de Educação Física, as crianças agirão da mesma forma, compreendendo-as apenas como

a hora de brincar, o que não é certo. [...] Se a Educação Física não fosse capaz de contribuir para o desenvolvimento das crianças e a escola como um todo compreendesse tal contribuição, não seria necessária sua obrigatoriedade em uma lei nacional da educação (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009, p. 8).

Docentes relataram a falta de sistematização e conhecimento para aplicarem aulas de Educação Física, por não possuírem formação específica na área. Na justificativa para essa resposta, os docentes apontaram: a não realização de um trabalho efetivo, com aulas realizadas apenas quando sobra tempo; aplicação de aulas simples, ou seja, sem aprofundamento em conhecimentos específicos da área PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009, p. 6).

Os textos analisados (T1, T2 e T3) houve grande frequência das professoras generalistas fazendo a defesa do professor especialista, ainda que seus autores não tomem partido diretamente, percebemos que a Pereira (2007) não defende quem seria o profissional mais apropriado e se preocupa apenas em apresentar o cenário, enquanto que o Sousa, Moura e Antunes (2016) se posicionam claramente fazendo essa defesa. Ao passo que todos os textos analisados apresentam as fragilidades encontradas nas professoras generalistas que influenciam na sua compreensão e atuação com o componente curricular Educação Física. Destarte comumente foram apresentadas questões como a falta de conhecimentos da Educação Física por parte das generalistas. Dentre essas que já atuavam com o referido componente curricular foram relatados sensação de despreparo, a sobrecarga das multitarefas, e a marginalidade dos seus conhecimentos, ficando restritos a recreação livre ou uma ação de apenas reprodução dos movimentos, sem planejamento ou o mínimo de organização metodológica.

O PROFESSOR B entende que o importante é levar as crianças para a quadra para se movimentarem, como se isso fosse suficiente. O PROFESSOR C relata claramente que não considera que ministra aulas de Educação Física, já que não tem formação para isso. O PROFESSOR A apontou que as aulas de Educação Física ocorrem uma vez na semana, momento em que as crianças vão para quadra praticar esportes ou fazer brincadeiras livres (PEREIRA, 2007, p. 105).

Prosseguindo na Categoria Prática Pedagógica, apresentamos a unidade de contexto Finalidades da Educação Física, onde encontramos as unidades de registro voltadas para o movimento/ motricidade; brincar como objeto da Educação Física; ambas com maior frequência de aparecimento; além dessas já citadas apareceram as unidades de disciplinar/ influenciar nos comportamentos ou formação de valores e por fim interdisciplinar/ferramenta que auxilia na alfabetização. A unidade de registro

movimento/ motricidade, é vista como finalidade e centralidade do componente curricular Educação Física, os textos analisados (T1 e T2) apresentaram as seguintes inferências respectivamente:

O objetivo é o ensino do movimento por meio das práticas das habilidades motoras. As aulas, nesse contexto, são planejadas com base no nível de desenvolvimento motor de cada faixa etária (Darido, 2003). Portanto, é com as abordagens da psicomotricidade e a desenvolvimentista que se constrói a percepção de uma Educação Física voltada para o desenvolvimento motor dos alunos (SOUSA; MOURA; ANTUNES, 2016, p.6).

A oportunidade de realizar diferentes movimentos, portanto, uma atividade que possibilita ao aluno tocar diversas vezes na bola ou executar de várias maneiras um movimento, é muito mais importante que ficar esperando para jogar ou apenas repetir o que lhe é imposto. Assim, o contato com situações diferentes (bolas, espaços, tempos, pessoas, ambientes) favorece uma riqueza de experiências e, conseqüentemente, a ampliação do acervo motor do educando (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009, p. 2).

O trato do movimento é algo inerente à Educação Física, porém ele sozinho nada promove, é necessário um planejamento e apropriação de como trabalhar, reconhecendo o público e identificando suas necessidades de experimentações. Encontramos em T3 que “permanecendo uma atuação de professores despreparados, que apenas repetem os movimentos, mas não têm condições de analisá-los com profundidade, dando a entender que quem sabe ‘jogar bola’, ‘sabe ensinar a jogar bola” (PEREIRA, 2007, p. 13). Esse profissional encontra dificuldades em organizar as possibilidades de um trabalho motor e quando sabe o que trabalhar, não sabe como, pois não teve essas vivências e conhecimentos em sua formação. As aulas de Educação Física precisariam se constituir de movimentos voluntários e variados, os quais, além de serem significativos para as crianças, também favoreceriam novas descobertas e superações dia após dia (MATTOS; NEIRA, 2000).

Dessa maneira identificamos diversos conceitos para compreender o movimento, o primeiro seria o movimento pelo movimento, muito empregado quando os professores apenas deixam os estudantes brincarem, sem nenhuma orientação pedagógica. Os demais são movimentos pensados e planejados, seja pelo viés de teorias pedagógicas (psicomotricidade e desenvolvimentista) que estudam o desenvolvimento motor, os esquemas e habilidades motoras, como provocar metodologicamente o aprendizado dos movimentos e os benefícios afetivos, sócio- comportamentais advindos por meio da motricidade. E por fim a compreensão do movimento como forma de conhecer e se expressar no mundo (AYOUB, 2001), a partir da comunicação consigo mesmo e com os que estão à

sua volta, compreendendo o movimentar como um componente historicamente construído pela humanidade a partir dos bens culturais, como veremos adiante a partir do elemento do brincar.

A unidade de registro do brincar como objeto da Educação Física traz algumas características elencadas no registro do movimento, como uma atividade meramente livre, ou como uma construção cultural, orientada pelo professor e entendida como linguagem corporal historicamente construída, como é o caso da referência da Ayoub (2001, p. 57):

[...] Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais) sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/ adulto e criança/ criança e que não pode prescindir da orientação do (a) professor (a) [...].

Esses constructos acima citados ficaram conhecidos pelo Coletivo de Autores (2012) como elementos da Cultura Corporal. Que compreende os jogos e brincadeiras como sinônimos, tendo seu conceito alicerçado como uma invenção humana construída a partir de um processo criativo para modificar, imaginariamente a realidade e o presente. É importante que o professor provoque as aprendizagens dos estudantes, selecionando os conteúdos considerando a memória lúdica da comunidade dos mesmos e dos jogos e brincadeiras de outras regiões brasileiras e países.

Em contraposição a esse tipo de viés para a brincadeira, trazemos as que se aproximam da não organização e sistematização pedagógica:

Em nove das escolas participantes, catorze docentes declararam permitir a “recreação” livre dos alunos, ou seja, não propõem atividades dirigidas, apenas deixam as crianças brincarem livremente. Entende-se que as crianças saibam brincar e buscar possibilidades de movimentos sozinhas, ou seja, sem o direcionamento e acompanhamento por parte de um docente, mas propostas e orientações adequadas são muito importantes e favorecem muito no desenvolvimento das crianças (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009, p. 4).

Bem como sinalizaram a utilização das brincadeiras de rua ou populares, pois parecem ser mais acessíveis para as professoras generalistas, visto que já vivenciaram tais conhecimentos durante a vida e conseguem reproduzir com os estudantes, ficando restritos

apenas à experimentação corporal. Bem como pela justificativa da formação geral que existem “professores que tem o entendimento de que não ministram aulas de Educação Física, e, como não são formados para essa função, apenas aplicam brincadeiras” (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009, p. 6).

Ainda na unidade de contexto das finalidades da Educação Física, trazemos os registros que apareceram com menor incidência como é o caso disciplinar/ formação de valores. A formação de valores é um objetivo que sempre esteve presente no contexto escolar, porém na Educação Física ganha força a partir do movimento crítico, caracterizado principalmente pelo Coletivo de Autores (2012). Apesar de o movimento ter início no decorrer da década de 1980, sua principal obra teve sua primeira versão em 1992 e seus debates sobre valores estavam condicionados às questões políticas e sociais com o intuito de difundir o senso crítico dos alunos (DARIDO, 2003).

Em contrapartida Bracht (2003) relatam que é comum a utilização das aulas de Educação Física pelos professores generalistas como punição ou premiação do comportamento dos estudantes, como se após realizassem as tarefas importantes, poderiam se distrair brincando. Visto que os outros componentes curriculares eram vistos com um grau elevado de importância e o brincar da Educação Física apenas como passatempo para os que se comportaram bem na escola. Ratificando essa ideia o texto analisado (T2) nos diz que: “professores polivalentes como compensação ou premiação pelo comportamento dos alunos, como se após realizarem todas as tarefas importantes teriam a oportunidade de brincar e espalhar” (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009, p. 6).

Seguindo essa mesma dimensão o T1, com os estudos de Sousa et al. (2012) nos diz que é comum os docentes vetarem a participação dos estudantes indisciplinados, pelo mal comportamento, sendo assim são proibidos de frequentarem as aulas desse componente curricular, deslegitimando-o e compreendendo-o apenas como uma atividade qualquer. Para a autora,

O uso da Educação Física como moeda de troca para disciplinar os alunos, além de prejudicar seu desenvolvimento integral, pode influenciar negativamente a concepção dos docentes, assim como a de outros atores, a respeito dessa disciplina e de seus objetivos escolares” (SOUSA; MOURA; ANTUNES, 2012, p. 8).

Nesse mesmo estudo, Sousa, Moura e Antunes (2012), nos apresentaram que a formação de valores como finalidade da Educação Física está entre os mais citados pelas professoras, inclusive utilizando o jogo e o respeito as regras como ferramentas para

mudanças de comportamentos dos estudantes, buscando valores mais sociáveis e solidários na formação humana destes sujeitos.

Por fim nossa última unidade de registro da categoria prática pedagógica e da unidade de contexto finalidades da Educação Física, que é a interdisciplinar. Há um consenso entre os diversos autores de que a interdisciplinaridade surge como estratégia para possibilitar o diálogo entre os componentes curriculares, favorece a construção de um conhecimento multidimensional e permite uma visão mais abrangente do saber específico, pois este saber se aproxima com mais rigor da realidade (THIESEN, 2007).

A interdisciplinaridade na Educação Física pode ser tratada também como forma de deixar os saberes específicos da área a margem do currículo, usando-os apenas como meio para se trabalhar os saberes de outros componentes curriculares vistos como mais importantes e legitimados na Escola. Esses dados foram constatados em pesquisas anteriores, como é o caso de (FIGUEIREDO et al., 2008; FERREIRA; TORRES, 2013).

Um dos textos analisados (T1) explicita um tipo de interdisciplinaridade apresentadas em sua pesquisa que é o entendimento de que a Educação Física tem a função de alfabetizar os estudantes, visto que um pouco mais de 40% dos pesquisados, fizeram essa articulação (SOUSA; MOURA; ANTUNES, 2012). Uma das teorias que embasam essa relação da Educação Física com a alfabetização é a Psicomotricidade, que para Molinari e Sens (2002) a educação psicomotora nos anos iniciais do Ensino Fundamental atua como prevenção, pois a partir dela podemos evitar problemas como a má concentração, confusão no reconhecimento de palavras, letras e sílabas e outras dificuldades relacionadas à alfabetização. Uma criança que não coordena bem os movimentos, tem suas habilidades manuais limitadas, a leitura perde a harmonia, o gesto vem após a palavra e o ritmo de leitura não é mantido. A educação psicomotora condiciona o processo de alfabetização; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo e pôr fim a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Na categoria Ensino Fundamental tivemos duas unidades de contexto, a primeira foi a Criança e a segunda Legislações, ambas unidades encontradas como foco de discussão apenas no T3. Para a nossa primeira unidade de contexto tivemos as seguintes unidades de registro Importância do brincar para a criança (olhar geral); Compreensão do corpo e por fim Conhecimento sobre o desenvolvimento da criança.

No primeiro registro trazemos a importância do brincar para a formação da criança, pois quando a mesma tem a oportunidade de aprender brincando com todo o seu corpo sentirá muito mais prazer e, conseqüentemente, sua vontade de aprender aumentará,

favorecendo seu desenvolvimento. (PORTO, 1995). Ainda ratificando a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, trazemos Ayoub (2001, p. 57):

Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Descobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar. Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens no mundo e da sua cultura.

Destarte é a partir da brincadeira que a criança conhece e adquire uma forma de se comunicar com o mundo ao seu redor. Compreendendo as regras, os comportamentos, as relações sensitivas e afetivas com os objetos e pessoas. As brincadeiras permitem que as crianças estejam em contato físico e social com outros sujeitos, fortalecendo seu relacionamento e ampliando o sentido de pertencer a um grupo, de liderança, de autonomia, respeito as normas, bem como como estimulam a imaginação e a formação da identidade (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009).

Porém para provocar um maior aprendizado e desenvolvimento é necessário que o professor pedagogicamente trate o brincar, pois por meio da ação, do pensamento e da emoção ele pode se comunicar com seu estudante e contribuir na construção de aprendizados. Para isso, ele precisa conhecer as características da infância, compreender seus interesses e expectativas, na busca de alcançar seus objetivos pedagógicos, selecionando as brincadeiras e metodologias mais adequadas ao desenvolvimento dos estudantes (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009).

Na unidade de registro dedicada a compreensão do corpo, compreendemos que é na fase da infância que se inicia a descoberta do corpo, portanto os textos analisados T2 e T3 trazem a discussão informando a importância desse trato na prática pedagógica do professor, onde diz que “o professor transmite deve ir além do simples fazer, pois precisa favorecer ao aluno o (re)conhecimento do seu corpo e do corpo do outro a partir de situações diversificadas, com materiais diferentes, em tempos e momentos distintos” (PEREIRA; PICCOLO; SANTOS, 2009, p. 3).

Dessa maneira, estudar e refletir seu corpo é muito importante no crescimento da criança, pois ela saberá onde está inserida e como utilizar suas possibilidades de movimentos no meio em que vive. Daólio (2004) entende que a criança precisa ter a oportunidade de refletir acerca de seu corpo, suas representações e concepções de acordo com cada contexto cultural, bem como a sua relação com outros corpos, sendo o professor o articulador dessas

situações, vislumbrando favorecer a liberdade de expressões e gestos de acordo com as características individuais dos estudantes.

Quando a criança está correndo, saltando e saltitando pelo espaço, o corpo como um todo expõe-se e revela-se perante tudo e todos. De modo transparente, o corpo revela uma explosão de sentimentos e emoções que podem variar desde alegria, prazer e satisfação, até excitação, frustração, insatisfação entre outros (PORTO, 1995, p. 97).

O ato de ensinar, fazer as intervenções pedagógicas nos releva o quanto é necessário o planejar, o pensar a aula, o identificar que o movimento corporal pode ter intencionalidades e significados pedagógicos, direcionando e contribuindo na formação e aprendizagem dos sujeitos. Nos textos analisados, principalmente o T3 que discorre mais a respeito do tema compreensão do corpo relacionado as demandas do componente curricular Educação Física. O corpo vem predominantemente articulado ao movimento, portanto na Educação Física é comum a caracterização pela exploração dos movimentos, na descoberta de novas expressões corporais, na sua execução das mais variadas formas e ritmos, no domínio do corpo para a realização de uma ampla gama de movimentos, gerando novas aprendizagens (PEREIRA, 2007).

Destarte percebemos uma compreensão do corpo voltada a compreendê-lo com maior ênfase em sua subjetividade, suas expressões, gestos, demarcada fortemente por questões culturais, servindo de parâmetros para o professor compreender melhor seus estudantes e suas individualidades. Em contraposição há uma outra dimensão mais centrada no controle do corpo para execução de determinados movimentos, a partir de metodologias específicas para que o estudante aprenda a lidar com seu corpo nas mais variadas situações, ampliando sua gama de movimentos.

Na unidade de registro do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, o T2 apenas cita como o tema sendo importante para o professor planejar suas aulas. Já no T3 é onde encontramos o maior campo de discussão dessa temática

Ao compreender como ocorre o processo de desenvolvimento da criança, o professor torna-se capaz de fundamentar sua prática nas características peculiares das diferentes faixas etárias, aproximando-se cada vez mais das crianças, pois é capaz de falar a mesma língua (PEREIRA, 2007, p. 42).

Uma mesma atividade, se aplicada às crianças de 1ª a 4ª série, deve ser explicada de forma completamente diferente. Pode ser que alguns alunos, mesmo com oito anos, ainda não estejam no período das operações concretas e tenham dificuldade para compreender a explicação de um jogo, por exemplo (PEREIRA, 2007, p. 42).

Nota-se o quão dinâmico e sensível é o desenvolvimento da criança, pois mesmo que muitos fatores interfiram em suas dimensões física, cognitiva e sócio afetiva, pequenos detalhes podem prejudicar ou alavancar a formação do estudante. Por essas razões é que se pode perceber a importância e urgência das professoras conhecerem as crianças com as quais elas trabalham, com vistas a uma atuação consciente e coerente (PEREIRA, 2007, p. 52).

Papalia e Olds (2004) esclarecem que a amizade tem grande importância no desenvolvimento da criança, ainda que seu significado modifique de acordo com a idade. As amizades fazem as crianças se sentirem bem, mais produtivas, comunicativas e cooperativas, auxiliando na aquisição de respeito mútuo e controle das emoções; todavia, os laços precisam ser muito sólidos a ponto de resistir às inúmeras brigas.

Desta maneira é importante propor atividades que provoquem a socialização, vislumbrando desenvolver as características sócio afetivas das crianças. O estudo do T3 está muito vinculado ao desenvolvimento da criança articulado pelo viés motor das teorias que estudam o comportamento e desenvolvimento motor (TANI, 1988; GALLAHUE; OZMUN, 2005; GOBBI, 2007). O estudo está centrado em compreender o crescimento e desenvolvimento esperado na faixa etária pesquisada, identificar e compreender questões gerais que possam favorecer uma intervenção pedagógica coerente às necessidades motoras e cognitivas dessa fase (PEREIRA, 2007).

A expressão motora designa fatores biológicos e mecânicos do movimento, logo, o desenvolvimento motor corresponde às alterações que vão ocorrendo ao longo da vida, por meio da relação das atividades físicas trabalhadas, das características biológicas do indivíduo e das condições ambientais que condiz com as possibilidades de prática de diferentes movimentos e exercícios (CAETANO; SILVEIRA; GOBBI, 2005; GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Salvaguardando que esses referenciais da faixa etária servem apenas como escala aproximada, em que algumas características típicas podem ser observadas, pois entendem que a aquisição e o desempenho de habilidades motoras são extremamente individuais. Assim, com base nesses autores, serão apresentadas algumas características esperadas do ponto de vista motor e cognitivo para as crianças dos seis aos dez anos, que são o público do Ensino Fundamental nos anos iniciais. Analisando o T3 trazemos as características esperadas baseadas nos autores acima citados que foram sintetizadas pela referência de Pereira (2007, p. 20-21):

Por volta dos cinco-seis anos, as crianças costumam atingir o “estágio maduro da fase de movimentos fundamentais” com movimentos mais controlados, coordenados e eficazes sendo capazes de realizar atividades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras, ou seja, respectivamente, correr e saltar, arremessar e receber, andar com firmeza e equilibrar-se em um pé só; no entanto, as crianças ainda apresentam algumas dificuldades, que serão vencidas, desde que tenham a oportunidade de vivenciar diferentes situações para atingirem o estágio seguinte.

Dos sete aos dez anos, as crianças, comumente, encontram-se no “estágio transitório da fase de movimentos especializados”, momento em que elas começam a combinar e refinar suas habilidades motoras fundamentais, adquiridas no estágio anterior, de maneira mais complexa, sendo um excelente momento para a descoberta de infinitas execuções motoras; por conta disso, pais e professores não devem permitir que a criança restrinja sua atenção a uma única atividade e, conseqüentemente, se especialize, pois corre-se o risco de prejudicar os níveis posteriores (ao envolver-se em uma única atividade a criança priva-se de conhecer e desenvolver habilidades outras que não integram a atividade de sua preferência, prejudicando-se em práticas que exigem outras habilidades).

Desta maneira são apresentados esses elementos, para melhor compreensão do sujeito criança e das suas principais características na faixa etária estudada, dando subsídios para o professor planejar sua aula, respeitando inclusive as individualidades dos estudantes e contribuindo para o melhor acompanhamento do mesmo. Ressaltando que o estudo de Pereira (2007), centra o desenvolvimento da criança perpassando pela compreensão dos processos sócio afetivo, cognitivo, ambiental e motor, integrados e observados a partir do comportamento dos estudantes.

Permanecendo na Categoria do Ensino Fundamental, corroboramos que todos os estudos analisados tiveram como campo de pesquisa essa fase da Educação Básica, visto que era um critério para incluí-los. Porém só o T3 traz elementos analíticos e de conteúdo a respeito desse item, portanto tivemos com menor incidência a unidade de contexto as legislações, que trouxeram enquanto registros a LDBEN (9.394/96), ECA, Constituição Federal (1988) e a resolução específica para o Estado investigado.

Portanto a LDBEN foi usada para dar legalidade ao componente curricular Educação Física:

Na seção I, artigo 26, parágrafo 3º da LDBEN, encontra-se o único amparo para os professores de Educação Física: a Educação Física, integrada à proposta da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi destacada porque a mesma garante o direito a Educação a todos, portanto precisa ser pública e buscar qualidade social. Bem como foram demarcadas também questões específicas para a etapa do Ensino Fundamental, que impõe como dever do Estado promovê-lo, assegurado como uma etapa obrigatória e gratuita inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade adequada, tomando como referência os seguintes itens:

Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo 3º (Da Educação, da Cultura e do Desporto), artigo 208, inciso I, da Constituição de 1988 (BRASIL, 2007a);

Capítulo 4º (Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer), artigo 54, inciso I do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2007b);

Capítulo 2º (Da Educação Básica), artigo 32 da LDBEN (BRASIL, 1996).

Portanto estas leis e orientações, tomam como referência os direitos sociais das crianças e as responsabilidades do setor público e da família para a qualidade da educação e formação do cidadão, com ênfase no Ensino Fundamental. Esses registros foram menos analíticos e ficaram mais no campo de caracterizar essa etapa da Educação Básica do ponto de vista legal.

A partir da análise da produção a respeito da temática das Professoras Generalistas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas interpelações com a Educação Física, identificamos o quanto esse cenário e estas profissionais foram pouco investigadas pela Ciência. Em síntese observamos enquanto generalidades as dificuldades encontradas no trato do conhecimento específico por parte das Professoras Generalistas; a marginalização e desvalorização do componente curricular Educação Física; a forte discussão a respeito de quem é o profissional responsável em tratar seus conhecimentos; e dentro desses saberes específicos os que tiveram maior destaque foram o movimento e o brincar. Por fim, reconhecemos o panorama no qual construiremos o nosso estudo.

Em seguida, adentrando no nosso campo de pesquisa Pereira (2010) nos relata que na Rede Municipal de Ensino do Recife, a Educação Física normalmente fica a cargo das pedagogas e que ao visitarem as escolas, ouviram relatos dos estudantes que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não tem aulas dessa disciplina, entretanto está contida no currículo. Ainda que tenha legalidade a não exigência de um profissional especialista, há “indícios de descumprimento da lei, pois ou os (as) professores (as) não trabalham os conteúdos da

Educação Física, ou quando o fazem, o cumprem de maneira utilitária, não configurando-os como conteúdos e sim como estratégias” (PEREIRA, 2010, p. 27).

Segundo a mesma autora, esses questionamentos levantados devem ficar a cargo de outra pesquisa, então apontamos desde já para a necessidade de investigarmos as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental na referida rede de ensino. Nesse sentido, buscamos investigar o processo de formação das professoras generalistas, bem como as mesmas sistematizam os saberes escolares em Educação Física.

CAPÍTULO 3

DOCUMENTOS QUE ORIENTAM E LEGITIMAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os documentos foram levantados na base documental *online* do Ministério da Educação e da Secretária de Educação do município do Recife. Para situar o contexto de nossa pesquisa, usamos o critério dos documentos diretivos atuais no âmbito nacional e municipal, sendo os mesmos elencados conforme o foco de análise, respectivamente apresentados nos Quadros 11 e 12:

Quadro 11- Quadro de análise do documento nacional.

DOCUMENTO NACIONAL	FOCO
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – 2013	Compreender as normas e características gerais do currículo para a Educação Básica e de forma mais específica como as mesmas se estruturam no Ensino Fundamental.

Quadro 12- Quadro de análise dos documentos do município de Recife.

DOCUMENTOS MUNICIPAIS	FOCO
Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - Fundamentos Teórico-Metodológicos –2014	Intuir como se caracteriza a organização curricular da rede de forma geral, sua base teórica e metodológica de sustentação, as principais características, princípios e objetivos da Rede Municipal em questão.
Política de Ensino da Rede Municipal do Recife- Ensino Fundamental 1º ao 9º ano – 2015a	Analisar a organização curricular da rede para o Ensino Fundamental, suas características, princípios, metas, composições dos componentes curriculares e de modo mais específico como todos esses elementos se constituem no componente curricular Educação Física e seus saberes ao longo dos anos.
Ofício Circular Nº 122 – 2015b	Compreender os objetivos e características do documento que trata da responsabilização dos professores generalistas em ministrarem e avaliarem o componente curricular Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 Documento Nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Neste documento nacional faremos a análise estabelecendo alguns recortes, portanto nosso foco será especificamente nos tópicos das: “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, e também nos das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”, contextualizando a caracterização e compreensão das

normativas e orientações gerais para toda a Educação Básica e estabelecendo nossos olhares para o Ensino Fundamental.

Contextualizando questões gerais do documento, podemos indagar que as Diretrizes foram fundamentadas na Constituição Federal, na LDB e demais leis que buscam organizar e qualificar a Educação Básica brasileira. Ao passo que podem ser caracterizadas por princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2013).

Por conseguinte, organizar, articular, desenvolver e avaliar significam a totalidade do trabalho escolar e estes termos se aplicam à gestão, ao currículo, ao trabalho didático-pedagógico e às medidas que avaliam e indicam aperfeiçoamentos no trabalho escolar como um todo. Sobremaneira o documento nos alega que:

A educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2013, p. 14).

Portanto é um direito social de todos e precisa ser pública para dar acessibilidade a toda a diversidade que existe no país e possibilitar a permanência aos que estão na escola, vislumbrando a qualidade social. Nas considerações de Paulo Freire (1991) sabemos que a educação não é a chave das transformações do mundo, porém ela estabelece influência e uma relação intrínseca de idas e vindas com a sociedade, interferindo e sendo interferida. Destarte, “sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991, p. 126).

Reconhecemos o papel que tem a escola, sabendo também, que não será ela a única responsável pelas transformações da sociedade, pois muitas vezes elas são orientadas para a manutenção das estruturas dominantes, que impedem a própria transformação. Para se contrapor a essa realidade, vamos nos referenciar nas ideias de Paulo Freire ao afirmar que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (FREIRE, 1991, p. 84).

As DCNs tomam como norte de orientação, além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (art. 205) e na LDB (art. 2º), que têm como

foco o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Este documento deve buscar diálogo com as leis previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), nas quais asseguram, a criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento integral dos sujeitos, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. Neste sentido, cuidar e educar são princípios de todas as ações político-pedagógicas que orientam e dão sentido aos processos de ensino-aprendizagem e de construção da pessoa humana (BRASIL, 2013).

Para que este documento se efetive é necessário que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cada qual com suas competências específicas, colaborem para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado e planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas etapas e modalidades da educação básica. Cada etapa do processo de escolarização constitui-se em unidade, que se articula organicamente com as demais de maneira complexa e entrelaçada. As etapas expostas no documento em análise são: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio. Já as modalidades são caracterizadas por estabelecerem outras relações de tempo-espço, com públicos específicos e que merecem um trato adequado as suas singularidades. Dessa forma temos: Educação no Campo; Educação Indígena; Educação Quilombola; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Técnico de Nível Médio (BRASIL, 2013).

Assim referenciadas, estas Diretrizes compreendem orientações para a elaboração das diretrizes específicas para cada etapa e modalidade da Educação Básica, tendo como centro e motivação os que justificam a existência da instituição escolar: os estudantes em desenvolvimento. Reconhecidos como sujeitos do processo de aprendizagens, têm sua identidade cultural e humana respeitada, desenvolvida nas suas relações com os demais que compõem o coletivo da unidade escolar, em elo com outras unidades escolares e com a sociedade, na perspectiva da inclusão social exercitada em compromisso com a equidade e a qualidade. (BRASIL, 2013, p. 35).

No que diz respeito a questões gerais do documento, trazemos em síntese que ele se inspira nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam, sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, além de questões como o sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e

continuada do professor, tendo como base o cuidado e o compromisso com a educação integral. Em suma, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure ao estudante de qualquer lugar ou condição à formação comum para o pleno exercício da cidadania. Para Saviani (2009, p. 38), “o sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”. Esse sistema envolve intencionalidades políticas e pedagógicas na figura do documento e como este se materializa na realidade escolar, com os sujeitos daquela unidade de ensino ou rede. Dessa maneira fica demarcado a importância das DCNs para a garantia da qualidade social da educação escolar (BRASIL, 2013).

Qualidade social da Educação consiste em combater os problemas encontrados na realidade brasileira, contribuindo sobremaneira para permanência dos estudantes, combatendo não apenas a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série. Buscando a valorização dos profissionais da educação com: remuneração digna e com regime de trabalho em tempo integral na mesma escola; programa de formação continuada, para estabelecer um processo formativo que leve gradualmente a uma educação integral, dotada de qualidade social; unidades escolares possuindo condições de infraestrutura e equipamentos adequados a todos; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico-administrativo e uma gestão democrática para garantir o bom funcionamento da escola, inclusive considerar a autonomia que a mesma tem para refletir, propor e agir na busca da qualidade do seu trabalho, de acordo com os contextos socioculturais locais (BRASIL, 2013).

No que diz respeito ao processo avaliativo, importante item para determinarmos a qualidade social da escola, o documento em análise nos aponta que a avaliação do estudante, deve ser um elemento importante da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, sendo contínua, cumulativa e diagnóstica. A avaliação deve ocorrer durante todo o processo educacional e diagnosticar as potencialidades do alunado e detectar problemas de aprendizagem e de ensino, pois também sinaliza problemas com os métodos, estratégias e abordagens utilizadas pelo professor. É possível por meio da avaliação proporcionar aos estudantes se situarem melhor em vista de seus progressos e dificuldades, e aos pais, de serem informados sobre o desenvolvimento escolar dos filhos (BRASIL, 2013).

É importante atentar para a ênfase excessiva das avaliações externas, pois apesar de serem instrumentos que estabelecem parâmetros de qualidade as escolas e determinam os

investimentos públicos para tais, a avaliação não pode ser descaracterizada dos elementos citados anteriormente para obter êxito. Portanto é imprescindível que a avaliação não seja apenas pontual e que sejam priorizados os saberes estabelecidos nos currículos de cada unidade de ensino, ao invés da parcela restrita que são exigidos nessas provas externas (ENEM, Prova Brasil e as avaliações estaduais e municipais), a avaliação deve ser global e não voltada para determinada prova específica, na qual se ganha uma nota e assume um *ranking*.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2002, p. 84).

Desta maneira percebemos que esses conceitos, elencados anteriormente, apesar de terem sentidos opostos, estão o tempo todo sendo usados como sinônimos, confundindo a comunidade escolar a respeito do que de fato seriam os procedimentos avaliativos. Sendo assim a escola como espaço democrático precisa aprender a avaliar, ainda que a mesma também precise preparar seus estudantes para exames, este não deve ser o fim principal de uma instituição que tem a função de materializar a educação como direito social destinados a todos.

Adentrando nas questões que legitimam e orientam a o trabalho escolar, as DCNs trazem uma concepção de currículo como objeto compreendido na dimensão cultural. Moreira e Candau (2006) apresentam várias definições atribuídas a currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que não apresenta significados intrínsecos, pois foca na cultura expressa de significados atribuídos a partir da linguagem. Ao passo que há uma busca para articular as vivências dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo na construção das identidades dos estudantes. Currículo refere-se, portanto, ao processo de criar, recriar, debater, acordar e transgredir (MOREIRA; SILVA, 1994). Currículo é entendido como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais.

Portanto toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas, concepções de mundo, conhecimento e aprendizagem. A política vem sempre como propostas/ideias para que algo se efetive, que no nosso caso seriam mudanças na

realidade escolar. Para tal essa política curricular deve estar orientada por princípios, tais como: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2013).

Uma política curricular também se articula com os conhecimentos escolares que podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do estudante. O acesso a este conhecimento tem a função de desenvolver habilidades intelectuais, e para além disso criar atitudes importantes para a vida em sociedade. Dessa maneira a escola precisa ser um espaço democrático, acolher diferentes saberes e manifestações culturais, a partir de diferentes óticas, buscando constituir um espaço de heterogeneidade e pluralidade, onde todos se sintam acolhidos e consigam aprender e desenvolver suas capacidades humanas (BRASIL, 2013).

Para delimitação e organização de tais conhecimentos, surge a matriz curricular, na qual delimita o conhecimento e subsidia a gestão de determinado currículo escolar, determinando elementos como organização do tempo e espaço curricular; distribuição e controle da carga horária docente. A matriz deve tomar como referência a gestão centrada na abordagem interdisciplinar, no sentido de organizar por eixos temáticos esses saberes, definidos pela unidade escolar ou rede de ensino. A organização curricular assim concebida supõe outra forma de trabalho na escola, que consiste na seleção adequada de conteúdos e métodos, com outros recursos didático-pedagógicos. A perspectiva da articulação interdisciplinar é voltada para o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas. Nesse interim salientamos que o trabalho interdisciplinar, no qual diferentes componentes curriculares trabalham com temáticas em comum, que advém da comunidade ou demanda da escola, não deve negligenciar os conteúdos específicos dispostos no currículo, pois estes são responsáveis pela ampliação do pensamento sobre o mundo que está ao nosso redor e pela formação do cidadão crítico (BRASIL, 2013).

Dessa maneira há uma crítica ao currículo fragmentado, onde cada componente curricular é responsável por seus conhecimentos específicos. Dessa maneira é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos estudantes e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face

da diversidade dos estudantes. Visando avançar com um currículo onde os conhecimentos sejam mais articulados e torna-los mais significativos para os educandos, favorecendo a participação ativa de estudantes com habilidades, experiências de vida e interesses diferentes (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Uma das possibilidades apresentadas, no documento em análise, para pensarmos essa articulação do currículo é abordando nos conhecimentos identificados nos componentes curriculares de acordo com o currículo da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Articulando os componentes com as áreas de conhecimento que são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Estas áreas favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados, facilitam o diálogo através de questões em comum e afinidades de um grupo de componentes curriculares e destes com outros saberes, porém é importante demarcar que esse diálogo com as áreas maiores não deve perder os referenciais próprios e específicos de cada componente curricular (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, cada sistema pode conferir à comunidade escolar autonomia para seleção dos temas e delimitação dos espaços curriculares, bem como a forma de tratamento que será conferido à transversalidade. Para que sejam implantadas com sucesso, é fundamental estas ações sejam previstas no projeto político-pedagógico, mediante acordo entre a comunidade escolar, planejando e avaliando as ações coletivamente (BRASIL, 2013).

O projeto político-pedagógico, representa mais do que um documento, pois é por meio dele que se pode viabilizar uma escola democrática e autônoma, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir e participar da construção da escola, por meio de normas próprias. Dessa maneira o regimento escolar deve assegurar as condições institucionais para a execução do PPP e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social. Em ambos, o estudante deve ser o centro do planejamento curricular, como sendo aquele que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura (BRASIL, 2013).

Assim, cabe à escola, visando materializar tais orientações nacionais, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação nacional, estadual, municipal, o plano da gestão, o contexto em que a escola se situa e as necessidades de seus estudantes. No intuito de contribuir com a organização e a gestão das pessoas, do espaço,

dos processos e os procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: O Ensino Fundamental em questão

Adentrando no Ensino Fundamental, ressaltamos a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010b.

O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais. Esta ampliação requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o consequente redimensionamento da Educação Infantil. Dessa maneira as escolas têm a necessidade de rever seus documentos norteadores, questões pedagógicas e suas normas para melhor atender essas crianças que entrarão mais cedo no Ensino Fundamental, revendo e definindo quais serão as características do primeiro ano desta etapa da Educação Básica. Neste sentido,

Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos (BRASIL, 2013, p. 109).

É preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras.

O Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6(seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve

adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, 2013, p. 121).

Destarte, é preciso garantir que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental enfatize a importância dos conhecimentos que a criança já adquiriu, respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos possuem. Os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, devem prolongar-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, articulados com a família e a comunidade. Ao mesmo tempo em que é ampliado e gradativamente vai se aproximando do conhecimento sistematizado, dando ao processo educativo qualidade social (BRASIL, 2013).

Ao passo que inicia de forma mais sistemática o processo de alfabetização e letramento, não cabe sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade, para não quebrar esse ciclo de aprendizado. É necessário que no início do Ensino Fundamental, sejam atendidas as especificidades do desenvolvimento infantil e a avaliação deverá basear-se em procedimentos de observação e registro das atividades dos estudantes e portfólios de seus trabalhos, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, entre outros, seguindo do acompanhamento contínuo e da revisão das abordagens adotadas pelo professor, dando suporte aos que estão com dificuldade e garantindo que todos aprendam (BRASIL, 2013).

Dessa maneira se evita que as crianças de 6 (seis) anos já participem da cultura da repetência, dando continuidade aos processos educativos e, sobretudo, vislumbrando assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade. Então é recomendado enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização, ainda que a escola funcione em sistema seriado, esses três anos devem estar blocados (BRASIL, 2013). Essa recomendação é para se pensar no tempo pedagógico que cada um leva para aprender, compreendendo a diversidade que é a Escola. Neste sentido, o estudante vai obtendo objetivos para o ciclo e não fica restrito ao ano letivo em que está inserido.

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 122).

A escola constitui, em muitos casos, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado, esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Demarcado por força da lei na Constituição Federal, em seu inciso I do art. nº 208 da Carta Magna, Seção da Educação, onde declara que o dever do Estado se efetiva com a garantia do “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Portanto todos, independentemente da idade, têm o direito de ter acesso aos saberes escolares do currículo, para que possam ser capazes de adentrarem de forma plena na vida social, econômica e política do país.

Para ratificar a importância da Escola Michael Young (2007) denomina o conhecimento como poderoso, ressaltando que este não pode ser adquirido apenas em casa, na comunidade ou trabalho. Nas sociedades contemporâneas esse conhecimento é o que permite estabelecer relações mais profundas entre e sobre os fenômenos, e é principalmente na escola que ele é aprendido.

No que diz respeito a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e sua garantia com qualidade, consideramos que é um elemento crucial para a construção de uma escola mais inclusiva e que contribua com a redução da pobreza e das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo em que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem e assegurar que, ingressando mais cedo no ensino obrigatório, elas prossigam nos estudos vislumbrando uma ascensão no nível de escolaridade (BRASIL, 2013).

Não menos necessário para essa etapa da Educação Básica, é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes duas diferentes tradições de ensino. Como por exemplo:

Os estudantes, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais (BRASIL, 2013, p. 120).

Além dessas questões afetivas com os professores e até de exigências pedagógicas, essa transição acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial, para além das questões já citadas, superar também a fragmentação ocorrida que levou à oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes mantidas pelos Estados, para além das privadas. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos estudantes que venham a transitar de uma rede para outra ao completar o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Para qualificarmos os anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário que as professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveriam ser especialistas em infância; do mesmo modo que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deveriam ser em adolescência e juventude, conforme vem defendendo Arroyo (2000), pois os educadores são responsáveis por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo, portanto é fundamental que conheçam as características dos estudantes aos quais estão interagindo. Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada para que esses profissionais tenham esse suporte e consigam qualificar sua prática pedagógica. Ao passo que essa formação deve dar-lhes condições de tratar questões contemporâneas, como por exemplo fornecer subsídios para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurado o suprimento de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para que os professores usem com os estudantes.

Em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento nos revela que esta fase deve assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2013, p. 122;123).

Apesar dos anos iniciais terem o foco na alfabetização e letramento, não podem ser negligenciados os conteúdos dos demais componentes curriculares obrigatórios, pois através deles, as crianças vão tendo acesso a diferentes tipos de conhecimentos e novos olhares para o mundo, descobrindo e redescobrimdo tudo o que está a sua volta e faz parte da sua vida. Entre os componentes curriculares em questão damos destaque a Educação Física, por fazer do nosso objeto de estudo e análise. “A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96”. O documento diz que as crianças têm o direito de ter acesso a esse componente curricular nessa etapa da Educação Básica e que sem estes conhecimentos nos distanciamos do projeto de educação e formação integral e principalmente nos apartamos do objetivo principal que é o de qualificar o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Para além dos componentes curriculares, o documento nos apresenta as características comuns as crianças dessa fase do Ensino Fundamental, que se configuram como múltiplas infâncias, trazendo elementos importantes para que o professor planeje e materialize suas aulas. Dessa maneira:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. [...] A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 110).

De acordo com as DCNs, pensando em toda a etapa do Ensino Fundamental, as propostas curriculares devem desenvolver o educando, de acordo com os objetivos descritos abaixo:

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- A aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013, p. 131).

Em suma o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos se configura como a maior parte do ensino obrigatório, e não podemos pensar numa melhoria de qualidade na Educação Básica sem passar por ele. Portanto essa etapa da Educação Básica deve compreender saberes específicos de cada componente curricular, bem como conhecimentos que nos humanizam, ampliam nossa visão de mundo e contribuem para qualificarmos nossas intervenções e interações na sociedade.

3.3 Proposta Curricular da Rede Municipal de Recife: questões gerais

Para além de compreendermos documentos nacionais, com normativas mais gerais, é fulcral conhecermos a miúdes o documento da rede na qual iremos realizar a pesquisa. Portanto identificamos que a referida política de ensino da RMER foi construída ao longo de uma década, por muitas mãos, em diferentes momentos: nas unidades de ensino, por professores; nos encontros com coordenadores pedagógicos; na formação dos gestores e no acesso aos especialistas para organização geral e normativa do documento, para estruturação dos componentes curriculares e para compreensão de cada etapa da Educação Básica. Nesse ínterim, foram utilizados seminários e fóruns como instrumentos de construção coletiva, que compuseram elementos básicos para se pensar uma gestão democrática que por ventura instaura uma política de ensino pautada pelos princípios éticos da solidariedade, liberdade, participação e justiça social (RECIFE, 2014).

A política de ensino da Rede em questão é baseada em direitos, retratados pelos direitos de aprendizagem, assim como os direitos sociais, que lhes dão cidadania e contribuem para o processo de humanização do estudante. Esta política tem a intencionalidade centrada nos estudantes como protagonistas da construção de seus conhecimentos, descobrindo o prazer do estudo, da pesquisa, das atividades culturais e artísticas (RECIFE, 2014).

A proposta curricular foi produzida no formato de cadernos, iniciada com o de Fundamentos Teórico Metodológicos, como suporte para orientar a organização curricular e a elaboração dos projetos políticos pedagógicos em cada unidade de ensino, na tentativa de construir uma proposta de educação com qualidade social. Os demais cadernos se dedicaram as demais modalidades de educação e etapas da escolarização básica. Estes documentos compuseram a política de ensino da Rede Municipal de Recife, que foram caracterizados por

trazerem à tona as falas dos professores e estudantes, retratando experiências que materializaram as ideias pedagógicas da proposta.

Dessa maneira, a educação é compreendida como processo que identifica os estudantes enquanto indivíduos que têm identidades e especificidades diante da diversidade, que fazem parte de uma comunidade cultural e, portanto, possuem o direito de ampliar seus conhecimentos construindo aprendizagens significativas (RECIFE, 2014).

Arroyo (2008) aponta que para a efetivação de ideias mais críticas e inovadoras na educação é necessário uma preparação para a nova identidade que se forja no coletivo dos professores, partindo também da necessidade que eles sejam valorizados profissionalmente e financeiramente. Para tal é necessário que existam: políticas públicas voltadas para estes fins; ampliação dos momentos de planejamento na escola; materiais pedagógicos para pesquisa; formação continuada e espaços de qualidade para trabalho com estudantes, visto que a educação com qualidade se preocupa com as condições de trabalho dos professores e da escola.

O documento do município toma como referencial as DCNs e o ECA, estabelecendo princípios semelhantes ao primeiro, como liberdade, solidariedade, participação e justiça social. Estes fundamentam a prática pedagógica e subsidiam os eixos estruturantes da política de ensino como: a escola democrática, a diversidade, o meio ambiente e a tecnologia. Para ratificar esses fundamentos, trazemos Paulo Freire que nos apresenta os elementos fundantes para se pensar uma escola inclusiva, democrática e justa, em Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1997, p. 59), quando ressalta o “respeito devido à autonomia e dignidade do ser do educando”. Por fim, o documento em análise apresenta possibilidades para o professor e a escola efetivarem esses princípios, trazendo exemplos de ações que os próprios professores da rede fizeram e alcançaram êxito.

3.4 Proposta Curricular da Rede Municipal de Recife: Ensino Fundamental e suas interpelações nos anos iniciais e com o componente curricular Educação Física

O Ensino Fundamental, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e pela Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001) do Plano Nacional de Educação (PNE), é a etapa da Educação Básica que abrange maior tempo de escolarização, sendo de suma importância para o desenvolvimento do ser humano, pois transcorre da infância a adolescência. Na LDBEN, art. 21 (BRASIL, 1996), o Ensino Fundamental desdobra-se em duas fases sequentes: Anos Iniciais (cinco anos) e Anos Finais

(quatro anos) – de características próprias, conforme dispõe o art. 23 das DCNs (BRASIL, 1996). O ingresso no Ensino Fundamental, com duração de 09 anos, deve ser iniciado pelos estudantes aos seis anos, e concluído aos quatorze anos, o que não exclui o atendimento educacional aos estudantes fora desse limite de idade, como já havíamos mencionado no item que versa sobre as DCNs.

Essa organização híbrida, constituída em ciclos e anos de escolarização, por si só não garante a qualidade do ensino-aprendizagem e nem a permanência do estudante na escola. Outras ações e políticas públicas articuladas são necessárias, tanto no sentido de acolher as crianças de seis anos na escola, considerando as especificidades dessa idade, como também, para motivar a permanência do adolescente e/ou jovem no processo de escolarização (RECIFE, 2015).

A concepção de qualidade da educação, defendida pela RMER é referendada pelas DCNs que entende enquanto princípios norteadores da qualidade social associados, “[...] às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças” (BRASIL, 2013, p. 106).

Quando nos detemos a analisar a proposta da rede voltada para o Ensino Fundamental, trazemos as nuances de que a organização curricular deve dar conta da pluralidade que envolve a escola, um currículo amplo tendo como alicerce o saber historicamente construído pela humanidade, que comumente é distribuído por áreas de conhecimento [grifo nosso]. Apesar da política educacional da rede não se filiar a nenhuma concepção pedagógica, percebemos em passagens como essa, demarcada anteriormente, um currículo com aproximações críticas. Esta ideia de aproximação não se refere ao passo a passo metodológico de nenhuma pedagogia estruturada e sim a uma concepção mais geral de Educação. Para ratificar essa congruência destacada, trazemos a referência de Saviani (2010a) idealizador da Pedagogia Histórico Crítica, que compreende a educação como um complexo elemento que produz direta e intencionalmente, em cada indivíduo a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pela sociedade. Esta perspectiva envolve um processo intencional e sistemático de transmissão dos conhecimentos clássicos, de forma que o estudante vá além dos conhecimentos cotidianos.

No contexto desta pedagogia a formação do professor adquire um novo significado, pelo qual a teoria e a prática se apresentam como elementos indissociáveis. Saviani (2008) nos chama a atenção para este aspecto fundamental da formação de professores, a partir de uma prática que seja razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se

desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento e critério de verdade. Por conseguinte:

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria à prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2008, p. 126-127).

Desta maneira, para a efetivação do currículo da RMER é necessário estabelecer essa relação dialética entre teoria e prática e para além é preciso transpor o pragmatismo técnico específico a uma área de saber. Pois para que sejam materializadas propostas pedagógicas inovadoras se faz necessário enfatizar os aspectos qualitativos dos conteúdos e estabelecer um referencial epistemológico amplo. Para além dos conteúdos de todas as áreas é importante que haja a contextualização ética e política e, a partir da escola, os professores levem os estudantes a conviver de forma harmoniosa com a diversidade sócio-etnico-racial, de território, gênero, deficiências e tantas outras que configuram o cenário social (RECIFE, 2015a).

Compreender o processo de formação do estudante, perpassa pelas suas aprendizagens e formas de analisar suas efetividades. Para tal trazemos a concepção avaliativa da RMER, que toma como referência as DCNs e pode ser caracterizada para:

- I- assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica (...).
- II- utilizar vários recursos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos (...), tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do (a) educando(a).
- III- faz prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem dos (as) estudantes sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais (...).
- IV- assegura tempos e espaços diversos, para que os (as) estudantes, com menor rendimento, tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo (BRASIL, 2013, p. 137-138).

Dessa maneira se faz necessário que as escolas construam mecanismos de acompanhamento regular do estudante, mecanismos de reposição para os que tiveram algum impedimento ou fragilidades na aprendizagem. De forma que possam cumprir as diretrizes gerais para a educação, garantindo o compromisso com a aprendizagem em cada unidade escolar.

Voltando os nossos olhares para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a criança, inferimos que os primeiros conceitos de infância as enxergavam como um adulto em miniatura. A partir do reconhecimento que na era moderna e mais especificamente no Brasil, durante o período da revolução industrial, a criança passou a ser o foco das atenções, em razão de ser entendida como futuro adulto que iria assumir as exigências administrativas de um novo modelo de organização da sociedade. Dessa maneira a escola assume a função social pautada na moral e disciplinamento para instrumentalizar parcela da população para esse ideal, enquanto os grandes grupos são excluídos da escolarização, porque iriam empregar funções menos privilegiadas no mundo do trabalho (RECIFE, 2015a).

Ideias mais contemporâneas relacionadas ao conceito da infância, apontam a possibilidade de compreender as crianças como autoras das suas próprias práticas, seus discursos e representações. Mais do que o biológico, a infância produz significações próprias que influenciam as demais etapas da vida. A RMER assume a visão da criança como “um ser próprio que deve ser protegido pela família e pelo Estado, respeitada em suas especificidades, e com garantia do atendimento às necessidades básicas, a educação e à ludicidade” (RECIFE, 2012, p. 121). Dessa maneira a escola deve proporcionar brincadeiras para contribuir para a formação desses estudantes, acolhendo a criança em sua integralidade, considerando os aspectos cognitivos, psicológicos, sociais e afetivos, tomando como referência o princípio do cuidar e educar que alicerça as DCNs (RECIFE, 2015a).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a criança se depara com mudanças no currículo e na rotina escolar, que já difere do que estava habituada na Educação Infantil, sendo assim essas mudanças não podem ser bruscas, para embasar essas ideias Kramer (2007, p. 31) reconhece que “a educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”. Portanto, o trabalho pedagógico precisa considerar as especificidades da infância, como por exemplo o direito de brincar, de viverem em um espaço prazeroso, obtendo centralidade no lúdico, seja com brincadeiras formalizadas ou não, para que possam produzir cultura e explorar sua criatividade durante essas primeiras etapas da Educação Básica.

Ao passo que o documento também elenca um perfil de docente para o Ensino Fundamental, espera-se que seja um profissional que goste de se atualizar, que tenha boa comunicação com seus pares de sua área e de outras, promovendo uma aprendizagem significativa de forma interdisciplinar, na construção de um trabalho coletivo. Compreender as teorias da educação e repensar sua prática pedagógica com constância de forma a atender

os diferentes ritmos de aprendizagem, juntamente a singularidade de cada estudante, considerando a diversidade dos saberes (RECIFE, 2015a).

Além destes atributos mais técnicos se faz necessário que o mesmo contribua com a formação cidadã dos estudantes, pois o professor é quem discute questões socioambientais, da diversidade étnico-racial, classe social, gênero, orientação sexual, cultural, religiosa, como estimula o protagonismo dessas crianças para que venham a transformar a realidade em que vivem. Essa formação mais ampla auxilia o docente a lidar com as mudanças sociais que vão acontecendo e os avanços tecnológicos que vão requerendo novas habilidades do professor. No processo de formação continuada tomaram como referência a LDB (1996) que explica a importância da articulação entre teoria e prática, para a formação dos docentes, inclusive capacitação em serviço (RECIFE, 2015a).

A RMER tem um programa de formação continuada perene, que se realiza no cotidiano escolar em um local fixo, através de uma equipe técnico-pedagógica própria; em cursos de pós-graduação stricto ou lato senso, com participações em congressos e seminários, compra de livros, distribuição de revistas, jornais e acesso à internet, estes são exemplos de como a rede pode contribuir para qualificar seus docentes nos diferentes componentes curriculares (RECIFE, 2015a).

No que concerne à Educação Física, identificamos que seus saberes são manifestações da cultura humana e suas práticas corporais contribuem com uma formação mais humanista. Dessa maneira a Educação Física é compreendida pela RMER como:

Uma área de conhecimento com fundamentos sócio-políticos, acadêmicos-científicos consolidados, com um papel social demarcado, e responsabiliza-se, particularmente no ambiente escolar, para a formação de crianças, jovens, adultos e idosos no que concerne aos conhecimentos relacionados à dimensão cultural das práticas corporais, assumindo com outros componentes curriculares [...] o papel de formação cidadã, num projeto de educação de qualidade social (RECIFE, 2015a, p. 183).

Trazemos como ilustração uma mandala (Figura 1) caracterizada pela lógica de construção coletiva, circular, referente aos princípios e saberes que representam a política educacional da RMER. Na faixa de cor laranja designada aos componentes curriculares, percebemos que ao invés de estar o termo Educação Física, tem o termo corpo e movimento.

Sendo assim encontramos algumas contradições, a primeira do ponto de vista legal, tomando como referência a própria LDB (9.394/96) o termo correto do componente curricular é Educação Física e não corpo e movimento, desta forma evidenciamos que este é o único componente em que ocorre essa alteração ou equívoco de nomenclatura. Para além

deste, trazemos uma divergência ideológica, porque existem momentos em que a compreensão da Educação Física está centrada no movimento, como vimos na mandala, e em outros momentos a centralidade fica alicerçada nas questões culturais, juntamente com seu conjunto de saberes.



Figura 1 - Imagem retirado de Recife (2014, p. 127), no formato de Mandala, com princípios, temas educacionais, componentes curriculares e saberes. Esta Mandala foi trabalhada em encontros com coordenadoras pedagógicas que sugeriram temas e princípios educacionais exercitando a riqueza de possibilidades que ela apresenta.

Os saberes designados para o componente curricular Educação Física estão no campo da cultura humana e podemos apresentá-los como manifestações dessas cinco temáticas, que são a ginástica, a dança, o jogo, o esporte e a luta, este último fica de fora grade curricular, portanto não há a estrutura dos seus conteúdos, direitos e objetivos de aprendizagem (RECIFE, 2015a).

Nesse contexto a organização curricular se constrói a partir de eixos que se construíram tomando como referência as temáticas supracitadas, portanto no primeiro bimestre tem o Eixo Jogo: elementos lúdicos e simbólicos; no seguinte o Eixo Dança e manifestações rítmicas; no terceiro bimestre o Eixo Ginástica e qualidade de vida coletiva; e no último bimestre o Eixo Esporte: elementos institucionalizados. É importante apresentar que a proposta da RMER não se filia a nenhuma abordagem pedagógica ou teórica para pensar a Educação Física e, portanto, não demonstra passos metodológicos bem definidos para o trato específico dos saberes. Entretanto, fica bem demarcado na sua estrutura curricular, que esses eixos se configuram por meio dos saberes (precisam ser tratados em

cada bimestre), dos direitos de aprendizagem (compõem os direitos sociais), que se efetivam a partir dos objetivos de aprendizagem (tratados nas aulas). (RECIFE, 2015a).

Vamos alinhar as ideias partindo do geral para o particular, mantendo por vezes uma relação dialética de idas e vindas. Trata-se, pois, de compreender os fenômenos como expressão da unidade entre singularidade e universalidade como polos opostos interiores um ao outro. Entendendo que “o singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p.365).

Buscando elementos para compreendermos a universalidade, identificamos que todos os saberes são organizados considerando as características universais como: tipologia, fundamentos de regulação e de organização, princípios de realização e temas históricos e sociais, seguindo os eixos temáticos para cada bimestre, como relatamos acima sua organização. Dessa maneira iremos trazer os eixos temáticos de cada bimestre explicitando como eles se organizam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive respeitando a organização de um primeiro ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e do segundo ciclo (4º e 5º ano do Ensino Fundamental), mantendo semelhanças dentro do próprio ciclo e de um ciclo para o outro ampliando os saberes (RECIFE, 2015a).

Nos saberes relacionados ao jogo identificamos que eles se repetem durante os anos iniciais, trazendo mais elementos específicos para o 4º e 5º ano, como por exemplo quando houve um maior detalhamento dos temas históricos e sociais, como a história dos jogos, jogo e mídia, jogo e ludicidade, entre outros que ainda não haviam aparecido em anos anteriores, voltados para o primeiro ciclo do ensino fundamental (RECIFE, 2015a).

Os saberes relacionados a dança no 1º e 3º ano são os mesmos, relacionados a temáticas mais gerais como danças nacionais e internacionais, enquanto que no 2º e no 4º ano há o enfoque para Pernambuco, aparecendo no primeiro e segundo ciclo. No 5º ano há uma inclinação para danças nordestinas, havendo muito mais especificidades das temáticas no segundo ciclo, como por exemplo a história da dança, modismo e valores estéticos na dança, diferentes origens sociais e culturais, tabus e preconceitos, tipos de danças e outros que vão sendo abordados no 4º e 5º anos com ampliação dos saberes (RECIFE, 2015a).

No eixo temático da ginástica e qualidade de vida coletiva, temos do 1º ao 4º ano os mesmos saberes e no 5º ano há uma especificação e ampliação de cada item que desemboca no conteúdo, complexificando os saberes com o acréscimo das ginásticas esportivas, fundamentos anátomo-fisiológicos, qualidades físicas gerais, esquemas motores, sequencias de exercícios, princípios de sobrecarga, continuidade, individualidade, volume, intensidade

etc. Além de temas que não haviam sido tratadas ainda como a história da ginástica, ginástica e saúde (individual, pública e coletiva), modismos e valores estéticos, diferentes origens sociais, tipos de ginásticas etc. (RECIFE, 2015a).

No eixo temático do esporte: elementos institucionalizados, o primeiro ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental apresenta saberes em comum e os mesmos acontecem com o 4º e 5º ano que formam o segundo ciclo, construindo outro bloco de saberes. Neste último ciclo se repetem saberes trabalhados no ciclo anterior e ocorre assim como nos outros eixos temáticos um detalhamento e ampliação com noções de treinamento, outros princípios de realização como institucionalização, padronização, além de especificar temáticas como a história dos esportes, esporte e qualidade de vida, esporte e mídia, violência e esporte, preconceito no esporte etc. (RECIFE, 2015a).

No campo das universalidades, elencamos os eixos a cada bimestre todo ano, os saberes vinculados a tipologia e a história, a relação do eixo temático com temas afins, as regulamentações de cada saber e por fim os fundamentos de execução e organização, se relacionando com questões do cotidiano social. Para além destas questões, identificamos as constâncias e semelhanças dos saberes dentro do primeiro ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e depois os mesmos vão se complexificando no segundo ciclo (4º e 5º ano), salvaguardando a singularidade da ginástica que vem ampliar seu conteúdo apenas no 5º ano (RECIFE, 2015a).

No intuito de compreender questões singulares que são inerentes a cada eixo temático, trazemos para ilustrar a centralidade que os elementos lúdicos têm dentro do jogo; a tipologia como elemento central para compreender a diversidade de temas a respeito dos diferentes eixos. Observamos também a caracterização das diferentes manifestações na dança, por exemplo, com suas implicações culturais; a ginástica com suas interpelações com a saúde do ponto de vista fisiológico, centrada no movimento e capacidades físicas do corpo, e por fim o esporte legitimado nas suas regulamentações específicas, no treinamento e na sua relação com a vida cotidiana das pessoas (RECIFE, 2015a).

Para além dos saberes o documento nos apresenta direitos, que consistem no que o estudante precisa conhecer e aprender para sua formação técnica e cidadã, do ponto de vista do compromisso social da escola e do ponto de vista legal com as leis que regem os direitos desse público (CF/88, ECA, LDB 9.394/96). Os objetivos de aprendizagem são voltados para a prática pedagógica, para que esses direitos ganhem vida, a partir da ação pedagógica das professoras (RECIFE, 2015a).

Os direitos de aprendizagem previstos na grade curricular estão agrupados por ano escolar, independente do eixo temático do bimestre que está sendo trabalhado e eles vão sendo delineados a partir de verbos como valorizar, compreender, conhecer, recriar e exercitar, respectivamente para cada ano dessa primeira etapa do Ensino Fundamental, de forma crescente, respeitando a ordem acima apresentada. Em síntese os estudantes teriam o direito a ser valorizado sua lógica de ver o mundo; compreender o conteúdo da Educação Física; recriar diferentes manifestações da Educação Física e exercitar sua autonomia de ações e pensamentos frente as manifestações da Educação Física, consolidando e ampliando a cada ano (RECIFE, 2015a).

No que se refere aos objetivos de aprendizagem são caracterizados por manter relação direta com a prática pedagógica e com os objetivos estabelecidos para cada aula, que sempre se organizam em cinco objetivos, mantendo relação direta e específica com cada eixo temático. Quando analisamos as generalidades, identificamos que para todos os eixos temáticos os verbos que introduzem os objetivos do primeiro ciclo são: identificar, reconhecer e experimentar; já no segundo ciclo aparecem verbos como sistematizar e reconstruir, para além do experimentar que permanece em toda esta fase do Ensino Fundamental, visto que os conteúdos da Educação Física estão relacionados ao conhecimento teórico-prático, que permitem movimentações corporais para compreensão de tais saberes culturais. Em suma os verbos vão ganhando mais complexidade, acompanhando a ampliação de direitos e conhecimentos (RECIFE, 2015a).

3.5 O Ofício Circular nº122/2015 emitido pela RMER: o lugar da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A análise deste documento é fulcral para a nossa investigação, pois o mesmo foi balizador do nosso problema de pesquisa e elemento importante para a caracterização da singularidade necessária para um Estudo de Caso. Portanto o Ofício Circular nº122/2015 (RECIFE, 2015b), foi emitido pelo Secretário Executivo de Gestão Pedagógica da Secretária de Educação do Recife, endereçado aos dirigentes e gestores das unidades de ensino, com a finalidade de ser divulgado para acesso do corpo docente. O documento em análise utiliza como referência a LDB n. 9.9394 (BRASIL, 1996) para localizar o currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ancorados pela organização curricular determinada por uma base nacional comum de conhecimentos e uma parte diversificada para atender os saberes

regionais e locais. Estas indicações de organização curricular também foram ratificadas pelas DCNs (BRASIL, 2013).

Dessa maneira o documento situa os componentes curriculares obrigatórios para a Educação Básica e entre eles dá destaque para a Educação Física, enfatizando que a mesma precisa ser integrada a proposta pedagógica da Escola. O subsídio legal tomado como suporte para as ideias postas até então foi o art. 26 da LDB n. 9.9394 (BRASIL, 1996) e a posteriori se referênciam em seu art. 62 que versa sobre a formação exigida para a docência na Educação Básica. Devido ao nosso objeto de pesquisa daremos destaque apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, destacamos: “[...] a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, é a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, p. 42).

A partir do exposto informamos que a legislação obriga a oferta de aula/conteúdo de Educação Física até o 5º ano (antiga 4ª série), desobriga ser um professor com Ensino Superior, assim como se isenta de um especialista, valendo para todos os componentes curriculares, inclusive o nosso em questão. Portanto o componente curricular deve ser trabalhado e avaliado nos anos iniciais do Ensino Fundamental conforme consta na proposta curricular da política da RMER.

O documento em análise faz uma exposição sobre o diário de classe, uma novidade na rede pelo formato *online*, relatando que este precisa ser preenchido e finalizado da mesma forma como acontece com os outros componentes curriculares (RECIFE, 2015b). No qual levantamos a hipótese de que estes diários não vinham sendo preenchidos de forma adequada no que diz respeito ao componente curricular Educação Física, pois esse fato justificaria a emissão do referido ofício, o que demonstra que muitas professoras estavam apontando fragilidades, dificuldades ou não estavam preenchendo os registros de aulas e notas deste componente curricular, o que seria um descumprimento da Lei, um afastamento da política de ensino da RMER e uma desqualificação do trabalho pedagógico, deixando a Educação Física na marginalidade escolar.

Todavia neste momento ainda não conseguimos afirmar os motivos que caracterizam esses descumprimentos e irregularidades que cercam o preenchimento desse diário *online*, *bem como as intervenções* das professoras generalistas no trato da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto buscaremos revelar essas questões no próximo capítulo com a nossa chegada ao campo de pesquisa.

Por fim, na análise do documento, constatamos que o mesmo se inicia pautado na legalidade, prossegue para o campo dos esclarecimentos teóricos e de conduta dos docentes,

avança para o formato das cobranças e exigências pedagógicas e por fim alega a importância do conteúdo que foi tratado no texto, cujo objetivo do ofício foi pensado para contribuir com a efetivação da formação integral do sujeito, que perpassa pela não negação dos saberes da Educação Física, que em suma culmina numa responsabilização social de qualificar a educação (RECIFE, 2015b).

CAPÍTULO 4

IMERGINDO NO COTIDIANO DA REDE EM QUESTÃO

Neste capítulo realizamos a apresentação de nossa intervenção no campo, tendo como momentos centrais: o processo de chegada a campo, as análises dos questionários e das entrevistas e, por fim, nossas observações em campo.

4.1 O que vimos e ouvimos em nosso primeiro contato com o campo

O primeiro contato com o órgão responsável se deu mediante a um ofício emitido pelo PAPGEF (UPE/UFPB) endereçado ao Sr. Alexandre Rebêlo, Secretário de Educação do município do Recife no início de setembro de 2017, cujo conteúdo consistia na apresentação das principais características e propósitos do estudo e solicitação de autorização para pesquisa na referida rede mediante assinatura de carta de anuência. Após o prazo de duas semanas foi encaminhada ao TEIAS - Rede de Mestres e Doutores, localizado na Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, na qual recebemos a carta autorizando a imersão inicial no campo, que seria neste mesmo lugar, visto que este é o local em que ocorre as formações mensais dos professores da rede.

Neste momento, fomos apresentados ao corpo de gestão desta Escola de Formação, enquanto seguíamos com os encaminhamentos para receber a liberação do comitê de ética, para assim podermos iniciar a aplicação dos questionários e entrevistas.

Enviamos ao comitê de ética, via Plataforma Brasil, o projeto e os documentos necessários para a liberação da pesquisa no mês de setembro/2017, e entre idas e vindas, reordenando as pendências recebemos o aval de liberação em janeiro/2018.

Desta forma só iniciamos nossa ida ao campo no mês de fevereiro, na volta das formações sistematizadas, onde aplicamos 73 questionários, distribuídos em quatro turnos, junto as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ficamos à disposição da instituição para sabermos qual seria o melhor momento da formação para fazermos a intervenção, interrompendo o mínimo possível o desenvolvimento das atividades e quase sempre isso ficava a cargo dos formadores escolherem a melhor hora para entrarmos em cena.

Quando entrávamos nas salas para conversar com as professoras, nos apresentávamos, explicávamos de forma clara e rápida os objetivos da pesquisa, além da operacionalização do questionário e a necessidade de assinatura do TCLE.

Já neste primeiro contato, ao mencionarmos o nome Educação Física era possível ouvirmos inúmeros murmúrios que indicavam uma aversão a área, até então inesperada por nós pesquisadoras, fato que se repetiu a cada sala que entrávamos e falávamos com outras professoras. Percebemos que o descontentamento era geral, e que a fala que representa grande parte deste coletivo é a insatisfação e muita resistência no trato da Educação Física.

Nesse de *tour* da aplicação dos questionários ouvimos falas expressas com as seguintes mensagens: *Não fui formada para isso!; Não tenho competência para tal!; Já fazemos tanta coisa e a rede ainda quer nos dar mais isso.* Todas correspondentes ao componente curricular Educação Física. Em um dos momentos criou-se um debate entre as professoras a respeito do diário de classe, no qual é necessário colocar notas para este componente curricular em questão e houve relatos de que não sabiam como fazer isso, visto que não são especialistas, e que foram orientadas pelo Sindicato para que reunissem todos as professoras generalistas da escola e não preenchessem o diário *online*, com o argumento de que estariam cometendo crime de exercício ilegal da profissão, o que se aproxima das ideias e termos utilizados pelo CREF.

Nesse momento ouvimos professoras dizendo que mesmo assim preenchiam para fechar completamente o diário *online* sem pendências, e ainda ouvimos relatos de professoras dizendo que pontuavam a todos com a nota máxima, enquanto outras relatavam não tratar nem registrar nada da Educação Física, tomando como referência recomendações do sindicato.

Desta forma, em todos os momentos houve um certo alvoroço com a nossa chegada na formação, como se aquele momento fosse um momento de reivindicarem seus direitos e insatisfações para com a Rede Municipal do Recife.

Importante destacar que em nenhum momento estimulamos estes enunciados, apenas aos nos apresentarmos as falas viam à tona, algumas discussões apareciam e ganhavam relevo e não foram controladas nem por nós, pesquisadoras, nem pelo responsável da formação, portanto nos limitávamos a observar o cenário.

4.2 O que dizem os Sujeitos Pesquisados

No cenário geral das professoras que participaram desta etapa da pesquisa - questionário, tivemos um total de 73 docentes, sendo 69 mulheres e 4 homens, dentre estes 9,6% são contratos temporários, ou seja, perfazem um período parcial de atuação nesta rede. A rede é composta de aproximadamente 2.095 professoras⁵ que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais. No entanto, registramos que a participação nesta etapa de formação foi menor do que a esperada, tanto por nós quanto pela coordenação da etapa de formação e uma das justificativas pela baixa frequência foi a aproximação com o recesso do final de ano. Registra-se, no entanto, que a frequência nas formações não tem alcançado números expressivos, segundo a coordenação da mesma.

No quadro efetivo analisado, identificamos que 31,5% estão na rede há mais de dez anos, enquanto que 68,5% estão na rede há menos tempo, ou seja, a rede é composta por um grupo de professoras com inserção mais recente.

No que se refere a formação, identificamos que 87,7% fizeram Magistério ou curso Normal Médio, 75,3% cursaram Pedagogia e aproximadamente 11% fizeram outras Licenciaturas no Ensino Superior, entre elas Letras e Matemática. Sendo registrado, ainda, que 80,8% das professoras possuem Especialização e 4,1% o título de Mestre. Em um apanhado geral poucos professores têm apenas o Magistério ou só a Graduação em Pedagogia, visto que a maioria destes cursou o Magistério e/ou Pedagogia e a posteriori uma Especialização. Apenas 1,3% dos pesquisados tem dispensa da formação continuada e não estão exercendo o magistério neste momento, estando os mesmos em funções de gestão ou licenças.

Quando observamos os dados sobre a relação com conteúdo da Educação Física, identificamos que apenas 16,4% dos professores responderam que tratam os conteúdos desse componente curricular, enquanto 83,6% relataram que não tratam. Dos que relataram não tratar, cerca de 50,7% não apresentaram possibilidades de conteúdos, nem justificaram as razões para tal ausência, enquanto 32,9% alegam não tratarem este componente curricular por deficiência na Formação Inicial e por não se acharem aptos para determinada função, no qual muitos responderam ser de responsabilidade do professor especialista.

A partir do recorte das professoras que afirmaram tratar de forma plena ou parcial o componente curricular Educação Física, identificamos neste agrupamento que a maioria não relatou nenhum conteúdo tratado, por conseguinte iremos dar destaque as professoras

⁵. Dados fornecidos pela Unidade de Gestão de Pessoas (UGP)/ Unidade Gestão de Rede (UGR) - 2016 (MACÊDO, 2016).

que se dispuseram a responder de forma discursiva a respeito do trato com os conteúdos da referida área:

[...] tratava dança, recreação e dramatização, sem caráter conteudista. (PQ10).⁶

Na minha escola eles tem Educação Física nos anos iniciais só por causa do Programa Segundo Tempo, que o professor vem na sala pegar os estudantes, fazem as atividades práticas e depois retornam (PQ8).

Não trato os conteúdos pois todos os professores da Rede foram orientados pelo sindicato a não ministrar as aulas e também não preencher o diário, pois poderíamos responder a um processo por exercer, ou seja, o professor do fundamental I não é habilitado para exercer a função, mesmo sendo polivalente (PQ23).

Não sou formada par atuar com a Educação Física (PQ5 e PQ16).

Tais respostas ratificam o que ouvimos no primeiro contato com o campo, quando aplicamos os questionários e retratam o descaso com o qual o componente curricular Educação Física vem sendo tratado pela RMER nessa fase do Ensino Fundamental. As duas últimas falas dialogam porque as professoras não se sentem aptas pela formação generalista, nem responsáveis por trabalharem com a Educação Física, fazendo resistência a LDBEN (9.394/1996) e justificando a ausência do trato dos conteúdos desse componente curricular. No caso da primeira professora ratificamos que ela percebe as aproximações da dança e do jogo com a Educação Física, porém ela tem a consciência de que não trata essas práticas corporais como conteúdos centrais, pois deixar a criança brincar ou dançar por si só, não são suficientes para caracterizar os objetivos de aprendizagem da Educação Física, visto que não ocorre um processo de organização e sistematização destes saberes, comprometidos com a implementação da política de ensino da RMER e conseqüentemente com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Para compreendermos o equívoco da segunda fala, correspondente a (PQ8), trazemos o documento das Diretrizes do Programa, relatando que o objetivo do Programa Segundo Tempo é: “Democratizar o acesso de crianças e adolescentes aos conteúdos das práticas corporais por meio do esporte educacional de qualidade” (BRASIL, 2017, p.7). Ao passo que o Programa tem sua organização pedagógica própria e nem sempre acontece na escola, quando ocorre recomenda-se que ele se organize no contra turno para viabilizar

⁶ Legenda utilizada: P (professor), Q (relacionados ao questionário) e o número 10 ou outro utilizado após o PQ foi estabelecido de forma aleatória para organizar os 73 questionários, onde cada um desses instrumentos recebeu um número que vai de 1(um) até o 73 (setenta e três).

outros momentos de contato com as práticas corporais esportivas, preenchendo o tempo das crianças e jovens com qualidade.

Dessa maneira o Programa não tem como meta ocupar ou substituir o espaço curricular da Educação Física, pois o mesmo não tem a obrigatoriedade de tratar os elementos e saberes do currículo de cada unidade escolar, como ilustração trazemos um exemplo da organização do Programa e seleção dos seus saberes.

Quanto à definição de quais práticas corporais devem ser desenvolvidas nos núcleos, esclarece que é relevante considerar o contexto como um todo, a saber: disponibilidade de recursos físicos, humanos e financeiros para desenvolvê-las; a forma de organização dos núcleos (locais/espacos, horários e turmas); bem como mapear quais são os temas/práticas corporais mais realizadas pela comunidade (BRASIL, 2017, p.11).

Portanto, não se sustenta o argumento de que por ambos trabalharem com práticas corporais sistematizadas são espaços pedagógicos semelhantes, porque as finalidades são díspares. Visto que ofertar apenas práticas que sejam do interesse da comunidade não faz relação com a política curricular da RMER, visto que essas ações não se articulam com a organização dos saberes para cada ano escolar e o que os estudantes tem o direito de aprender com o componente curricular Educação Física.

As professoras que relataram tratar o componente curricular Educação Física a partir do questionário, expuseram quais seriam seus conteúdos, sendo assim iremos apresentá-los respectivamente da maior para a menor incidência: relacionados a jogos e brincadeiras (3x), música e dança (2x), danças e/ou atividades físicas relacionados a datas comemorativas (2x), movimentos e/ou expressões corporais (2x), conteúdos localizados no diário *online*⁷ (1x), além de que aproximadamente 25% destas professoras mesmo dizendo que tratavam a Educação Física, não especificaram nenhum conteúdo. Registra-se, ainda, que algumas professoras relataram que o espaço limitado dificultava o trato com os conteúdos que tem movimento, pois a Escola não oferece a infraestrutura necessária.

Quando nos referimos ao conhecimento da Proposta Curricular da RMER, juntamente com seus conteúdos para a Educação Física, tivemos um percentual de 65,8% das professoras que alegaram desconhecimento da proposta e seus respectivos conteúdos, enquanto que 45,2% declararam conhecer a proposta curricular de forma parcial ou plena e

⁷ Os conteúdos da proposta curricular da RMER, para cada bimestre e ano escolar, já vêm dispostos e descritos no diário *online*.

expuseram quais seriam os conteúdos da Educação Física na proposta, por ordem de incidência: corpo e/ou movimento (5x), conteúdos que estão dispostos no diário *online* (2x), dança (2x), atrelar a Educação Física a outras disciplinas (2x), jogos e modalidades (teórico-prático), eixos para desenvolver as atividades da Educação Física e seus aspectos culturais (1x), ginástica, teatro e música (1x). Registra-se, ainda, que 6 professores relataram que a proposta obrigava o professor polivalente a tratar a Educação Física e que discordavam dessa premissa pelo viés da formação, outro fato que destacamos é que nenhuma das professoras citou ou descreveu os eixos previstos na proposta curricular da RMER, eixos esses que são desencadeados a partir do conjunto das temáticas do jogo, dança, ginástica e esporte (RECIFE, 2015a).

Ao perguntarmos se as professoras se sentiam preparadas para tratar os conteúdos da Educação Física, tivemos massivamente um percentual negativo de 95,9% das respostas. Dentre as justificativas para esse fato, ilustramos algumas:

Eu não me sinto preparado para tratar os conteúdos da Educação Física porque não tenho conhecimento teórico para tal e que mesmo deixando meus alunos brincarem e jogarem, eu não acredito que isso seja aula de Educação Física (PQ10).

Ainda sobre essa mesma temática, a maioria justificou não ter formação para tal e em algumas falas houve a defesa do especialista.

A minha grade curricular na graduação não contemplou nada de Educação Física (PQ43).

Precisamos de formação, porque não tenho condições de trabalhar com o componente curricular Educação Física (PQ2).

Não tenho habilitação para trabalhar em uma área que não é minha, é necessário um professor especialista, pois eu não posso fazer o que ele faz, tem que ser cada um na sua área (PQ62).

Não me sinto preparado porque pode acontecer acidentes com as crianças e eu não saberia o que fazer (PQ5).

Deste referido agrupamento de professoras, temos uma que respondeu que se sentia totalmente preparada, mas não justificou suas repostas e duas responderam que se sentiam preparadas parcialmente. E mesmo nesse grupo identificamos justificativas muito semelhantes à daquelas professoras que mencionaram se sentirem despreparadas.

A Educação Física é importante na Escola e por isso é necessário ter profissionais capacitados (PQ9).

Tem que ser um especialista, pois a graduação em Pedagogia é insuficiente e acaba priorizando outros componentes curriculares (PQ22).

Portanto, obtivemos uma síntese do cenário, a partir dos dados obtidos. Houve uma grande incidência de justificativas voltadas a relatar as fragilidades na formação e a reivindicação do professor especialista, ao passo que percebemos a partir desta pesquisa que a maioria das professoras da RMER, que participaram desta etapa da pesquisa, não vêm tratando o componente curricular Educação Física e também não se sentem preparadas para tal. Algumas professoras conseguem relatar conteúdos específicos vinculados a área, e um pouco menos da metade alegam conhecer a proposta pedagógica da referida rede de forma parcial ou plena, mesmo com a participação destes sujeitos na formação continuada que ocorre mensalmente de forma sistemática.

4.3 Chegando mais próximo do nosso objeto

Na segunda fase, a partir das respostas das professoras ao questionário, selecionamos 12 (doze) professoras que relataram tratar a Educação Física de forma parcial ou plena, e entramos em contato via telefone. A partir desse momento tivemos recusas para dar prosseguimento a pesquisa, assim como também houveram telefonemas que não foram atendidos, ainda que se tenha retomado o contato. Sendo assim, aceitaram continuar participando das entrevistas 3 (três) professoras, conforme anteriormente apresentado no Quadro 6.

Para compreender melhor o cenário foi necessário entrevistar a gestora da Escola de Formação e, por último, a gestora da Unidade Escolar que foi delimitada, em momento posterior, para a etapa final de observação das aulas.

4.3.1. O que as Gestoras nos disseram?

Iniciamos nossas análises a partir do olhar das gestoras, subsidiados de leituras até a exaustão das falas transcritas, construímos o seguinte quadro de análise:

Quadro 13 - Quadro de análise construído a partir das entrevistas das Gestoras.

CATEGORIAS EMPÍRICAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTROS
PROPOSTA PEDAGÓGICA	Proposta Pedagógica	- Construção - Características - Acompanhamento/ Fiscalização
FORMAÇÃO	Formação Inicial	- Defesa do generalista ou especialista
	Formação Continuada	- Características gerais - O não trato da Educação Física como elemento central nas discussões dos anos iniciais.
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Educação Física Escolar	- Importância/Finalidades - Negação na escola - Diário <i>online</i> - Ofício circular

Na primeira categoria elencada como **Proposta Pedagógica**, trazemos a unidade de registro **construção dessa política da REMR**.

Estive no processo de construção, assim como foi dada a oportunidade a todos os professores da rede, porque foi um documento criado de forma coletiva, existia a assessoria das universidades, mas a construção foi feita por técnicos da Secretaria de Educação, por professores, coordenadores pedagógicos. Então, houve uma consulta pública, enviavam formulários, questões a serem discutidas, propostas e haviam convites por adesão, para quem quisesse vir fazer essas discussões. (G1)

Portanto, percebemos que a participação na construção do documento se deu de diferentes formas, com diversos graus de interferência, dependendo do engajamento dos sujeitos, inclusive o documento apresenta experiências exitosas dos professores com seus estudantes, que vão elucidando os princípios e características da política de ensino, a partir das experiências da própria RMER, apresentado como algo possível de ser materializado e dando centralidade aos sujeitos que estão no chão da escola (RECIFE, 2014).

Então estive em vários sentidos nesse processo de construção, inicialmente contribuindo como professora, depois como técnica, na parte final da organização do documento e hoje a gente ainda está envolvido nesse processo, porque é fazer acontecer a política de ensino. Nossas formações são planejadas a partir da política de ensino, proposta curricular da rede, então estamos inseridos em todo esse processo. (G1)

Identificamos que a fala da primeira gestora, que participou efetivamente da construção oficial da proposta coaduna com o que foi apresentado pelo referido documento curricular (RECIFE, 2014), visto que a proposta relata seu processo de construção coletiva no decorrer de anos e aponta para a necessidade de se ter um currículo atual, que se escute especialistas, como também os demais sujeitos que constroem a RMER. Então foram usadas estratégias para que

várias categorias contribuíssem, como por exemplo nos encontros com os coordenadores pedagógicos; na formação dos gestores da rede; em outros espaços com a participação de alguns professores convidados ou que se interessaram em contribuir de forma mais efetiva, para que enfim se possa ter uma construção mais coletiva, estabelecendo elementos para se construir uma gestão democrática (RECIFE, 2014).

Um dos elementos propostos pelo documento é que se estabeleçam nas unidades escolares a gestão democrática, que foi demarcada pelo âmbito legal, a partir da Constituição Federal (1988) que chegou para definir a gestão democrática do ensino público, na forma da lei como um de seus princípios (Art. 206, Inciso VI). Alguns anos mais tarde, a LDBEN (LEI 93.94/1996), vem reforçar esse princípio, acrescentando a legislação do sistema de ensino (Art. 3º, Inc. VIII) e trazendo em seu artigo 14 e 15 determinações referentes a gestão democrática, que concernem a participação dos profissionais em Educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola, bem como a participação da comunidade escolar e envolta em Conselhos Escolares e a garantia da autonomia das escolas públicas, a partir das autonomias pedagógicas, administrativa e de gestão financeira, observando as normativas em vigor.

Diferentemente da G1 a outra gestora (G2) não confirma a efetividade da participação de todos nesse processo de construção, pois:

A proposta curricular vem da Prefeitura, no formato de cadernos, e aqui na escola, local que a gente participa, que a gente transforma essa proposta de acordo com a nossa realidade. No PPP da escola, aí de fato é quando se tem a participação do diretor, dos professores e da toda a comunidade escolar. (G2)

Esta fala nos remete a pensar que a participação efetiva vai muito além de elencar representatividade de categorias profissionais para a construção do documento, portanto a efetividade real ocorre quando a proposta chega no chão da escola e todos os sujeitos envolvidos vão se apropriando, participando e buscando uma materialização própria, que tenha haver com aquela realidade específica. Porque a priori ela ainda compreende o documento oficial, como algo que chega pronto, já a construção do documento real no cotidiano escolar ocorre de maneira dinâmica, envolve todos os sujeitos da Escola e pode ser expressada mediante o Projeto Político Pedagógico.

A proposta de ensino da RMER, pretende a partir do documento orientar as discussões em cada unidade didática, contribuindo para reconstrução do PPP, pois é por meio deste que a Escola se organiza e ganha materialidade. Coadunando com as orientações

gerais das DCNs, que orientam as propostas de cada rede e, por conseguinte, orientam como estas questões chegam em cada unidade escolar por meio do PPP (RECIFE, 2014).

Na **caracterização mais específica da proposta**, G1 nos trouxe mais subsídios para compreender os elementos dessa política de ensino, visto o seu papel importante na construção do documento e na implementação do mesmo, a partir da gestão atual da Formação Continuada.

Nossa proposta é uma proposta que tem uma visão bem de formação integral do indivíduo, é uma proposta bem fundamentada nos documentos legais referenciados pelo MEC, traz uma abordagem teórico-metodológica bastante adequada, não é perfeita, está muito novo ainda, eu digo sempre que é um documento que precisa ser revisitado. Então, ele foi pensado, a partir da nossa realidade, das nossas vivências, porém quando ele é vivenciado e como é tudo muito dinâmico em educação, precisa ser revisitado. Então a gente já percebe que algumas coisas precisam ser revistas, que a gente precisa discutir novamente, que a gente precisa estar adequando. (G1)

Podemos a partir de então enfatizar algumas questões, primeiro questionar o que seria essa formação integral do indivíduo, que a gestora e o próprio documento (RECIFE, 2014) citam, mas não conceitua a partir uma referência teórica. Portanto trazemos Guará (2006, p. 16) que nos afirma que:

A formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

Dessa maneira inferimos que a G1 acredita que a proposta visa compreender o estudante em sua totalidade, atendendo as exigências atuais do cotidiano e qualificando o estudante para viver melhor na sociedade.

Ao passo também que a proposta curricular tem subsídio legal, referenciados em leis e diretrizes nacionais, tais como LDBEN, DCNs, pareceres do MEC. Porém, não identificamos coerência quando a G1 nos diz que a proposta tem uma abordagem teórico-metodológica adequada, visto que não conseguimos identificar um alinhamento teórico explícito, o que conseguimos observar foram características e fundamentos para que a mesma venha a ser materializada, como por exemplo os princípios bases de solidariedade, liberdade, participação e justiça social (RECIFE, 2014).

Ratificamos que não identificamos filiação a nenhuma abordagem teórica bem definida ou um autor base como referência, entretanto encontramos aproximações com abordagens críticas, como por exemplo quando vimos trechos na proposta que colocavam as aprendizagens dos saberes historicamente construídos como centro do processo educativo, que se efetivariam por meio dos princípios educativos já elucidados e que vislumbravam a autonomia dos estudantes por meio desses conhecimentos, juntamente com a sua interferência na construção da sociedade (RECIFE, 2014). Inferimos ser aproximações, visto que são trechos desarticulados, que não estão inseridos em um referencial teórico próprio, com alinhamento de projeto de sociedade, de percurso metodológico bem definido e de constituição dos saberes escolares.

A política de ensino foi pensada a partir da realidade da RMER e, por conseguinte, quando o documento chega nas escolas, ele é ressignificado e ocorre o mesmo movimento de adequação, do macro ao micro. Visto que a realidade é tão dinâmica que nenhum documento vai conseguir dar conta de todas as nuances da escola, por isso a proposta precisa ser constantemente revisitada, rediscutida e ajustada, sempre buscando aproximações com a realidade e vislumbrando qualificar a prática pedagógica e efetivar a política de ensino.

Para ratificar a importância da proposta curricular a G2 explicitou, de forma mais geral, algumas características subjetivas, apresentando como avanço mais concreto o uso maior da tecnologia.

Ela viabilizou a modernidade para gente, os recursos tecnológicos, sabe? Preencher diário tudo informatizado, utilizar instrumentos que os professores não estavam acostumados. Então ela é importante, ela veio para mexer de fato com a escola, dinamizar, mexer com a dinâmica da escola, porque as vezes se acomoda ne?! (G2)

Porém, percebemos que quando a gestora da unidade escolar se refere a utilização de recursos tecnológicos e modernidade, ela enfatiza apenas a utilização do diário *online*, que rebateu de forma imediata no cotidiano escolar dos professores, o que na nossa análise foi um fato que causou muita resistência por parte das professoras, a priori pelo fato de mudar a rotina diária que elas já estavam habituadas e terem que se adaptar a novas demandas/obrigações em um novo formato. Destarte, não houve a compreensão da tecnologia como eixo que perpassa a construção da política de ensino, nem como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos na contribuição que tais recursos poderiam dar a formação dos professores, vislumbrando atender uma diversidade e demanda atual dos estudantes.

Para compreender brevemente como o documento compreende os recursos tecnológicos, damos destaque a criação da Política de Tecnologia na Educação da RMER, que a partir dos seus técnicos vão dando suporte e formação aos professores, para que os mesmos alcancem os seguintes objetivos:

- Consolidar o processo de universalização do uso e da exploração dos recursos tecnológicos, associados a um programa de formação específico da área de Tecnologia na Educação, presencial e/ou a distância, para os docentes da RMER;
- Ampliar a oferta de infraestrutura física e de suporte técnico para funcionamento dos equipamentos, bem como assegurar a sua incorporação para fins pedagógicos;
- Contribuir para a implantação de uma cultura do uso da tecnologia em geral, com a utilização dos recursos como suporte, nas atividades pedagógicas e administrativas;
- Disponibilizar à comunidade em geral o acesso de qualidade a diferentes meios de informação, comunicação e produção de conhecimento;
- Oferecer formação básica, através de cursos e oficinas, aos professores, estudantes e à comunidade em geral (RECIFE, 2014, p.92-93).

Se estes elementos supracitados vêm sendo tratados como prioridade na Rede nós não sabemos, pois não foi pauta da nossa investigação, nem surgiu algo mais específico nas falas investigadas. O que destacamos é que a fala reducionista da G2, sobre o aparato tecnológico, talvez nos dê indícios de fragilidades no acompanhamento docente, no sentido de dar um suporte adequado para que as professoras consigam lidar com as demandas da tecnologia e inferimos que essas questões do diário *online* poderiam ter sido tratadas com antecedência, instrumentalizando as professoras, para que não houvesse tanta resistência e dificuldades por parte das mesmas.

No que diz respeito a unidade de registro **acompanhamento da proposta**, temos, mais uma vez, uma visão macro de uma gestora que acompanha a materialização da política de ensino a partir da gerência da Escola de Formação (G1) e o outro olhar de uma gestora que acompanha o processo no chão da escola (G2).

Eu não sei na escola como é esse rebatimento, porque a gente fica muito na atuação da formação, do lado de cá, ainda não temos pernas, mas é importante que a equipe que forma vá à escola ver como isso se materializa, pois lá tem um fosso aí, mas existem técnico de acompanhamento. Então, a gente faz a formação e existe uma equipe que estão na divisão de ensino, nos anos iniciais, Educação Infantil, nos anos finais, que vão às unidades de ensino, ver como é que isso está acontecendo lá e aí também tem o diário *online* que é uma forma de acompanhamento, porque aí o professor dá as aulas e registra ali o que foi trabalhado e o próprio diário *online* já vem com objetivos de aprendizagens e direitos, que estão na Proposta

Curricular e o professor vai sinalizando o que trabalhou, mas é um dos instrumentos de acompanhamento pra gestão. (G1)

A gestora enfatiza a importância dos responsáveis pela formação continuada se articularem com a materialidade da proposta no chão da escola, visto que há um fosso nesse ínterim, reconhecendo que existem limitações estruturais para que se possa ter um acompanhamento mais efetivo. Entretanto, algumas ações vêm sendo feitas vislumbrando diminuir o distanciamento do que está no documento curricular e, por conseguinte, ser tratado nas formações continuadas e o que de fato se materializa nas aulas. Nesse intuito destacamos duas ações, a dos técnicos que vão as escolas averiguar a organização e materialização dessa política de ensino em cada realidade específica e o diário *online*, que se articula com os saberes, eixos, direitos e objetivos de aprendizagem da proposta curricular, portanto se as professoras confirmam que trabalharam tais saberes no diário, fazem seus registros de como trataram esses saberes, subentendesse que as mesmas estão materializando a proposta. Todavia nem tudo o que está registrado de fato ocorre na realidade. Para ratificar esse argumento, retomamos dados dos questionários com as professoras, onde identificamos relatos que algumas professoras colocavam nota máxima (10,0) em Educação Física para todos os estudantes, de forma aleatória, sem ao menos trabalharem com o componente curricular, revelando grande descompasso do que está registrado, com o que se materializa na escola.

Dando ênfase aos limites para se fazer um acompanhamento adequado dessa política de ensino, trazemos a seguinte fala:

Nós não temos um *feed back* específico e detalhado de como as coisas acontecem; somente o técnico vai à escola e aí esses relatórios não chegam até nós, porque como eles estão vinculados especificamente à uma divisão operacional, então eles fazem tudo lá. O que é muito mais compartilhado na rede são esses dados quantitativos, restritos a língua portuguesa e matemática, devido as provas de avaliação externa. (G1)

Fica evidente, para nós, que as informações que os técnicos coletam não chegam em sua completude até o grupo responsável pela formação continuada devido a um impasse organizacional, portanto poder-se-ia pensar em construir mecanismos para facilitar o diálogo entre essas duas divisões operacionais. A fala destacada também não nos esclareceu o que acontece com esses relatórios gerados, a partir das visitas técnicas nas escolas, visto que essas informações não chegam em sua completude para a Escola de Formação, e perdem espaço para que tais questões sejam avaliadas, rediscutidas e trabalhadas conjuntamente com as professoras da RMER.

Para além da fragilidade supracitada, destacamos a distinção que ocorre no acompanhamento e avaliação dos diferentes componentes curriculares, obtendo um status diferenciado para Língua Portuguesa e Matemática, com um rigor avaliativo maior, a partir de comparativos de rendimentos e índices, substanciados pelo argumento das provas externas.

O que Saviani (2013) chama, no cenário atual, de novo tecnicismo, marcado fortemente pelo controle dos resultados e não dos processos, pois é a avaliação dos resultados que irá garantir a eficiência e produtividade. Portanto, o Estado fica responsável a partir da LDBEN (Lei n.93.94/1996) de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um sistema nacional de avaliação, no qual os estudantes, escolas e professores passam por exames e provas para demarcarem esses índices, que porventura condicionam a distribuição de verbas e recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. Nesses tipos de exames são privilegiados os saberes da Língua Portuguesa e Matemática, secundarizando os demais saberes curriculares (SOUZA JÚNIOR, 2007).

Nossa investigação identificou dificuldades no processo de acompanhamento da materialização da Proposta Pedagógica, e mais ainda no que diz respeito aos mecanismos/instrumentos que não contemplam todos os componentes curriculares, privilegiando apenas dois destes como vimos anteriormente e deixando os demais à margem da política de ensino.

Quando nos referimos a fala da G2, iremos observar como seria esse acompanhamento a partir do olhar de um sujeito que vive e constrói o cotidiano da escola, dessa maneira a G2 expõe:

Eu tenho uma escola viva, que está em movimento, então tenho que organizar, vamos fazer um trabalho com os pais, como é que está a parte pedagógica das crianças, sempre fico perguntando aos professores. O gestor precisa saber o que está acontecendo na escola, porque muitas vezes a gente passa para os professores as coisas, a gente faz um acordo, pontua, alinha tudo, mas quando chega na hora de materializar ele deixa aflorar o currículo oculto, então ele só faz o que ele quer e a depender da situação, a proposta curricular, o PPP, as ideias planejadas parece que não acontecem. (G2)

Esses acompanhamentos eles não são assim necessariamente específico para o meu caso porque eu não tenho na escola um coordenador pedagógico. Então, não há um acompanhamento mais direcionado. Agora a gente tem aqui na escola os encontros de planejamento e são os próprios conselhos pedagógicos. Então, nesses conselhos pedagógicos, onde há essa troca com o professor, discussões de temáticas como o papel pedagógico da escola, mas é muito demanda para um único gestor. (G2)

A partir da fala da G2, identificamos que a escola é um espaço dinâmico e envolvem tantos sujeitos, que é complexo gerir, organizar e acompanhar tudo o que ocorre nesse espaço. Todavia, quando se refere a materialização da proposta curricular, a mesma tira a responsabilidade de si enquanto gestora e culpa a ação das professoras, pelo argumento de que as mesmas deixam agir o currículo oculto, o que nós preferimos inferir pelo viés da autonomia pedagógica, visto que a gestão pode informar, orientar, estabelecer acordos, cobrar, mas é o professor na sua aula que decide o que vai acontecer ou não, portanto as professoras são elementos centrais para que o documento curricular se efetive.

Nós identificamos aproximações do relato da G2 a respeito da ação docente, com o conceito de currículo oculto, a partir da leitura de McLaren (1997, p. 216-217) ao nos afirmar que:

O currículo oculto lida com os modos tácitos pelos quais o conhecimento e o comportamento são construídos fora dos materiais do curso comum e lições previamente agendadas. É uma parte da “imprensa” burocrática e administrativa da escola – as forças combinadas pelas quais os estudantes são induzidos a consentir com as ideologias dominantes e práticas sociais relacionadas à autoridade, ao comportamento e à moralidade.

Á partir desse conceito não podemos reduzir o currículo oculto, ao fato da professora poder fazer o que ela quiser em sua aula, ter essa autonomia pedagógica, porque ao mesmo tempo essa emancipação é cerceada por leis, normas, diretrizes e orientações curriculares do que devem e como devem materializar os saberes em suas aulas e, portanto, são instrumentalizadas pela formação continuada e cobradas para tal feito. Dessa maneira, o currículo oculto aparece na escola, pelas escolhas dos saberes, em como o docente os compreende, refletindo sua história de vida, formação inicial e continuada, seus valores e crenças, inclusive reflexos muitas vezes das ideias dominantes da sociedade. Sendo algo que surge nas aulas implicitamente no comportamento das pessoas, mas de maneira já enraizada no subconsciente dos que compõem a Escola.

Portanto, se as ideias não se materializam não podemos inferir que é apenas porque as professoras não querem, é preciso compreender esse currículo oculto e todas questões que o perpassam, avaliar a formação docente, suas dificuldades, acompanhar de perto o que precisa ser melhorado e a organização e estrutura que a escola precisa oferecer, seja física ou de suporte pedagógico para que as professoras consigam efetivar a política de ensino. Em suma, tudo precisa estar alinhado e tratado de maneira articulada para avaliar os processos, acompanhar as fases e rever as ações, por isso não podemos responsabilizar apenas uma

categoria pelas fragilidades na materialização da proposta, pois é um trabalho de toda a RMER e de toda a comunidade escolar.

Outro problema relatado é que faltam profissionais nas escolas para que a gestão consiga cumprir seu papel de acompanhar e de dar o suporte pedagógico as professoras no cotidiano escolar. Então a mesma se sente sobrecarregada, porque precisa sanar todos os problemas da escola, que como já dissemos é um ambiente complexo e que está em constante movimento. Fatores esses que fragilizam o acompanhamento da proposta e que poderiam ser resolvidos a partir da contratação de novos profissionais, para que de fato se construísse uma gestão mais coletiva e não centralizada na figura de uma única pessoa.

Adentramos na categoria **Formação**, a partir da unidade de contexto **Formação Continuada**, que obteve maior frequência dentro dessa nossa categorização. Para tal obtivemos como unidades de registros: as características; a importância; e o não trato da Educação Física como elemento central nas discussões dos anos iniciais.

Para a **caracterização geral da Formação Continuada**, a gestora da Escola de Formação nos diz:

O professor vem uma vez no mês, um turno se ele tem apenas um turno na rede e nós tivemos as temáticas, nós tivemos o seguinte em 2015 que era a escolha da própria escola de formação, porque a escola estava começando e aí durante o ano a gente foi fazendo um levantamento de sugestões à proposições dos professores, com isso foi elaborado uma trilha de formação para dois anos, 2016 e 2017 com as temáticas mais solicitadas pelos professores e foi o que foi trabalhado nesses dois anos, 2016 e 2017. Normalmente uma temática para uma trilha que a gente diz, uma trilha, um percurso de formação de dois anos para Educação Infantil, uma para o ciclo de Alfabetização, uma para o professor do quarto e quinto ano e cada componente curricular dos anos finais tinha basicamente o seu. (G1)

Nesse modelo de formação a gente tem professores formadores, que são professores fora de aula, então há uma identificação muito próxima do professor, o formador não é o formador, é o mediador naquele momento, porque ele está ali. [...]. Então não é aquela coisa distante de ter alguém que vem para dar formação, é alguém da rede, que está acompanhando a sala de aula também e conhece a realidade da rede. (G1)

Podemos destacar como principais características da Formação Continuada, que ela ocorre uma vez por mês, que as temáticas foram sugeridas pelas professoras, e que tais temas compõem uma trilha de formação, com duração de dois anos. Entretanto, questionamos se deixar apenas as professoras escolherem o que querem tratar nas formações não fragiliza o processo pedagógico, visto que suspeitamos que vão escolher apenas o que têm afinidade, deixando outros saberes também importantes a margem. Dessa maneira, acreditamos ser mais adequado para a efetivação de política de ensino, que a gestão da Escola de Formação

também oriente e direcione o processo, para que se possa atender a diversidade de saberes, sem negar os mais importantes e imprescindíveis a partir do documento curricular, com uma sistematização organizada de forma coerente e contínua.

Outro fato que merece nosso destaque é que deveria se construir uma trilha temática para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ano ao 3º ano) e outra para o segundo ciclo (4º e 5º ano), considerando todos os componentes curriculares. Então os saberes devem ser trabalhados no decorrer de dois a três anos dependendo do ciclo, de forma contínua, ampliando os conhecimentos, coadunando com o que vimos no documento (RECIFE,2014). No entanto deve se configurar para todos os componentes curriculares, no caso questionamos se a Educação Física também participou dessa trilha temática, temos indícios para acreditar que não, por tudo o que já nos foi falado pelas professoras a partir dos questionários, entretanto iremos discutir tais questões na unidade de contexto vinculada ao trato da Educação Física.

Outro fator importante que caracteriza de forma positiva a Formação Continuada é que ela se materializa com formadores que são professores da RMER, isso traz uma contribuição significativa para se manter uma boa relação entre os que estão mediando o processo de formação e as demais professoras, visto que compreendem as dificuldades gerais da Rede e do cotidiano escolar, ocorrendo uma aproximação da formação com o chão da escola, porque a informação e o conhecimento vêm de alguém que conhece com profundidade a proposta curricular e ao mesmo tempo experimentou e/ou vivencia desafios semelhantes para materializar os saberes escolares.

Ainda na caracterização, trazemos o olhar da gestora da Escola de Formação para as docentes:

Existem muitas variáveis que interferem na frequência do professor, o fato de precisar de alguém que substitua na sala de aula, para poder ser liberado, o fato de que o deslocamento é para um outro lugar que ele não está habituado, ele pega um transporte naquele dia e vem para cá, o nosso estacionamento que não comporta todos. Então, existem alguns fatores que interferem, mas de maneira geral os professores vêm às formações e se sentem contemplados, se sentem satisfeitos e a participação é uma boa.
(G1)

Existem problemas estruturais que interferem na frequência do professor como já foi supracitado, porém consideramos um avanço ter esse momento de formação sistematizado mensalmente e principalmente porque ele é visto como aula-atividade, então faz parte da carga-horária das professoras, da qual são obrigadas a cumprir. Dessa maneira, consideramos que é uma estratégia eficiente para garantir a formação continuada a todo

corpo docente. Entretanto, podemos indagar se de fato as professoras se sentem contempladas com tais formações, voltando novamente a rememorar as falas dos questionários no qual ouvimos professoras relatando que nunca tinham visto em sua formação nada que fosse voltado para o componente curricular Educação Física, o que soou para nós como cobrança, visto que a formação continuada não preencheu essa lacuna.

Entretanto a G1 reconhece os limites que o processo de formação continuada tem, ainda que ela considere de qualidade:

A formação continuada não vai dar conta de todas as necessidades, não consegue atingir toda as demandas e anseios do professor e não é só do professor, é de tudo que se coloca para formação continuada mesmo. (G1)

Ao passo que ainda que se tenha Formação Continuada, ela sozinha não consegue dar conta de todas as fragilidades do professor, visto que esse processo vai se construindo durante toda a vida do sujeito, no meio cultural, que se apresentam nas suas relações político-sócio-econômicas, afetivas, que interfere na sua maneira singular de enxergar o mundo ao redor. Sendo assim a formação se configura como uma busca individual e coletiva do conhecimento, engajados em um processo contínuo e interminável de ação-reflexão-nova ação, não podendo se restringir as intenções de uma instituição, visto que a realidade é tão dinâmica que o que se planeja, nunca se materializa da mesma forma que foi concebido, porque cada sujeito singular interfere no processo e o transforma em algo novo (FREIRE, 2001).

No registro do **não trato da Educação Física como temática central da formação em serviço dos anos iniciais**, identificamos:

Até porque não se dá base para esse componente curricular, não se tem formação sobre Educação Física, nunca vi. (G2)

Eu só vejo uma forma de mudar o cenário, que é com a formação do professor, porque sem conhecimento a gente não consegue fazer nada. Precisamos saber o que está acontecendo com a nova Educação Física, ela tem que ser apresentada para esse povo, inclusive para mim que desconheço. (G2)

Primeiramente identificamos o que já havíamos suspeitado anteriormente, que o componente curricular Educação Física não estava sendo tratada na Formação Continuada das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, para mudar o cenário de negligência com a área é necessário conhecimento e a RMER tem que promover o acesso aos saberes da Educação Física, para que as professoras consigam materializá-los nas aulas.

Enquanto que a G1 tenta explicar o contexto da Educação Física nas formações continuadas, se subsidiando de diferentes argumentos:

As formações de Educação Física só acontecem especificamente para anos finais com um técnico, que é formado em Educação Física e ele vem fazer a formação, seguindo a Proposta Curricular, mesmo não sendo lotado aqui. Então, para os anos iniciais a Proposta Curricular deve de fato trabalhar a formação do indivíduo, formação geral e eu vejo como algo essencial para o desenvolvimento da criança e não só o desenvolvimento motor, mas o desenvolvimento cognitivo e das interações. Se a gente pensa em formação integral do indivíduo, a gente não pode negar o direito e na nossa proposta é um direito de ensino e direito de aprendizagem, então de alguma forma se a gente não implementa isso, é negar direitos. (G1)

Nosso primeiro destaque circunscreve que se a Educação Física está sendo negada, estamos negando direitos sociais e nos afastando de uma educação integral e conseqüentemente de uma materialização da política de ensino. Inclusive a gestora argumenta que este componente curricular nos anos iniciais deve priorizar a formação generalista, que não se subsidia apenas no motor, mas também no afetivo e cognitivo. Esta fala nos faz inferir que para a maioria das pessoas a Educação Física se reduz a parte motora, obtendo uma crença cristalizada apenas pelo viés do movimento, entretanto a mesma acha importante ampliar esse conceito, para que nessa fase se compreendam outros elementos da formação. Por fim, enfatizamos que a Educação Física foi vista como importante porque contribui com a formação integral, e não pelos seus eixos temáticos, que estão relacionados aos saberes específicos expressados na proposta curricular, o que nos faz pensar que não são tais conhecimentos que legitimam a Educação Física como componente curricular.

Na tentativa de justificar a ausência de temáticas da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Formações Continuadas, trouxemos o discurso que busca fazer relações do que tem sido feito na formação em serviço que podem ser articulados com a Educação Física.

Nessa trilha de formação continuada dos dois últimos anos não se tinha algo que se contemplasse especificamente o componente Educação Física, mas aí, quando se trabalha Arte se articula também. Por exemplo, a gente teve uma formação de Arte, para o 5º ano, foi trabalhado dança, foi trabalhado movimento, mas não é uma coisa voltada a intenção, olha a gente está trabalhando objetivos gerais de aprendizagem que são desenvolvidos, repercute, como sendo muito mais efeito do que causa. (G1)

Em relação ao componente Educação Física eu não vou te dizer que não é trabalhado, que é principalmente na Educação Infantil. Na Educação Infantil, nós temos e tivemos muitos trabalhos voltados para o corpo, trabalhar corporeidade, necessariamente sem dizer que é a Educação

Física, porque o termo Educação Física acabou sendo a partir desse documento que foi visto como uma responsabilização para o professor e nessa hora, a política que a gente vive não foi bem acolhida. [...] Não existe uma formação específica da Educação Física nos anos iniciais, mas nas estratégias metodológicas propostas se podem fazer relações com a dimensão do corpo e movimento. Até pela característica do próprio ciclo, porque é impensável uma metodologia para trabalhar com as crianças que não se utilize de brincadeiras e trabalhos com o corpo. (G1)

Identificamos que a dança compõe o corpo de conhecimento da Educação Física e das Artes, fato ratificado nos estudos de Brasileiro (2009, p. 120) que nos afirma que essa relação pluridentitária da dança poderia trazer uma riqueza de saberes para o espaço escolar, “ter duas possibilidades de ser vivenciada por componentes curriculares distintos, quem sabe até com perspectivas distintas”. Argumenta ainda que seria um luxo compreender a dança como conhecimento central a ser estudado da escola, visto que historicamente ela ainda é muito difundida apenas pelo viés extracurricular.

Portanto, é necessário que se efetive o olhar da dança a partir dos dois componentes curriculares e não apenas em um deles, pois tratar só na vertente da Arte não dá conta de compreender a totalidade que o fenômeno dança ganha quando é incorporado a área da Educação Física, com uma linguagem e significação própria. Sendo assim, não podemos dizer que o trato da dança é o mesmo, porque a centralidade não estar apenas no movimentar, mas no campo comunicativo que a mesma vai sendo organizada e interpretada, seja com o olhar artístico, ou pelo olhar da Cultura Corporal.

Bem como identificamos na segunda fala destacada, que a Educação Física é tratada como meio para se elucidar outros componentes curriculares, a partir da centralidade do corpo e movimento. Negligenciando os saberes e objetivos específicos da Educação Física anunciados na proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que são ginástica, jogo, esporte, dança e luta e que configuram seu objeto de estudo nessas práticas corporais advindas da cultura humana (RECIFE, 2015a).

O que se apresenta como uma grande contradição entre o que está na proposta e o que a formação em serviço vem propondo para este componente curricular, visto que esta formação não vem dado conta de compreender as singularidades da Educação Física dentro do que objetiva a política de ensino. Ainda no campo das divergências, a RMER emite um documento que exige que as professoras generalistas tratem o referido componente curricular, mesmo não conseguindo oferecer uma formação efetiva que auxiliem as docentes na ministração e avaliação dessas aulas.

Ainda permanecendo nossa atenção na segunda fala da gestora, é prudente elucidarmos que falar das relações do corpo e movimento e a ludicidade estão muito presentes no cotidiano da escola, e de forma bem mais evidente no currículo da Educação Infantil (RECIFE, 2015a), ainda que estes elementos se relacionem com a área da Educação Física, não recebem tal denominação, pela organização curricular não disciplinarizada dessa etapa da Educação Básica. Porém, quando esses conhecimentos chegam ao Ensino Fundamental e são colocados nas “caixinhas” dos componentes curriculares é que ocorre a efervescência do conflito, visto que o componente curricular vai assumindo os estereótipos esportivizantes, ou muito específicos da área, e nesse ínterim nos parece que a formação geral não vem conseguindo dar conta de tais questões e muito menos a formação continuada da Rede.

Ainda na categoria Formação, trazemos uma outra unidade de contexto - **Formação Inicial**, marcada com a unidade de registro **defesa do generalista/especialista**, ratificando a importância do professor de formação geral nos anos iniciais e apontando possibilidades para minimizar as lacunas que o mesmo tem com relação aos saberes da Educação Física. Nesse ínterim trazemos:

Mas se na escola, digamos, numa unidade de ensino que trabalhe anos iniciais, que trabalhe com um profissional de Educação Física, licenciado em Educação Física e que fosse mediar esse trabalho, do professor de sala de aula, junto aos estudantes e estivesse ali fazendo o trabalho, seria perfeito! (G1)

A gente teria que está junto nesse processo, porque o professor da sala de aula que conhece o dia a dia do estudante, conhece o seu desenvolvimento, que não pode ser restrito à Educação Física ou só Português, é integral. Então, pensar uma proposta interessante, para um professor de Educação Física, mas não com aquela perspectiva dos anos finais, que ele tem o seu horário específico que faz seu trabalho e vai embora. Não vejo na educação, nos anos iniciais e na Educação Infantil, fazer compartimentos, na verdade eu até penso que a gente precisa, desse desenvolvimento da criança nos anos iniciais, ser algo mais integral mais não disciplinado, respeitar esse momento que é tão importante para o desenvolvimento da criança. (G1)

Trazemos a referência de Fraga (2005) pois coaduna com o que G1 propôs como ideal para a Educação Física nos anos iniciais, que seria essa interação do professor generalista e especialista. Ao passo que o professor da área poderia auxiliar o generalista nos seus planejamentos e orientações pedagógicas para o ensino-aprendizagem das práticas corporais.

Ao mesmo tempo que G1 faz a defesa para a não disciplinarização do currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto refletimos elementos como a interação maior entre os conhecimentos pela faixa etária das generalidades e os tempos pedagógicos flexíveis com os diversos componentes curriculares, já que não ocorre a troca de diferentes professores. Mas será que essa não disciplinarização a qual a mesma se refere está condicionada apenas a área da Educação Física? Para que se consiga justificar sua exclusão no processo de formação continuada? Ou também podemos compreender essa fala como uma forma de justificar o argumento de que não há necessidade de professores especialistas para os anos iniciais?

Enfim, os questionamentos nos fazem refletir e compreender que essa fase de escolarização o tempo precisa ser mais contínuo e os conhecimentos mais articulados, não assumindo características específicas dos anos finais do Ensino Fundamental, portanto essas características podem ser materializadas pela formação mais geral ou específica. Contudo, o argumento que está por trás desse discurso é que a professora generalista seria a profissional mais adequada para lidar com tais questões elucidadas, tratando os conhecimentos de forma integrada, ainda que essa afirmação tenha sido reiteradamente questionada pelas fragilidades no processo formativo.

Na categoria da **Educação Física Escolar**, destacamos os registros vinculados como importância/finalidades; sua negação na escola e por fim o diário *online*. No registro da **importância/finalidades da Educação Física**, reconhecemos:

Esse componente curricular quando trabalhado, se tinha a questão somente de ser trabalhado, talvez o brincar, o movimentar, o conhecer o corpo, tudo isso já se fazia e se faz, não tem como tirar isso dos anos iniciais, isso é inerente às crianças, mesmo que isso não seja sempre atividades dirigidas.
(G1)

Nesta o olhar para a Educação Física fica centrado apenas na motricidade e nas relações com o corpo, como já foi dito anteriormente. Nesse contexto, a Educação Física é compreendida como estratégia e não como fim, como algo naturalizado, como se as crianças já nascessem brincando, correndo e não como uma construção histórica que deve ser sistematizada. Para compreender que estes saberes não são naturais e sim culturais, trazemos o Coletivo de Autores (2012) que nos diz que:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física [...] Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela

expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.26).

Portanto, não podemos naturalizar elementos culturais, ainda que sejam características bem marcantes daquela faixa etária. Ao passo que os saberes que estão postos na sociedade precisam da intervenção docente, de uma pedagogização específica para compor um corpo de conhecimentos de um componente curricular.

Quando nos referimos as ideias de G2 sobre a Educação Física, identificamos sua compreensão vinculada para se atingir outros fins, ligados ao físico e a formação de valores. Dessa maneira:

A gente vê a Educação Física como a parte física, para esticar os ossos, melhorar a postura das crianças, colocar eles para suarem. Eles correm mais lá do que em casa. Eu vejo a importância da Educação Física para vida, como por exemplo, competitividade, que eu trato questões filosóficas, como trabalhar relação de valores, amizade, companheirismo, proatividade e corporativismo. [...] Bem como poderia ajudar o professor, no comportamento aqui na sala. (G2)

A cobrança é muito grande para alfabetização e letramento, ao ponto de chegar professor para mim e dizer que não vai trabalhar nem Ciências, nem História, nem Geografia, e eu fico pensando como um professor consegue alfabetizar sem essas disciplinas, isso não é nada bom. A Educação Física é importante e pode contribuir nesse processo de alfabetização e letramento do mundo ao redor. (G2)

Identificamos que a G2 não compreende bem o lugar da Educação Física como componente curricular, apresentando diferentes possibilidades para designar sua legitimidade, porém nenhuma voltada para os seus saberes específicos. Dessa maneira identificamos que nem a LDBEN, nem a proposta curricular atual são determinantes para a construção de uma unidade de compreensão a respeito da função da Educação Física Escolar, não contribuindo para a legitimação de seus saberes.

Para compreender melhor o processo de legitimação acerca de um componente curricular, trazemos inúmeras argumentos utilizados na escola para designar a importância de determinados conhecimentos, no qual um não exclui a existência e aparecimento do outro. Dessa maneira apresentamos a legitimação instrumental, que ganha relevância em virtude de alguma situação prática para aplicação imediata do conhecimento, como por exemplo quando a gestora nos diz que a aula de Educação Física poderia ajudar no comportamento deles em sala de aula, como se fosse uma ferramenta para acalmar ou disciplinar os estudantes. A legitimação propedêutica, que apresenta argumentos de aplicação para uma

vida futura, muito relacionada ao mundo do trabalho, que nesta fala em destaque seria trabalhar a competitividade, proatividade, companheirismo e corporativismo, competências de valores e condutas que ajudariam os estudantes na vida adulta. Aparece ainda a legitimação social, que argumenta em favor de um corpo de conhecimento que permite receber, perceber, o mundo que nos cerca, assim como intervir nele a partir de aspectos coletivos, reflexivos se relacionando a questões políticas e sociais, que neste caso destacamos a crença da Educação Física contribuir com o processo de alfabetização e letramento, pois essa ação contribui para que o estudante perceba e redescubra o mundo ao seu redor, a partir do acesso ao conhecimento sistematizado. Por fim, nesse contexto percebemos que a Educação Física vem sendo legitimada a partir de diferentes argumentos (SOUZA JÚNIOR, 2007).

Adentrando no registro definido como sua **negação na escola** e principalmente nas aulas, traremos a fala da gestora da unidade de ensino:

Eu tenho um caderno de registros da escola, onde o professor coloca todos os conteúdos que vai dar durante a semana. Eu nunca vi neste caderno algo direcionado para a Educação Física. Nunca! Eu estou em direção de escola há quase 17 anos. Estou na rede há 25, inclusive eu como professora nunca coloquei. (G2)

Olha eu vou ser muito sincera com você, os professores não têm dificuldade em tratar a Educação Física, porque eles nem pensam nela. Não fazem nada, porque como eu te disse pelas próprias estruturas e condições de trabalho. (G2)

A gente não pode cobrar de um professor que ele se debruce em uma disciplina desse porte, porque isso não é besteira. A gente não pode pegar a Educação Física esse ano eu vou colocar aqui porque tem que colocar, porque a leitura é essa, vamos colocar qualquer coisa. E também, atualmente, o professor está numa guerra política de responsabilização legal desse componente curricular. Então ele vai ter o ofício 122, 123, 124, 125, vão ter todos os ofícios do mundo e eles serão ignorados, porque é como eu te disse, quem manda na sala de aula é o professor. (G2)

Portanto a fala da gestão da unidade escolar investigada confirma a afirmação de Pereira (2010) a respeito da não ocorrência das aulas de Educação Física na RMER no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se configura pela justificativa da falta de conhecimentos para tratar esse componente curricular e a ausência de estrutura e suporte adequado, e que sem essas questões não se materializam seus saberes escolares, ainda que haja a obrigatoriedade legal. Pela fala da gestora podemos afirmar que a Educação Física vem sendo negada e não é algo recente na Rede, é um fato que perdura no sentido que não

identificamos em nossa investigação nenhuma ação ou planejamento efetivo para sanar tais questões.

A gestora acredita que não é obrigação das professoras generalistas tratarem o componente curricular Educação Física, diferentemente das ideias de G1. E acrescenta que este componente não chega a ser uma dificuldade para as professoras, visto que estas nem param para pensar nele, pela crença da ausência de responsabilidade, se não tentam organizar os saberes e materializar, não podem saber quais são suas reais fragilidades. Portanto o cenário caótico é que grande parte das docentes fingem que a Educação Física não existe e da mesma maneira também o faz a Escola de Formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nem mesmo um ofício circular será capaz de mudar esse contexto, não adquirindo efetividade perante a categoria docente. Outro ponto que merece ênfase, é que quando um documento vem de cima para baixo como uma obrigação, causa resistência por parte das professoras e muitas preenchem qualquer informação só por formalidade. Essa fala nos faz inferir que antes do diário online elas também já não tratavam a Educação Física, portanto não faz sentido o argumento de que a partir do diário online, é que se obteve mais esta responsabilidade, visto que a Educação Física é componente curricular obrigatório a um pouco mais de duas décadas, pela LDBEN.

Adentraremos com mais detalhes nas informações a respeito do impacto que o **diário online** gerou na Educação Física, e suspeitamos que esse cenário de mudanças pode ter contribuído para a emissão do Ofício Circular nº 122/2015, visto que foi identificado a falta de registros nesse componente curricular específico.

Tudo muito novo, diário *online*, acessar constantemente a *internet* para esse fim, mexeu muito com o professor. De repente, eu saio do meu papel, da minha zona de conforto, tudo que a gente não está acostumando a fazer, é tudo diferente e isso causa estranheza, então os professores resistiram bastante, ainda mais no que diz respeito à Educação Física. (G1)

O espaço que Educação Física tem na rede é só da cobrança, visto que a rede coloca como obrigação dentro do diário *online* que você vai ter que marcar com um (x) no que está executando. Então, atualmente a Educação Física está só a título de cobrança na grade curricular, porque de fato as pessoas não estão executando por inúmeros fatores que eu já citei, como: estrutura, revolta, chateação, ordens de sindicato e por aí vai. (G2)

Diário *online* e Educação Física não existe, não querendo generalizar, mas ela é vista como obrigatoriedade que o professor precisa registrar para fechar o diário *online* sem pendências. Eu tenho apenas um professor que vem tentando levar os meninos para brincar ou fazer prática esportiva nesse sol, então é praticamente inexistente. [...] E as notas é só chutando mesmo, geralmente é 6 ou 10, deve ser uma escolha aleatória. (G2)

A priori inferimos que o diário constatou um problema com a Educação Física, que por ventura pode ter contribuído para a construção do ofício pelo descumprimento nos registros desse componente curricular, estabelecendo ambos uma relação intrínseca. Esse fato ocorreu em um cenário de mudanças na rotina das professoras, pela questão do uso da internet em um novo formato de registro, o que casou grandes resistências pelo corpo docente. Para além das questões levantadas, consideramos como avanço que a ferramenta já vem articulada com a proposta curricular, respeitando os eixos temáticos para cada bimestre e ano escolar, além dos direitos e objetivos de aprendizagem, dessa maneira consideramos que esse fato estimula a articulação da aula com a política de ensino que está sendo implementada.

Destarte, há uma compreensão por parte das docentes que o diário é apenas uma ferramenta de cobrança e em contrapartida podemos analisá-lo também como uma forma da rede fiscalizar o que vem sendo trabalhado na Escola, inclusive se o que vem sendo tratado se articula com a proposta pedagógica. Quando voltado para a Educação Física a ferramenta é vista como um elemento que atrapalha a finalização do diário, pois se as professoras não fizerem os registros das aulas, nem colocarem as notas, elas não conseguem finalizar sem pendências. Portanto o que está no diário, nem sempre representa o que está sendo vivenciado na realidade escolar, como por exemplo colocar notas aleatórias só para cumprir a formalidade técnica e se afastando totalmente da aprendizagem dos estudantes, que é a centralidade do processo avaliativo.

Para lidar com a última unidade de registro que seria o **ofício circular** nº122/2015 trazemos como ilustração para compreender as interfaces que perpassaram os bastidores desse documento, a fala da Gestora 1:

O primeiro ano e o segundo ano não tinham nota, mas tinham o registro do que foi que eu fiz de Educação Física. Até então o nosso diário de classe, aquele que a gente tinha de papel, não tinha uma proposta de Educação Física, não existia uma exigência. Digamos assim, eu fazia, tinha que fazer, mas eu não estava vendo que direitos, que objetivos estavam sendo trabalhados, na hora que isso foi materializado, a gente passou a ter uma proposta, passou a ter um diário online e ter que escrever, ter que dizer o que que eu trabalhei e como que vou avaliar isso. Pessoas se sentiram, em sua maioria, incapazes mesmo de trazer um registro do que seria, do que estavam trabalhando, de que conteúdo era esse, que nota ou que avaliação eu vou dar, porque trabalhar eu acredito que já se trabalhava, ainda que não se usasse o termo da Educação Física necessariamente. Agora a decisão da Secretaria de trazer isso formalmente em um documento impresso, realmente não sei te dizer, como não estava nesse local que estou hoje, então estava muito mais distante dessas decisões políticas [...] Agora,

porquê que houve essa necessidade, entendo que se houve necessidade de registrar é porque ou não estava sendo feito ou havia uma preocupação para se fortalecer isso. (G1)

Dessa maneira, confirmamos a relação imbricada que ocorreu entre o diário online e a emissão do ofício, sendo a ferramenta online um dos elementos que instigou o início para a discussão do componente curricular Educação Física nos anos iniciais, juntamente com a cobrança da materialização da nova política educacional da RMER, portanto se configurava em um cenário de várias mudanças no cotidiano das professoras, havendo muita resistência para lidar com tais questões. Dessa maneira houve um debate acirrado sobre de quem seria a responsabilidade em trabalhar com esse componente curricular, de um lado o Sindicato dos professores, juntamente com os docentes, em sua maioria exigindo professores especialistas e do outro lado a figura da RMER, amparada na lei, ratificando as responsabilidades legais e pedagógicas das professoras.

4.3.2. Cercando o objeto: a partir das falas das professoras

Adentraremos agora nas falas das professoras (P1, P2 e P3) e, para além de retomarmos algumas questões já mencionadas pelas gestoras, discutiremos com maior ênfase à Educação Física e o processo de sistematização das aulas.

A partir dos direcionamentos dos roteiros de entrevista (Apêndice 4) e após os desmembramentos do texto, agrupamos as informações por temáticas em comum, ao passo que fomos identificando os seguintes termos, expressos no quadro abaixo:

Quadro 14 - Quadro de análise, construído a partir das entrevistas das professoras.

CATEGORIAS EMPÍRICAS	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Educação Física	- Importância da Educação Física.
	Formação Inicial - Professor Generalista	- Não foi visto nada/não dá conta; - Interdisciplinaridade; - No magistério nos ensinavam Educação Física, como se nós fossemos alunos.
	Formação Continuada	- Incapacidade de tratar a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
	Proposta Curricular	- Características gerais da proposta curricular; - Características específicas da Educação Física.
	Ofício Circular nº 122/2015	- Rejeição e embate político a respeito do ofício circular nº 122/2015. -Rebatimento na prática pedagógica
	Seleção dos conteúdos	- Diário <i>online</i> ; - Afinidade do professor. - Conteúdos que os professores conseguem fazer aproximações com a Educação Física.

SISTEMATIZAÇÃO	Organização das aulas	- Grade de horário e tempo dedicado para Educação Física; - Foco em Matemática; - Foco em Português.
	Problemáticas Destacadas	- Ausência da sistematização; - Exemplificações de aula; - Avaliação; - Espaço; - Recursos didáticos; - Interdisciplinaridade; - Medo que o estudante se machuque.

O referido quadro nos ajudou a organizar as nossas análises do campo de pesquisa e nos permitiu aproximarmos do nosso objeto de estudo. Dessa forma apresentaremos a unidade de contexto Educação Física, a partir do registro da **importância da Educação Física**, considerando que só dois professores conseguiram explicar e centraram suas análises na compreensão do corpo, no movimento e na socialização:

Para mim assim, a Educação Física é fundamental para que o aluno tenha conhecimento do seu corpo, do seu espaço, de como se encontrar no meio, de se relacionar com os outros. Então a importância da Educação Física vai bem além do que eu possa citar aqui no momento. (P1)

Principalmente a questão da interação, é muito importante isso, a descoberta do próprio corpo porque eles têm essa mania de achar estranho quando vêm o próprio corpo em um desenho do livro e focam na parte sexual e assim trabalhando com a Educação Física você movimenta muito o corpo e ajuda entendê-lo um pouco melhor, eu acho isso importante. (P3)

Sendo assim inferimos que a compreensão do corpo e espaço e a interação, são exemplos de legitimação social, visto que terem acesso a esses determinados conhecimentos farão os estudantes se relacionarem com um mundo de outra forma, interferindo na sua compreensão e construção da sociedade (SOUZA JÚNIOR, 2007).

Identificamos a partir dessas falas, que a Educação Física não se legitima por seus saberes específicos, como apresentados em Recife (2015a) que seriam o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte. E sim, em suas questões mais gerais correlacionadas com a área. As duas falas enfatizam a compreensão do corpo como função da Educação Física, para tal Daólio (2004) compreende que a criança precisa refletir acerca de seu corpo e como este se relaciona com outros corpos, sendo o professor, o mediador de ações que favoreçam tais questões, contribuindo com a liberdade de expressões e gestos de acordo com a individualidade de cada estudante.

Sabe-se que o corpo tem a capacidade de comunicar o que sente, percebe e expressa, sendo assim ele precisa ser percebido, sentido e compreendido da forma mais completa

possível, por meio dos contatos consigo, com os outros e com o mundo (PORTO, 1995). Entretanto nenhum desses autores trazem à tona que tais elementos são específicos da Educação Física, visto que são compreendidos como demanda geral da escola e de todas as professoras, vislumbrando uma formação de qualidade para os estudantes.

O próximo registro circunscreve a **Formação Inicial das Professoras Generalistas** e suas relações com a Educação Física, identificando suas fragilidades em tratar esse componente curricular:

O problema vem na Formação Inicial, se é obrigação desse professor de Licenciatura Plena em Pedagogia dar esses conteúdos, por que não foi visto na graduação? E não vem sendo visto, porque até agora a grade é a mesma. Não dar conta porque na nossa graduação não fomos preparados para isso e sim para as outras disciplinas, são muitas, é um leque grande de disciplinas, mas fomos preparados para atuar nelas. (P1)

Olhe, eu tenho essa visão geral das atividades serem voltadas para as disciplinas, conteúdos, fazer uma interdisciplinaridade, esse é um ponto positivo, mas também eu não tenho conhecimentos que o professor que passa anos de formação na área vai ter. Então, mesmo eu tendo essa facilidade de explorar um monte de áreas, esses conteúdos específicos eu não vou ter vivenciado, porque eu não passei por essa profissão. (P1)

Do jeito que eu terminei a minha graduação, a minha Formação Inicial no curso de Pedagogia, eu não sei agora, mas quando conclui o curso de Pedagogia em 2004, a disciplina de Educação Física era como opcional. O que a gente faz na escola com a Educação Física é o fazer de conta. (P2)

De jeito nenhum, não dá, as disciplinas direcionadas para isso, para todas elas tanto para Matemática, Educação Física, são insuficientes e as práticas de Educação Física que a gente tinha no Magistério era como se fôssemos os alunos, pois não nos formavam para a gente ensinar Educação Física. Então não dá conta, embora a matriz de Recife trata muito assim as dinâmicas do jogo, as regras do jogo, essas questões a gente dá conta, porque a gente lê, compreende e repassa, mas a parte física em si, fica muito difícil. Você vai fingir que está ensinando Educação Física, porque você não foi preparado para isso. (P3)

Identificamos a priori uma grande contradição, visto que se é de obrigação das professoras generalistas tratarem todos os componentes curriculares, porque os saberes da Educação Física não vêm sendo contemplados em sua formação inicial? Fato esse que não ocorre com os demais componentes. Existe um fosso nesse contexto, que rebate diretamente no chão da escola, com o não sentimento de estar preparada, com a negação em tratar a Educação Física, e até a incompreensão de se responsabilizar por este componente específico.

Dessa maneira, os cursos de formação em Pedagogia pouco vêm tratando os saberes da Educação Física e os professores não relatam uma disciplina que consiga fazer essa articulação e os orientar para esse componente curricular. Para ratificar os achados, Cruz (2012), em estudo sobre os currículos das graduações em Pedagogia concluiu que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objetos dos cursos de formação, fragilizando as ações pedagógicas.

Pensando no processo da Educação Física nos anos iniciais, podemos indagar que a formação generalista pode trazer contribuições e perdas para a área, de maneira positiva destacamos a visão geral dos conteúdos e a maior facilidade de articular os saberes a partir da interdisciplinaridade, visto que há apenas uma professora. E em contrapartida, não terá o domínio mais aprofundado do saber, como um especialista.

Na fala de P3 inferimos de maneira geral, que o magistério não dá conta de contribuir para um processo formativo de qualidade em todos os componentes curriculares e mais especificadamente com a Educação Física, pois ele se construiu de forma meramente prática, sem articulação com a formação. Neste mesmo discurso, a professora segregou a Educação Física em jogo e a parte física, compreendendo o primeiro como algo que o generalista consegue tratar, visto que pode dar conta a partir da leitura e repassar para os estudantes, se vinculando a algo mais teórico, entretanto o físico ela não conseguiria tratar apenas pela leitura, visto que seria necessário dominar os movimentos, com elementos mais específicos, se aproximando de uma área de fato prática. Por conseguinte, inferimos que nessa fala há um alto teor de cisão entre teoria e prática, o que faz a professora acreditar que consegue lidar com a teoria, mas não consegue lidar com a prática.

Se faz necessário destacarmos que as ideias postas estão contramão das DCNs (BRASIL, 2013) e da própria proposta curricular (RECIFE, 2014), que expressam a importância da formação do professor saber articular essas duas instâncias (teoria-prática). Visto que tais questões interferem na compreensão que as professoras têm dos saberes e como as mesmas vão organizá-los e materializá-los, pois esta articulação analisa os saberes em sua totalidade, se aproximando da realidade posta, o que nos apresenta como um problema formativo e um desafio a ser superado para qualificar a prática pedagógica.

Na unidade de contexto **formação continuada**, apresentamos a unidade de registro, que teve boa frequência e tratou da **incapacidade da formação em serviço em tratar elementos centrais da Educação Física**:

Então se fosse formação de Educação Física tinham que chamar professores da área, é importante e deveria haver um movimento para que os professores se mobilizassem para questionar e solicitar essas coisas, porque do mesmo jeito que se tem sede de aprender coisas novas de Português, Matemática, Artes e outras disciplinas, eu mesmo tenho sede, por exemplo eu tenho sede de aprender porque eu sou insuficiente sozinho para dar conta desse componente curricular e a formação é fundamental. (P3)

Nós não tivemos formação especificamente com a Educação Física e a grade curricular exige alguns fatores que nós não fomos formados para isso, então nós temos que dominar aquilo que está dentro da nossa formação e tem coisas na grade que não dá, como conhecimentos bem específicos que só eles vão poder ampliar, como é o caso do conteúdo basquete. (P1)

Uma vez por mês que a gente tem lá no Paulo Freire, quase nenhuma ou nenhuma que eu participei era voltada para a Educação Física. Tem para Ciências, para Artes, muita para Matemática, por exemplo já chegou a proposta do ano de 2018, o primeiro semestre inteiro Matemática e o segundo semestre inteiro de Português. Então nem eles focam nisso, então eles não dão a Formação Continuada para a gente tratar o componente curricular Educação Física. (P3)

Identificamos a priori uma cobrança para que se tenha formação em serviço que contemple a Educação Física, mas isso não deve partir do individual, tem que haver esse movimento enquanto categoria profissional. Mas como isso vai acontecer se as professoras pedem a contratação de especialistas? Como vai acontecer se não se sentem preparadas, ou acreditam que não tem obrigação com a área? Como já vimos anteriormente. Se torna inviável pensarmos que esse movimento de reivindicação vai surgir a partir das professoras, e neste contexto a Educação Física segue obtendo invisibilidade por parte dos gestores, formadores e professoras generalistas, o que faz com o que esse problema não seja uma prioridade e os profissionais não precisem lidar com tais questões.

De modo geral as professoras compreendem que não dão conta sozinhas, porque a formação inicial não deu conta de tratar a Educação Física e na contramão desse fato a Rede não vem conseguindo dar conta de tais saberes também, não se consubstanciando interesse de ambos os lados. Ao mesmo tempo que a formação continuada tem o objetivo de contribuir para a implementação da política de ensino, se torna um contrassenso quando um componente curricular é negado, pois nos afastamos dessa premissa e a proposta curricular precisa ser materializada em sua totalidade e não por partes, como vem ocorrendo.

Ainda que se tenha fragilidades é importante pensarmos na importância da formação continuada, como suporte que auxilia a vida das professoras.

Eu acho que a Formação Continuada é a vida do professor que se estagnou na Educação Infantil e anos iniciais, porque muitos fazem a graduação, especialização e param naquilo, e a Formação Continuada é uma forma de deixá-lo sempre estudando. De maneira geral, a gente não tem mais de onde buscar, não tem mais ideias, está cansado. O Paulo Freire dá esse suporte, o espaço é legal, é grande (P3).

Salientando a importância de se ter a formação continuada de forma obrigatória, por constar em Lei (LDBEN) e Diretrizes como DCNs, a obrigatoriedade do poder público em ofertar essa qualificação aos seus docentes, incentivando a progressão dos mesmos na ampliação constante dos conhecimentos. E para além do aparato legal, trazemos Moreira (2002) associando a construção da autonomia docente a partir do processo de formação constante, para que as professoras consigam ressignificar seus conhecimentos de forma contínua, a partir da pesquisa, das problematizações, das articulações teórico-práticas, estabelecendo uma auto-avaliação de sua prática, possibilitando reorganizar e sistematizar de uma outra forma os saberes.

No que diz respeito aos registros da **Proposta Curricular**⁸, houve apenas uma professora que apresentou **características mais gerais do documento**, a frequência maior dos registros foram destinadas a **identificar questões da Educação Física dentro da proposta**.

De forma geral a respeito do conhecimento e validade da proposta:

De maneira geral sim, eu acredito que a proposta ela é válida, mas nós temos que ter mais autonomia, porque não é só colocar a proposta e cobrar só aquilo que está ali, como se fosse uma fórmula. Mas que o professor também tenha o direito de modificar e acrescentar. Existe muita cobrança, mas nem tudo o que está na proposta tem a ver com a realidade da Escola. (P1)

Eu conheço a proposta pelo diário *online*, pelo planejamento que já vem estabelecido o que é para ser tratado e através do livro da própria rede que é sobre o currículo determinado para os anos iniciais. (P1)

Identificamos de modo geral que há o reconhecimento que é um documento importante, porém o mesmo é visto como uma forma de cobrar as professoras a seguirem aquelas orientações, o que interfere na autonomia pedagógica docente, visto que a proposta não consegue dar conta de atender as individualidades de cada unidade escolar. Entretanto a

⁸. Informamos que P2 estava de licença da RMER no período da divulgação oficial da proposta e da emissão do ofício circula^o122/2015, portanto ficou fora das discussões e debates a respeito dessa temática, preferindo não opinar a respeito.

segunda fala nos revela a fragilidade com a qual a professora conhece a proposta, o que indica um conhecimento superficial e fora de contexto, focado apenas nos saberes, direitos e objetivos de aprendizagem de cada componente curricular, o que compromete sua compreensão macro da política de ensino da RMER, que se desarticulada dos princípios e características gerais do documento para cada etapa da Educação Básica.

Na especificidade da Educação Física o que os professores nos disseram da proposta curricular:

Sim, na grade curricular nós temos o planejamento e o planejamento para a Educação Física vem articulado pelos eixos, eixos de contextualizar o assunto, de colocá-lo em prática também. Então é estudar, no caso do que eu vejo, de acordo com a minha classe, que é o 5º ano, ele vem estipulando teoria e prática de esportes, quando você tem um espaço é bom e quando não, na minha escola não temos espaço, então vai ficar como? Só na teoria? Os eixos cobram outros conteúdos também, como jogos, movimentos corporais e tudo isso é limitado pelo espaço. (P1)

Primeiro eu acho que a matriz curricular deveria ser mais diferenciada, porque ela é muita repetitiva do 1º ao 3ºano, do 4º ao 5ºano, que chega a ser desestimulante, fazer sempre a mesma coisa, porque se é obrigado colocar no diário você não tem como fugir, você pode mudar a forma, o tipo ou estilo do jogo, mas vai ter que seguir aquilo ali. Como do 1º ao 3º são crianças mais frágeis, deveriam vim materiais exclusivos para eles, para trabalhar lateralidade, espaço, porque isso vem incluso no diário. (P3)

A princípio a professora compreende que sem estudar, ela não consegue materializar a proposta para a Educação Física, pelas suas fragilidades formativa. Para além desse fato, foram identificados como fragilidades desse documento, a permanência das mesmas temáticas durante o ciclo, entretanto Recife (2015a) nos apresenta que apesar das temáticas centrais serem mantidas, os objetivos de aprendizagem vão se complexificando de um ano para o outro e exigindo novos mecanismos para aprendizagem. Além do que a proposta tem como base transpor elementos para que cada escola pense essa política de ensino a partir de sua realidade, através da autonomia do PPP.

Porém como o diário online já vem previamente designado quais são os saberes que devem ser tratados em cada componente curricular e em cada bimestre, os professores se sentem pressionados a ter que trabalharem os saberes indicados para não ficarem com defasagem no instrumento, logo compreendem a proposta como uma ferramenta que engessa o conhecimento e lhe tira parte da autonomia pedagógica. Outro fator importante que merece destaque na fala, é que só ter acesso aos conhecimentos da Educação Física não garantem a

materialização da proposta, pois é preciso também que as escolas tenham estruturas de espaços e materiais, para que não sejam negligenciados a relação teoria-prática.

No que diz respeito a unidade de contexto do **Ofício Circular**, adentramos no registro das impressões do mesmo e constatamos de forma repetitiva o registro da **rejeição ao documento e uma ainda constante guerra política** entre gestão geral da rede-professor-sindicato a respeito do profissional que tem a obrigação de tratar esse componente em análise.

Foi citado, na nossa reunião do sindicato, e é uma questão que está sendo discutida até hoje, porque tem esse embate. Veja é aquela questão, cada coisa tem que estar de acordo com a área profissional do professor, veja que nem formação a gente tem nessa área, então se eles não estão promovendo nem a formação nessa área de Educação Física, como é obrigação nossa dar conta desse conteúdo? Por isso eu discordo totalmente do documento. (P1)

Eu acho que em parte a prefeitura tinha razão, que a gente deveria atuar, que é lei e está lá que pode ser função do professor da Educação Básica até o 5º ano tratar esse componente. Agora, a escola possui espaço físico? Não. O professor tem formação continuada para isso? Não. Então, embora que a lei determine a gente não tem condições suficientes para ensinar. Acho também que o sindicato falha na questão de não se contrapor com outros argumentos, brechas na lei que pressionem a prefeitura a contratarem os profissionais adequados, que estudam para isso, porque vale a pena. (P3)

Gerou um conflito entre prefeitura e sindicato. O sindicato dizia não preencham as notas de Educação Física e do outro lado a prefeitura pressionava que se não preenchessem iria ficar uma lacuna no seu diário e os professores precisariam repor essas aulas, veja como o diário se comportou, se o professor ele nunca fez nenhum registro de Educação Física ele não é cobrado, se ele registrou alguma nota para qualquer aluno ele é cobrado para o resto da vida, se não gera déficit no seu diário. (P3)

Dessa maneira, quando tomou conhecimento do ofício circular N°122/2015, enviado pela Secretaria de Educação do Recife às escolas da rede municipal, o Conselho Regional de Educação Física da 12ª Região (CREF12/PE-AL) vem se articulando para tentar derrubá-lo. A vereadora Isabella de Roldão resolveu encampar a luta, com a realização da audiência pública, pois entende a Educação Física é uma profissão regulamentada, (Lei 9696/98) e todas as atividades referentes a ela devem ser desenvolvidas por profissionais habilitados pelo Sistema CONFEF/CREF, sendo crime o exercício ilegal da profissão. Fizeram parte dos debates o secretário Executivo de Educação do Recife, Rogério Moraes; a presidente do Conselho Regional de Educação Física da 12ª Região, Nadja Regueira Harrop; a coordenadora Geral do Sindicato dos Professores do Recife (Simpere), Eunice Nascimento e entre outros representantes do legislativo do município (RECIFE, 2017).

Todas as Instituições representadas se propuseram a argumentar em favor da revogação do presente ofício, centrado no principal argumento do exercício ilegal da profissão, para além o sindicato relatou os problemas de infra-estrutura da rede e exigiu concurso imediato e contratação de professores, pois a rede estaria negando que os estudantes tivessem uma Educação Física com profissional qualificado e habilitado. Trouxeram o exemplo de Minas Gerais em 2013, que construiu uma normativa semelhante à do ofício e depois revogou e contratou professores específicos, tranquilizando o cenário. Do outro lado solitário da disputa o até então Secretário Executivo de Educação do Recife, sob o argumento de que a LDBEN permite que o professor generalista trate todos os componentes curriculares nessa fase da Educação Básica, utilizou-se de argumento baseado em parecer de especialista e pareceres do MEC, desqualificando o exercício ilegal da profissão. Por fim encerrou alegando que o documento continua em vigor e não haverá contratação de professores especialistas, como as docentes desejavam e desde então os embates continuam (RECIFE, 2017).

Portanto ouvimos relatos nas falas dos professores que o SIMPERE recomendou que eles não tratassem, nem registrassem nada que diz respeito à Educação Física e existe grande parte dos professores que estão cumprindo esse acordo entre a categoria e existem outros que fizeram algum tipo de registros e são cobrados para não deixarem o diário online com pendências, então assim o fazem, ainda que isso não ganhe materialidade na realidade escolar, apresentando um cenário diverso e ainda em disputa.

Quando nos referimos a unidade de registro que compreende o **rebatimento que esse ofício gerou na prática pedagógica**, identificamos esses elementos a partir da fala de apenas uma professora.

Na minha visão ela vinha acontecendo entre os conteúdos que a gente já tratava, de forma articulada, não da forma do planejamento da rede, com aqueles conteúdos específicos de um profissional de Educação Física e sim aqueles conteúdos que estão engajados em jogos, em brincadeiras, em reconhecimento corporal. [...] Não com o nome Educação Física, até porque não contempla o que está no planejamento, o que a gente fazia é diferente do que pede o diário, porque o que tem no diário é coisa para um profissional da área tratar. (P1)

Continuamos fazendo o que já fazíamos, algumas coisas sim estão engajadas dentro de outras áreas, que a gente aborda dentro da sala de aula, você está ali em movimento corporal realmente, está ali com o aluno na área de Arte e está precisando. Aí você atua com música, com movimento, com jogos, a Matemática pode ser levada com jogos também, que se relacionam com a Educação Física, mas tem coisas que realmente só o profissional pode fazer. Como ter aquele momento da disciplina Educação

Física na escola nós não temos, do aluno vim preparado de casa para fazer atividade esportiva, que isso é fundamental também, então não é só a gente ficar nas teorias e jogos, mas trazer essa questão de tirar da sala e ter aquele momento e ele reconhecer esse momento como importante, seria através do profissional. (P1)

Consideramos que a Educação Física não foi, nem é tratada como componente curricular e isso não é um fato recente na Rede, o que o diário online fez foi revelar um problema que já estava posto, mas parecia ter invisibilidade. Trazemos como argumento que a proposta curricular anterior (RECIFE, 2012) a Educação Física já era compreendida como um componente curricular para ser tratado nos anos iniciais a partir dos seus saberes específicos, porém não se havia o controle rigoroso se as professoras registravam algo desse componente no diário de papel, pelo contexto suspeitamos que não, visto que as mesmas só se viram obrigadas, ou com responsabilidade de tratar com a vinda do instrumento online (onde as informações circulam na Rede com mais facilidade e se estabelece uma cobrança mais rígida do cumprimento da proposta), causando indignação de algo que já devia estar sendo feito, ao passo que a categoria docente compreendeu esse fato como se fosse uma nova atribuição.

Portanto identificamos que a emissão do ofício não conseguiu alcançar o objetivo proposto, pois um complexo contexto não se alteraria apenas com uma normativa, sendo assim os saberes específicos da Educação Física continuam sendo negados. Todavia afirmam que não há uma ausência total da área, visto que conseguem estar articulados a saberes de outras disciplinas, a partir de jogos, brincadeiras e questões corporais, utilizando a Educação Física como estratégia para se alcançar outros conhecimentos, como é o caso da matemática na fala destacada acima. Em suma, a partir da afirmação que não dão conta da especificidade da área, é que se argumenta a contratação de especialistas, para que o próprio estudante compreenda a importância da Educação Física e tenha uma aula de qualidade, entretanto argumentamos que apenas ter o profissional que domine o saber específico, não garante por si só que se tenha uma boa aula.

Adentrando na categoria sistematização, portanto imergindo nos processos que se aproximam da aula, trazemos a unidade de contexto da **Seleção Dos Saberes**, enfatizando os registros e materiais utilizados pelo professor:

É quando eu falo de autonomia, vem aqueles propostos para a gente trabalhar durante o ano letivo, mas tem alguns que a gente sente necessidade de trabalhar, não que a gente não possa, a gente até trabalha além do que vem ali proposto, mas existe a obrigatoriedade de trabalhar aqueles propostos, mesmo que eles não sejam dentro da realidade da nossa

comunidade. [...] Por exemplo, vem lá para gente trabalhar nessa questão de cultura e artes o ano inteiro em sua maioria um único eixo de musicalidade, por exemplo forró. Você vai trabalhar aquele forró o ano inteiro, então porque não mudar isso e sim ampliar para todos os ritmos e você vivenciar, então se a minha turma está com o forró a outra turma do 4º ano estaria com o rock. (P1)

Não, então a gente é meio que obrigado a seguir o diário *online*, que está de acordo com a Proposta Curricular, então selecionamos o que já vem no diário, pois se você não segue, o conteúdo fica lá como não dado, aí gera um déficit também. (P3)

É só o diário *online* que eu tomo como referência. (P2)

Exato, o nosso contexto, chegam determinadas épocas de festividades que a gente precisa trabalhar várias outras coisas para complementar. Aí eu vou buscar, pesquisar em livros, trago documentários, vídeos, para dentro da sala de aula, que traga essa cultura, pois o Brasil é muito rico em cultura e é importante sim a gente estudar nossa cultura aqui da região, mas também explorar as outras coisas do interesse deles também, que vai surgindo. Se ficar só na proposta e no planejamento vendo só um ritmo no ano, fica difícil dar essa visão mais ampla para o aluno. (P1)

É o que tem no diário e que eu tenho afinidade, porque, por exemplo, as vezes durante o primeiro bimestre vem mais de um conteúdo, são vários marcados e eu sei que muitos eu não domino e nem a escola dispõe de espaço adequado para isso, aí eu só faço o que eu tenho afinidade, os que eu tenho certeza que eu consigo. (P3)

Dessa forma identificamos o diário *online* como principal recurso de seleção, que se constrói a partir da proposta curricular da rede e com menor ênfase a seleção se baseia também nas necessidades da escola/estudante e nas afinidades do professor, como por exemplo as danças nas datas comemorativas; a partir do que os estudantes querem ou gostam e no que as professoras têm conhecimento e habilidade para tratar com sua formação mais geral.

É importante destacarmos que as professoras tratam como sinônimos o diário online e a proposta curricular, como se ambos fossem a mesma coisa, sendo que o primeiro é uma ferramenta de registro que se articula com o documento curricular, que por fim acaba sendo compreendido de maneira bem reducionista. Ao passo que seria mais coerente que as professoras relatassem que tomam como referência a proposta curricular, visto que é ela que direciona as aprendizagens, pelo contrário elas relatam o diário, porque o mesmo está no cotidiano docente, apresentando os saberes previstos e que devem ser tratados.

A partir da seleção dos saberes, apresentaremos a unidade de registro **dos conteúdos tratados pela Educação Física:**

No componente curricular Educação Física, está acordado entre o sindicato e a categoria e enquanto não decidirem essa área, nós não trabalhamos esses conteúdos, não para registros em diário de classe, mas como eu falei as nossas atividades em outras disciplinas abrangem algumas coisas. É um acordo até agora mantido, pelo menos na minha unidade, então ninguém registra nada. (P1)

A Educação Física trata do movimento e é desenvolver nas crianças os movimentos e competências, como por exemplo a dramatizar. A gente trabalha com dramatização, hoje mesmo as crianças dramatizaram, pois elas tiveram que imitar ovelhas. (P2)

Tipos de jogos e regras, vem bastante lá, no meu caso é movimentos do corpo: pular, girar, andar, correr, tem lá essa proposta e a dança. A dança para a minha turma é Maracatu do começo do ano até o final do ano, então a gente trabalha no começo do ano Recife e suas festas por causa do Carnaval, a proposta é essa. (P3)

Isso está registrado, tem essa questão de movimento, é a única coisa que fica na minha cabeça, tem dança, tem dramatização, tem uma parte que é de dança mesmo, aí fala da capoeira. (P2)

Por exemplo, quando eu faço essa atividade, eu estou querendo que ele realmente levante, ele se concentre, porque é importante para concentração quando a gente faz aquele movimento, "olha gente, vamos aprender a respirar, inspira, expira", eles se acalmam. Eu ensino o movimento do diafragma, eles ficam tão calminhos quando respiram e é uma coisa interessante, é simples, eu sei que eles ficam relaxados, mas não saberia registrar qual o objetivo dessa respiração. (P2)

Sendo assim, identificamos que os saberes que as professoras conseguem tratar e que se aproximam do que eles compreendem como Educação Física são: Movimentos corporais, dramatização, tipos de jogos e regras, movimento voltado para concentração e relaxamento. Nas falas damos destaque ao movimento pela alta incidência e a utilização da Educação Física pelo viés que apresentamos anteriormente consubstanciado pelo argumento de legitimação instrumental (SOUZA JÚNIOR, 2007), que é utilizar um componente curricular para algo que você deseja no momento, que vai promover a aplicabilidade do que foi ensinado, que se caracteriza como uma ferramenta de mudança de comportamento, que nesse caso o intuito é utiliza-la para acalmar os estudantes.

As professoras se referem muito a movimentos e as falam se constroem de maneira genérica, não conseguindo avançar para uma compreensão conceitual bem definida, o que consideramos aproximações com a ideia mais simplista da repetição dos movimentos. Sem, no entanto, se articular com abordagens pedagógicas já estruturadas que tem o foco no desenvolvimento motor dos estudantes, como a psicomotricidade e a desenvolvimentista, que superam a ideia de simplesmente pedir para os alunos se movimentarem aleatoriamente,

sem nenhuma organização e norteamento pedagógico, como foi destacado na fala da professora (SOUSA ET AL. 2016).

Todavia para que o docente intervenha com qualidade nessas abordagens, é necessário promover o contato com diferentes situações de objetos, texturas, espaços, pessoas, entre outros, ampliando assim as experiências e o acervo motor. (PEREIRA ET AL, 2009). Na compreensão que avança em compreender o movimento para além do motor, Ayoub (2001) nos apresenta que o movimento é a forma que a criança descobre o outro e o mundo, dentro da linguagem corporal, se configurando numa forma específica de comunicação que vem da dimensão cultural, das práticas corporais que foram historicamente construídas pela humanidade. Dessa maneira vamos compreendendo os diferentes olhares para o movimento, cada um dentro de uma conceituação e metodologia de ensino específica para lidar com a materialização dos saberes da Educação Física.

No que diz respeito a **organização das aulas**, tivemos uma unidade de registro voltada ao planejamento mais amplo, com elementos referentes a **grade de horário e tempo de aula**, pensando todos os componentes curriculares, em geral.

Eu vou ter que abranger todas as disciplinas, no caso Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e dentro desse leque de disciplinas eu tento ir articulando o que é propício para o bimestre, também seguindo o planejamento da rede, que a gente tem que seguir e anotar no diário, porque estamos sendo cobrados a cumprir o que foi previsto pela rede, mas eu incluo outras coisas também no meu planejamento. (P1)

No meu planejamento não existe quantidade de horas, não há essa obrigatoriedade, pois no momento que eu trabalho um texto de Português, naquele texto eu já posso trabalhar outras disciplinas, trazer coisas de História nesse texto, trabalhar ortografia com esse texto, até conteúdos de Matemática podem estar nesse texto, como é o caso de uma receita culinária que a gente pode utilizar, que trabalha tudo. (P1)

Como eu venho da Matemática, eu tenho essa tendência a fazer mais Matemática e como Português ele querendo ou não toda disciplina aborda um pouco, eu dou mais atenção a Matemática, até porque os resultados das escolas, da minha escola por exemplo é muito fraco em Matemática. Então, a escola, e principalmente a gestão, tem essa característica de enfatizar muito português, e dão resultados em provas externas, SAEPE, SAEB Prova Brasil, eles se saem bem em Português, porém em Matemática são bem ruins, então eu percebo essa dificuldade e foco bastante nas aulas de Matemática. Aí eu não digo que privilégio uma disciplina, é uma necessidade, então eu coloco dois dias na semana para Matemática e os demais dias eu divido igualmente entre as demais disciplinas, bem balanceado entre Português, História, Geografia e as outras. (P3)

Identificamos pela fala das professoras que não há uma normativa que fixe a quantidade de horas para cada componente curricular e que elas ficam livres para organizar

a sua forma esse planejamento. No que diz respeito ao tempo pedagógico necessário para cada saber, os conhecimentos que vão conseguir tratar, os que conseguem articular, tendo em vista que tais ações não podem se distanciar do referencial curricular da RMER, para enfim realizarem os respectivos registros. Outro fato que merece destaque, é que dentro da organização semanal ficou evidente que há uma hipervalorização dos componentes português e matemática, como já foi discutido anteriormente pelo argumento das provas externas que avaliam o rendimento dos estudantes e escolas.

Por fim, podemos inferir que o critério utilizado para a organização dos saberes é que as professoras levam em consideração suas afinidades e as fragilidades dos estudantes, justificando também por esse viés a dedicação de cargas horárias diferentes entre os componentes curriculares. Contudo iremos exemplificar pela fala de P3, será que os estudantes têm essa defasagem do conhecimento só em Matemática? Podemos afirmar que não, visto as fragilidades já identificadas na Educação Física e ratificadas também pela ausência de citação desse componente em todas as falas destacadas.

Partindo do geral para o específico, iremos nos deter as informações acerca dos **planejamentos vinculados à Educação Física**, no qual P1 não nos relatou nada (visto que não trata o componente curricular), e constatamos que apenas uma professora - P3, nos apresentou uma estrutura mais específica de ter a Educação Física planejada com horário próprio e organizada dentro na grade curricular:

Tem um dia específico. São as sextas-feiras, geralmente de 9:30 às 11:40, que é o segundo turno, que acontece depois do intervalo da merenda. [...] O que é ruim para isso é que só tem um dia na semana, e um dia no mês para planejar todas as atividades, e é na escola e como a escola é pequena você não tem um espaço que você possa se concentrar para planejar, material tem, minha escola é bem rica de material, ela dispõe para uso, disso eu não tenho do que reclamar. (P3)

Eu recebi a recomendação da escola que eu tenho que trabalhar pelo menos uma vez na semana, então o dia a dia é mais ou menos assim: eu sei que eu tenho arco, eu tenho as atividades que eu coloco aqui nas atividades de rotina, o alongamento, aquecimento, a cantiga popular, aí quando a gente canta faz o movimento... "ahh a chuva...", "a árvore que tá subindo que tá descendo". [...] Eu estou contando isso como sendo movimento de Educação Física, então eu tenho um horário pra cada atividade proposta da rotina do dia, eu não tenho horário pra cada disciplina, até porque dou aula para o 1º ano. (P2)

Toda segunda Língua Portuguesa e Arte, toda terça é Matemática e História, toda quarta é Língua Portuguesa e Ciência, toda quinta é Matemática e Geografia, toda sexta é Língua Portuguesa e Educação Física. Aí o que é que eu faço com essa Educação Física? Pelo menos esse dia, assim que a gente entra, deixa a bolsa e vai lá para frente brincar. É!

Meia hora pulando corda, para ver se eles aprendem a pular, tem uns que já aprenderam a pular, viu!? Eles adoram, eu só vou deixar de usar a minha corda quando eu ver todos os meninos pulando, pelo menos. Além do que quando terminam o lanchinho diário, podem ficar brincando dentro da sala livremente. (P2)

Identificamos na fala da P3 uma organização diferenciada para a Educação Física, além disso a mesma relata que a sua escola é rica em materiais, o que são pontos positivos para se planejar ações de um componente curricular. Entretanto, apresenta um limite estrutural, já que a escola não dispõe de um ambiente adequado para o professor delinear suas aulas, visto que há um dia específico para planificar todas as ações do mês, o que nesse contexto fragiliza a prática pedagógica. Na fala da P2 tem um diferencial porque ela trabalha com as crianças que estão na transição da educação infantil para o ensino fundamental, por volta de 6 anos, então não há uma forte disciplinarização curricular, sem o enrijecimento do tempo bem marcado para cada componente curricular, dessa maneira a mesma estabelece uma rotina pedagógica onde diversos saberes são tratados de forma contínua, incluindo também as vivências corporais que estimulam as crianças a se movimentarem.

Entretanto, identificamos forte contradição quando a professora em sua última fala destacada afirma que organiza sua grade semanal por componente curricular, sendo assim ficamos confusos em compreender como a rotina diária relatada se articula com a organização da grade curricular semanal, como não observamos suas aulas, não podemos sanar tais contrassensos. Por fim, faz-se importante destacarmos que na compreensão da professora, a Educação Física ocorre nas rotinas diárias quando os estudantes lidam com movimentos e/ou brincadeiras e em um horário e dia específico quando vão ao pátio pular corda, portanto a Educação Física nesse contexto aparece em diferentes tempos pedagógicos, em um formato ocasional e outro mais periódico. Ainda que façamos a ressalva ao consideramos equivocado afirmar que todo movimento por si só, já se articula com a Educação Física.

As **problemáticas destacadas** estão categorizadas em sistematização e encontramos as seguintes unidades de registros: **(a)sistematização; interdisciplinaridade; recursos didáticos; espaço; e avaliação**. Seguiremos essa respectiva ordem de apresentação e discussão dos dados, por isso iremos iniciar pelo processo de (a)sistematização:

Essa sistematização se dar pela interação entre o aluno e professor, você compreender o que os seus alunos estão atingindo, para poder enfatizar mais aquilo e também ir buscar ferramentas para aquelas dificuldades que eles estão sentindo. (P1)

A questão do espaço, da formação também, para estar executando aquele determinado jogo ou modalidade, você não consegue, embora você saiba algumas coisas, você não tem aquele preparo físico que o profissional na área teria. Uma criança se machuca e o que você vai fazer naquela aula, como você vai verificar aquele procedimento? (P1)

Aí eu vou dizer que não trabalho, aí o que é que eu faço, eu faço o aproveitamento que eu acho que está relacionado, a disciplina específica de Educação Física. Por exemplo, chega o Folclore a gente vai trabalhar o Bumba meu boi, vai, como é um movimento, aí eu trago a música, eu tento imitar. Agora no Carnaval, a gente leu um textozinho, a Frevolina, que é a sombrinha de frevo que sai da gaveta e desce a ladeira de Olinda, então eu trago a sombrinha, eu mostro a vassoura, eu mostro o passo do parafuso, que eu sei que são elementos de Educação Física. (P2)

Os movimentos são feitos no achismo, eu não sei. [...] Se eu disser que estou fazendo esse movimento, por exemplo, "vamos lá levanta a mão e estica o pé, pega lá em cima, agora desce devagarzinho, aí gira a cabeça (eu morro de medo desse movimento dá torcicolo)", mas a gente tenta, mas eu não sei se estou fazendo certo, eu sei que é mais ou menos isso. (P2)

A priori a sistematização é conceituada a partir da relação professor estudante, e se efetiva com a iniciativa do docente avaliando o processo de construção da aprendizagem e estabelecendo as devidas adequações para qualifica-lo. Porém existem fatores que dificultam essa dinâmica na Educação Física, que é o caso do espaço adequado para aula e a formação das professoras generalistas que não conta de tratar os saberes específicos da área, o que nos leva a negação da sistematização, nas falas destacadas vimos de forma enfática que a formação é a grande raiz desse problema, visto que nem no campo das generalidades vêm conseguindo dar conta da Educação Física de forma satisfatória.

Essa (a)sistematização se configura em um cenário de contradição, ao passo que em alguns momentos as professoras conseguem sistematizar conhecimentos que se aproximam da Educação Física como por exemplo pela dança (no caso dos passos do frevo), mas ao mesmo tempo se afastam totalmente da sistematização da Educação Física, colocando-a como não central no processo de discussão, utilizando a dança para trabalhar o folclore ou outras festividades, se afastando dos saberes específicos da área.

Identificamos que na maioria dos casos as professoras fazem aproximações com a Educação Física a partir de outros componentes curriculares, por meio do que elas convencionaram chamar de **interdisciplinaridade**:

Ano passado chegou na escola um arsenal de jogos para a Educação Infantil, porém a gente tem acesso e utiliza, então esses jogos formam uma espécie de circuito com obstáculos para passar por baixo, passar por cima, jogos com formato de figuras geométricas. Então dá para fazer esse

trabalho interdisciplinar com a Matemática, eu uso bastante esse material, que não é para o 4º e 5º ano, mas dá para adaptar. (P3)

Para compreender questões referentes a interdisciplinaridade, trazemos as DCNs para conceituar e caracterizar seus elementos fundantes como:

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos (BRASIL, 2013, p. 28).

Dessa maneira pode ser compreendida como uma abordagem teórico-metodológica que se constrói a partir do trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo de temas da realidade dos estudantes. Portanto é uma abordagem que respeita o conhecimento disciplinarizado, utilizando os conhecimentos específicos de cada área para compreender uma temática mais geral e comum a todos, logo se não há o domínio ou o reconhecimento do que é legitimado na Rede como saberes específicos, se torna impossível fazer a interdisciplinaridade. Fato ratificado pela P3, que se utilizou a Educação Física como ferramenta para tratar a matemática e não como deveria ser, ambas na sua especificidade tratando uma temática em comum (BRASIL, 2013).

No que concerne ao local de realização da aula de Educação Física e **recursos utilizados**, as professoras nos relataram que:

Os recursos que eu uso é data show para os vídeos, começamos na sala e depois vamos para o pátio, se for um jogo que eles tenham que construir é melhor, porque quando é um jogo de regras que é só para ficar falando fica muito cansativo. Então eu construo o jogo primeiro, depois mostro porque ele acertou ou não, quando eu tenho o domínio do jogo, tem essa questão também, porquê que deu certo ou não, então assim é uma construção coletiva. Os jogos têm material palpável e tem jogos que eles dominam muito, às vezes eles dominam mais que eu. (P3)

Eu sempre faço tudo na minha sala de aula, utilizo jogos, músicas, eu vou buscar documentários e passo os vídeos. (P1).

Alguns colocaram que a atividade era muito boa, porém até eles mesmos colocaram que era para ser numa quadra. (P1).

No que concerne o espaço, a sala de aula é o ambiente mais relatado como local de aula, depois vem o pátio e os recursos didáticos podem ser tecnológicos, como vídeos ou artesanais como os construídos com os estudantes com materiais encontrados no cotidiano. Identificamos enquanto queixa a falta de estrutura que existe na escola, no que diz respeito

a ter uma quadra ou um espaço adequado para poder se realizar as práticas corporais, visto que apenas no ambiente da sala de aula, compromete a sistematização dos saberes.

Por fim discutiremos o nosso último registro, que é a **avaliação**, onde identificamos a aleatoriedade, observação e a participação como os três principais critérios de avaliação.

Então quem nunca preencheu o diário *online* não é cobrado por isso e quem preencheu ao menos uma vez, até hoje é cobrado. Eu sou cobrado e eu preenchi porque eu achava que era o correto e assim como eu dava algumas aulas, preenchi. Então sempre quando eu não coloco nota fica pendente. Então, na minha própria escola tem dez professores apenas e têm esse conflito, alguns dos diários *online* tem a nota de Educação Física 10,0, que é bem isso a realidade, colocam nota máxima para todo mundo e quem nunca preencheu está lá em branco e nem o sindicato se colocou mais sobre isso, nem a Prefeitura. (P3)

Eu avaliei observando como eles estavam interagindo e realizando, se estavam compreendendo o conteúdo de medição através dos comandos e também avaliei na hora de passarem para a escrita da sua vivência. (P1)

Não existe uma prova escrita para a Educação Física, e não existe um momento específico para avaliação, porque eu acho assim tem aluno que não é apto, não gosta, não se sente bem e a gente não obriga. Então como é que eu avalio, é difícil, horrível. Então eu vejo se o aluno na hora conseguiu construir o jogo, se ele entendeu, então eu anoto no caderno como ele se comportou, se ele gostou ou não e são nessas anotações que eu me baseio para colocar as notas, mas eu não coloco nota baixa em ninguém, mesmo que ele não participe de nada, aí a gente chama para conversar e ele expõe o que está sentindo, mas são poucos, a maioria participa. (P3)

O 1º ano e o 2º ano não têm nota, mas as vezes colocamos os pareceres descritivos. [...] Eu acho que primeiro é participar. Eu, por exemplo, eu estou avaliando Educação Física, aí eu vou avaliar se aquele aluno fez algum movimento de acordo com o comando, se eles ainda não conseguem pular corda, eu acho que ele ainda não atingiu o objetivo que é pular corda. Na verdade, a gente não quer a perfeição, mas a gente quer ver pelo menos o esforço do aluno, para ver se ele chega perto daquela competência. (P2)

Destacamos a partir da primeira fala da P3 um descompasso na cobrança da Rede no que concerne à Educação Física, visto que algumas professoras são cobradas a partir do preenchimento do diário *online* e outras não. Quando nos referimos as notas e registros de Educação Física, identificamos que em sua maioria as notas são colocadas de forma aleatória e os registros são inexistentes, revelando forte descomprometimento com a área. Outro critério apresentado para avaliar a partir da fala da P1 foi pela observação da participação dos estudantes, e se estavam compreendendo os comandos utilizados pela docente, que seria observar se as crianças estão conseguindo compreender e realizar a atividade proposta, bem como a mesma ainda pede uma produção escrita relatando a vivência que tiveram. Por fim

enfatizamos que esta professora conseguiu estabelecer critérios e ferramentas para se avaliar, de forma que percebemos uma aproximação com o processo de ensino-aprendizagem.

A professora 3 também define alguns critérios e ferramentas para avaliar, mais do ponto de vista diagnóstico, o que iremos chamar de estratégias avaliativas para compreender o que o aluno sentiu, se ele conseguiu fazer a atividade, se teve bom comportamento, inferidos a partir de alguns questionamentos por parte da docente e registrados pela ferramenta do caderno, todavia não nos foi apresentado nenhum elemento evidentemente vinculado a aprendizagem dos saberes da Educação Física. Para além de tais questões, compreendemos como fragilidades que os estudantes não são obrigados a participarem das aulas, e que não existe uma prova formal para compor uma nota no bimestre, por fim, o que consideramos mais grave é a classificação de todos com notas acima da média, sem nenhum critério bem definido para tal atitude, dando um caráter bem recreativo ao componente curricular.

Este fato se afasta da gênese do processo avaliativo, que segundo Luckesi (2002), a avaliação teria a função de diagnosticar a aprendizagem, visto que tem a primazia de avaliar o que estudante aprendeu ou designar uma nova tomada de decisão sobre o objeto estudado. Ao passo que quando se distribui notas aleatórias e não se elege critérios bem definidos para identificar se os objetivos pedagógicos foram cumpridos, ela se torna mera formalidade, perdendo seu sentido e importância.

Quando voltamos os nossos olhares para P2, a mesma também se utilizou da participação como critério avaliativo, entretanto traz uma articulação mais evidente entre o eixo objetivo-avaliação, visto que o processo avaliativo deve analisar se o objetivo posto foi ou está sendo cumprido. Além do mais, a mesma avalia a competência motora para o estudante executar o salto, justificando que mais importante que acertar o movimento é tentar fazê-lo, deixando o processo avaliativo menos rígido.

Neste contexto, percebemos que há algumas aproximações nas falas destacadas com a compreensão das DCNs para o processo avaliativo, no entanto estamos muito longe de articular os discursos das docentes com o que se propõe a avaliação em sua totalidade, visto as fragilidades já identificadas. Sendo assim, as Diretrizes abordam a avaliação como um processo que concebe as características para qualificar o processo da sistematização dos saberes, compreendendo a avaliação do estudante com um caráter processual, formativo e participativo, e que ocorra de forma contínua, cumulativa e diagnóstica. Portanto precisa ocorrer durante todo o processo educacional e diagnosticar as potencialidades e fragilidades do processo de ensino-aprendizagem, como revisar ou reorganizar os métodos, estratégias

e abordagens utilizadas pelas professoras, estabelecendo sínteses dos progressos e dificuldades de cada estudante (BRASIL, 2013).

Em suma, podemos inferir que na Educação Física as professoras tiveram dificuldades em relatar como avaliavam o processo de ensino-aprendizagem, se limitando a responderem de forma geral que observam os alunos fazerem as atividades, considerando a participação e compreensão que eles vão obtendo dessas ações. No entanto não conseguem definir de forma clara o que e como avaliar nessa área, a partir de suas vivências com esse componente curricular.

4.4. No chão da escola: a sistematização dos saberes da Educação Física

Nesta etapa adentramos no espaço da prática pedagógica, no qual observamos 4 aulas de uma turma do 4º ano, ministradas pela professora 3 (P3), previamente selecionada a partir da entrevista. A organização destas aulas por temáticas foram apresentadas no Quadro 7 e as observações das mesmas seguiram um roteiro previamente estabelecido, que pode ser encontrado no Apêndice 5, visto que a partir desses registros do roteiro, tivemos a possibilidade de construir o nosso último quadro de análise, que vai nortear nossas discussões, a partir da categoria empírica Sistematização.

Quadro 15 - Quadro de análise, construído a partir das observações das aulas

CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
SISTEMATIZAÇÃO	Seleção dos saberes da educação Física	- Aproximação/afinidade das professoras - Livros - Projetos da escola
	Organização dos saberes da Educação Física	-Articulação com saberes de outros componentes curriculares - Planejamentos mensais
	Metodologia de ensino	- Relação professor-estudante-conhecimento - Relação estudante-estudante
	Avaliação	- Da aulas - Do bimestre
	Espaço e estrutura	- Local de realização das aulas -Materiais utilizados nas aulas/recursos didáticos.

Imergindo na categoria empírica sistematização, a partir da unidade de contexto **seleção das aulas**, identificamos os seguintes registros: **aproximação do professor; livros; e projetos da escola.**

A priori identificamos que o principal critério para seleção dos saberes da Educação Física dar-se-á pela **aproximação e afinidade** que a professora tem com os conhecimentos da área. Nas aulas que observamos P3 escolhia os saberes de forma aleatória, algo que fosse do seu interesse, visto que percebíamos em alguns momentos um esforço docente tentando aproximar os saberes de outras áreas com o da Educação Física, portanto a seleção ficou condicionada ao saber que a professora acreditava que tinha aproximação com a Educação Física. Para caracterizar esses argumentos relatamos os seguintes exemplos: na aula 1 os saberes estudados foram Respiração e sistema respiratório e na aula 2 foi um jogo de arremessos que tinha o objetivo de tratar questões gerais vinculadas ao futebol. Nesta caracterização inferimos que a professora percebeu aproximação com a Educação Física a partir dos saberes da respiração, na realização de atividades com movimento corporal e/ou jogo, e questões gerais do futebol, dessa maneira não identificamos nenhuma inter-relação entre os saberes das duas aulas, o que confirma o nosso argumento de que foram escolhidos sem um critério lógico de organização.

Suspeitamos que no caso da escolha de buscar saberes sobre o futebol, deve-se ter utilizado o critério que se aproxima da legitimação afetiva (SOUZA JÚNIOR, 2007), porque as crianças gostam e têm mais conhecimentos a respeito dessa temática tão presente no cotidiano deles, e, portanto, os estudantes conseguiriam responder tais questões mesmo sem o tratamento sistemático delas em aulas, ratificando mais uma vez que as escolhas são aleatórias, pois estes saberes do futebol não se articulam com o que vinha sendo tratado em aulas anteriores.

Outro fato que merece destaque é que quando entrevistamos P3 anteriormente, a mesma nos relatou que selecionava os saberes a partir do que já vinha pré-estabelecido no diário *online*, que condizia com o que estava previsto na proposta curricular e dentro desse bloco avaliava quais eram os conteúdos que tinha mais afinidade e elegia alguns destes para tratar. Contraditoriamente não identificamos essa conduta nas aulas que observamos, visto que em nenhuma destas foi trabalhado os conteúdos vinculados ao eixo dança e manifestações rítmicas, previstos em (RECIFE, 2015a) para esse bimestre, causando assim completo afastamento da política de ensino.

A unidade de registro do **livro** ganha relevância porque a professora os utilizou como principal fonte para selecionar e tratar os saberes das aulas, identificamos que de 4 (quatro) aulas observadas, 2 (duas) tiveram o livro como alicerce. A aula 1 utilizou o livro para tratar o conceito e as características da respiração e sistema respiratório, introduzindo o momento pedagógico a partindo livro, adiante fez uma vivência prática e por fim voltaram para o livro

e continuaram fazendo leituras coletivas e respondendo individualmente e coletivamente as questões do mesmo referentes ao conteúdo respiração.

Ainda no mesmo registro a Aula 3 se utilizou do livro a maior parte do tempo pedagógico que deveria ser destinado à Educação Física, a fazer a revisão dos saberes de Ciências que cairiam na prova, utilizando o argumento de que a Educação Física não teria prova e, por conseguinte os saberes da avaliação sempre se articulavam com esse instrumento pedagógico. Nós podemos intuir que nesse contexto de total submissão do livro didático a Educação Física perde legitimidade de seus saberes pela ausência desse instrumento e, portanto, as professoras nem conseguem pensar nesse componente realizando uma avaliação formal, ou quais seriam de fato seus saberes ou objetivos no espaço de componente curricular.

Para ratificar tais ideias, trazemos Lajolo (1996) que nos diz que é tão precária a situação educacional brasileira, que faz com que o livro seja o determinador dos conteúdos tratados nas aulas, definindo o que se ensina e como se ensina. Tal atenção se faz necessária uma vez que, através do uso contínuo e onipresente do livro didático, este material poderá ser visto como a única forma ou fonte de selecionar os saberes, comprometendo e restringindo a compreensão do estudante há uma única visão de conhecimento. Neste sentido Lopes (2007, p. 208) atribui uma definição clássica de livro didático que é a “de ser uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores” que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo.

Podemos inferir que a principal problemática é como as professoras vem tratando esse recurso didático, visto que ele pode ser um suporte docente e não a bússola que aponta os conhecimentos que obrigatoriamente devem ser tratados, é de suma importância a atitude coerente ao utilizá-lo, visto que podem se descobrir maneiras de utilizá-los de forma mais qualitativa, mantendo a autonomia docente. Destarte, segundo Coracini (1999) os livros podem ser problematizados, questionados e ampliados com outras pesquisas e formas de seleção de saberes, então são as professoras ao utilizarem esses recursos é que irão definir sua eficiência ou não no processo de ensino-aprendizagem.

No campo das ações que interferem no processo de seleção dos saberes, daremos evidência a unidade de registro dos **projetos na/da escola**, identificamos que depois do livro o registro que teve maior importância foi este, sendo assim no tempo em que tivemos na escola tivemos acesso a três projetos. O primeiro que se chama “Nas ondas da leitura”, visto que cada estudante recebe um kit com livros contendo diferentes temáticas para cada ano de

escolarização, dessa maneira as professoras vão periodicamente tratando ao longo dos anos cada um destes com o intuito de incentivar a leitura, a partir da articulação das temáticas com os diferentes componentes curriculares, portanto tais temas vão conduzindo os saberes que serão tratados nas aulas, como por exemplo assim que chegamos na Escola a temática que vinha sendo trabalhada tinha ênfase nos saberes da revolução Pernambucana.

Já no “Projeto horta da Escola: sustentabilidade”, era um projeto organizado e materializado por uma empresa privada, que comparece de forma sistemática fazendo ações em cada turma. Este projeto influenciou os saberes selecionados na aula, pois foram se aproximando de compreender questões gerais do meio ambiente e sustentabilidade, para além dos elementos para se construir uma horta. Enquanto que o projeto da Copa do Mundo influenciou na seleção de saberes voltados a identificar conhecimentos gerais dos diversos países que participaram desse evento esportivo, como por exemplo os saberes pesquisados e estudados tinham relação com a história dos países participantes, suas línguas oficiais, a culinária, onde ficavam no mapa, o contingente populacional, um pouco da cultura desse lugar, entre outros.

Esses nos dão a possibilidade de inferir que os projetos são ações determinantes no processo de seleção dos saberes, porque eles direcionam os conhecimentos que vão sendo tratados nas aulas, a partir de cada temática nova que surge.

Na unidade de contexto de **organização dos saberes da Educação Física** identificamos como unidades de registros a **articulação dos saberes escolares de outros componentes curriculares e os planejamentos mensais**.

Identificamos de modo geral que o tempo pedagógico das aulas se organizam em duas etapas, antes e depois da merenda, que no caso específico investigado a Educação Física ficaria com o primeiro espaço de tempo e Artes ficaria com o segundo. Imergindo no processo de organização das aulas identificamos que a Educação Física só consegue ser vista quando **articulada a outros componentes curriculares**.

Dessa maneira para ratificar nosso argumento trazemos que em todas as aulas observadas a Educação Física não foi organizada para que seus saberes ganhassem centralidade de estudo nesses espaços, o que houve foram algumas aproximações ao que a professora compreendia se relacionar com a área. Sendo assim iremos relatar as vivências que ratificam tais ideias, como por exemplo na aula 1 a mesma conseguiu articular que a respiração muda após a realização de um movimento corporal, na aula 2 articulou com a Língua Portuguesa a partir de um jogo de arremesso, que objetivava acertar o alvo com uma

bola e quando conseguiram tinham que responder questões relacionadas a regras gramaticais e conhecimentos gerais sobre o futebol. Suspeitamos que a escolha do futebol foi uma tentativa de aproximar aquela brincadeira a algum saber da Educação Física, porque esse conteúdo é popular no país e está no cotidiano dos estudantes, então os mesmos conseguiriam responder, o que nos fez acreditar que a nossa presença poderia estar interferindo diretamente no cenário, porque a professora nos pareceu desesperadamente querer fazer essa articulação e não saber como fazê-la.

Outra forma recorrente de identificarmos a articulação dos saberes nos diferentes componentes curriculares, seria por meio dos projetos na/da Escola. Percebemos que estes ganham espaço relevante no tempo pedagógico das aulas e que conseguem direcionar novos conteúdos a serem tratados nas aulas, que até então nem sempre estavam previstos com bastante antecedência, portanto, é necessário que as professoras refaçam seus planejamentos pedagógicos para contemplar tais ações. Enfatizamos que o projeto deixa o ambiente mais propício para ocorrer a articulação dos diferentes componentes curriculares em uma temática comum, dando contribuições contundentes para um trabalho interdisciplinar.

Ao passo que observamos que na maioria das vezes os projetos conseguem articular dois ou mais componentes curriculares, o que consideramos como avanço, por ser uma ferramenta que permite maior articulação com os conhecimentos tal como eles estão dispostos na sociedade, e tais elementos podem ser observados a partir da apresentação das sínteses construídas seja no formato prático, oral ou escrito, o que dá uma diversidade de possibilidades para o estudante e os tira do ambiente restrito da sala de aula. Porém os também mexem nas sequencias pedagógicas que já haviam sido planejadas, deixando alguns conteúdos desarticulados, ou projetos que surgiram de forma aleatória no contexto dos estudantes pelo viés apenas da obrigatoriedade, contribuindo para que saberes disciplinares fiquem à margem do Currículo.

Para corroborar com tais questões trazemos a fala da P3 na entrevista, questionando os pontos positivos e negativos do projeto.

Eu sei o quanto o conteúdo é importante e eu entendo que o projeto é importante também, que trabalhar de forma interdisciplinar é fundamental, mas o excesso prejudica e o excesso de projetos é em português e matemática, por causa do SAEPE, prova brasil. Então a gente fica sem tempo necessário para as outras disciplinas e isso me incomoda bastante, eu tenho brigado na escola para não fazermos tanto projeto assim, porque a gente fica sobrecarregado e o aluno não está aprendendo o que deveria. (P3).

Em se tratando dos saberes, a pedagogia de projetos é vista pela possibilidade de potencializar a interdisciplinaridade, pois o trabalho com projetos permite romper com a rigidez disciplinar, favorecendo a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem. Entretanto não podemos perder de vista os saberes que legitimam cada componente curricular, segundo Fazenda (1994) a interdisciplinaridade se dá sem que haja perda da identidade das disciplinas. Nesse sentido, Almeida (2002) corrobora com estas ideias destacando: “(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção” (p.58).

Sendo assim o conhecimento disciplinar oferece ao estudante a possibilidade de reconhecer e compreender as particularidades de um determinado conteúdo, e o conhecimento interdisciplinar favorece a possibilidade de estabelecer relações significativas entre diversos saberes, ao passo que ambas as possibilidades coexistem e se realimentam.

A perspectiva da articulação interdisciplinar é voltada para o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas. Nesse interim salientamos que o trabalho interdisciplinar lida com diferentes componentes curriculares trabalhando temáticas em comum, com um planejamento que as articulem, que permita troca de conhecimentos e a construção de um novo saber mais dinâmico, coletivo e menos fragmentado. Entretanto o que identificamos nos projetos foi um trabalho multidisciplinar, pois não houve muito foco na articulação e colaboração entre os diferentes componentes curriculares, ao passo que houve mais de uma área de conhecimento envolvida no projeto, todavia elas não dialogavam, pois cada componente curricular se vinculava apenas ao seu saber específico dentro da temática geral, o que não necessariamente exige um trabalho conjunto das professoras da unidade escolar, visto que cada uma faz sua parte e contribuem para o todo (BRASIL, 2013).

Para corroborar o argumento, inferimos que no “Projeto horta da Escola: sustentabilidade” identificamos os saberes centrados prioritariamente na área das Ciências com a questão do meio ambiente e na aula de artes por exemplo fizeram e enfeitaram os recipientes onde seriam plantadas as sementes, demarcando que cara área continua na sua especificidade, sem muito diálogo. Da mesma forma se procedeu no projeto Copa do Mundo a Educação Física ficou apenas com a experimentação do jogo de futebol, a história ficou

responsável por falar da cultura dos países e a geografia para localizá-los no mapa, juntamente com informações gerais da população. Ainda que tenhamos a professora generalista isso não garante por si só essa articulação, além do mais ficou explícito que nessas experiências cada professora/turma fizeram a sua parte e depois apresentaram, não houve uma construção e materialização mais coletiva e interdisciplinar.

A unidade de registro dos planos mensais, pela própria nomenclatura já nos aponta que são elaborados uma vez por mês, na aula-atividade e foram construídos em formatos de tópicos, onde tinha apenas o nome do componente curricular, a data e os respectivos conteúdos que seriam tratados durante o mês, em alguns casos tinha o nome da atividade que seria realizada, juntamente com os materiais necessários para a execução. Faz-se importante registrarmos que não identificamos um plano de aula mais bem estruturado, considerando a ausência dos objetivos da aula, metodologia e avaliação, o que restringe nossas inferências pelo formato simplista do planejamento.

O nome Educação Física apareceu três vezes durante todo o bimestre, a primeira para tratar o conteúdo respiração na Aula 1, a segunda com o jogo do arremessos na Aula 2 e com o projeto da Copa do Mundo (registrado como aula 4), que fez poucas articulações com a área específica, apenas mais voltada para a realização do jogo de futebol, ratificando nosso argumento que a Educação Física é deixada a margem desde seu momento de planejamento.

A pouca existência de conteúdos que se aproximam da Educação Física no planejamento mensal das professoras, revela dificuldades na identificação e seleção dos mesmos, visto que durante o bimestre só identificamos os conteúdos de respiração em repouso e movimento, um jogo de arremessar a bola no alvo, que caso houvesse o acerto poderiam responder perguntas gerais sobre futebol, e uma realização de um jogo de futebol no projeto copa do mundo.

Na unidade de contexto **metodologia de ensino**, inferimos as seguintes unidades de registros: **(a)sistematização; relação professor-estudante-conhecimento e relação estudante-estudante.**

Desde já adentramos na unidade de registro **(a)sistematização** dos saberes da Educação Física, optamos por utilizar essa terminologia para além da negação da sistematização, pois buscaremos caracterizar as aproximações e distanciamentos que aulas materializadas tiveram com a Educação Física, na tentativa de trazer o movimento da prática pedagógica.

Inicialmente inferimos a ausência de sistematização da Educação Física, a partir do que já relatamos em registros anteriores, ao passo que os saberes da área não foram colocados

no centro da seleção, organização e materialização das aulas observadas. O que ao nosso ver nos pareceu uma tentativa de buscar aproximações, porém ainda de forma difusa, pois a professora não sabia como lidar com a área e ficava evidente as incertezas a respeito do que seria da seara do componente curricular Educação Física e, portanto, podemos intuir as fragilidades referentes ao conhecimento da proposta curricular para esse componente específico.

Dialogando no campo dos distanciamentos, trazemos agora os saberes específicos que de acordo com a proposta do município deveriam ser tratados no segundo bimestre para o 4º ano (corresponde a nossa turma investigada), o eixo temático dança e expressões rítmicas, a partir dos seguintes conteúdos:

- Tipologia: danças e folguedos de Pernambuco
- Fundamentos de regulação: noção de espaço e tempo (ritmo)
- Fundamentos gestuais e de organização: passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios
- Princípios de realização: expressividade, harmonia gestual
- Temas históricos e sociais: história da dança, modismos e valores estéticos na dança, diferentes origens sociais e culturais, tabus e preconceitos, tipos de dança, entre outros (RECIFE, 2015a, p.190).

Enfatizamos o fato que não identificamos nem na observação das aulas, nem no planejamento nada relativo a esses saberes específicos, bem como nada que se aproximasse dos seguintes objetivos de aprendizagem:

- Sistematizar suas experiências rítmicas e seu entendimento sobre o que é dança;
- Reconstruir suas experiências rítmicas, focando a relação com mudança de direções e níveis;
- Sistematizar, nos festivais, mostras e eventos culturais, os diversos tipos de dança;
- Experimentar distintas expressões de sentidos e significados da dança;
- Sistematizar valores e atitudes expressos nos diferentes tipos de dança (RECIFE, 2015a, p.190).

Estes respectivos objetivos são responsáveis por desencadearem a construção das aprendizagens da Educação Física, sendo assim, se eles não vêm sendo tratados, os saberes da área não se materializam, comprometendo a visão de mundo e totalidade dos estudantes, negando direitos sociais (RECIFE, 2015a), negando a formação integral e se distanciando da implementação da política de ensino da RMER.

Conforme identificamos nas quatro aulas observadas, os objetivos das aulas não circundaram os saberes da Educação Física e muito menos os saberes articulados a dança e ritmo como deveria ser, visto que estavam centrados na respiração e os batimentos cardíacos no repouso e em movimento; meio ambiente e sustentabilidade; perguntas gerais sobre

futebol e principalmente sobre regras gramaticais, revisão de ciências e o projeto copa de mundo que não teve o futebol como conhecimento principal a ser trabalhado.

Para além de não conseguirem tratar os saberes e objetivos previstos para a Educação Física, identificamos outro fator que interfere diretamente na (a)sistematização que seria o fato das aulas não obterem uma sequência lógica prevista, cada dia tinha um saber diferente que não se articulava com o que tinha sido trabalhado na última aula, como se fossem escolhas aleatórias com a finalidade de estabelecer aproximações com a Educação Física. Ousamos inferir que em sua maioria eram aulas de ciências (em duas delas utilizando o livro da referida área) com pequenas ou nenhuma aproximações com saberes da Educação Física. Quando questionamos a professora a respeito dessa ênfase, a resposta foi que Ciências era o componente curricular que mais conseguiria se aproximar da Educação Física, porque ambas estão demarcadas no campo da saúde.

Essa demarcação é caracterizada pela história da Educação Física no Brasil, que segundo Ramos e Ferreira (2000), manteve uma constância e mostrou-se articulada com a saúde, a priori voltada à higienização, depois à eugenia e mais adiante à aptidão física. Para Bagrichevsky e Estevão (2005) é notório que dentro dessa dimensão mais recente de aptidão física ainda sejam privilegiados enfoques nos determinantes biológicos, em detrimento dos elementos socioculturais e econômicos intervenientes no processo saúde-doença. Então existe essa relação intrínseca com a área da saúde e a professora reconheceu essa correlação. Entretanto na área escolar atualmente é mais comum compreendê-la sob a dimensão da Linguagem, principalmente no campo dos documentos curriculares. Portanto demarcamos como um dos precursores os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para o Ensino Médio, que classificaram a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte. Cujas competências desta área eram analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens.

De acordo com Mattos e Neira (2001) as linguagens podem ser definidas como instrumentos de conhecimento e construção de mundo. A Educação Física incorpora as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes e passíveis de representação abstrata do pensamento humano e de elaboração de uma realidade que permite organizar uma visão de mundo mediada pela expressão, comunicação e informação. Na perspectiva da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, construído pela humanidade ao longo da história, e sendo assim precisa ser

trabalhado com os estudantes na escola, ao passo que sua ausência comprometeria a visão de totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Ainda que se tenha um esforço mais recente em compreender a Educação Física como linguagem, a mesma ainda é fortemente associada apenas como correspondente a área da saúde, no caso do nosso campo na Aula 1 os estudantes tinham que passar por uns obstáculos colocados dentro da sala, saltando e rastejando em um espaço muito reduzido, saindo assim da situação de repouso, para a posteriori identificar como estavam os batimentos do coração antes e depois da atividade. Observamos que os termos utilizados durante a atividade se vinculavam a medicina, pois a professora se utilizou de um estetoscópio (os estudantes experimentaram o aparelho também) e chamavam as crianças que iam ouvir os batimentos dos demais colegas de “médicos”, e os que estavam fazendo os movimentos e sendo avaliados de “paciente”, então foram organizados em duplas e iam se revezando, até que todos passassem para a função de médico e de paciente.

Pensando no processo da aula percebemos que diferentemente do dito na entrevista, boa parte dos estudantes não vem preparados com vestimentas adequadas para aula (alunos de calça jeans e/ou sandálias) e os mesmos não cobram para irem ao pátio, ou para fazerem vivências corporais, como deveria ser se ele já tivessem a rotina de ter o componente curricular toda sexta feira, o que nos deu um forte indício de (a)sistematização, a partir da negação do componente curricular Educação Física.

Ainda que o componente curricular não venha sendo sistematizado, podemos dizer que ele resiste ao total processo de invisibilidade quando consegue se aproximar de outras áreas de conhecimento. Buscaremos trazer essas articulações com o movimento da aula, como por exemplo na aula 1, que o conteúdo era respiração e sistema respiratório e apesar da centralidade estar mais inclinada para a área das Ciências, conseguimos em alguns momentos relacionar com elementos da Educação Física. Sendo assim no início da aula os estudantes se agruparam em duplas e iam marcando os batimentos cardíacos no repouso e depois de passarem pelos obstáculos que os faziam saltar e rastejar pela sala, ao passo que ao serem interrogados foram respondendo que no início se sentiam calmos e depois o coração começou a bater forte e que assim seria bombeado mais sangue para o corpo. E a professora foi articulando que quando nos exercitamos sentimos a nossa respiração também mais forte e ofegante.

Outro momento de interação ocorreu na aula 2, quando houve um jogo para acertar as bolas nos diferentes alvos, e se você conseguisse acertar lhe daria o direito de responder à pergunta, e caso acertassem a resposta seu grupo ganharia a pontuação de acordo com o

alvo que você acertou. As perguntas eram dirigidas a conhecimentos gerais sobre o futebol, que poderia se vincular com a Educação Física, ou eram questões gramaticais, que se vinculavam a Português. Além do que a professora demonstrou como os estudantes deveriam arremessar para acertar o alvo (estendendo os braços e depois agachando) e as crianças ficavam eufóricas quando conseguiam, a brincadeira foi organizada em três equipes com uma fileira cada uma, e no decorrer da atividade a professora trocou a bola por uma que quicava muito, e os estudantes tiveram mais dificuldades para acertar o alvo, ao passo que a brincadeira foi ficando monótona para alguns que foram se dispersando, até que a docente decidiu finalizar a vivência no pátio.

Quando nos referimos ao projeto Copa do Mundo (aula 4) a articulação se deu apenas pela vivência do jogo de futebol, portanto inferimos que estabeleceram algumas regras que se aproximavam do jogo institucionalizado, como não poder pegar com a mão com exceção do goleiro, nem empurrar ou chutar o adversário, explicou quando a bola saía pela linha de fundo e lateral e salientou que o objetivo era fazer o gol na meta do adversário. Entretanto organizaram times mistos com muita gente em um espaço pequeno demarcado na rua, o que propiciava o tempo todo contato direto e queda das crianças em chão irregular, o que causava tensão para a docente que ficou responsável por arbitrar o jogo. Era visível que a maior parte das crianças não tinham muita vivência com a modalidade esportiva, pois ela não foi trabalhada em aulas anteriores, então o jogo não conseguia se desenvolver porque era interrompido rotineiramente pelas faltas, quedas, e pela saída da bola na área demarcada, dessa maneira os jogos eram tão caóticos e propícios a incidentes, portanto sentíamos que as professoras estavam ansiosas para que as partidas terminassem logo, e assim duraram em média 5 minutos para os menores (1º ao 3º ano) e para os maiores (4º e 5º ano) uns 10 minutos. Outra aproximação com o evento esportivo, é que quem ganhava o jogo recebia um cartão em formato de medalha de ouro e quem perdia recebia no formato de prata, simulando uma final de competição, onde eram premiados e tiravam fotos. Os demais estudantes que não participavam efetivamente do jogo ficavam torcendo pelos seus colegas de turma, o que causou forte competição e rivalidade, caracterizando diversos elementos encontrados em jogos institucionalizados, mas que foram tratados apenas naquele momento de culminância de projeto.

Identificamos que as aproximações com a Educação Física foram construídas a partir da vivência da atividade/brincadeira caracterizadas por movimentos como lançar e acertar o alvo presente nos saberes da ginástica e alguns esportes, mas em nenhum momento houve essa articulação para aproximar com os saberes curriculares da Educação Física, visto que o

mais importante era responder as perguntas, e não aprender a lançar ou compreender que o lançar é importante para a cultura corporal. A respeito do conteúdo respiração poderia ter sido articulado com a importância que esse mecanismo tem quando estamos realizando uma prática corporal e por fim sobre o futebol eram questões de conhecimentos gerais, marginalizando seus saberes específicos, como fundamentos, regras, questões táticas e etc., e que visivelmente não se relacionavam com saberes tratados previamente em aulas, diferentemente das perguntas gramaticais, que o mesmo fazia menção do que viam tratando em sala de aula.

Dessa forma, a Educação Física em algumas passagens entra como meio e não com fim em si mesmo. Não trazendo clareza as especificidades de seus saberes, ao passo que a falta de identificação e apreensão dos saberes da área por parte das professoras generalistas, desembocam em graves problemas nos processos de seleção, organização e sistematização dos conhecimentos, portanto não há uma sequência lógica de estruturação das aulas, deixando esse componente e seus saberes a margem do currículo.

Na unidade de contexto metodologia do ensino, trazemos o tripé professor-estudantes- conhecimento, por conseguinte identificamos enquanto rotina pedagógica: 1. Acolhida aos estudantes e identificação dos faltosos. 2. Expõe o que será feito durante a manhã. 3. Começa a explicar o conteúdo a partir de problematizações. 4. Os estudantes fazem as atividades e/ou brincadeiras. 5. Exercício de fixação (geralmente é tirado do livro). 6. Explicar as demandas para casa que deverão ser entregues na próxima aula. Para além do passo a passo da aula, identificamos que a professora enfatiza a importância de aprender os conteúdos pelo viés de que cairão nas provas, no caso da Educação Física como não tem prova, nos dão indícios que seus conteúdos não parecem tão importantes, portanto a mesma utilizou todo o tempo pedagógico da Educação Física na aula 3 para fazer revisão para a prova de ciências.

Podemos afirmar que encontramos muitas aproximações com a metodologia de ensino tradicional pelo viés conteudista, a escola também é organizada de forma tradicional, tudo o que os estudantes fazem dentro do ambiente escolar (ir para o pátio, banheiro e merendar, além de todas saídas e chegadas coletivas para a sala) é com fila, se fazem muito barulho são convocados a voltarem à ordem, o professor tem que dá o visto em todas as atividades feitas para não serem penalizados, a utilização do livro como principal e às vezes exclusiva fonte de seleção e trato dos saberes, e por fim os exercícios de fixação para o estudante memorizar o conteúdo. Apesar de se aproximar do ensino tradicional, a professora constrói um bom diálogo com seus estudantes, intermediados pelos conhecimentos

abordados, se utiliza de vários recursos didáticos, se utiliza de diferentes espaços pedagógicos então a mesma sempre problematiza os conteúdos, questiona se os estudantes conhecem, o que sabem a respeito do tema, e vai explicando os conhecimentos dando exemplos do cotidiano das crianças, e as mesmas se conectam melhor com a aula, pois os conteúdos vão se tornando significativos.

Por exemplo a professora estava falando de hortas e perguntou quais plantas os estudantes tinham no seu quintal e se as mesmas eram importantes. Dessa maneira, eles empolgados iam respondendo, cada um contando sua experiência particular, resgatando o que sabiam para explicar as questões. Portanto os estudantes são o centro do processo educativo, se aproximando nesse sentido de uma perspectiva mais crítica, pois professor-estudantes constroem conhecimento juntos, compreendendo o professor como mediador desse processo de ensino-aprendizagem. De modo geral há uma boa relação entre esses sujeitos e a professora conhece elementos do contexto pessoal de cada criança, a partir do contato mais direto com seus respectivos familiares, o que qualifica seu planejamento e intervenção para compreender as singularidades e generalidades do grupo.

Paulo Freire (1997) parte do pressuposto de que uma prática pedagógica desvinculada da reflexão, não tenderá a libertação e a transformação do sujeito, porque este é concebido como um depósito de saberes tidos como essenciais, características bem demarcadas na teoria tradicionais. Entretanto compreende que o ato educativo se materializa como um ato de criatividade, transformação, que efetivam por meio do saber, que é reflexo da produção humana. Compreender a educação como transformação social, pressupõe ultrapassar a ideia de apenas depositar conteúdos, ao passo que contribuimos para que o sujeito seja construtor da própria história, dando possibilidade para o mesmo problematizar suas relações com o mundo.

Segundo Paulo Freire (2003) a relação professor–aluno, deve partir do reconhecimento das condições sociais, culturais, econômicas dos alunos, suas famílias e o seu entorno. A ação educativa acontece na relação educador e educando, mas é permeada pelo desejo incessante que aguça a curiosidade, que traz a dinâmica de aprender com significado, em que o professor saiba o que vai ensinar e, portanto, estimula o aluno a perguntar, a sentir interesse em conhecer, reconhecer, estimulando a criatividade. Nesse contexto torna-se prioritário a prática do diálogo em que ambos, educador e educando, através da realização de seus objetivos chegam ao acesso do saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade. Faz-se importante nos atentarmos para Paulo Freire (2003) ao nos dizer que “O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir.

Não pode ser um mero facilitador” (p. 177), portanto há a exigência de uma formação de qualidade, para o exercício pleno da docência, que se configura como articulador do processo ensino e aprendizagem.

No que diz respeito a relação estudante-estudante não identificamos grandes problemas de interação e comunicação entre eles, não tinham problemas em misturar meninos e meninas e faziam muitos trabalhos na sala de aula em duplas ou grupos. De modo geral são bastantes proativos e competitivos, porém quando a professora se ausentava em alguma situação momentânea, aconteceram alguns conflitos entre eles, como discussões verbais e questões relacionadas a apelidos, mas a harmonização entre eles voltava sempre quando a professor retornava e/ou ameaçava deixar eles além do horário que finalizava a aula. Para além do que já foi dito, percebemos em vários momentos que os estudantes sentem falta das vivências do brincar, pois o lúdico ainda é pouco tratado na escola, pois eles não possuem o recreio e só interagem com crianças de outras turmas nas culminâncias dos projetos e/ou festas.

Então no momento de merendar, que vai uma turma por vez, eles sentados à mesa buscam formas de brincar ao mesmo tempo em que comem, visto que eles têm que ser rápidos, porque o tempo é suficiente apenas para comer, e eles terão que sair para outra turma chegar, portanto os mesmos passam a manhã praticamente toda dentro da sala de aula e sentem necessidades de ocupar outros espaços, ficando eufóricos quando vão fazer atividades no pátio e/ou na rua. Para ratificar essa minha hipótese levantada vamos trazer um relato episódico, que era tão raro eles irem ao pátio sem ser um dia de culminância do projeto, que na Aula 2, quando foram fazer a brincadeira de lançarem a bola no alvo, ouvimos um estudante relatar para o outro colega que “este é o melhor dia das nossas vidas na escola”, “está muito divertido, era para ser assim sempre”. O que nos aponta uma grande contradição quando nos referimos as crianças, visto que a brincadeira é elemento fundamental para sua humanização e interação no meio social, ao passo que Recife (2012) prever a garantia ao atendimento as necessidades básicas da criança, a educação e ludicidade. Portanto é mais um direito que a RMER não vem conseguindo efetivar, por elementos ligados à infraestrutura da Escola e sua organização interna.

Ao se referir à ludicidade, Luckesi (2002) argumenta que esta abrange um ponto de vista interno e integral; interno, pela sua experiência subjetiva do indivíduo, e integral porque compreende essa dimensão subjetiva indissociável da vida exterior e de suas relações socioculturais. Na visão do autor, a ludicidade não deve ser vivenciada apenas com o objetivo de os resultados serem a fonte motivadora da proposta, portanto a ludicidade é um

princípio fundante da vida da criança e deve ser trabalhada por toda a comunidade escolar. As brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da mente imaginativa e das aprendizagens das crianças. De acordo com Vygotsky (2007), elas são importantes para ativar as funções cognitivas superiores, como compreender, deduzir, analisar e generalizar, contribuindo para ampliação da criatividade. O autor aponta o brincar como uma atividade importante da infância, pois é por meio dela que os sujeitos se inserem no meio cultural.

Na atividade lúdica, a criança desfruta intensamente do momento presente sem se preocupar com recompensas e resultados. Por isso, Kishimoto (2009) insiste que o brincar livre e espontâneo é uma vivência lúdica, enquanto que fazê-lo num contexto pedagógico nem sempre o será. Portanto inferimos a importância que essas duas instâncias possuem no processo pedagógico, e faz-se necessário incentivarmos no espaço escolar momentos do brincar livre e o brincar direcionado por saberes curriculares.

Adentraremos agora **na unidade de contexto da avaliação**, visto que identificamos como unidades de registros a **avaliação da aula** e a **avaliação do bimestre**.

No que diz respeito a avaliação da aula, identificamos sua materialização em algumas situações pedagógicas, caracterizadas por exemplo quando no final da aula a professora retoma o conteúdo dado no dia a partir de perguntas e os estudantes vão buscando responder oralmente. Outra forma da docente avaliar é através dos exercícios escritos, que na maioria das vezes são retirados dos livros, ao passo que a avaliação se constrói geralmente de maneira coletiva (oral) e em algumas situações de forma individual quando o professor chama cada estudante para corrigir o exercício e o mesmo dar o visto no livro ou caderno.

Ambas possibilidades seriam classificadas por Bloom (1993) como avaliação formativa, que ocorre de forma contínua, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem a cada aula, é demarcada com a função de controlar e verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos. Esta função da avaliação busca analisar se o aluno domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de avançar para outros saberes.

Identificamos no início da aula quando a docente vai iniciar o trato do conteúdo a mesma problematiza questões referentes a temática que será estudada, para analisar o que os estudantes trazem de bagagem de conhecimento, este momento se aproximaria do que Bloom (1993) chamaria de avaliação diagnóstica, que é feita geralmente no início de um processo educativo, vislumbrando identificar os saberes prévios dos estudantes e como isto influenciará no planejamento docente.

Ainda no processo de avaliação da aula, no contexto do individual para o coletivo, identificamos ações em que a professora entrega as tarefas impressas de forma antecipada para os mais lentos, e como demoram muito a responder ela acaba localizando no livro as respostas para os alunos copiarem ou vai dando dicas para que estes consigam responder, visto que a maioria já havia acabado atividade e dessa maneira já estavam inquietos em ficar esperando, entretanto consideramos que a centralidade não está nas aprendizagens dos saberes e sim no mero no cumprimento de tarefas, para que a docente consiga prosseguir com a aula. Fato que desqualifica o processo pedagógico, ao mesmo tempo também que o tempo necessário para aprender vai se estruturando com parâmetros coletivos e descaracterizando a singularidades dos sujeitos.

Quando nos dirigimos ao processo **avaliativo do bimestre** identificamos que a Educação Física, Artes e Ensino Religioso são disciplinas que ficam de fora do sistema avaliativo formal, que se dá a partir das provas escritas, portanto elas não fazem parte das semanas de revisão e semanas de avaliação. Que segundo a classificação de Bloom (1993) seria a avaliação somativa, realizada ao final de uma unidade de ensino, e tem por objetivo classificar os estudantes por um padrão previamente estabelecido, comumente representada por informações quantitativas, traduzidas por meio das notas.

Identificamos também que existe a avaliação formativa (BLOOM,1993) durante o decorrer do bimestre, que consegue trazer elementos mais qualitativos para a docente avaliar, visto que haviam atividades em formatos de trabalhos e/ ou projetos que iam sendo construídos ao longo do processo, ao passo que cada um recebia uma pontuação específica por sua participação e realização, somando pontos para se estabelecer uma nota que se inter-relacionava com a anterior da prova formal e assim ambos iriam compor uma média final.

Portanto, destaca-se:

Que a avaliação, na Rede Municipal de Ensino do Recife é bimestral, formativa e somativa. Ou seja, é formativa no acompanhamento cotidiano e continuadas aprendizagens dos (as) estudantes e, bimestralmente, haverá avaliações somativas, mais formais e englobando todos os conteúdos daquele período, e que sinalizarão quais as necessidades de reensino e de novas estratégias de ensino, para efetivar o desenvolvimento dos (as) estudantes na construção das aprendizagens (RECIFE, 2015a, p.46).

Dessa maneira, voltando ao fato da Educação Física, Artes e Ensino Religioso não participarem da avaliação na estrutura formal de prova, ocasiona um distanciamento da normativa da própria Rede, que faz-necessário os diversos formatos e recursos de avaliação,

inclusive o que vem sendo excluído para esses componentes curriculares. Até onde identificamos suas respectivas notas dar-se-ão pela participação dos estudantes nas aulas, juntamente com a realização das tarefas nesse tempo pedagógico. O que nos parece que os saberes desses componentes curriculares ainda não conseguiram legitimidade no cenário escolar, ou então o que explicaria esse momento avaliativo ser importante e/ou necessário para um determinado componente curricular e para outro não?

Identificamos pela fala da professora, que o momento avaliativo é uma forma de ameaçar e controlar os estudantes, na tentativa que os mesmos fiquem atentos aos saberes porque eles estarão contidos nessas provas, que garantem a progressão do estudante de um ano escolar para o outro e que lá na frente precisão desses conhecimentos no trabalho. Portanto a maior legitimação consiste no que Souza Júnior (2007) chama de legitimação propedêutica, pois esses saberes não são importantes por si só e sim porque sem eles você não conseguirá mais na frente ser aprovado, ou obter sucesso no mercado de trabalho. Portanto essas três áreas não conseguem ser compreendidas como importantes para ajudar os estudantes a se inserirem no mercado profissional, ainda que estejamos nos referindo a crianças que em média tem 9 anos, o que fragiliza ainda mais o argumento de hipervalorização de uns componentes curriculares e marginalização de outros, visto que estão no campo das generalidades dos pensamentos, e que a função social da Escola não está centrada na empregabilidade do sujeito.

Ainda na unidade de contexto da avaliação do bimestre, iremos trazer os elementos específicos da Educação Física no que diz respeito aos seus registros e notas, esses dados foram extraídos em conversa com a professora após ter finalizado o bimestre e a mesma ter me apresentado seus respectivos registros no diário *online*. Dessa forma identificamos que a professora relata que no primeiro bimestre não era para ter dado dança, mas como teve o maracatu no carnaval ela marcou como conteúdo dado e registrou. No segundo bimestre, que foi o que acompanhamos, a professora nos disse que teve quadrilha na festa de São João, e um professor que já havia trabalhado na escola em um projeto, ensaiou com os estudantes e depois as crianças se apresentaram, dançaram tudo certinho, por isso ela resolveu registrar.

Estas passagens sobre os saberes da dança, reforçam sua visão utilitária apenas empregada a partir de festividades, que são marcas históricas no cenário brasileiro no que concerne o processo de constituição da dança na escola (BRASILEIRO, 2009), que ainda hoje observamos como centralidade do processo educativo, visto que a mesma se limita a reprodução de gestos a partir de uma coreografia que já vem acabada. Portanto seus saberes continuam sendo negados, pois não foram tratados de uma maneira pedagógica em uma

sequência lógica de organização do pensamento, para que os objetivos de aprendizagem previstos na proposta pudessem se efetivar, ainda que a professora insistia em registrar que os mesmos foram cumpridos, pelo simples fato dos estudantes terem tido uma vivência prática com a dança, que por sinal nem foi direcionada pela mesma, no tempo de aula do componente curricular Educação Física.

Sendo assim, a professora marcou no diário *online* que tratou todos os conteúdos do eixo dança e manifestações rítmicas, como tipologia: danças nacionais, internacionais, populares, folclóricas, clássica, moderna, contemporânea; fundamentos de regulação: noção de espaço e tempo (ritmo); temas históricos e sociais: história da dança, modismo e valores estéticos na dança; diferentes origens sociais e culturais, tabus e preconceitos, tipos de danças entre outros; princípios de realização: expressividade, harmonia gestual; e por fim fundamentos gestuais e de organização: passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios (RECIFE, 2015a).

Portanto o diário online foi preenchido sem pendências e além dos saberes previstos no bimestre a mesma saiu marcando de maneira aleatória os saberes de todos os outros eixos temáticos que a mesma considerava que durante o bimestre havia conseguido relacionar, marcando quase todos os conteúdos, porque os estudantes tiveram uma vivência com a temática geral, desconsiderando os conteúdos e objetivos específicos apontados. O que nos revelou um descomprometimento e/ou desconhecimento do componente curricular Educação Física.

Para finalizarmos as questões referentes ao processo avaliativo, ouvimos o relato que todos os estudantes ficaram com 10,0 em Educação Física, diferentemente do que a mesma havia dito na entrevista, que considerava o critério da participação e fazia registros individuais dos alunos a respeito do comportamento deles e do que eles sentiam nas vivências práticas. Demarcando que o processo avaliativo está descompassado das aprendizagens da área e não cumpre as orientações da proposta curricular da RMER.

No que diz respeito a unidade de contexto **espaço e estrutura** iremos destacar o **local de realização das aulas**, bem como os **recursos didáticos utilizados**.

O espaço de aula mais requisitado foi dentro da sala, porém utilizou-se em alguns momentos o pequeno pátio que a Escola tem, que limita de fato o desenvolvimento das atividades, pela falta de espaço disponível, visto que a unidade escolar tem a estrutura física semelhante a uma casa. Neste sentido, no projeto Copa do Mundo, na vivência do jogo de futebol todos tiveram que se dirigir a rua a frente, e a comunidade escolar cerca uma parte do espaço público (colocando cones, cadeiras) para que ocorra eventos maiores na Escola.

O ambiente fica sob tensão para que os estudantes não saiam daquele espaço demarcado e toda a escola se mobiliza para manter a segurança das crianças.

Identificamos as limitações da própria rotina da escola, também afetada pela ausência de espaço, que não dão conta de promover um intervalo/recreio para as crianças interagirem umas com as outras, brincarem, conversarem com estudantes de outras turmas e etc. Então as turmas ficam isoladas e só conseguem interagir um pouco mediante os projetos da escola, sendo assim as crianças passam muito tempo dentro da sala de aula, saem para merendar (no refeitório que fica em um prédio anexo e pelo espaço só cabem uma turma por vez) e voltam para a mesma sala, sendo pouco exploradas em suas práticas corporais.

E por fim, os **recursos didáticos** utilizados nessas quatro aulas foram diversificados e podemos elencar: livro, bolas, vídeo, estetoscópio, garrafas e arcos. O que ao nosso ver não comprometeu a organização e desenvolvimento da aula, porque a escola tinha os recursos materiais, além de que consideramos uma estratégia metodológica interessante da professora generalista, visto que dessa forma os estudantes têm contato com o saber a partir de diferentes fontes e objetos.

Em síntese podemos afirmar que identificamos fragilidades e incongruências nos processos de seleção, organização e sistematização dos saberes escolares da Educação Física, que nos permitem afirmar que as Professoras Generalistas não estão conseguindo lidar com tais questões, se afastando da materialização da proposta curricular. Entretanto a Educação Física resiste quando as docentes conseguem fazer aproximações com a área, ainda que de maneira utilitária, e sem consistência teórico-metodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, primeiramente, como muito importante e válida a realização dessa pesquisa, por ser uma temática ainda pouco explorada tanto no campo da Pedagogia como no campo da Educação Física. Sendo assim, os dados que encontramos e analisamos nos apresentam um cenário que dialoga com a literatura no que diz respeito aos problemas que as professoras generalistas têm ao tratarem o componente Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A priori já identificávamos que a formação seria uma categoria fundante do trabalho, por isso nos dedicamos a refletir sobre o processo histórico de formação do professor, compreendendo as ideias pedagógicas que influenciaram esse cenário. E tanto a literatura, como os documentos e o campo nos apresentaram a importância de se qualificar a formação inicial e continuada das professoras, visto que a mesma rebate diretamente na prática pedagógica. Portanto, os problemas que ocorrem no trato da Educação Física nos anos iniciais pelas professoras generalistas são reflexos de uma formação que não vem conseguido lidar com os saberes desta área, entretanto do ponto de vista legal (LDBEN) as professoras generalistas podem e devem materializar esse componente curricular, o que gera um descompasso entre a formação e a materialização e culmina na negação de saberes aos estudantes.

Quando relacionamos as professoras generalistas com a Educação Física, encontramos mais trabalhos que tratem da dimensão do corpo e movimento para o desenvolvimento da criança menor na Educação Infantil, porém nos anos iniciais do Ensino Fundamental há uma disciplinarização do currículo, o que altera a rotina e organização do tempo pedagógico dos conhecimentos e das aulas, então a Educação Física deveria ter esse espaço singular de componente curricular. Nos anos iniciais esse número de trabalho reduz consideravelmente e em nossas buscas totalizamos apenas 2 (dois) artigos e 1 (uma) dissertação que versavam sobre a temática.

Estes trabalhos selecionados buscaram identificar o olhar desse professor de formação geral para o componente curricular Educação Física, seja ele ministrando as aulas ou não. E as impressões que ficaram é que a Educação Física ainda está muito articulada a questões do corpo, de se movimentar e ao brincar. Quando nos referimos a sua importância, ela é geralmente compreendida como forma de disciplinar, formar valores sociais e como

recurso para tratar conhecimentos de outros componentes curriculares, e com menor ênfase relatam que a mesma é essencial para a formação integral do estudante.

Suspeitamos que a falta de objeto de estudo bem definido também contribuiu para a marginalização da Educação Física no currículo escolar, admitindo que as diversas utilidades que a Educação Física teve, ao longo do seu processo de escolarização no Brasil, influenciaram de forma bem contundente o olhar do corpo escolar para área. Então a LDBEN veio legalizar a Educação Física como componente curricular obrigatório, porém ela continua na marginalidade curricular, buscando legitimidade com seu corpo de conhecimentos, que se alteram de acordo com a abordagem pedagógica utilizada como referência.

Na pesquisa documental, analisamos as DCNs como diretrizes e orientações gerais para a Educação Básica e de modo especial para o Ensino Fundamental, trazendo elementos estruturantes e legais, como por exemplo a mudança desta etapa da educação para 9 anos, se caracterizando como a maior fase da educação obrigatória do país e suas relações com os direitos das crianças previstos na CF/88 e na ECA, e principalmente na compreensão das características dos anos iniciais, como deve ser organizadas as aulas e avaliações, que só entram no formato de nota e retenção a partir do 3º ano, visto que esse primeiro ciclo (1º ao 3º ano) estão sendo introduzidos a escolarização mais formal e a fase da alfabetização e letramento.

Quando adentramos na Proposta da RMER, identificamos o processo de construção coletiva dessa política e que o documento municipal dialoga com o documento nacional (DCNs), trazendo as mesmas referências legais e características que orientam as práticas no Ensino Fundamental. Quando olhamos para a Educação Física nos anos iniciais, nesse documento, foram apresentados os conteúdos com cinco eixos temáticos, que são jogo: elementos lúdicos e simbólicos; dança e manifestações rítmicas; ginástica e qualidade de vida coletiva; e esporte: elementos institucionalizados.

É importante apresentar que a proposta da RMER não se filia a nenhuma abordagem pedagógica ou teórica para pensar a Educação Física e, portanto, não demonstra passos metodológicos bem definidos para o trato específico dos saberes. A mesma se organiza a partir de direitos de aprendizagens, que se relacionam com direitos sociais e a partir de objetivos de aprendizagem, que se articulam ao que deve ser tratado nas aulas para que de fato a aprendizagem ocorra.

O último documento analisado foi o Ofício Circular nº 122/2015, onde constatamos o conteúdo que foi tratado no texto que é a responsabilização legal, que respalda na

obrigatoriedade que as professoras generalistas têm em ministrar e avaliar as aulas de Educação Física. Na nossa chegada ao campo de pesquisa identificamos o quanto esse documento foi repudiado pelas professoras, causando fortes embates na atualidade entre a gestão geral da rede/professoras/sindicato. Para ratificar o cenário caótico e indefinido, as entrevistas e questionários nos trouxeram dados de que a grande maioria das professoras não tratam o componente curricular e como consequência nada registram no diário *online*, ou em alguns casos registram apenas por formalidade, se distanciando da sistematização e efetivação dos saberes da Educação Física propostos na política de ensino da RMER.

Identificamos nesse *detour* a formação como elemento estruturante do nosso estudo, seja pelo viés de discutir quem deveria ter a obrigação de tratar a Educação Física nos anos iniciais, trazendo o embate das professoras generalistas com os professores especialistas. Foi uníssono ouvirmos por parte das generalistas que aula de Educação Física deve ser tratada com o professor da área e que elas não nem Formação Inicial e nem Formação Continuada para conseguirem tratar esse componente curricular. Ao mesmo tempo em que a gestora responsável pela formação continuada também admitiu fragilidades para com o trato desse componente curricular nos anos iniciais, relatando que há o trato a partir da articulação com conhecimentos de outras áreas, até por questões de prioridade da RMER, argumentando que é impossível trabalhar com crianças sem compreender as dimensões do corpo e do lúdico, então a mesma justifica que as docentes fazem muitas vivências, porém não conseguem reconhecer a articulação do que fazem com os conteúdos da Educação Física.

A interdisciplinaridade também foi muito utilizada pelas professoras quando elas iam explicar o que seria Educação Física e como eles pensavam uma aula para esse componente curricular, marcando fortemente a Educação Física como meio para atingir outros conhecimentos e quase nunca como foco da discussão central. Dessa forma, fragilizavam a organização e sistematização dos saberes específicos da área, inclusive descaracterizando o que chamavam de interdisciplinar, visto que não conseguiam reconhecer e compreender o que seriam os saberes específicos da Educação Física.

Identificamos que as professoras generalistas não possuem domínio da proposta curricular, visto que em sua maioria conhecem a partir dos saberes que estão designados no diário *online*, e as que relatam tratar o componente curricular, selecionam os saberes que tem afinidade e que acreditam que possa se articular com a Educação Física. Na organização da grade curricular a Educação Física fica de fora, além de observarmos uma hipervalorização de português e matemática pelo argumento das cobranças e avaliações externas, nesse

interim apenas uma docente relatou um tempo pedagógico específico para a Educação Física, que foi a escolhida para a observação das aulas.

Ao adentrarmos na prática pedagógica ratificamos que os saberes da Educação Física não estão sendo sistematizados, com fragilidades no processo de seleção, organização e sistematização dos saberes. Ao mesmo tempo que conseguimos identificar algumas aproximações com a área a partir de umas práticas corporais em formato de jogo simbólico (jogo de arremessos) e do jogo esportivo (futebol), porém não eram centralidade nas discussões. A dança e expressões rítmicas que deveriam ser trabalhadas no bimestre, não foram sequer mencionadas. As aulas que observamos não tinham relação de continuidade, o que nos indicavam certa aleatoriedade nas escolhas dos saberes e no trato metodológico, casual também foi o formato em que os estudantes foram avaliados, visto que todos receberam nota 10,0 sem nenhum critério aparente e com ausência de instrumentos e/ou recursos avaliativos. O que nos fazem afirmar que as professoras generalistas não vêm conseguindo sistematizar o componente curricular Educação Física e o estudante está sendo privado de seus direitos sociais, que se efetivam por meio dos direitos de aprendizagem.

Por fim, nesta etapa, consideramos que a RMER precisa voltar os olhares para o componente curricular que vem sendo negligenciado nas escolas e nas formações em serviço, para que se venha a qualificar as aulas de Educação Física nessa fase do Ensino Fundamental. Sendo assim sugerimos a contratação de professores especialistas para atuarem sozinhos e /ou conjuntamente com as generalistas, ou contratando-os para subsidiarem a Formação Continuada, visando estabelecer aproximações das Professoras Generalistas com a Educação Física, permitindo que consigam sistematizar seus saberes e implementar a política de ensino da rede, dentro do campo das generalidades e de suas possibilidades.

REFERENCIAS

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Assembleia Legislativa. **Lei Nº 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 de julho de 2017.

_____. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MC/SEF, 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB nº16/1999** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Brasília: MEC/CNE, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP n.º1** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2017.

_____. **Resolução CNE 01/2006** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: CNE/CP 1/2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2017

_____. **Resolução CNE/CEB/2010** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 03 de junho de 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB/2010** - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana. *Revista Arquivos em Movimento*, v. 1, n. 1, p.65-74. jan./jun., 2005. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/download/9050/7180>. Acesso em: 14 de Outubro de 2018.

BARBOSA, Claudio L. de Alvarenga. **Educação física escolar: da alienação à libertação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRACHT, Valter e colaboradores. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2ed. 2011. p. 97-106.

BRASILEIRO, Lívia T. Dança-Educação Física: (in)tensas relações. 2009. 473f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, 3 Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR *On-line*, Campinas, n.42, p.94-112, jun, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em 30 de março de 2017.

CAETANO, Maria Joana Duarte; SILVEIRA, Carolina Rodrigues Alves; GOBBI, Lilian Teresa Bucken. Desenvolvimento Motor de Pré-escolares no Intervalo de 13 Meses. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho humano**. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 7, n. 2, p. 5-13, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/3791>. Acesso em 02 de outubro de 2018.

CÂNDIDO, Cícero Eduardo Souza; FLORO, Elisângela Ferreira. O Pedagogo e a Educação Física no Ensino Fundamental I: desafios e limitações da formação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 3, n. 26, p. 368-385, set./dez. 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3722/3164>. Acesso em 15 de dezembro de 2016.

CÂNDIDO, Renata Marcílio; GALLEGO, Rita de Cassia. Tempos de comemorar: dos modos de festejar nas escolas primárias paulistas e a questão da identidade dos professores (1890-1930). In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, 2005. p. 84-99.

CASTRO, Michele Guedes Bredel. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p. 1-15.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORACINI, Maria José. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Histedbr, 2012. p. 2895 - 2908. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/. Acesso em: 31 de julho de 2017.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física de 1ª a 4ª série quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: n. 4, p. 61-72, 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo7.pdf>. Acesso em 04 de junho de 2018.

_____. **EF na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; MACEDO, Lino de. Educação física na educação infantil do município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 63-82, jan./jun., 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo6.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2018.

FERREIRA, Heraldo Simões; TORRES, Aline Lima. Educação Física na educação infantil e no ensino fundamental na percepção de pedagogos: um estudo de caso. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 4, art. 10, p. 183-194, Out./Dez. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/sam_r/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/318-740-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sam_r/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/318-740-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 10 de novembro de 2018.

FIGUEIREDO. Zenólia et al. EF ser professor e profissão docente em questão. **Pensar a Prática** 2008.

FIORIO, Karine; LYRA, Vanessa Bellani. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar sobre a formação profissional em um território contestado. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais IX ANPED SUL**, Caxias do Sul: ANPED, 2012. p.1-19.

FONSECA, Denise Grosso da; CARDOSO, Lisiane Torres. Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a questão da unidocência. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 1, n. 32, p. 41-56, jan./jun. 2014. Disponível em:

[file:///C:/Users/sam_r/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/15601-68620-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sam_r/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/15601-68620-1-SM%20(1).pdf). Acesso em 16 de julho de 2018.

FONSECA, L. G. da. **Significados das aulas de educação física para professoras unidocentes**. 2006. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Licenciatura em Educação Física, ESEF, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

FRAGA, Alex Branco. Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental brasileiro. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 10, n. 90, nov. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 10 de junho de 2017.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALLAHUE, David. L.; OZMUN, John. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. Tradução: Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo, Juliana de Medeiros Ribeiro e Juliana Pinheiro Souza e Silva. São Paulo: Phorte, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Saberes escolares e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta. In: HERMIDA, Jorge (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p.51-72.

GATTI, Bernadete Angelina.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos - Relatório final: Pedagogia**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOBBI, L. T. B. Como se pensa a didática em crescimento e desenvolvimento e sua relação com a educação física. In: Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física. 3., 2007, Rio Claro. SP. **Anais...** Rio Claro, SP: UNESP – NEPEF, 2007. p. 6-7.

GUARÁ Isa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, nº 02, 2006. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 05 jul. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko. Educação Infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 449- 467, maio/ago. 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. p.3-9. 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, julho de 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico – social dos conteúdos**. SP: Loyola, 1985.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Sousa (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, v. 2, p. 22-60, 2002.

MACEDO, Sandra Serralva Rodrigues de. **Elaboração e implementação da política de formação para os servidores da educação do município do Recife/PE: considerações deste percurso**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MATTOS, M.; NEIRA, M. Educação Física na adolescência. Rio de Janeiro: Phorte, 2001. McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATTOS, Mauro Gomes de.; NEIRA, Marco Garcia. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola**. 3. ed. Guarulhos, SP: Phorte, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MAZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637- 651, set./dez. 2006.

MOLINARI, Ângela Maria da Paz; SENS, Solange Mari. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. **Revista PEC**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 85-93, jul. 2002.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

MUZZETI, Luci Regina. História da formação docente no Brasil. In: VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores, 2005. **Anais...** São Paulo: Unesp, 2005. p. 20-28.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater**: a antiga Escola Normal de São Carlos. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1996.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p.13-33.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. A. B. de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. 7, n. 13, p. 11-14, jul., 1992.

PAPALIA, Diane. E.; OLDS, Sally. Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

PASQUALINI, Juliana. Campregher; MARTINS, Lígia. Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. In: **Psicologia & Sociedade**, n.27, p.362-371. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2017.

PEREIRA, Eliene Lacerda. **A Educação Física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife**. 2010. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, Universidade de Pernambuco, Recife, 2010.

PEREIRA, Raquel Stoilov. **A educação física nas séries da fase inicial do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Santo André**: o olhar dos professores polivalentes. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007.

PEREIRA, Raquel Stoilov; PICCOLO, Vilma Leni Nista; SANTOS, Sheila Aparecida Pereira dos. A Educação Física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: olhar do professor polivalente. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 343-352, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6783/0>. Acesso em 05 de agosto de 2017.

PERES, Giane. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 231-243, 2001. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=351&layout=abstract.pdf>. Acesso em: 04 de julho de 2016.

PINTO, Aparecida Marcianinha. Introdução à história da formação de professores. In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, 2005. p. 48-54.

PORTO, E. T. R. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 83-110.

RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física e saúde. **Corpoconsciência**, Santo André, v. 5, p. 55- 63, 2000.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**: subsídios para atualização da organização curricular. Recife: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Recife, 2012.

_____. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**: subsídios para atualização da organização curricular. 2. ed. Recife: Secretaria de Educação, 2014.

_____. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Recife: Secretaria de Educação, 2015a.

_____. **Ofício circular nº122/2015 GAB/SE**. Recife: Secretaria de Educação, 28 de abril de 2015b.

_____. Divisão de Informática da Câmara Municipal de Recife. Câmara Municipal do Recife. **Educação física nas escolas municipais do Recife é tema de audiência**. Disponível em: <http://www.recife.pe.leg.br/noticias_antigas/educacao-fisica-nas-escolas-municipais-do-recife-e-tema-de-audiencia>. Acesso em: 07 mar. 2017.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p. 221-38, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Samara Rúbia. **A Educação Física Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico Crítica: compreendendo o sujeito da educação infantil**. 2015. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Ana Márcia. Corpo, conhecimento e Educação física escolar. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2ed. 2011. p. 87-98.

SOUSA, Cleyton Batista de; MOURA, Diego Luz e ANTUNES, Marcelo Moreira. A percepção de professores polivalentes regentes do ensino fundamental sobre a educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 38, n. 4, p. 376-383, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328916000287>. Acesso em 05 de dezembro de 2017.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

_____. Saberes escolares e educação física: o currículo como teoria e prática pedagógica. In: HERMIDA, Jorge (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 73-102.

SOUZA JUNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/14.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

TANI, Go et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TANURI, Leonor Maria. **Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil**. Pesquisa e planejamento. São Paulo, v.13, dez, p. 7-98, 1970.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em 10 de março de 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 19 de setembro de 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Sobre os sistemas psicológicos. In: Vigotski, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.103-135.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLELA, H. O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, p. 17-42, 1992.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR(A) E GESTOR(A)

Eu, SAMARA RÚBIA SILVA, estudante do Curso de Mestrado em Educação Física do Programa Associado de Pós-graduação UPE/UFPB, convido Vossa Senhoria

a participar da pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR PROFESSORES GENERALISTAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE/PE, sob responsabilidade da pesquisadora SAMARA RÚBIA SILVA, orientada pela professora LÍVIA TENORIO BRASILEIRO, tendo por objetivo: analisar como os professores generalistas da Rede Municipal de Ensino do Recife tratam os conteúdos do componente curricular Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito aos processos de seleção, organização e sistematização do conhecimento.

Para a realização deste trabalho será utilizado o seguinte método: pesquisa de campo, recorrendo ao uso de questionário, entrevista-semiestruturada e observação de campo. Entrevistas essas que serão gravadas em dispositivo de áudio, a ser transcrita e compartilhada com V.Sa. Para o aprofundamento da análise dos dados coletados, informamos que serão solicitados documentos e materiais didáticos elaborados ou de uso como fontes de enriquecimento de sua prática pedagógica, tais como o plano de ensino, textos didáticos, materiais elaborados para aulas, dentre outros. Esclarecemos, ainda, que após a conclusão da pesquisa, todo material a ela relacionado, de forma gravada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

O risco oferecido pela pesquisa é o de constrangimento ao professor (a) e/ou gestor (a) na coleta de dados (entrevistas e/ou questionários). As medidas protetivas apresentadas pelos pesquisadores ao professor (a) é a destruição imediata do material registrado, não deixando nenhum resquício do mesmo e nem fazendo do uso desta coleta na pesquisa. Além disso, estaremos abertos à saída do pesquisado (a) a qualquer tempo desta pesquisa. Desta forma, entendemos que a pesquisa não oferece risco eminente à saúde, nem ao campo de trabalho de nenhum pesquisado.

Em respeito às normas e exigências da Ética em Pesquisa contidas na resolução 466/2012 que normatiza estudos envolvendo seres humanos, informamos que a sua participação neste estudo estará condicionada à assinatura deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), através do qual todos os participantes serão informados acerca da natureza e especificidade do projeto, garantindo a todos o respeito à privacidade de suas identidades.

No que tange aos benefícios advindos da participação neste estudo, destacamos o retorno à prática investigada possibilitando, aos sujeitos participantes, a apropriação acerca dos debates em torno dos dados coletados. Além disso, os desfechos apresentados neste estudo poderão contribuir com o debate no campo acadêmico, bem como, na instrumentalização de políticas de ensino e curriculares recaindo diretamente na ampliação do campo de discussão da área da Educação Física escolar.

O(A) Sr(a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações; a garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos

pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos, o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores:

ORIENTADORA: Lívia Tenorio Brasileiro. Endereço profissional: Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife – PE, Telefone (Celular): (81) 988071106 (Oi).

ORIENTANDA: Samara Rúbia Silva. Endereço: Rua Padre Roma, 322, Bairro Padre Roma, Jaboatão. Telefones (Celular): (81) 999092046 (Tim).

Este documento será confeccionado em duas vias de igual teor, ou seja, o pesquisado será portador desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado na rua: Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone 81-3184-1271** ou através do e-mail cep_huoc.procape@yahoo.com.br.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador (es), em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (a) (es).

Recife, _____ de _____ 201_.

Assinatura do Pesquisado

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES DAS TURMAS QUE TERÃO AULAS OBSERVADAS NA PESQUISA

Eu, SAMARA RÚBIA SILVA, estudante do Curso de Mestrado em Educação Física do Programa Associado de Pós-graduação UPE/UFPB, convido Vossa Senhoria

a participar da pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR PROFESSORES GENERALISTAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE/PE, sob responsabilidade da pesquisadora SAMARA RÚBIA SILVA, orientada pela professora LÍVIA TENORIO BRASILEIRO, tendo por objetivo: analisar como os professores generalistas da Rede Municipal de Ensino do Recife tratam os conteúdos do componente curricular Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito aos processos de seleção, organização e sistematização do conhecimento. A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria através das gravações das aulas do componente curricular Educação Física.

Expomos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para esta pesquisa e seus desdobramentos e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente. Esclarecemos ainda, que nem o (a) senhor (a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Esta pesquisa não coloca em risco eminente seus participantes, visto que os pesquisadores não irão interferir na dinâmica da aula e apenas farão a observação e filmagem da mesma. As imagens não serão utilizadas com identificação dos sujeitos, conforme código de ética de uso das imagens dos menores.

Os benefícios esperados circundam em compreender como estão sendo selecionados, organizados e sistematizados os saberes escolares da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de indiretamente contribuir para qualificar a prática pedagógica dos professores generalistas no trato dos conteúdos desse componente curricular específico. Esta pesquisa não coloca em risco seus participantes, visto que a pesquisadora não irá interferir na dinâmica da aula e apenas fará a observação e filmagem da mesma.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos, o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores:

ORIENTADORA: Livia Tenorio Brasileiro. Endereço profissional: Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife – PE, Telefone (Celular): (81) 988071106 (Oi).

ORIENTANDA: Samara Rúbia Silva. Endereço: Rua Padre Roma, 322, Bairro Padre Roma, Jaboatão. Telefones (Celular): (81) 999092046 (Tim).

Este documento será confeccionado em duas vias de igual teor, ou seja, o pesquisado será portador desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado na rua: Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone 81-3184-1271** ou através do e-mail cep_huoc.procape@yahoo.com.br.

Recife, ____ de _____ de 201_.

<p>_____ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura: _____</p> <p>Data: _____</p>
--

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

<p>Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente</p> <p>_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura: _____</p> <p>Data: _____</p>

ANEXO 3

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino do Recife, intitulada: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR PROFESSORES GENERALISTAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE, sob responsabilidade da pesquisadora Samara Rúbia Silva, orientada pela professora Lívia Tenório Brasileiro, tendo por objetivo: analisar como os professores generalistas da Rede Pública Municipal de Ensino do Recife se relacionam com a Educação Física com o componente curricular, no que diz respeito aos processos de seleção, organização e sistematização do conhecimento.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): Esse estudo de caráter qualitativo se dará a partir de uma análise documental, entrevista semi-estruturada a ser gravada em dispositivo de áudio, além da vídeo gravação das aulas acompanhada de uma observação sistemática. A análise se dará de maneira sistemática neste estudo que visa analisar como os professores generalistas da Rede Pública Municipal de Ensino do Recife se relacionam com a Educação Física como componente curricular, no que diz respeito aos processos de seleção, organização e sistematização do conhecimento. Se subsidiando da fala dos professores, dos documentos que norteiam as aulas e da materialização destas. Esclarecemos ainda que após a conclusão da pesquisa todo material a ela relacionado, de forma gravada, filmada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, podemos considerar a possibilidade de constrangimento ao professor (a) na coleta de dados (entrevistas e\ou questionários). As medidas protetivas apresentadas pelos pesquisadores ao professor (a) é a destruição imediata do material registrado, não deixando nenhum resquício do mesmo e nem fazendo uso desta coleta na pesquisa. Além disso, estaremos abertos à saída do professor (a) a qualquer tempo desta pesquisa. A inconveniência possível está associada à dedicação de tempo para participar da pesquisa, no caso dos professores se disponibilizando em responder as questões do estudo. Entretanto, todos os cuidados éticos serão realizados para garantir seus direitos como sujeito pesquisado. Caso você venha a sentir algum desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, por favor, comunique imediatamente ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências. No que diz respeito aos estudantes a pesquisa não oferece risco eminente a saúde, visto que os pesquisadores não irão interferir na dinâmica da aula e apenas farão a observação e filmagem da mesma, cujas imagens não serão utilizadas com identificação dos mesmos, conforme código de ética de uso das imagens dos menores.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa poderão subsidiar a compreensão de como os professores generalistas dos anos iniciais do Ensino Fundamental constroem os conhecimentos relativos ao componente curricular Educação Física,

analisando seus processos de seleção, organização e sistematização do conteúdo. Servindo como mais um referencial para se pensar a prática pedagógica destes profissionais, no que diz respeito ao conhecimento específico da Educação Física.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos, o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores:

ORIENTADORA: Nome: Livia Tenorio Brasileiro. Endereço profissional: Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife – PE, Telefone (Celular): (81) 988071106 (Oi).

ORIENTANDA: Nome: Samara Rúbia Silva. Endereço: Rua Padre Roma, 322, Bairro Padre Roma, Jaboatão. Telefones (Celular): (81) 999092046 (Tim).

Este documento será confeccionado em duas vias de igual teor, ou seja, o pesquisado será portador desse termo de Assentimento. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado na rua: Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone (81)-3184-1271** ou através do e-mail cep_huoc.procape@yahoo.com.br

Assentimento Livre e Esclarecido:

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor _____, recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Recife, _____ de _____ 2017.

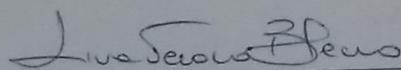
Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador

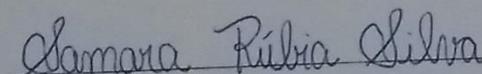
ANEXO 4**ANEXO 04****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Em referência a pesquisa intitulada de A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR PROFESSORES GENERALISTAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE/PE, eu Prof.^a Esp. Samara Rúbia Silva e a minha orientadora a Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro, comprometemo-nos a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometemo-nos também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, questionários, formulários e outros.

Recife, 04 de Setembro 2017.



Assinatura do Responsável



Assinatura do Pesquisador

ANEXO 5

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE POLÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
TEIAS – REDE DE MESTRES E DOUTORES

Recife, 25 de outubro de 2017.

CARTA DE ANUÊNCIA

Informamos que **SAMARA RÚBIA SILVA**, estudante do Curso de Mestrado Acadêmico do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco com a Universidade Federal da Paraíba (PAPGEF-UPE/UFPB), está autorizada por esta Gerência a realizar, na **Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire**, a pesquisa intitulada **"A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR PROFESSORES GENERALISTAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE"** sob a orientação da Professora Dr^a Livia Tenório Brasileiro.

A pesquisa acontecerá com o objetivo de analisar como os professores generalistas da Rede Municipal de Ensino do Recife tratam os conteúdos do componente curricular Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito aos processos de seleção, organização e sistematização do conhecimento. Será uma pesquisa qualitativa mediante coleta de material junto aos/as docentes que atuam no Ensino Fundamental/Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) com o componente curricular de Educação Física através da aplicação de questionários.

Ressaltamos que a referida pesquisadora se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com a coordenação e gestão da unidade de Formação, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas na instituição e a garantia da carga horária da aula atividade dos/as docentes.

A pesquisadora garante, também, que, sempre que solicitada pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), fornecerá informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta rede. Por fim, está ciente de que o

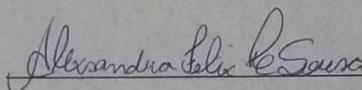
Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFAER
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000
Fone: 33555855 (TEIAS)

descumprimento de qualquer orientação exposta nesta carta confere, à RMER, o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Salientamos que para as ações de filmagens e/ou fotografias, o/a pesquisador/a deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

Recomendamos que, caso o/a pesquisador/a seja professor/a efetivo/a da Prefeitura do Recife, se inscreva na TEIAS - Rede de Mestres e Doutores da Secretaria de Educação, de modo a divulgar sua pesquisa bem como conhecer a produção dos demais pesquisadores da Rede Municipal do Recife. (redeteias.recife@gmail.com), bem como acesse a Política de Ensino da Secretaria de Educação da Cidade do Recife através do link: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-Ensino>

Atenciosamente,



Alexandra Felix de L. Souza
Mat. 68.979-4
Gestora

TEIAS - Rede de Mestres e Doutores

EFER Professor Paulo Freire

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFAER
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000
Fone: 33555855 (TEIAS)

ANEXO 6

PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Recife, 28 de abril de 2015.
Ofício Circular nº. 122 /2015 – GAB/SE

Senhores Dirigentes,

Segundo a LDB (LEI 9.394/1996):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, (...).

(...)

Art. 62. 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, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Informamos que a legislação que obriga a oferta de aula/conteúdo de Educação Física, até o 5º ano desobriga ser professor licenciado, valendo para todos os componentes curriculares. Portanto, o componente curricular Educação Física será trabalhado e avaliado nos anos iniciais do Ensino Fundamental como consta na malha curricular da Política de Ensino.

Quanto ao Diário de Classe, este deverá ser preenchido e finalizado seguindo as mesmas orientações dos demais componentes curriculares.

Diante do exposto, informamos que nosso objetivo é garantir ao estudante acesso ao conhecimento e sua participação em todas as atividades necessárias ao seu desenvolvimento integral.

Solicitamos que este Ofício Circular seja impresso e afixado na sala dos professores ou em local de fácil acesso para sua ampla divulgação. Em caso de dúvidas, ligar para a Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica, no telefone **3355-5852**.

Na oportunidade, apresentamos nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,

ROGÉRIO DE MELO MORAIS
Secretário Executivo de Gestão Pedagógica
Secretaria de Educação do Recife

Senhores
DIRIGENTES E GESTORES DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

ANEXO 7

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO/ PROPEGE/



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR PROFESSORES GENERALISTAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Pesquisador: SAMARA RÚBIA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82256017.1.0000.5207

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nivel Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.504.146

Apresentação do Projeto:

Educação Física se insere na escola como uma área que tem um corpo de conhecimentos que devem ser ensinados/aprendidos em toda Educação Básica. No nosso trabalho, daremos ênfase em analisá-la nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja Resolução n.07, de 14 de dezembro de 2010 reafirma no Art. 15 a obrigatoriedade desta área como “componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integrada à proposta político-pedagógica da escola, sendo sua prática facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2010b, p. 5). Voltamos os nossos olhos ao Município de Recife - PE, onde desde o segundo semestre de 2015 ressoam alguns debates a respeito da intervenção desse profissional, como por exemplo, a reunião pública³ para a discussão do Ofício Circular nº122/ 2015, cujo objeto gira em torno de uma determinação da Secretaria de Educação do Recife que responsabiliza os professores generalistas do 1º ao 5º ano para ministrarem e avaliarem as aulas de Educação Física. Usando o argumento da LDB (nº 9394/96) que, em tese desobriga a presença do professor

licenciado em Educação Física na ministração de aulas. Estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: analisar como os professores generalistas da Rede Municipal de Ensino do Recife tratam os conteúdos do componente curricular Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física –UPE/UFPA
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro
Orientanda: Samara Rúbia Silva

QUESTIONÁRIO DE DIAGNOSE

Nome do Professor (a):

Data de Nascimento: ____/____/____ **Telefone para contato:** _____

Circule uma das palavras em negrito para responder a cada item abaixo e caso necessário desenvolva as respostas por escrito.

1- Você fez Magistério ou Normal Médio ou outra formação similar?

(SIM) (NÃO)

2- Tem graduação em Pedagogia? **(SIM) (NÃO)**

3- Em qual(ais) Instituição(ões) você cursou sua formação inicial?

4- Que formação você possui?

(GRADUAÇÃO) (ESPECIALIZAÇÃO) (MESTRADO) (DOUTORADO)

5- É professor efetivo da rede? Se sim há quanto tempo?

(SIM) (NÃO) _____

6 – Participa de formação continuada?

(SIM) (NÃO)

7 - Está atualmente exercendo a função do magistério (atuando em sala de aula)? **(SIM) (NÃO)**

8 – Se SIM em qual ano do ensino fundamental você atua? _____

9 - Qual o nome da sua Escola e em que RPA ela fica?

Escola _____

RPA _____

10- Você conhece a proposta curricular do município e os conhecimentos sugeridos para serem tratados no componente curricular Educação Física em cada ano letivo?

(SIM) (PARCIALMENTE) (NÃO)

11 – Em linhas gerais o que diz a proposta?

12- Você trata os conteúdos da Educação Física? Se SIM, quais?

(SIM) (NÃO)

13 - Você se sente preparado (a) para tratar os conteúdos da Educação Física?

Justifique:

(SIM) (PARCIALMENTE) (NÃO)

APÊNDICE 2

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física –UPE/UFPA

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro

Orientanda: Samara Rúbia Silva

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O GESTOR DA ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFESSOR PAULO FREIRE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

- 1) Caracterize sua trajetória de formação e de atuação profissional.
- 2) Como ocorreu sua entrada na Rede Municipal de Ensino? Já foi professora? Formadora?
- 3) Qual a sua inserção na construção da proposta curricular? Quem participou efetivamente da construção desse documento?
- 4) As formações são planejadas a partir da proposta? Qual o lugar e importância deste documento na rede?
- 5) Há o acompanhamento da gestão para acompanhar se a proposta curricular está sendo materializada?
- 6) Qual a avaliação que a gestão faz a respeito da proposta?
- 7) Como você entende o lugar da Educação Física nos anos iniciais nessa proposta?
- 8) Você conhece as razões que levaram a construção do ofício 122/ 2015? Você poderia nos apresentar as repercussões dessa normativa no cenário atual?
- 9) Vem acontecendo formação continuada para o componente curricular Educação Física nos anos iniciais?
- 10) Existe algum acompanhamento para as aulas de Educação Física nos anos iniciais? De que tipo?

APÊNDICE 3

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física –UPE/UFPA

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro

Orientanda: Samara Rúbia Silva

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O GESTOR DA UNIDADE ESCOLAR ONDE OCORRERÁ A OBSERVAÇÃO DAS AULAS.

- 1) Caracterize sua trajetória de formação e de atuação profissional. Como ocorreu sua entrada e percurso na Rede Municipal de Ensino?
- 2) Qual a sua inserção na construção da proposta curricular? Quem participou efetivamente da construção desse documento? Qual a importância da proposta? Como você se posiciona sobre ela e como a mesma ganha vida no chão da escola?
- 3) Como vocês acompanham se a proposta vem sendo materializada? Ocorre esse acompanhamento com todos os componentes curriculares, incluindo a Educação Física?
- 4) Para você qual a importância das aulas de Educação Física? E qual o lugar deste componente nos anos iniciais dentro da proposta curricular?
- 5) Você acredita que a formação do professor generalista ou polivalente lidar condições deles materializarem a proposta curricular para essa disciplina nos anos iniciais?
- 6) Você conhece o ofício circular 122/ 2015, emitido pela rede municipal que normatiza quais seriam os professores responsáveis pelas aulas de Educação Física nos anos iniciais? Como você se posiciona sobre ele? Mudou algo depois dele ou os professores continuam fazendo o que já faziam na dimensão do corpo e movimento?
- 7) Apresente sua visão geral de como a Educação Física vem sendo tratada e avaliada nos anos iniciais nesta unidade de ensino e como você compreende essas relações no cenário mais geral da rede?
- 8) Você poderia nos dar sugestões que qualificassem o trato dos conteúdos da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Em sua opinião como deveria ser a Educação Física neste segmento de ensino, visto que essa fase é demarcada fortemente pelas generalidades e formação integral do sujeito?

APÊNDICE 4

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física –UPE/UEPB

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro

Orientanda: Samara Rúbia Silva

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O PROFESSOR GENERALISTA

- 1) Para você qual a importância das aulas de Educação Física?
- 2) Você acredita que sua formação lhe dar subsídios para tratar o componente curricular Educação Física?
- 3) Com esta formação você acredita que o(a) professor(a) é capaz de materializar a proposta curricular da Rede Municipal para esta disciplina?
- 4) Você participou/participa de formações continuadas sobre a proposta curricular da Rede Municipal para atuar com os diversos componentes curriculares? Como ocorre esse movimento com a Educação Física?
- 5) Você conhece o ofício da rede municipal que orienta sobre as aulas de EF nos anos iniciais? Como você se posiciona sobre ele?
- 6) Você conhece quais são os fundamentos teóricos/pedagógicos da concepção curricular da rede? Você se aproxima e concorda? Qual é o seu posicionamento?
- 7) Quais são os fundamentos teóricos/pedagógicos da concepção curricular para a Educação Física? Você conhece a grade curricular desta disciplina (eixos, objetivos, direitos de aprendizagem e conteúdos/saberes) para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Você se aproxima e concorda? Qual é o seu posicionamento?
- 8) Como você seleciona os conteúdos do componente curricular Educação Física? O que você toma como base ou referencial para escolher tais conhecimentos?
- 9) Que conteúdos você trata do componente curricular Educação Física? Por que?
- 10) Como você planeja suas aulas? Como estrutura na semana os conteúdos de aula? E na Educação Física como você os distribui? Tem alguma carga horária mínima que você precisa dar conta?

- 11) Para você o que é sistematização do conhecimento? Como você realiza essa sistematização dos conteúdos da Educação Física e quais são suas maiores dificuldades?
- 12) Como você trata os conteúdos na interação com os alunos? Quais são os recursos e estratégias metodológicas que você utiliza?
- 13) Você poderia nos apresentar exemplos de aulas de Educação Física realizadas? (objetivo, conteúdo, metodologia, recurso e avaliação).
- 14) Você sente dificuldades de avaliar na Educação Física? Como você faz isso em uma aula, em uma unidade didática e quais critérios são utilizados para dar notas aos alunos?
- 15) Apresente sua visão geral de como é a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nesta rede de ensino? Como você compreende esse cenário?
- 16) Você poderia nos dar sugestões que qualificassem o trato dos conteúdos da Educação Física nos anos Iniciais do Ensino Fundamental? Em sua opinião como deveria ser a Educação Física neste segmento de ensino, visto que essa fase é demarcada fortemente pelas generalidades e formação integral do sujeito?

APÊNDICE 5

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física –UPE/UEPB

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro

Orientanda: Samara Rúbia Silva

ROTEIRO FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

-Transformar essas questões no movimento de seleção, organização e sistematização na aula.

- 1) O que diz o plano de ensino e plano de aula? (Caso tenha acessado)
- 2) Qual(is) objetivo(s) / conteúdos propostos em aula?
- 3) Como foi selecionado o conteúdo dessa aula específica? (Diariamente)
- 4) Como foi organizada a aula? Como se deu a distribuição do tempo de cada aula?
- 5) Interação professor-aluno (Como o professor ensinou e como o aluno aprendeu?)
- 6) Quais recursos didáticos e espaços são utilizados?
- 7) Quais são os recursos materiais que a Escola tem e quais estão sendo utilizados?
- 8) Como ocorre a relação professor-estudante? Os estudantes estão interagindo e participando da aula?
- 9) O professor, durante a aula, articula o conteúdo com o contexto em que vive os estudantes?
- 10) É realizada problematizações durante a aula?
- 11) Existem aproximações de alguma metodologia de ensino e há coerência interna do início ao fim da aula?
- 12) A sistematização da aula mantém relação com a proposta curricular da rede?
- 13) Quais as dificuldades/dúvidas por parte do (a) professor (a) em tratar o conteúdo?
- 14) Como o professor realiza o processo avaliativo da aula?
- 15) Qual o tempo dedicado para a aula e a adequação do seu local para a mesma?

Obs: Fazer declarações episódicas.