



UFSM

Dissertação de Mestrado

**AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS
PROFESSORES NAS PRÁTICAS DE MOVIMENTO
DOS ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Delires Albring

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS
PROFESSORES NAS PRÁTICAS DE MOVIMENTO DOS
ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

por

Delires Albring

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa
de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração
Práticas Educativas, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação

**AS PRÁTICAS DE MOVIMENTO DOS ALUNOS NAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A
PARTIR DA AÇÃO DO PROFESSOR**

elaborada por

Delires Albring

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Silvana Vilodre Goellner
(Presidente/Orientador)

Marta de Salles Canfield

Elisete Medianeira Tomazzetti

Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, 04 de março de 2004

AGRADECIMENTOS

À todos que participaram dessa conquista... Em especial a algumas pessoas:

À minha família... Irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas e minhas afilhadas queridas. Em especial à minha mãe, Genilda, que nunca deixou de acreditar e apostar em mim, pelo seu amor e força em todos os momentos da minha vida.

Túlio...

“Se tentasse definir o significado especial que deste à minha vida, não poderia fazê-lo. Portanto, somente te direi ‘obrigado’ E sei que compreenderás”. Por ser quem és e o que representas para mim...

Vilson e Nina... Acho que não fazem idéia do quanto fizeram por mim e do que representam na minha vida. Vilson, tu és mais do que irmão e mais do que amigo, poder ser tua irmã é um presente de Deus. Nina, tu és a minha maninha, nunca esqueça disso. Vocês moram no meu coração!

Aos amigos...

Muitas pessoas passam pelas nossas vidas... algumas somente passam, mas outras se fazem especiais nos gestos, nos atos, palavras e olhares. “Amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito”... Aos Amigos que fiz em Santa Maria, especialmente na casa do estudante: Catia Raquel, André, Nadia, Paulinho, Daniel, Fabinho, Eliseu e Fabi, Mário, Rubi, Lidi e Amilton, Marcelo e Catia; e às Amigas de Lajeado, Lê, Cátia Viviane, Carina, Ludi, Tuca; e Amigos de longe como a Ana Paula e o Boris... o meu agradecimento de coração.

Aos colegas do mestrado...

Todos no mesmo barco... o que permitiu nossa união e parceria. Um agradecimento especial às amigas Ângela, Márcia, Cleo, Elena e aos amigos Awdry, Gustavo, Fernando.

Ao GEPECOM

Aos colegas que fizeram parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Corporeidade e Movimento, do Centro de Educação da UFSM. Aprendemos teorias e construímos conhecimentos científicos, que são muito importantes. Mas o que fica de mais importante são os laços e os momentos que compartilhamos.

Aos Orientadores...

Silvana

Obrigada por aceitar este desafio, sei que nada disso seria possível sem a tua ajuda, orientação e compreensão. Aproveito para registrar a

minha admiração pela pessoa e pela profissional que és. É motivo de orgulho e prazer trabalhar contigo.

Ingrid

Antes orientadora, agora amiga. Obrigada pelos momentos de aprendizagem acadêmica, pelas lições de vida, amizade e por me mostrar o verdadeiro valor da Educação Física. Obrigada por me apresentar à Cris e permitirem que eu faça parte dessa família.

Wilton

Obrigada pela ajuda incansável e por acreditar no meu crescimento pessoal e profissional. Pela ajuda, amizade e por me fazer entender a importância do brincar em nossas vidas.

Banca Examinadora

À Prof^a. Marta pela presença na banca e pelas valiosas contribuições. Meu agradecimento especial às professoras Elisete e Valeska: além das contribuições acadêmicas durante toda a construção deste trabalho, tive o prazer e o privilégio de conviver com vocês, duas pessoas competentes e, sobretudo, humanas.

Aos professores pesquisados

Obrigada por permitirem a realização desse trabalho, pela paciência e atenção que dedicaram a mim e ao meu trabalho.

A Deus...

Pela vida, força e perseverança... pela minha família e amigos. Por nos permitir cair, levantar e seguir em frente de cabeça erguida. Agradeço por olhar sempre por nós.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS DE MOVIMENTO DOS ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: DELIRES ALBRING

ORIENTADORA: SILVANA VILODRE GOELLNER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 03 de março de 2004.

O presente estudo, uma investigação de natureza qualitativa, tematiza a Educação Física nas séries iniciais. Trata-se de uma pesquisa realizada em três escolas: uma da rede municipal, uma da rede estadual e uma da rede particular de ensino da cidade de Santa Maria, RS, onde procurei analisar as representações de educação física dos professores nas práticas de movimento dos alunos de séries iniciais do ensino fundamental. O trabalho de campo constituiu-se em entrevistas com os professores e registros e anotações resultantes das observações contidas nos diários de campo, o que possibilitou a construção de categorias que auxiliassem na análise e interpretação destas informações coletadas. Os aspectos suscitados nesta interpretação permitiram compreender a concepção de Educação Física dos professores participantes frente a realidade das possibilidades de movimento que as crianças têm hoje nas escolas e fora delas. Dessa forma, esses significados demonstram e enfatizam, também, as possibilidades e limitações dos professores na construção das suas práticas pedagógicas, principalmente no que se refere às práticas de movimento no cotidiano dessas três escolas estudadas e de seus contextos específicos.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

**AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PROFESSORES
NAS PRÁTICAS DE MOVIMENTO DOS ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

(THE REPRESENTATIONS OF PHYSICAL EDUCATION OF THE
TEACHERS IN MOVEMENT PRACTICES OF STUDENTES IN EARLY
GRADES OF THE FUNDAMENTAL EDUCATION)

AUTHOR: DELIRES ALBRING

SUPERVISOR: SILVANA VILODRE GOELLNER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 04 de março de 2004.

The present study, an investigation of qualitative nature, focus on the Physical Education in early grades. It's a research conducted in three schools: one from the municipal network, one from the State network and one from the private network of education of the city of Santa Maria, RS, where I sought to analyze the representations of Physical Education of the teachers in movement practices of studentes in early grades of the fundamental education. The field work consisted in interviews with teachers, and records and notes resulted from the observations contained on the field journals, what allowed the construction of categories that helped the analyses and interpretation of the data collected. The aspects brought from this interpretation allowed the understanding of the participant teachers' concept of Physical Education facing the reality of the movement possibilities that the children have today in school and out of it. In this way, these meanings also demonstrate and emphasize the possibilities and limitations of the teachers in the building of their pedagogical practices, mainly in what concerns the movement practices in the every-day of the three schools studied and their specific contexts.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	01
2 OBJETIVOS.....	07
2.2 Objetivo geral.....	07
2.3 Objetivos específicos.....	07
3 MATRIZ TEÓRICA.....	08
3.1 Educação como base deste estudo.....	08
3.2 A cultura no processo educativo.....	11
3.3 A cultura de movimento como fundamento da Educação Física Escola.....	16
3.4 Séries Iniciais: as necessidades das crianças e a atuação dos professores.....	27
4 METODOLOGIA.....	38
4.1 Caracterização do estudo.....	38
4.2 Definição do Campo de Ação da Pesquisa.....	40
4.2.1 Identificação dos sujeitos pesquisados.....	44
4.3 O trabalho de campo.....	46
4.4 Instrumentos de Coleta de Informações.....	57
4.4.1 Observação Participante.....	57
4.4.2 Diário de campo.....	58
4.4.3 Entrevista semi-estruturada.....	59
4.5 Análise e Interpretação das Informações.....	60

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	63
5.1 Educação Física.....	64
5.2 Formação de Professores.....	75
5.3 Organização Docente.....	85
5.4 Brincar.....	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
7 BIBLIOGRAFIA.....	107
8 ANEXOS.....	111
ANEXO 1 - Roteiro da entrevista semi-estruturada.....	112
ANEXO 2 - Entrevistas realizadas.....	114
ANEXO 3 - Entrevista transcrita – escola estadual.....	115
ANEXO 4 - Entrevista transcrita – escola particular.....	128
ANEXO 5 - Pauta de observação.....	142
ANEXO 6 - Observações realizadas.....	143
ANEXO 7 - Registro de observações – escola estadual.....	144
ANEXO 8 - Registro de observações – escola particular.....	146
ANEXO 9 – Diário de campo - escola estadual.....	148
ANEXO 10 – Diário de campo – escola particular.....	150

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a temática da aula de Educação Física nas séries iniciais vem me instigando desde a realização do curso de licenciatura em Educação Física, quando realizei estágios em escolas com turmas de séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Desenvolvi a disciplina de Prática de Ensino com uma turma de séries iniciais, participei de projetos de extensão que envolviam escola e comunidade (alunos de séries iniciais, direção da escola, professores e pais), bem como festivais de jogos dentro destes projetos.

Após novas leituras e pesquisas, constatei que existem muitos trabalhos referentes à Educação Física na Educação Infantil, mas poucos que dissessem respeito especificamente ao ensino desta disciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Na campo da Pedagogia não foram encontradas pesquisas sobre esta temática e no campo da Educação Física existem poucos trabalhos de referência como por exemplo Sayão, 2002; Kunz, 1991 e 1994; Hildebrandt e Laging, 1986; Coletivo de Autores; 1992, Freire, 1984; David, 2002; Borges, 1991; os quais têm ressaltado a preocupação em produzir alternativas para qualificar o ensino deste componente curricular na escola. A partir destes trabalhos reconheci a necessidade de desenvolver um estudo mais aprofundado do tema, principalmente no que se refere às práticas de movimento das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, inicio minhas reflexões apoiada em Paulo Freire (1996, p. 25), quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, penso uma educação que se comprometa com a construção de um cidadão crítico, com capacidade de decisão, iniciativa e consciente de si no mundo.

Dentro desse contexto educacional, abordo a Educação Física escolar, mais especificamente nas séries iniciais e, dentro destas, aulas de Educação Física, onde destaco a cultura de movimento e suas diferentes manifestações nos diferentes grupos, bem como os conceitos de corpo e movimento. O conceito de cultura de movimento neste trabalho é baseado nas afirmações de Dietrich & Landau, que a entendem como todas as atividades que pertencem ao se-movimentar humano, tanto na prática de esportes como em atividades extra-esporte. Tanto um quanto o outro (esportes formais e não-formais) podem fazer parte de uma aula de Educação Física, pois a cultura de movimento do aluno fora da escola deve ser trabalhada pelo professor, pois ela é um dos conhecimentos integrantes da área da Educação Física.

Frente a essas considerações, o presente estudo trata do trabalho docente das professoras de séries iniciais, unidocentes, em uma escola estadual e em uma escola municipal, e dos professores de Educação Física das séries iniciais em uma escola particular no município de Santa Maria. Tendo como propósito analisar as práticas de movimentos dos alunos de séries iniciais a partir da ação do professor, tracei caminhos metodológicos pelos quais me guiei durante a coleta das informações, bem como durante a interpretação das mesmas.

Justificando o tema...

Desde os primeiros anos de vida, os seres humanos constroem seus conhecimentos motores e cognitivos com base em seus movimentos corporais. O aperfeiçoamento desses movimentos leva o sujeito a aprender a conhecer o seu corpo, suas ações, atitudes e consolidar opiniões. Dessa forma, afirmo a importância em se fazer um trabalho na Educação Física escolar comprometido com estas questões, destacando o papel do professor neste processo, sendo ele um profissional competente, com condições para ministrar essas aulas, levando a criança à tomar consciência de seu corpo, situar-se no espaço e no tempo, adquirir novas habilidades experimentando diferentes formas de se-movimentar, atentando para as inter-relações entre os sujeitos e considerando o corpo como uma instância de produção cultural.

Além disso, é importante considerar que os espaços físicos e tempos que as crianças têm para seus jogos e brincadeiras vêm diminuindo à medida que as cidades crescem, fazendo emergir também a falta de segurança e a violência, que acabam restringindo a liberdade e possibilidades de espaço e de experiências de movimento. Conforme pesquisa¹ realizada na UFSM (2002), os espaços destinados para as crianças brincarem reduzem-se aos pátios de suas casas, aos playgrounds de seus condomínios, ou aos finais de semana, quando os pais levam seus filhos à localidades longe do centro da cidade, onde ficam em contato com a natureza e podem brincar mais livremente.

Da mesma forma, Sayão (2002) fala dessa diminuição do espaço e do confinamento em que nos encontramos hoje, além do tempo excessivo dedicado ao trabalho, levando-nos a modos de vida mais sedentários, a diminuição das possibilidades e tempos para o lazer e

¹ Pesquisa intitulada "O valor pedagógico dos jogos, brinquedos e brincadeiras dos municípios de Santa Maria e Ijuí, RS", coordenada pela Prof^a. Dr^a. Ingrid Marianne Baecker.

movimento e um distanciamento das relações com colegas, vizinhos ou amigos.

Mas a questão é bem mais ampla. Há todo um aparato cultural mediado pela mídia, com a intenção de levar a criança ao consumismo de brincadeiras, brinquedos e jogos, em grande parte já com papéis, contextos e situações pré-definidas. Isso as torna cada vez menos sujeitos produtores de sua própria cultura, além de desconsiderar a já construída, afastando a criança daquilo que a cerca em seu cotidiano, levando-a a desenvolver experiências heterógenas, ditadas por outros e, muitas vezes, longe de seu mundo de vida particular e regional.

Situações como essas influem diretamente no mundo de movimento da criança. Em nome de interesses pessoais, ou de grupos sociais, a infância vai sendo redirecionada, como se faz com todas as faixas etárias hoje, para o mercado de consumo. Vários jogos, danças e brincadeiras que as crianças fazem hoje em seu cotidiano são repetições de algo que já viram, que é moda, e cada vez mais parece que a criatividade de construir seus próprios brinquedos e brincadeiras a partir de suas próprias vivências fica restringida. E nem sempre, na escola, existe a preocupação em fazê-las imaginar ou criar, muito menos a refletir e criticar.

Acredito que a criança deve ser orientada, desde os primeiros momentos de sua vida, e principalmente nos primeiros anos escolares, para aprender a se conhecer, conhecer o seu corpo, conhecer o outro (colega, amigo), as relações entre as pessoas e os papéis que assumem na sociedade, a relação com os objetos e com o mundo, pois nesse momento ela já começa a elaborar seus valores sociais e morais e a desenvolver qualidades em seus movimentos. Uma aula de Educação Física, com planejamento e orientação desenvolve, na criança, além de habilidades motoras que servirão para auxiliar na aprendizagem e na alfabetização, também a cultura de movimento, o que propicia a percepção e compreensão do mundo em que vive, possibilitando atuar

como sujeito, intervir em sua realidade, buscando melhores condições sociais e econômicas.

Por isso um trabalho bem planejado e consciente das necessidades que as séries iniciais possuem é fundamental, é o alicerce para o desenvolvimento, construção e reconstrução de uma cultura de movimento rica em possibilidades e alternativas.

Considerando essas reflexões iniciais, a questão que norteia essa pesquisa foi assim delimitada:

“Qual é a representação de Educação Física dos professores nas práticas de movimento dos alunos de séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede estadual, uma escola da rede municipal e uma da rede particular de ensino da cidade de Santa Maria, RS?”

Na busca desse entendimento, não posso deixar de destacar o papel do professor e sua formação no processo de aprendizagem em aulas de Educação Física, pois é dele a responsabilidade de proporcionar aos alunos situações que contribuam para a construção de conhecimentos, orientando-os no desenvolvimento da criatividade, capacidade crítica e de decisão.

Constato que não existe a atuação do profissional de Educação Física na rede pública de ensino, diferente da rede particular, onde atuam profissionais com formação específica. Através das informações coletadas nesta pesquisa, percebi que tanto os profissionais da rede pública (com formação em Magistério ou Pedagogia) quanto os da rede privada (formação em Educação Física), reconhecem a importância e a necessidade da existência de profissionais especialistas² também nas séries iniciais.

A falta de conhecimentos específicos e a insegurança dos professores generalistas, resultantes de sua formação, podem privar as

crianças do contato com a diversidade de experiências de movimento, fundamentais para o seu desenvolvimento. Essa ausência pode privar a vivência com materiais e equipamentos que podem enriquecer suas experiências, bem como a relação destes com o seu mundo de vida. Ou seja, o professor que não tem a formação específica sente dificuldades em dar aulas de Educação Física para suas turmas, pois não se sente preparado, não recebeu noções suficientes em sua formação. Não quero dizer aqui que ter a formação específica é garantia de boas aulas ou de bons planejamentos, até porque a fundamentação teórica e prática sobre a educação infantil ou séries iniciais em cursos de graduação em Educação Física, nem sempre são suficientes. Mas o profissional que se volta para este tipo de ensino, tanto o profissional de Educação Física como o de Pedagogia, deve buscar na teoria elementos que subsidiem sua prática de ensino e vice-versa, fazendo um trabalho com fundamentação, seriedade e objetivos definidos.

A formação inicial no curso de Educação Física abre diversas possibilidades de estudo (possibilidades de pesquisar sobre o esporte, sobre as implicações fisiológicas do movimento, sobre o treinamento esportivo ou ainda sobre questões de atividade física e saúde), mas o interesse em saber mais sobre as práticas de movimento das séries iniciais, o desconforto com o sistema de ensino atual e a preocupação em verificar sobre como estão as possibilidades, a diversificação e os objetivos das práticas de movimento nestas séries levaram-me a aprofundar e direcionar meus estudos para esta problemática. E é sobre essas questões que essa dissertação trata.

² Denominam-se professores especialistas aqueles com formação específica em alguma área da licenciatura e generalistas aqueles formados em Pedagogia, habilitados a trabalhar todas as disciplinas, como é o caso das séries iniciais.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar as representações de Educação Física dos professores nas práticas de movimento dos alunos de séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da Rede Estadual, uma escola da Rede Municipal e uma da rede Particular de ensino da cidade de Santa Maria, RS.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar a compreensão do professor sobre a Educação Física e sua importância nas séries iniciais.
- Analisar a ação do professor (conteúdos, metodologia, etc.) de séries iniciais em aulas de Educação Física.
- Verificar a cultura de movimento apresentada pelos alunos de séries iniciais em aulas de Educação Física.

3 MATRIZ TEÓRICA

3.1 A Educação como base deste estudo

A educação tem papel primordial na socialização do homem segundo Sacristán & Pérez Gómez (1998). Em grupos sociais reduzidos e nas sociedades primitivas essa socialização caracterizava-se pela aquisição, por parte das novas gerações, das conquistas históricas e sociais produzidas por cada comunidade. Esse processo de socialização, também chamado processo de educação, acontecia mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta.

Mas essas comunidades tiveram um crescimento acelerado, além da complexização das suas estruturas e diversificação de funções e tarefas, tornando-se cada dia mais povoadas e complexas. Isso fez com aqueles processos de socialização de até então (família, grupos de iguais, grupos de trabalho, etc.) fossem considerados insuficientes e ineficazes, necessitando novas alternativas para suprir essas deficiências. Assim, os sistemas de escolarização tornaram-se obrigatórios para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas.

Nestas sociedades, a escola é a responsável pela preparação e integração das novas gerações no mundo do trabalho e na vida pública. Dessa forma, os autores afirmam (p. 14) que a função da escola aparece como conservadora, isto é, garante a reprodução social e cultural como

requisito para a sobrevivência desta mesma sociedade. Através de seus conteúdos, formas e sistemas de organização a escola introduz nos alunos idéias, conhecimentos, concepções, disposições e modos de conduta exigidos pela “sociedade adulta”. Mas o processo de socialização não acontece de forma linear, e a tendência conservadora da escola choca-se com outra tendência, que é a que “busca modificar os caracteres desta formação que se mostram especialmente desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social” (p. 14).

Em meio a essa tensão dialética entre mudança e reprodução, a função educativa da escola se traduz no desafio de utilizar o conhecimento como ferramenta de análise e compreensão do sentido das influências que o sujeito recebe na escola e na sociedade. E essa função educativa deve concretizar-se em dois eixos complementares de intervenção, segundo estes autores: organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem mediante a atenção e o respeito pela diversidade (a escola não pode compensar as diferenças provocadas pela sociedade – divisão de classe, possibilidades econômicas, políticas e sociais desiguais, mas sim atenuar seus efeitos e desmascarar seu caráter); e a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta adquiridos pela criança paralela e anterior a escola, atentando para uma reconstrução crítica dos mesmos.

Numa reflexão histórica, os autores admitem que uma das funções delegadas à escola pela sociedade é preparar os alunos para sua incorporação no mundo do trabalho, que hoje significa desenvolver além de conhecimentos, habilidades e capacidades formais, também atitudes, comportamentos, interesses, etc. Outra função seria prepará-los para a intervenção na vida pública, de modo que haja equilíbrio nas instituições e normas para convivência em sociedade, o que obrigaria a escola a assumir as mesmas contradições apresentadas pela sociedade hoje (competitividade, individualismo, falta de solidariedade). Estas

contradições, segundo McLaren (1997, p. 182), estão de fato nas escolas, pois estas “reproduzem e perpetuam as diferenças e injustiças de toda a sociedade”.

Desde muito tempo, teóricos como Paulo Freire, Henry Giroux e Peter McLaren entre outros, vêm buscando entender como as escolas participam no processo de reprodução social. Assim, configura-se a chamada “teoria crítica da educação”, também conhecida por “nova sociologia da educação”, que “examina as escolas nos seus contextos históricos, e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” (McLaren, 1997, p. 191). Porém, esta teoria não constitui um conjunto homogêneo de idéias, e sim, pode-se dizer, que os teóricos críticos estão unidos em seu objetivo, que seria fortalecer aqueles sem poder e transformar as desigualdades e injustiças sociais existentes.

McLaren diz que estes teóricos críticos partem da idéia de que “homens e mulheres são essencialmente não livres e habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder e privilégio” (p. 199). Sendo assim, o educador crítico adota teorias que são dialéticas, ou seja, teorias que reconhecem os problemas da sociedade como mais do que simplesmente fatos isolados na estrutura social, isto é, como problemas que fazem parte do contexto interativo entre indivíduo e sociedade. Então, “a natureza dialética da teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola não simplesmente como uma arena de doutrinação ou socialização ou um local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação” (p. 199).

Para Giroux (1999), outro teórico crítico, o campo da educação têm sido dominado por linguagens que, em geral, instrumentalizam os seus propósitos, pois de um lado privilegiam alguns grupos de elite que administrarão a sociedade enquanto outros serão “treinados” dentro dessas escolas para o mercado de trabalho. E essa visão deve ser

superada no sentido de uma verdadeira democracia nas escolas, visando um cidadão crítico.

Segundo o autor, essa forma de pensar a educação surgiu da necessidade de se dar um nome à contradição entre o que as escolas dizem fazer e o que elas realmente fazem. Ele trata a educação crítica como sinônimo de educação radical, sendo que ela não deve reduzir-se a uma disciplina ou corpo de conhecimentos, e sim constituir-se em “um tipo particular de prática e uma maneira particular de questionar as instituições e os pressupostos recebidos” (p. 20).

Nesse processo, torna-se relevante ressaltar o papel da cultura e suas determinações, pois conforme afirma Vygotsky (*apud* Pérez Gómez e Sacristán, 1998) o desenvolvimento do ser humano está sempre mediatizado por importantes determinações culturais. Segundo os autores, “a humanidade é o que é porque cria, assimila e reconstrói a cultura formada por elementos materiais e simbólicos” (id., p. 54). Do mesmo modo, o desenvolvimento da criança encontra-se, inevitavelmente, vinculado à sua incorporação para a cultura da sua comunidade.

3.2 A cultura no processo educativo

O termo cultura, segundo Chauí (1997, p. 290 e 291), pode, no dia-a-dia, apresentar vários sentidos, sendo identificado como:

- posse de certos conhecimentos;
- algo que torna alguém habilitado para ocupar determinada função ou posição, o que caracterizaria a distinção entre um ser culto (detentor de cultura) e outro inculto (sem cultura);

- uma qualidade de coletividade, que aparece como um adjetivo e serve para distinguir tipos de cultura (francesa, alemã, brasileira, etc...). Desta forma, a cultura aparece como algo que existe em si e por si só, podendo ser comparada;
- representação de uma atividade artística.

Buscando um entendimento sobre o que é cultura, Chauí (1997, p. 289) faz uma diferenciação entre o que é natural e o que é cultural, concluindo que alguma coisa pode ser considerada natural quando não depende da ação ou da intenção dos seres humanos (mundo natural) e não natural, ou humano, é um mundo produzido pela ação e intenção do homem (mundo cultural). Logo, não podemos conceber como natural o pensar, o sentir e o agir do homem porque os seres humanos variam de acordo com suas condições sociais, econômicas, políticas e históricas em que vivem, e suas ações é que determinam seu modo de ser, agir e pensar. Falar em natureza humana implica em pensar todas estas contingências que envolvem as relações dos seres humanos, sendo impossível admitir que esta natureza (humana) é universal, intemporal e existente em si e por si mesma porque os seres humanos são históricos, ou culturais (p. 290). A partir destas considerações, concebe cultura como “a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística (p. 295).

Em Fávero (1983) também encontrei afirmações neste sentido quando diz que o conhecimento e a ação do homem transformam o mundo de natural em cultural. Mas nem por isso ele perde sua característica de natureza, não deixa de ser também natural, e esta natureza só tem significação cultural na presença da ação do homem.

Neste trabalho compreendo a cultura como o processo em que o sujeito cria a sua própria existência, humanizando-se. Digo isso apoiada também em Fávero (1983), quando diz que

a cultura é o processo histórico (e portanto de natureza dialética) pelo qual o homem, em sua relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem neste mundo humano (p. 16).

Para Fávero, então, a cultura acontece a partir da ação do ser humano sobre a natureza, e sendo o ser humano parte integrante desta, age sobre si próprio, resultando disto as obras culturais, que darão uma nova qualidade a este mundo, qualificando-o em mundo humano, isto é, um mundo que já passou pela transformação do ser humano, portanto, um mundo cultural.

Esse autor diz ainda que existem dois aspectos na cultura. Um deles é o aspecto subjetivo, onde “a cultura é o processo de desenvolvimento do sujeito que edifica o mundo cultural (...). Este aspecto representa a ação humanizante da obra cultural”. Já as contribuições que o homem deixa na sua ação/trabalho sobre a natureza (obras culturais), e significadas através deste trabalho sobre ele mesmo, é o aspecto objetivo.

É ao entrar em contato com as significações presentes nas obras culturais que o homem se relaciona com o mundo humano. Portanto, sem compreender a significação dada a uma obra cultural, não se conhecerá a dimensão humana presente nesta.

Ayala (1987) afirma que qualquer manifestação de cultura é parte de um contexto historicamente determinado, e este contexto "a explica, torna possível sua existência e, ao se modificar, faz com que também aquelas práticas culturais se transformem" (p. 09). Assim também as práticas de movimento em aulas de Educação Física, enquanto manifestações culturais, são explicadas e só existem a partir de um contexto e quando este se modifica também as transforma.

Para Freire (1981), cultura “é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por

transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (p. 38). Ou seja, este conceito amplia a idéia de cultura somente como a transformação da natureza pela ação do homem, pois participar da cultura é saber ver a sua realidade, e ver-se nela, e as experiências e relações que ali se estabelecem, de forma crítica e criadora. O autor afirma ainda que estas relações estabelecidas e as reflexões sobre suas condições no contexto de vida é que fazem do homem sujeito criador da cultura.

Esta cultura criada transforma a sociedade e conseqüentemente também o próprio homem, quando, respondendo aos desafios que a natureza lhe apresenta, torna-se capaz de traduzir, criticar e incorporar as experiências humanas que presencia e estabelece com outros. Assim, além de criar cultura, o homem faz a história, que vai se construindo a partir dos acontecimentos e suas interligações, a todo o momento e em todos os setores da vida do homem.

Assim uma educação crítica deve ter por objetivo, contribuir na formação de um sujeito que seja capaz de agir e reconhecer-se como sujeito, conscientizar-se das suas forças e capacidades, compreender as relações que se estabelecem entre os homens, criando cultura e fazendo história.

Mas o processo educacional, como está organizado, não vem contemplando este objetivo, pois como lembra Lévi-Strauss, *apud* Brandão (1985, p. 120), “todo o processo de aprendizagem é seletivo”, quando refere-se aos conhecimentos e habilidades que são adquiridos em função do esquecimento de outros (experiências anteriores, anseios, particularidades). Portanto, “a escola não é o único local onde se aprende, mas é, mais do que outros, aquele onde o enriquecimento da pessoa é o resultado de empobrecimentos inevitáveis de outros conhecimentos e outras habilidades”.

Este ambiente de seletividade de conhecimento e de habilidades em que tem se tornado a escola, traduz-se na incapacidade de o aluno criar ou afirmar a sua vontade, ao invés de reconhecer-se como sujeito

criador e participante de práticas coletivas. E esta participação não significa apenas estar presente, mas sim criar, com o poder da presença, um espaço para intervenção.

Delineia-se a partir daí, o processo de “democratização da cultura” que, segundo Freire (1981, p. 101), faz parte de um quadro geral de “democratização fundamental”. E por considerar o povo como capaz de construir suas bases, sérias e autênticas, o autor não admite a democratização da cultura como sua vulgarização, ou pior ainda, como sendo a formulação de métodos, técnicas e processos, por quem não faz parte dela, e entregue ao povo para que os siga. Democratizar a cultura significa relacionar os conteúdos do ensino com a experiência dos alunos, orientando o processo de aprendizagem a tomada de consciência, transformando a ingenuidade em criticidade. A democratização da cultura é um processo que deve buscar desenvolver no ser humano características e competências que o leve à invenção, procura e reivindicação.

E, para o autor, quanto mais democratizados são os processos, mais difícil se torna manter o povo alheio aos fatos. Mas, ao mesmo tempo, os “números” da educação (índice de analfabetismo, de crianças sem escola) e a própria condição da escola contradizem a criação de uma mentalidade democrática em seus sujeitos, contradizendo sua emancipação. Isto é, a educação que julgamos necessária não se identifica com as condições da realidade.

Além dos temas já abordados, há também que se refletir sobre o papel da escola numa educação voltada à democratização da cultura. Neste sentido, Pérez Gómez (*in* Sacristán & Pérez Gómez, 1998) afirma que o pensamento do aluno é reconstruído a partir de elaborações e interpretações e deve ter como ponto de partida a cultura experiencial do aluno bem como a criação de um espaço de conhecimento compartilhado nas aulas. Esclarece que o objetivo desta proposta não é que a criança adquira a cultura adulta, mas sim que a reconstrua. Isso deve acontecer

mediante um processo de diálogo, onde o aluno seja provocado a reconstruir suas pré-concepções a partir de seus conhecimentos, preocupações e propósitos, utilizando a potencialidade das disciplinas e da cultura pública. Chama a atenção para a influência que os meios de comunicação exercem na educação das crianças hoje, criticando o sentido de suas aquisições (formação do pensamento) e o valor das atitudes formadas. Então destaca-se para a escola uma função complexa: facilitar o desenvolvimento da capacidade de compreensão e a reconstrução crítica dos conhecimentos que a criança assimila acriticamente em suas trocas e experiências cotidianas.

Com relação ao professor, este autor faz referência a tarefa que o docente tem de facilitar o surgimento de um espaço de conhecimento compartilhado na sala de aula onde haja a participação de todos, ao trazer instrumentos culturais para enriquecer as discussões e provocar a reflexão sobre estas trocas. E este espaço, possível através do diálogo, da negociação aberta e permanente, deve ser um “contexto de compreensão comum, enriquecido constantemente com as contribuições dos diferentes participantes, cada um segundo suas possibilidades e competências” (Id., p. 64).

Dessa forma o problema que se coloca para a educação não é prescindir da cultura, mas provocar que o aluno participe de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade.

3.3 A cultura de movimento como fundamento da Educação Física Escolar

Uma grande preocupação demonstrada neste trabalho é pesquisar, no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental, como as professoras

estão trabalhando as aulas de Educação Física com seus alunos, já que não possuem formação específica nesta área. Início as reflexões no campo da Educação Física dialogando com autores como Souza Júnior (2001), Soares (1996), Borges (1991), Mattos (2001), entre outros.

Souza Júnior (2001) diz que a Educação Física vem assumindo, historicamente, atribuições que a caracterizam como o componente curricular responsável pela educação das questões relacionadas ao corpo. Mas essas atribuições assumem um sentido polêmico quando reconhecemos que este entendimento a exime de uma educação dita intelectual, ou seja, a Educação Física assume a “função de desenvolver e aprimorar o físico, seja em caráter mais antigo de preparação para a guerra, seja num sentido mais moderno de aquisição de aptidões atléticas, sem que para esta seja necessária a reflexão acerca de um *corpo*³ de conhecimentos” (p. 4).

Esta compreensão proporcionou uma identificação da Educação Física como atividade curricular, configurando-lhe um entendimento de ser uma ação prática isolada de uma ação teórica. No entanto, o que se busca é uma outra concepção de atividade, onde estejam aliadas teoria e prática, pois segundo Vázquez (*apud* Souza Júnior, 2001), a atividade humana é consciente, portanto não pode ser compreendida como um fazer sem saber, um agir sem pensar.

Procurando superar uma Educação Física que se caracterizou, ao longo da sua história, como um “fazer prático destituído de uma reflexão teórica”, nós, professores, devemos assumir a responsabilidade de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão

3 O termo *corpo* se apresenta em destaque para chamarmos a atenção de um duplo sentido. Tanto significando um conjunto, um grupo, no sentido de porção, como para levantar nossa discordância com a separação/dicotomia entre corpo e espírito, conhecimento e execução, pensamento e ação, teoria e prática, saber e fazer. Pois o conhecimento humano é fruto de uma existência humana, portanto resultado de uma produção cultural, social e histórica, que, pelo menos por enquanto, não acontece para além de nossa, mesmo que momentânea, existência corporal.

acerca de um corpo de conhecimentos específicos diante da organização curricular.

Analisando historicamente⁴ o movimento do pensamento da Educação Física escolar e seus conteúdos de ensino, Soares (1996, p.8) considera quatro momentos:

- movimento ginástico europeu: compreende o século XIX e início do século XX, sendo os conteúdos ensinados na escola a ginástica e sua combinação com exercícios militares, jogos, dança, esgrima, equitação, canto;

- movimento esportivo: afirma-se a partir de 1940, onde há a hegemonia dos esportes;

- psicomotricidade: a partir de 1970 até hoje, onde o conteúdo são as condutas motoras; e

- cultura corporal/cultura física/cultura de movimento⁵: que se inicia na década de 80 e permanece até os nossos dias, sendo seus conteúdos a ginástica, o esporte, o jogo, a dança, as lutas, a capoeira.

A ginástica, primeiro nome dado à Educação Física, possuía um caráter bastante abrangente, como podemos perceber. No início não tinha qualquer relação com a instituição escolar, mas médicos e pedagogos buscaram nela alguns princípios básicos para elaborar conteúdos de ensino. Porém a natureza destes conteúdos é de natureza biológica e física, pois não havia ainda o reconhecimento das ciências sociais e humanas como diferenciado das ciências naturais.

Com o termo Educação Física, que surge na última década do século XIX, perde-se a abrangência que tinha a ginástica, pois passam a predominar o jogo esportivo e o treino esportivo. Apesar disso, a Educação Física mantinha sua especificidade. Já no século XX, na

⁴ Não aprofundaremos a história da Educação Física, apontamos como referência os trabalhos de Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Suraya Darido, Guiraldelli Jr., Silvana Vilodre Goellner, entre outros.

década de 70 essa especificidade se perde, quando afirma-se a Psicomotricidade e dá à Educação Física um caráter genérico, pois ela era apenas um meio para alguma coisa, um meio para aprender matemática, história, geografia, etc. Esse momento foi alvo de críticas, pois se de um lado colocava o professor com responsabilidades escolares, valorizando a aprendizagem dos alunos e não mais os gestos técnicos, por outro lado abandonou-se o que a Educação Física ensinava de específico.

Já os anos 90 trouxeram um olhar mais abrangente aos estudos e pesquisas sobre a Educação Física escolar, diferente da natureza biológica, psicológica e social privilegiada até então. Para a Educação Física crítica, as atividades físicas passam a ser consideradas em suas determinações culturais específicas e o movimento com uma linguagem corporal de resposta à compreensão do seu corpo, sua subjetividade e razão cognoscitiva.

É preciso esclarecer que essa periodização feita pela autora não é estanque. Existe a possibilidade de atravessamentos e das diferentes ênfases acontecerem simultaneamente, o que se confirma atualmente pela presença, tanto na escola quanto em espaços informais de educação, com grande força dos esportes, movimento iniciado a partir de 1940, bem como o desenvolvimento da psicomotricidade, iniciado na década de 70, e da cultura de movimento, na década de 80, fundamentarem ainda hoje o ensino da Educação Física nas escolas.

Corroborando a perspectiva de Educação Física dos anos 90, Borges (1991) afirma que

o movimento, enquanto expressão das manifestações corporais, constitui-se como elemento indispensável nessa relação do sujeito com o objeto na construção do

⁵ Existem diferenças entre estes termos para autores como Celi Taffarel, Valter Bracht, Elenor Kunz, mas não entraremos nessa especificidade, utilizando-os como sinônimos. Neste trabalho trataremos como cultura de movimento.

conhecimento de si mesmo e do mundo com o qual interage (p. 63).

Lembra ainda que a criança estabelece suas relações com o mundo através de seus movimentos, de suas ações. Isso confirma a importância da aula de Educação Física, principalmente nas séries iniciais, na medida em que se constitui como um possível espaço para tematizar os conteúdos referentes à cultura de movimento (jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes e outros), atentando para a realidade de vida das crianças, bem como suas experiências e vivências.

Soares (1996) diz que devemos estudar esses conteúdos de modo a compreendê-los e, a partir daí, elaborar metodologias que desenvolvam valores mais solidários, que apontem uma relação saudável entre sujeito e sociedade.

Elenor Kunz, em 1991, faz uma pesquisa, que resulta na obra “Educação Física: Ensino e Mudanças”, onde, além de discutir a realidade desta disciplina na escola, tece importantes considerações a respeito de alguns conceitos como os de Educação Física e movimento humano, dos objetivos, funções e conteúdos pertencentes a ela na escola. Optamos, neste trabalho, por utilizar estes argumentos, acreditando ser extremamente relevantes e pertinentes à concepção de sujeito, de Educação Física, de educação e de mundo que acredito e para o qual dirijo minha intervenção pessoal e profissional.

Para Kunz (1991), a educação deve ser um processo que se realiza na prática social concreta, isto quer dizer que “a prática educacional não pode basear-se única e exclusivamente em conteúdos fechados, mas sim desenvolver um processo de conscientização de Educadores/educandos sobre a realidade e o seu mundo vivido (...)”

(p.145) sob pena de recair na “concepção bancária”⁶ de educação conforme descrita por Paulo Freire.

O movimento humano tem hegemonicamente sido abordado e analisado na Educação Física a partir de uma interpretação oriunda das Ciências Naturais, onde é visto “como um fenômeno físico que pode ser reconhecido e esclarecido de forma muito simples e objetiva, independente, inclusive, do próprio Ser Humano que o realiza” (p. 162), sendo a Biomecânica uma das maiores responsáveis por esta compreensão, pois, para ela, o movimento humano é comumente considerado como o deslocamento do corpo ou de partes do corpo em um tempo e espaço determinado.

No entanto, vários autores, entre eles Kunz, acreditam que essas formas de interpretar e investigar o movimento humano não respondem à complexidade das relações que envolvem esta realidade. Acabam por ficar de fora, por não serem importantes nesta visão, as emoções, os sentimentos, as percepções e suas relações com o “Se-movimentar” dos sujeitos. Dessa forma, não é possível reduzir a compreensão de movimento a um acontecimento espaço-temporal no sentido físico e sim deve ser feita uma análise “integral” (Tamboer, *apud* Kunz, 1991, p. 163). Para Trebels (*apud* Kunz, 1991) esta análise consiste em compreender o homem em relação ao seu contexto de relações, pois o movimento é uma “ação em que um sujeito, pelo seu ‘se-movimentar’, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (p.163). Kunz (1994, p. 79) afirma, ainda, que quando o movimento humano é considerado dessa forma, ele é um “se-movimentar”, e nesta concepção deve-se sempre atentar para a seguinte base referencial: o sujeito que se movimenta, a

⁶ A expressão “educação bancária” significa, para o autor, uma relação entre educador e o educando, onde o educador é aquele que tem os conhecimentos e valores e vai depositar, transferir ou simplesmente transmitir aos educandos, que por sua vez irão receber, guardar e arquivar.

situação ou contexto em que o movimento é realizado e o significado ou sentido relacionado ao movimento.

A proposta de Kunz (1991) envolve, portanto, uma interpretação “integral” do movimento, uma construção teórica que visa atingir o contexto da totalidade, mas que, para isso, necessita de outros enfoques. Reconhece que a maioria das aulas de Educação Física são orientadas pelos gestos específicos de esportes como o voleibol, futebol, basquete ou o handebol, porém, seu sentido/significado somente é conhecido pelo professor ou pelo técnico. Isto quer dizer que o aluno deve aceitar as experiências adquiridas no seu se-movimentar sem questionamentos, sem uma melhor apropriação do movimento. Razão pela qual o autor critica o professor que não propõe atividades motoras como problemas em busca de solução, mas somente orienta os alunos a se adaptarem às suas definições, dando importância ao produto, ao sucesso na realização das atividades esportivas, que pertence a um número muito reduzido de indivíduos.

Afirma ainda que experiência como essa poderia ser superada se o movimento fosse interpretado em sua concepção mais ampla⁷ de fenômeno antropológico, sócio-cultural e histórico, pois ele “consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu Se-Movimentar o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo” (p. 165).

Em função dessas afirmações, creio ser importante discorrer sobre as concepções de corpo. Tamboer, *apud* Trebels (1998), faz uma distinção conceitual entre “Corpo-Substancial” e “Corpo-Relacional”. A primeira concepção de corpo é entendida como um conceito de corporeidade, isto é, o corpo é visto como uma entidade. Isso implica em compreender o corpo enquanto unidade isolável – “que pode ser pensada como isolada das situações ou dados acidentais/conjunturais” (p. 341).

Tamboer, então, conclui que “quando o Corpo (objetivado) se torna objeto de investigação empírica pelo paradigma empírico-analítico, está presente uma concepção de corpo substancial” (id., ibid.). Sendo assim, fica evidente a separação do objeto de pesquisa do contexto. A segunda concepção tenta superar essa dicotomia, ressaltando uma “concepção de corpo relacional”. Tamboer apoia-se, aqui, nas posições filosóficas da fenomenologia, em especial em Merleau-Ponty. Nesta posição são conferidos conceitos sobre a “unidade primordial” de Homem e Mundo, a interpretação existencial deste Homem enquanto um “ser-no-mundo” e a convicção de que a corporeidade é o “modo do nosso ser-no-mundo”. Sendo assim, a dicotomia sujeito-objeto fica entendida como um desenvolvimento secundário, porém que remonta à unidade primordial de Homem e Mundo e nesta é ontologicamente fundamentada. Trebels cita Tamboer:

Só se pode falar de uma concepção de corpo relacional, quando o corpo é tipificado no mundo enquanto uma relação intencional ou, então, quando se trata de uma compreensão-do-mundo-pela-ação. Isto quer dizer, quando não se parte de uma entidade isolável ‘por si própria’ cujos limites são a pele que a envolve, e que também não precisa ser ativada com base em uma estimulação do mundo exterior ou a partir de expressões impulsionadas a partir do mundo interior (p. 342).

Para Kunz (1991, p. 172) isso somente é possível de se constatar por ações, pelo agir, o que reforça a idéia de compreensão da subjetividade de Merleau Ponty, que é “compreender-o-Mundo-pela-ação”. Nesta interpretação não é possível definir homem e mundo de forma separada, como na concepção de corpo-substancial. Aqui, pretende-se acentuar a intencionalidade e as possibilidades de agir do homem, não mais a forma ou a função do corpo (p. 172). E assim

⁷ No dia-a-dia as pessoas costumam falar que seu esporte é andar de bicicleta, caminhar na praia, dançar, fazer ginástica, etc. Segundo Kunz (1994, p.64), se isso pode ser

Tamboer, *in* Kunz, apresenta uma nova concepção para o “ser-no-mundo”, tendo por princípio a visão de corpo-relacional, mas sem esquecer da situação histórico-cultural que envolve todas as relações humanas.

Neste sentido também, encontramos em Baecker (2002, texto traduzido), apoiada na concepção dialógica do movimento de Tamboer (1979), bases que fundamentam o se-movimentar como uma mediação entre a criança e o mundo. As experiências das crianças são acompanhadas por sensações cinestésicas como forte/fraco, rápido/lento, pesado/leve, quando elas se embalam, penduram-se, giram em torno de si próprias ou em círculos, quando se equilibram, saltam, fazem camabalhotas, etc. Estes movimentos experienciados pelas crianças já estão impregnados, segundo Baecker, de sentidos/significados culturais que ela precisa compreender.

O movimento, nesta concepção, acontece sempre em relação a um sujeito que se movimenta, a uma situação concreta e a uma intenção que o orienta. Para Baecker, apoiada em Tamboer, “o ponto de orientação dessa concepção de movimento é a criança que se move, que se encontra em um diálogo pessoal e situacional com o mundo. Neste diálogo constitui-se o significado da ação de movimento, na medida em que os dois, como parceiros (ser humano/mundo), desempenham um papel de configuração na constituição/construção do movimento” (s.p.). Isto quer dizer que não há divisão entre sujeito e objeto, entre ser humano e mundo, pois a criança deve ser vista como totalidade, como sujeito de sua ação e com experiências determinadas de forma específica, sempre ligadas a um contexto sócio-cultural, político-econômico existente.

Partindo dessa idéia de corpo e de movimento, emerge uma concepção dialógica para o movimento humano. Para alguns de seus autores (Gordjin e Tamboer, *apud* Kunz, 1991) esta concepção é contrária à interpretação empírico-analítica do movimento, onde o corpo ou partes

considerado esporte, então temos um conceito mais amplo do termo.

se movem. Do ponto de vista antropológico, o movimento deve ser entendido como um “diálogo entre Homem e Mundo”. Sendo assim, o Se-movimentar é “interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do ‘se-movimentar’ não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele ‘acontecimento relacional’, onde se dá o diálogo entre Homem e Mundo” (Kunz, 1991, p. 174). Assim, reforça-se a idéia de que o se-movimentar envolve o sujeito da ação e sua intenção constitui o sentido/significado deste.

Sendo assim, não é possível desconsiderar o contexto social e cultural onde essa intencionalidade se orienta. E esta é uma crítica que Tamboer faz da teoria do movimento humano baseada no treinamento, onde esse contexto é totalmente excluído de suas análises, pois, nesta teoria, as relações externas tem pouca influência sobre o rendimento pretendido (*apud* Kunz, 1991).

Partindo do entendimento que o “homem continua um ser que se movimenta mesmo quando ele age fora dos contextos materiais previamente estabelecidos para a prática do esporte” (Kunz, 1994, p. 68), podemos entender cultura do movimento como sendo

todas essas atividades do movimento humano, tanto no esporte como em qualquer atividade extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do se-movimentar humano, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações (Dietrich & Landau, *apud* Kunz, 1994, p. 68).

A partir das considerações sobre a concepção dialógica do se-movimentar, Kunz (1991, p. 180) aponta algumas aproximações desta teoria com a concepção dialógica do processo ensino-aprendizagem de Paulo Freire. Faz referência, por exemplo, à:

- A aprendizagem do Se-movimentar não se orienta no ensino de destrezas técnicas e padrões de movimento, mas abre perspectivas para um redimensionamento e uma apreensão abrangente de campos de ação pelo “movimento dialógico”. Para Paulo Freire, a aprendizagem não deve ser uma transmissão de conhecimentos e técnicas, e sim um processo dinâmico que se realiza pelo diálogo com todos os participantes do processo, considerando sempre as vivências e experiências dos educandos.

Além disso, utiliza-se das idéias de Gordjin, que diferencia três etapas da aprendizagem significativas no se-movimentar:

a) Realização de movimentos já conhecidos pelos alunos, pertencentes a sua cultura de movimento, sem problematizações por parte do professor. Isso caracteriza-se na “Investigação Temática” que fala Freire, onde o professor investiga as formas de se-movimentar dos alunos;

b) Através da problematização destas formas de se-movimentar, os alunos produzem novos conhecimentos e aprendizagens de movimento. Freire diz que o conhecimento não deve ser transmitido e sim produzido, levando a “superação de situações limites” pela descoberta de situações opressoras.

c) O aluno, através do processo de ação-reflexão, descobre a relatividade das exigências opressoras do mundo, sendo as situações de movimento (correr, saltar, jogar) uma forma de “compreender-o-mundo-pela-ação”. Essa reflexão leva os oprimidos a reconhecerem sua condição opressora e tentar mudá-la.

Para o movimento e a Educação Física serem entendidos nesta perspectiva, Kunz (1991) diz que não basta somente mudar conteúdos, formas ou métodos de ensino, é necessário uma mudança na própria concepção de Educação Física e no seu processo de ensino-aprendizagem. Em termos de conteúdo aponta o movimento humano como categoria central do ensino na Educação Física, salientando a

importância da relação deste conteúdo com as experiências de movimento que as crianças já possuem e propondo uma “transformação didático-pedagógica do esporte” (Kunz, 1994) para ser trabalhado na escola. A Educação Física deve ser vista como parte de um contexto nacional de educação e de um contexto social onde se realiza, como práxis social relacionada aos planos social, político e cultural. No caso da Educação Física essa realidade se traduz no trabalho com os esportes na escola, onde os professores, ao invés de buscar conscientizar os alunos das suas condições de poder entender e mudar a realidade dos esportes de competição, transmitem uma realidade de forma acrítica.

3.4 Séries Iniciais: as necessidades das crianças e a atuação dos professores

O conceito sobre infância vem se constituindo de forma dinâmica e de acordo com os diferentes momentos sociais e culturais. Para Corazza (2000), até mais ou menos os anos 50 tinha-se a idéia de que a infância constituía-se por influências somente da família e da escola, o que mudou após esta data, quando começaram a ser descritos outros espaços e práticas sociais como influenciadores da mesma. Corazza (*apud* Postman), afirma que a idéia de infância aparece por volta de 1450, com a criação da imprensa e começa a ser ameaçada em 1844, quando foi criado o telégrafo, precursor dos contemporâneos meios eletrônicos.

Para este autor, a infância foi desaparecendo porque a época discursiva da cultura literária (imprensa) foi substituída pela época narrativa do show-business e da cultura visual, especialmente dos meios eletrônicos. O que antes instigava a imaginação e fantasia, já que a

palavra impressa era uma abstração a partir da experiência, agora já não acontece, pois as imagens são representações concretas da experiência.

Esses novos meios, em especial a televisão, fornece as informações indistintamente aos adultos e às crianças, ou seja, diante dela as crianças e os adultos são iguais, possuem a mesma fonte de notícias, de entretenimento. Segundo Corazza (2000), olhar televisão “não pressupõe nenhuma capacidade analítica nem reflexiva e não requer instruções porque não formula exigências elevadas ao pensamento nem à ação, não existindo dificuldade alguma em decodificar as imagens” (p. 193). Nesse sentido, a idéia é terminar com a distinção adulto/criança, acelerando o desenvolvimento infantil, “adultizando” a criança e “infantilizando” o adulto, incorporando-os numa mesma moral de consumo e dependência da sociedade tecnológica.

A autora complementa dizendo que a personalidade infantil é configurada pela mídia como dependente do mundo adulto e da forma como estes desejam: sem anseios de autonomia e gestos de rebeldia, sem traumas e angústias, enfim, afetuosa e maleável. Então a mídia precisa seduzir o adulto consumidor para que ele adquira os produtos para as crianças. Para isso, a mídia

“representa a infância de maneira ilusória, tornando-se nefasta ao criar na própria criança falsos desejos e, no adulto, modelos ideológicos de infância que prejudicam suas relações com as crianças concretas, de carne e osso. Em conseqüência, a infância perde sua autonomia por ser interpretada e codificada de forma universal, definitiva e enganosa” (p. 197).

Da mesma forma, Ghiraldelli Jr. (2002) faz críticas às conotações de infância que se tem hoje. Segundo ele, a noção de infância foi alterada significativamente. De uma fase natural da vida do homem, ela passa a ser o que o autor chama de “flash corporal”. Isso quer dizer que a criança passa a ser um “corpo que consome coisas de criança” (p.38), sendo que

estas coisas, definidas pela mídia, são “próprias para o corpo” (roupas, bolachinhas, etc.) e “próprias do corpo” da criança (comportamentos, gestos, expressões, etc.). Portanto, “ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que se possui o corpo-que-consome-corpo, na medida em que se é um corpo-que-consome-corpo” (p.38).

Essa concepção de corpo é também compartilhada por Sayão (2002), pois acredita que ele é alvo hoje de um mercado cada vez mais globalizado, com técnicas para o seu treinamento, emagrecimento e embelezamento que sustentam uma verdadeira indústria de artefatos, onde a mídia é forte aliada na divulgação e difusão destas novidades.

Da mesma forma que a criança consome bolachinhas e roupas, conforme denuncia Ghiraldelli (2002), consome também movimentos corporais que não são seus, não fazem parte de sua cultura de movimento. Os brinquedos, brincadeiras e jogos das crianças e adolescentes sofrem, segundo Kunz (1994, p. 94), uma “homogeneização global” caracterizada pelo “furto e desrespeito em relação à cultura do lazer na infância” (Marcellino, *apud* Kunz, *idem*, *ibidem*) e pela forte influência da “indústria cultural do brinquedo” (Benjamim, *apud* Kunz, *idem*, *ibidem*), que os colocam frente a uma realidade pré-fabricada.

Segundo o autor, nos estudos sobre as atividades lúdicas (jogo, brinquedo e brincadeira) existem diversas formas de se analisar o movimento humano: os estudos sociológicos e a preocupação com o imaginário social e a socialização da criança pelo jogo ou brincadeira; os estudos da psicologia preocupados com o desenvolvimento cognitivo da criança; a pedagogia buscando um motivo pedagógico para o brinquedo e o jogo infantil, entre outros. Na Educação Física, muitas vezes, as atividades lúdicas são analisadas com vistas à melhoria do rendimento do aluno, o que demonstra uma visão muito reduzida das possibilidades pedagógicas dessas atividades, pois deveria-se estar mais interessado no sentido/significado que tem o jogo e o brinquedo na vida da criança e do

adolescente, na tentativa de transformar estas atividades em valor pedagógico-educacional.

Concordamos com o autor quando diz que

Pedagogicamente, deve-se levar em consideração que oportunizar à criança e ao adolescente a chance de vivenciar experiências bem-sucedidas de vida, que escapam do sentido cotidiano das atividades obrigatórias, é contribuir com a possibilidade da formação de indivíduos críticos e emancipados (Kunz, 1994, p.97).

Para tratar especificamente das questões relativas à criança, ao seu desenvolvimento e à pedagogia do movimento na infância, tomo como base o trabalho de João Batista Freire (1991), que faz uma crítica ao não uso, pela escola, da cultura infantil em suas aulas e atividades em geral.

Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorados pelas instituições de ensino. Pelo menos até a 4ª série do 1ª grau (hoje Ensino Fundamental), a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar (p. 13).

Critica também a Educação Física enquanto disciplina do currículo, pois ela deveria ser especialista em atividades lúdicas e cultura infantil, porém não leva isso em conta.

Sobre o papel da Educação Física no desenvolvimento infantil, o autor posiciona-se contra a padronização de movimentos, e fala da manifestação de esquemas motores⁸, que são as organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, e que dependem de recursos biológicos e psicológicos, bem como das condições do meio onde vive.

⁸ Trata aqui de esquemas motores conforme a visão de Piaget: “o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação”.

Isso quer dizer que a Educação Física deve proporcionar ao sujeito condições para a construção de novos conhecimentos sobre seu corpo e as possibilidades de movimento, bem como de sua utilização nas diferentes situações de vida.

Freire (1991) distingue dois momentos na infância: a primeira infância e a segunda infância. A primeira infância hoje é o que denomina-se Educação Infantil, que vai de 0 a 6 anos, e a segunda infância representam as primeiras séries do Ensino Fundamental, também chamadas de séries iniciais.

Ressalta a importância do movimento (que ele chama de atividades corporais) para as crianças em idade pré-escolar, bem como do jogo e do brinquedo. Destaca o trabalho do professor nestas situações de movimento, pois, na escola, a criança brinca “quando não está em aula”, e se brincar em aula, esta brincadeira não tem o mesmo objetivo que as outras tarefas educativas, ou seja, é uma maneira de passar o tempo. Da mesma forma que o autor, discordamos desse princípio, pois o jogo, e qualquer outra situação de movimento, dentro da escola e dentro da sala de aula deve ser planejado e ter objetivos. Dentre os mais variados objetivos que o professor pode ter em suas aulas, Freire (1991) diz que o “objetivo educacional deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações” (p.75), o que implica liberdade, independência e autonomia.

Na segunda infância, a criança começa a freqüentar a 1ª série do Ensino Fundamental. Nesta, o movimento é indispensável, não só na relação com o mundo mas também na compreensão dessas relações. Segundo Freire de um lado estão as representações mentais (solicitada pela escola) e do outro o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito. Mediando, está o movimento, a atividade corporal, pois a criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente (o que ela vê, cheira, chuta, pega, etc.). Dessa forma, a escola deveria ser um mundo concreto de coisas que têm significado para a criança.

Uma das discussões importantes a ser feita neste trabalho, e que Freire também aborda, é sobre quem deve ministrar as aulas de Educação Física nas séries iniciais: o professor especialista ou o professor titular, unidocente? Na rede estadual (Rio Grande do Sul) e municipal (de Santa Maria) de ensino não existe obrigatoriedade de professores especialistas em Educação Física para ministrar essa disciplina. Existe a “unidocência” nas séries iniciais no Ensino Fundamental, isso quer dizer que somente um professor é responsável por todas as atividades da turma, não existindo professores especialistas para disciplinas como a Educação Física, Educação Artística, Música, etc. A existência deste profissional acarretaria para o professor titular da turma a perda da gratificação pela unidocência.

De acordo com Freire, os dois lados têm seus argumentos: de um lado a Educação Física defende a inclusão de um especialista na área, e de outro há a defesa da permanência de como está, alegando ser melhor para a criança ter contato com um único professor, havendo menor risco de fragmentação do conhecimento. Mas Freire não considera isto (ter um único professor) uma garantia, pois o número de pessoas envolvidas no processo educacional não garante a fragmentação ou não-fragmentação dos conhecimentos, mas o que vai fazer a diferença é a estruturação do trabalho e a competência de quem ministrar as aulas. Porém, o que está em jogo nesta discussão, critica o autor, é o espaço de trabalho para ambos os lados, e não a necessidade de uma educação adequada aos alunos.

Freire se posiciona a favor de um profissional que possui as competências para tal, a favor de um ensino competente, que não depende do número de professores, mas de seriedade, compromisso e dignidade profissional, pois o que não deve acontecer é a criança ser privada do direito à Educação Física.

Kunz (1991) nos alerta ainda para outra questão que surge no final dos anos 70, e até hoje faz parte das discussões na área da Educação

Física: como poderiam os profissionais especializados trabalharem com séries iniciais, se seus conhecimentos eram oriundos basicamente das teorias do treinamento esportivo e de bases fisiológicas do movimento e a legislação não permitia o treinamento de crianças menores de 10 anos?

Existe também o outro lado, que apresenta a realidade de alguns professores de séries iniciais que não se sentem seguros em dar aulas de movimento para as crianças, já que sua formação em pedagogia ou no magistério não foi voltada especificamente para tal. Estes profissionais tem um grande contato com as crianças e pouco com o movimento e sua importância. Ao mesmo tempo nós, professores de Educação Física, temos pouco contato com o mundo infantil em nossa formação, mas construímos uma grande bagagem de conhecimentos sobre o movimento, a importância e objetivos da Educação Física (bases anatômicas, fisiológicas, biológicas, antropológicas, filosóficas, etc).

Sayão (2002) também fala dessas “faltas” nos currículos de formação dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, o que se evidencia nas práticas pedagógicas pois, segundo ela, os professores insistem em ver a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças com uma função pedagógica. A criança brinca para satisfazer a necessidade básica que é viver a brincadeira, sem preocupar-se em adquirir habilidades ou qualidade em seus movimentos. Para ela o que interessa é encontrar a forma mais adequada para o movimento desejado na brincadeira ou jogo, experimentando diferentes formas, enriquecendo seu repertório. O professor pode, e deve, fazer a mediação através da problematização de temas e situações de movimento, levando a criança a novas experiências e descobertas.

Mattos (2001), em seu artigo “A professora primária e as atividades lúdico-corporais: *relação conturbada ou falta de conhecimento?*”, discute a relação entre a professora primária e as atividades lúdico-corporais⁹.

⁹ O autor utiliza essa terminologia para expressar toda e qualquer atividade lúdica, possível de se realizar na escola e que pressuponha movimento corporal.

Neste trabalho o autor constata que as práticas de movimento das crianças, desenvolvidas nas aulas de Educação Física ou nos espaços de lazer da escola, não têm sido valorizadas como estratégias de construção de conhecimentos. Essa disposição parece estar incorporada às representações e práticas das professoras primárias que podem não compreender outras habilidades como formas de expressão, de competência e de saber. Diz ainda que não é tarefa fácil refletir sobre estas competências e saberes com professores formados dentro de uma concepção de educação que entende as respostas do aluno, em aulas de Educação Física, como habilidades isoladas que ele adquire em sua vida e que servem, somente, para seus momentos de lazer ou de recreio.

Não se trata de afirmar, segundo Mattos, que há uma desvalorização por parte dessas professoras com relação a esse tipo de atividade. Contudo verifica-se que muitas dessas profissionais aproveitam o tempo de aula de Educação Física para descansar, ou para programar trabalhos de sala de aula para seus alunos, isso quando não é marcada uma reunião com a professora e coordenação da escola naquele horário.

Diante dessa situação, parece haver um certo preconceito cristalizado historicamente na vida das professoras e na escola com relação à essas atividades lúdico-corporais. Preconceito esse, que pode ter como causa a importância e o espaço que estas atividades vêm ocupando na escola. Forquin (*apud* Mattos, 2001) explica que acontece uma hierarquização de saberes na escola.

Produtos de um processo contínuo de seleção cultural e de elaboração didática, os saberes escolares apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenciações funcionais (segundo os tipos e os níveis de ensino, os ramos e as matérias), mas também fenômenos de hierarquização, ou 'estratificação', que constituem hoje um motivo de reflexão privilegiada para os sociólogos do currículo. É certo que a representação auto-apologética de uma escola na qual tudo que se ensina é de igual importância e possui o mesmo grau de

legitimidade não corresponde exatamente à realidade. As estratégias desenvolvidas por diferentes categorias de atores no interior do campo escolar mostram perfeitamente que os diferentes tipos de saberes ensinados nas escolas não são considerados como suscetíveis de fornecer a seus detentores benefícios sociais ou simbólicos equivalentes.

Por outro lado, essas questões são, também, reflexos da formação destes professores, que vêm sendo foco de discussão na área da Educação desde muito tempo. Segundo Pereira (2000) esse debate constitui-se de elementos de conservação e de mudança, mas a recorrência de alguns temas dão a impressão que não acontecem avanços neste sentido. As mudanças que ocorreram foram na forma de conceber a formação de professores, pois de transmissor de conhecimentos, ele passa a ser visto como agente político, comprometido com questões sociais, e acrescenta-se a isso a visão do professor como profissional reflexivo, que alia à sua ação a pesquisa.

Sobre esta última concepção de professor, Pereira diz que a maioria dos autores por ele analisados defende a associação do ensino e da pesquisa no trabalho docente, porém o problema está na formação acadêmica dentro da universidade, pois esta valoriza a pesquisa em detrimento do ensino, o que traz grandes prejuízos para a formação destes profissionais e em particular dos professores. Porém, as mudanças na maneira de pensar a formação de professores não garante mudanças efetivas nos currículos dos cursos de formação docente, de licenciaturas.

Em um artigo intitulado “Relação escola-sociedade: ‘novas respostas para um velho problema’”, Antônio Nóvoa (1998) discute as relações entre a escola e a sociedade, trazendo reflexões a respeito da idéia da escola e do professor como regeneradores da sociedade, da crise de identidade dos professores e defende que mudanças nessa área devem passar por um investimento positivo dos poderes envolvidos no espaço educativo.

Nóvoa diz que é preciso abandonar o sonho de que a escola, por si só, é capaz de transformar o sociedade e que

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética (...) da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais (p. 26).

Isso causa um mal-estar nos professores, pois a imagem idílica que se tem da profissão está longe de ser a realidade do dia-a-dia. Se os professores tivessem segurança profissional de valorização intelectual, de autonomia profissional, de controle sobre seu próprio trabalho, em vez de carga horária excessiva de trabalhos, tarefas e atividades (incluindo aulas, reuniões, práticas administrativas, planejamentos, avaliações), o autor acredita que seriam capazes de enfrentar o desconforto e mal-estar em que têm vivido. É necessário um trabalho de reflexão interno à profissão docente.

Dentro dessa segurança profissional, acrescento ainda as condições que uma professora de séries iniciais têm, advindas de sua formação, para ministrar aulas de Educação Física, retomando as discussões anteriores. Para Sayão (2002), não se pode responsabilizar as professoras por não reconhecerem o valor das atividades lúdicas, das brincadeiras e jogos no currículo de formação, sem perguntar qual foi a sua formação para tal e quais foram as suas experiências corporais que possam permitir as professores “fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados” (p. 61).

Mas estas são barreiras, são limitações relacionadas ao trabalho que articula corpo e movimento, e que diz respeito tanto aos profissionais envolvidos na Educação Física quanto na Educação Infantil e séries iniciais, que precisam ser ultrapassadas. Segundo a autora, algumas

dificuldades como a falta de espaço e de recursos materiais, bem como o despreparo para atuar em algumas situações, devem ser encarados e incorporados como limites provisórios que podem avançar através da pesquisa e do constante repensar da formação.

4 METODOLOGIA

Entendendo os caminhos metodológicos como o processo pelo qual se construiu essa dissertação, apresento as decisões que tomei para abordar e investigar o problema de pesquisa. Essas decisões metodológicas expressam a opção pelo referencial teórico utilizado, bem como pelos instrumentos de coleta e análise das informações, buscando possibilitar a compreensão dos significados atribuídos pelos professores para a Educação Física, e também do cotidiano das escolas onde são construídas suas práticas pedagógicas.

4.1 Caracterização do estudo

Segundo Triviños (1987, p. 116) as pesquisas na área da educação têm se voltado mais para uma tendência metodológica qualitativa nos últimos anos. Chizzotti (2000, p. 78) também trata dessa mudança, e diz que nas ciências humanas e sociais as pesquisas que “privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais” foram dando espaço para àquelas que “se empenharam em mostrar a complexidade e as

contradições dos fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais”. Esse tipo de pesquisa valoriza os aspectos qualitativos dos fenômenos, expondo a complexidade da vida humana e evidenciando significados ignorados da vida social. Ou seja, numa pesquisa qualitativa o pesquisador abre mão da verificação das regularidades e passa a analisar o significado que os indivíduos dão às suas ações, às relações com os outros e com o meio e no que implicam suas ações particulares para o contexto social em que estas acontecem.

Sendo o objetivo deste trabalho analisar as representações de Educação Física dos professores nas práticas de movimento dos alunos de séries iniciais do ensino fundamental, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, pois nesta análise é possível evidenciar os aspectos da realidade que não podem ser quantificados como os significados, as crenças, os valores, as atitudes e os hábitos, tratados por Minayo (1994) como dados subjetivos. Os autores que seguem esta teoria procuram compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, pois estas relações é que contêm os valores, atitudes e crenças a serem considerados na pesquisa qualitativa. Trabalham com a vivência, a experiência, a cotidianidade e a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada.

Para Chizzotti (2000)

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. (p. 79)

Ressaltamos a importância do pesquisador neste abordagem, pois os instrumentos para a coleta dos dados desta pesquisa devem ser constantemente analisados e avaliados. Desta análise podem surgir aspectos que serão investigados para orientar as ações de modificação destas situações insatisfatórias.

Triviños (1987) reforça essas colocações, dizendo que a pesquisa qualitativa

“se desenvolve em interação dinâmica retroalimentado-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser tal e é análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações” (p. 137).

4.2 Definição do Campo de Ação da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal, uma escola da rede estadual e outra da rede particular de ensino do município de Santa Maria, RS. Estas escolas localizam-se no bairro Camobi, distante aproximadamente 8 km do centro da cidade. Não citarei os nomes das escolas, tratarei com a diferenciação de municipal, estadual e particular.

A escola municipal foi escolhida por ser de grande expressão neste bairro, sendo uma das maiores dentre as escolas municipais e localiza-se na região central, bem como pela disposição e aceitação das professoras em participarem das entrevistas. Esta escola foi fundada em 1972. A entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Santa Maria, cujo órgão responsável é a Secretaria de Município da Educação. No ano de 2003 atendeu um total de 458 alunos, distribuídos em dois turnos, manhã

e tarde. Conta com um quadro de 36 professores e 3 funcionários. No que se refere às aulas de Educação Física, possui uma pracinha de brinquedos e uma quadra de esportes equipada com tabelas de basquete, goleiras, redes e corredor com calçamento e cobertura, além de materiais como cordas, aros e bolas. Porém, os espaços livres para as brincadeiras das crianças são restritos porque a escola localiza-se em uma área relativamente pequena. Nestes poucos espaços livres não existem árvores, o que dificulta o trabalho nos dias de sol muito forte.

Inicialmente conversei com a professora coordenadora do currículo, marcando uma data para conversar com as professoras das séries iniciais, que reuniam-se todas as quartas-feiras, às 16h. No dia marcado, apresentei a proposta de pesquisa, seus objetivos e como aconteceriam as etapas do trabalho. A princípio as professoras pareciam aceitar a proposta, mas ao saberem da observação das aulas de Educação Física, aos poucos, foram desistindo. Procurei-as novamente e propus não fazer as observações, apenas entrevistá-las, o que aceitaram, desde que fosse uma entrevista coletiva. Combinamos que os horários das entrevistas seriam às quartas-feiras, depois da reunião. A coordenadora cedeu-me um tempo nesta reunião, já que era um raro momento onde todas encontravam-se juntas.

A escola conta com dez (10) professoras titulares nas séries iniciais, porém, aceitaram participar da pesquisa, no início, cinco (5) professoras e na segunda etapa da entrevista coletiva, apenas quatro (4) delas: duas professoras da 3ª série e duas da 1ª série, sendo que na primeira etapa uma professora da 4ª série participou. Nesta escola a 4ª série, que também faz parte das séries iniciais, tem um regime diferente de aulas das três primeiras séries, pois trabalham em módulos, ou seja, não é unidocência.

A escola estadual foi escolhida por ser a maior da rede estadual neste bairro, e também pela disposição das professoras em participar das entrevistas. Esta escola tem como entidade mantenedora o Governo do

Estado do Rio Grande do Sul, e atendeu no ano de 2003 em torno de 1000 alunos, distribuídos em três turnos, manhã, tarde e noite, no Ensino Fundamental e Médio.

Quanto aos espaços destinados para a prática da Educação Física, pudemos observar que a escola dispõe de um espaço grande, com bastante espaços livres para o brincar, sendo um deles coberto por cimento, outra parte de terra a uma parte com grama. Possui uma pracinha com alguns brinquedos e uma casinha de madeira, sendo o chão todo de areia. Tem, ainda, duas quadras de cimento, sendo uma delas dentro do espaço da escola e outra fora, em frente. A quadra de dentro da escola possui apenas goleiras, já a de fora tem goleiras e tabelas de basquete. Ao lado desta quadra tem ainda uma quadra de areia, utilizada principalmente para o jogo de vôlei. Cercando estes espaços existe uma pista de corridas e caminhadas. Este espaço fora não pertence à escola, mas ela o utiliza em suas aulas. Existem algumas árvores no pátio da escola, as quais os professores utilizam para as aulas nos dias de muito sol. Os materiais disponíveis na escola são bolas de basquete, vôlei, handebol, futebol de campo e de salão, cones, cordas, aros e brinquedos confeccionados pelas próprias professoras como vaim de garrafas de plástico, bolas de meias, etc.

Assim como na escola municipal, no início as professoras não aceitaram participar da pesquisa na escola estadual. Mas quando sugerimos somente as entrevistas com as professoras, elas aceitaram. No segundo semestre letivo vieram alguns estagiários do curso de Educação Física da UFSM para trabalhar com as turmas de séries iniciais, mas uma turma de 1ª série acabou ficando sem estagiário, então conversei com a professora sobre as observações, e ela, por fim, concordou.

As professoras das séries iniciais somam um total de nove (9), incluindo a coordenadora. Destas nove professoras, sete (7) participaram da primeira etapa que foi coletiva e a outra professora optou por fazer individualmente. Das sete professoras que participaram da entrevista

coletiva, duas preferiram concluir a segunda etapa da pesquisa por escrito, trazendo respondido de casa. Com outra professora a segunda parte aconteceu individualmente. Dessa forma, para a segunda parte da entrevista coletiva restaram apenas quatro professoras.

A escola particular também foi escolhida por sua grande expressão no bairro, e tem um diferencial das escolas da rede pública que é contar com professores de Educação Física para as séries iniciais. Nesta escola fui recebida pela diretora, vice-diretora, supervisora e depois encaminhada aos professores de Educação Física. Estes professores aceitaram participar das entrevistas, bem como cederam espaço para observação de suas aulas nas três primeiras turmas do ensino fundamental, já que a partir da 4ª série a Educação Física se configura como clubes, onde o aluno opta pela modalidade de esporte que quer praticar.

Nesta escola são dois os professores (um professor e uma professora) que trabalham com as séries iniciais, fazendo um trabalho em conjunto. No começo o professor deveria trabalhar com os meninos e a professora com as meninas, mas depois de algumas tentativas concluíram que era melhor um trabalho em conjunto.

A escola, neste bairro, atende alunos de pré-escola à 8ª série do Ensino Fundamental, sendo que conta também com o Ensino Médio, mas situa-se no centro da cidade. Existe em média uma turma de cada série do Ensino Fundamental, totalizando 11 turmas na escola, o que representa em torno de 250 alunos. No quadro de professores, existem dois professores de Educação Física que atendem todas as turmas.

Quanto aos espaços para as práticas de Educação Física, das três escolas pesquisadas, é a que possui uma área maior e mais equipada. Possui uma quadra com tabelas de basquete, goleiras e arquibancadas, uma pracinha relativamente grande e com muitos brinquedos e uma sala de dança, com ventilador, aparelho de som e um espelho que ocupa toda a parede. Um grande espaço de grama e muitas árvores, onde nos dias

de muito sol os professores aproveitam para dar suas aulas. Os materiais que a escola dispõe são blocos de madeira, pedaços de tábuas que os professores utilizam como tabuleiros para jogos com tampinhas de garrafas pet, raquetes, bolas de tenis, de volei, futebol de campo e de salão, basquete e handebol, cordas, aros, etc.

4.2.1 Identificação dos sujeitos pesquisados

As professoras participantes desta pesquisa são: cinco (05) de escola municipal, oito (08) de escola estadual e dois (02) de escola particular da rede de ensino da cidade de Santa Maria, RS. Os nomes dos professores participantes utilizados neste trabalho são fictícios, a fim de que suas identidades sejam preservadas.

A professora Rosângela é natural de Santa Maria, fez o curso de Magistério em 1986 e graduação em Educação Especial na UFSM, em 1995. Trabalha com a 4ª série e tem 20 horas semanais, sendo que nesta escola a 4ª série acontece por módulos, e esta professora dá aulas de Ciências e Geografia, duas vezes por semana cada módulo, na escola municipal.

A professora Márcia também é natural de Santa Maria, fez Magistério em 1988, curso superior em Geografia em 2001 e especialização em Gestão Educacional concluída em 2002, estes últimos na UFSM. Tem regime de 20 horas semanais, atuando em uma turma de 3ª série na escola municipal.

A professora Salete é natural de Cachoeira do Sul, fez Magistério em 1986 e Pedagogia com habilitação para séries iniciais concluída em 2002, na UFSM. Trabalha 20 horas semanais em uma turma de 3ª série, na escola municipal.

A professora Mônica é natural de Santa Maria, fez Magistério em 1976 e concluiu o curso de Pedagogia com habilitação em séries iniciais em 2002, na UFSM. Trabalha há 30 anos com crianças e atualmente com uma turma de 1ª série, 20 horas semanais, na escola municipal.

A professora Margarida é natural de Santa Maria, fez Magistério em 1986 e graduou-se em Pedagogia em 1990, na UFSM. Trabalha 20 horas semanais em uma turma de 1ª série na escola municipal.

O professor Roberto é natural de Alegrete, mas sua formação foi toda na UFSM, em Santa Maria. Formou-se em 1982 na licenciatura em Educação Física e 1983 na especialização em Pesquisa em Educação Física. Atualmente é professor da Rede Estadual de Ensino com 20 horas e trabalha em outras duas escolas particulares, sendo que na escola pesquisada, com séries iniciais há 2 anos.

A professora Alice é natural de Santa Maria, formada em Educação Física pela UFSM, em 1997 e no momento faz especialização na PUC/RS. Atualmente trabalha em escolas particulares, principalmente com dança, sendo que na escola pesquisada trabalha também com as séries iniciais, há 5 anos.

A professora Isabel é natural de Santa Maria, tem formação no Magistério, curso superior de Pedagogia em 1986, na UFSM, e especializações em Alfabetização, no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), em Santa Maria, e Orientação Educacional na UFSM, a última concluída em 1992. Trabalha 20 horas semanais na escola estadual pesquisada, com uma turma de 4ª série, e mais 20 horas em outra escola estadual.

A professora Silvia é natural de Porto Alegre, tem formação em Magistério, Pedagogia com habilitação para séries iniciais, em 1985 na UFSM, e especialização em Alfabetização, na instituição que hoje é a UNIFRA. Trabalha 40 horas na escola estadual, com uma turma de 1ª série.

A professora Rebeca é natural de Venâncio Aires, tem formação no Magistério e Pedagogia, esta última em 1982, na antiga FISC (Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, RS), hoje UNISC, Universidade de Santa Cruz do Sul, RS. Trabalha 40 horas na escola estadual com uma turma de 4ª série.

A professora Rejane é natural de Rio Grande, tem formação no Magistério e Pedagogia, esta última concluída na FURG (Fundação Universidade de Rio Grande, RS), em 1983. Trabalha 40 horas na escola estadual com uma turma de 3ª série.

A professora Cassiana é natural de Santiago e tem formação no Magistério. Trabalha 40 horas na escola estadual com uma turma de 3ª série.

A professora Anita é natural de Canoas, tem formação no Magistério e curso superior de Pedagogia, concluída em 1978, em Porto Alegre. Trabalha 20 horas na escola estadual e há 8 anos está na coordenação das séries iniciais.

A professora Marlene é natural de São Borja, tem formação no Magistério e curso superior em Pedagogia, formada na década de oitenta. Trabalha 40 horas semanais na escola estadual com uma turma de 2ª série.

A professora Marli é natural de São Borja, tem formação no Magistério e curso superior em Pedagogia, formada na década de oitenta. Trabalha 40 horas semanais na escola estadual com uma turma de 2ª série.

4.3 O trabalho de campo

Definidos os objetivos e os locais da pesquisa, iniciei a coleta de informações nas escolas selecionadas. Todas as visitas às escolas foram registradas em diários de campo. Para um melhor entendimento, as visitas estão organizadas e descritas por escola, primeiramente a escola estadual, em seguida a municipal e por último a escola particular.

4.3.1 Contato com a Escola Estadual

A primeira escola contatada foi a escola estadual. É uma escola grande de espaço físico e de número de alunos que atende, inclusive o Ensino Médio. Quando cheguei na escola, encaminharam-me à coordenadora das séries iniciais, e fui muito bem recebida por ela. Expliquei que gostaria de fazer uma pesquisa na escola, com as professoras das séries iniciais a respeito da Educação Física. Em princípio a coordenadora achou que as professoras aceitariam participar da pesquisa, mas quando disse que uma das etapas seria observação de aulas, já adiantou-me que talvez algumas não quisessem, pois não permitiam observações. Assim mesmo, marcamos um dia para eu conversar com todas as professoras. A coordenadora sugeriu a próxima quarta-feira à tarde, dia reservado para a reunião semanal das professoras.

A reunião era às 16 horas, então cheguei na escola mais cedo, por volta de 15:30h, para ver a movimentação da escola e ir conhecendo as professoras. Fui convidada a participar da reunião, na qual foram discutidos problemas de alunos, de mau comportamento e principalmente sobre os eventos que a escola estava planejando para as crianças, já que no próximo mês teria a semana dedicada à criança. Foram combinados três passeios com as crianças, somente as séries iniciais, em locais diferentes: uma tarde de brincadeiras no Serviço Social da Indústria (SESI), com muitos equipamentos e brinquedos a disposição das crianças, uma tarde iriam ao teatro e outra tarde fariam um pique-nique

em um campo de futebol, perto da escola. A reunião terminou e a coordenadora cedeu espaço para que eu expusesse a proposta de pesquisa.

Iniciando a conversa, apresentei-me às professoras e falei da minha intenção de pesquisa. As professoras olhavam-me com certa curiosidade e senti um pouco de receio da parte delas. Aos poucos, na medida em que eu falava, elas começavam a perguntar sobre a pesquisa. Um dos pontos que me chamou bastante a atenção foi que queriam saber ao certo quantas aulas eu iria observar, então disse que não tinha um número definido ainda. Depois disso uma delas falou que não programava aulas, mas que levava suas turmas para brincar na pracinha. Isso parece que incentivou as outras professoras a falarem também, afirmando que não programam aulas com conteúdos e metodologias específicas. Apenas uma delas falou que trabalhava com conteúdos da Educação Física porque outros pesquisadores da UFSM já haviam feito uma pesquisa lá, o que deixou-a com novas alternativas de trabalho com suas turmas.

As professoras insistiam em saber se tinha que ser com séries iniciais esta pesquisa, já que não tinham a formação específica para trabalhar esta disciplina, se eu não preferia trabalhar com as séries finais, pois neste período escolar os professores têm maior formação. Argumentei que um dos pontos da pesquisa seria esse, o trabalho do professor sem formação específica.

A grande reclamação feita pelas professoras é que elas não se sentem preparadas para ministrar aulas de Educação Física, e prefeririam que estagiários do curso de Educação Física da universidade o fizessem. Seguiram, ainda, algumas discussões sobre isso, quando a coordenadora perguntou se, afinal, elas aceitariam participar ou não. Sem restrições, em princípio todas aceitaram. Agendamos a próxima visita à escola no dia 16 de setembro, quando eu conheceria os horários de Educação Física de cada turma, para poder iniciar as observações.

No dia marcado fui novamente a escola para saber sobre os horários e já marcar as observações e entrevistas. Conversei apenas com a coordenadora, e ela disse que as professoras preferiram não participar, porque estavam aguardando que um professor da universidade, do curso de Educação Física, trouxesse estagiários para suas turmas. A coordenadora acrescentou que haviam pensado que eu assumiria as turmas, daria aulas de Educação Física no lugar das professoras. Mas como meu interesse é entrevistar as professoras e observar suas aulas de Educação Física, resolveram não participar.

Mesmo com essa resposta negativa, tentei mais uma vez, sugerindo que, se o problema era mesmo as observações, eu poderia realizar apenas entrevistas com as professoras. Por telefone falei com a coordenadora das séries iniciais, pedindo se eu poderia retornar à escola e falar novamente com as professoras para ver se aceitariam fazer somente as entrevistas. A coordenadora sugeriu que ela mesma falasse e me daria um retorno. No outro dia tive o retorno da coordenadora, com resposta positiva, porém as entrevistas seriam coletivas, o que obrigaria a mais de um encontro com as professoras. Já aproveitei a conversa para marcar a primeira entrevista que seria no dia 09 de outubro, às 16:30h.

No dia 09 de outubro, dia da primeira entrevista na escola estadual, cheguei cedo. Fui para a sala das professoras de séries iniciais, procurar a coordenadora para saber onde seria feita a entrevista. Definida a sala, dirigi-me para lá, objetivando esperar as professoras. Aos poucos foram chegando as professoras. Neste dia, sete (7) das nove (9) professoras das séries iniciais participaram da entrevista. No decorrer da conversa, a maioria das professoras sentiam-se à vontade para falar e discutir. A duração desta primeira entrevista foi de mais ou menos 1 hora. Ao final, as próprias professoras perceberam que não avançaríamos muito se toda a entrevista fosse coletiva, partindo delas a iniciativa de individualizar ou fazê-la em duplas. Acabamos marcando o próximo encontro para o dia 22 de outubro.

Neste dia, ao chegar à escola, fui direto para a sala das professoras do currículo. Encontrei a coordenadora e começamos a conversar sobre os horários das entrevistas. As outras professoras chegaram e, então, tivemos de remarcar em função dos compromissos das professoras e de acontecimentos na escola (passeios, datas comemorativas, reuniões com pais, etc).

Marcamos uma nova entrevista coletiva, para o dia 28 de outubro, terça-feira de manhã, por ser um dia em que as professoras que têm 40 horas encontram-se na escola para atendimentos aos alunos e reuniões. A coordenadora cedeu-me este horário. Ficou combinado que quatro professoras estariam presente, e duas outras não garantiriam sua presença. Pediram, então, que eu desse uma cópia da entrevista por escrito para elas terminarem de responder, pois já havíamos começado há alguns dias atrás. Deixei com elas uma cópia, que me entregariam na terça-feira, dia da entrevista coletiva. Marcamos também entrevista com a outra professora de 4ª série para o dia 29 de outubro, das 14h às 15h, que é o horário onde tem um estagiário de Educação Física trabalhando com sua turma.

A segunda parte da entrevista na escola estadual ocorreu no dia 28 de outubro, às 8 horas. Cheguei na escola e encaminhei-me para a sala das professoras do currículo. No caminho encontrei a coordenadora e fomos juntas até o local da entrevista. Assim que entramos na sala chegaram as outras professoras também.

Antes de começarmos a entrevista, as professoras resolveram alguns assuntos com a coordenadora sobre suas turmas. Uma das tarefas propostas para as professoras naquela reunião era o conserto de alguns materiais e brinquedos que elas utilizam nas suas aulas, como por exemplo o jogo de dominó feito de papel. Iniciamos a entrevista e o conserto do jogo de dominó continuou.

Uma das professoras que havia respondido a entrevista em casa estava no encontro, mas não se manifestou, exceto quando falamos sobre as aulas de Religião, então ela deu sua opinião.

A entrevista teve duração de mais ou menos uma hora e meia, pois aconteciam algumas interrupções de outras professoras ou funcionários. Começamos às 8:30h até às 10:05h.

Foi bastante proveitosa a entrevista, pois consegui que uma das professoras que não tem estagiário na Educação Física permitisse que eu observasse suas aulas, com uma turma de 1ª série.

O próximo compromisso foi no dia seguinte, dia 29, quando entrevistei somente uma professora, que não teve como participar das entrevistas coletivas. Cheguei na escola e procurei pela professora. Mandaram-me passar na sala onde ela estava em aula. Conversamos e então ela me disse que o estagiário da Educação Física ainda não tinha vindo, e que eu deveria aguardar uns minutos. Aguardei no pátio da escola. Momentos depois (de 15 a 20 minutos) chegou o estagiário e a professora conversou com a coordenadora. Começamos a entrevista às 14:30h e terminamos às 15:10h.

No dia 05 de novembro, realizei a última entrevista na escola, com uma professora de 3ª série. O horário marcado foi 16:15h, o último período de aula da turma naquele dia, e era Educação Física dada por um estagiário. A entrevista foi até às 17:20h, ultrapassando o horário normal de aula, fato que a professora parece não ter se importado.

Finalizadas as entrevistas, comecei as observações das aulas da 1ª série. A professora titular da turma permitiu o trabalho, mas todo o final de aula tínhamos que combinar qual seria o horário da aula, nem sempre era no mesmo horário, dependia de como estava andando o conteúdo em sala de aula e se naquele horário não havia sido marcado encontro com algumas estagiárias que faziam um projeto na escola. No total consegui fazer cinco observações até o final do ano letivo.

4.3.2 Contato com a Escola Municipal

Na escola municipal fiz o primeiro contato dia 17 de setembro. Esta é uma das maiores escolas municipais do bairro, e localiza-se numa região central, atendendo a um número expressivo de alunos, apesar de ser de Ensino Fundamental. Chegando lá, procurei a professora coordenadora das séries iniciais. Conversei rapidamente com ela, pois estava ocupada, e expliquei o trabalho. Ela me disse animada que acreditava que as professoras aceitariam participar, e que sentiam mesmo falta de trabalhos dessa natureza nas séries iniciais. Apenas preveniu-me que talvez algumas não aceitariam observações em suas aulas. Marcamos quarta-feira à tarde para conversar e explicar para todas as professoras o trabalho que eu pretendia realizar. Da mesma forma como aconteceu na outra escola, fui muito bem recebida pela coordenadora, que esforçou-se para conseguir um tempo na reunião semanal com as professoras para que eu conversasse e efetivasse as entrevistas.

No dia marcado, pela manhã, a coordenadora ligou da escola e disse que haveria entrega dos boletins e que a visita teria que ficar para a outra quarta-feira, dia 1º de outubro. Marcamos para às 16 horas, horário da reunião.

Neste dia a coordenadora achou melhor que eu participasse da reunião, assim as professoras já iriam me conhecendo. Como a reunião estava marcada para às 16 horas, cheguei um pouco mais cedo para observar a movimentação e o dia-a-dia da escola. A coordenadora não tinha tempo para me acompanhar, então andei pelos corredores da escola e pela sala dos professores, observando.

A coordenadora iniciou a reunião falando da pauta a ser discutida e apresentando-me para as professoras, dizendo que conversaríamos no final. Após todos os informes e assuntos da pauta, ela pediu que eu conversasse com as professoras, enquanto ela encaminharia alguns documentos, e que voltaria para encerrar a reunião. Já sabendo da

resistência das professoras à observação de aulas, comecei falando do que se tratava a pesquisa e de como aconteceria. As professoras olhavam-me atentas, mas com um certo receio. Depois de mais ou menos 20 minutos de conversa, a coordenadora perguntou quem, então, se interessaria em participar. As professoras mantinham-se caladas. Quando alguém falava de suas aulas, dizia não ter planejamento e também não ter dias certos para as aulas de Educação Física, e que, dependendo da semana, acontecia somente uma vez. Ainda assim ninguém dava uma resposta sobre participar da pesquisa. Uma professora tomou a frente e disse que se servisse uma aula assim (sem planejamento, onde ela entrega bolas aos meninos e cordas às meninas) eu poderia observar as aulas dela. Como ninguém mais se manifestou, a coordenadora sugeriu que então eu voltasse na próxima semana para marcar as entrevistas.

Uma semana depois, antes de ir à escola decidi ligar para saber o que haviam decidido. A coordenadora me respondeu que as professoras tinham mudado de idéia e resolveram não participariam, algumas porque já tem estagiárias observando em sala de aula, outras não disseram o motivo e a única que havia consentido as observações não quis participar sozinha. Senti uma frustração naquele momento, percebendo que seria muito mais difícil do que eu imaginava.

Da mesma forma que aconteceu na escola estadual, perguntei a coordenadora se elas aceitariam fazer somente as entrevistas. A própria coordenadora ficou de falar com as professoras e me dar uma resposta. No dia seguinte a coordenadora ligou, dizendo que as professoras aceitavam fazer as entrevistas, mas, como na escola estadual, preferiam que fosse coletiva. Marcamos, então, a primeira entrevista para o dia 22 de outubro, mesmo dia combinado na escola estadual.

No dia 22 saí da escola estadual perto das 16 horas e fui direto à escola municipal. Por sugestão da coordenadora, cheguei na escola às 16:15h. As professoras estavam em reunião. Uma das professoras me

levou até a sala, entrei e fiquei esperando que terminassem os informes e que terminassem as decisões que estavam agendadas na pauta.

Depois disso a coordenadora saiu da sala para realizar algumas tarefas e fiquei com as professoras que participariam da entrevista. Iniciamos a entrevista às 16:40h e paramos às 17:20h, porque já estava adiantado o horário e elas teriam ainda de terminar a reunião com a coordenadora. Foi bastante produtivo esse encontro.

Quando a coordenadora chegou, combinamos de terminar a entrevista num próximo encontro que, por conta dos compromissos e atividades da escola, ficou para o dia 12 de novembro.

No dia 12 de novembro, passados 20 dias da primeira parte da entrevista, voltei à escola para concluí-la. Como aconteceu da última vez, cheguei depois da reunião, por volta de 16:45h. Esperei pela coordenadora, que me acompanhou até a sala e me apresentou, dizendo que eu havia vindo terminar o trabalho começado no mês anterior. Percebi que as professoras não foram muito receptivas, comentando entre elas que já era tarde, pois a reunião tem horário até 17:30h. Dessa forma, como havia, mais ou menos, a metade das questões da entrevista a serem feitas, selecionei apenas algumas que julguei de maior importância e iniciamos a entrevista. Uma das professoras que havia participado da primeira parte da entrevista saiu assim que eu entrei na sala e não retornou, ficando somente quatro professoras, de um total de dez professoras que a escola possui. Concluímos esta entrevista e me despedi da coordenadora, agradecendo sua atenção e disposição.

Aliás, quero deixar registrada a atenção dispensada a mim e à pesquisa pelas coordenadoras das séries iniciais destas duas escolas, esforçando-se para que as professoras aceitassem participar da pesquisa e tentando que o maior número possível de professoras fizesse parte, demonstrando respeito e confiança no trabalho.

4.3.3 Contato com a Escola Particular

A escola particular foi escolhida também por ser de grande expressão no bairro. Dia 02 de outubro fiz o primeiro contato com a escola. Chegando lá, fui encaminhada para conversar com a orientadora educacional. Expliquei a ela a pesquisa e o meu objetivo com os professores e alunos. Parecendo entender, encaminhou-me ao professor de Educação Física que estava na escola no momento e que encontrava-se no ginásio que ficava fora da escola. Fui até ele e combinei de conversarmos às 17h do mesmo dia. No encontro expus os meus objetivos e o que eu esperava dos professores e dos alunos. O professor disse que quem trabalha a Educação Física nesta escola é ele e uma outra professora, e ele aceitaria participar da pesquisa, sem problemas. Prontamente apresentou-me o planejamento das séries iniciais e falou que fazem um trabalho em conjunto, ou seja, ele e a professora trabalham juntos, com as mesmas turmas. Disse que optaram por trabalhar dessa forma, ao invés de dividir as turmas em meninos e meninas. Apresentou-me a professora e deixamos combinado de conversar na próxima semana, que era a semana da criança, onde se realizaria uma programação especial para todas as turmas de 1ª a 3ª séries. Esta atividade aconteceu no dia 07, uma terça-feira, e fui convidada a assistir. Combinamos também que eu deveria falar com a diretora solicitando a permissão para realizar a pesquisa.

No dia combinado, cheguei na escola por volta de 9h. Passei na sala da direção e conversei com a diretora. Ela tomou conhecimento do projeto e disse que se os professores tivessem tempo para as entrevistas, então o trabalho poderia ser feito.

Após, encaminharam-me à sala dos professores. Lá encontrei os professores de Educação Física juntamente com outros professores das séries iniciais e de outras disciplinas. Havia bastante conversa,

professoras vendendo cosméticos, contando histórias de seu dia-a-dia, fazendo brincadeiras.

A professora de Educação Física, que além da séries iniciais trabalha com o clube de dança a partir da 5ª série, estava envolvida com uma turma de meninas da escola que faziam uma apresentação de dança, vendo figurino e acompanhando a confecção das roupas. Quando conseguimos conversar alguns minutos, falei da pesquisa e de como esta aconteceria. Ela demonstrou interesse e boa vontade em participar, sem restrições quanto a observação de aulas.

Deixamos marcada a entrevista para o dia 14 de outubro, terça-feira, às 8:15h, antes do horário de suas aulas, pois assim o professor Roberto poderia assumir a turma sozinho enquanto eu conversaria com ela e vice-versa.

Neste mesmo dia os professores me convidaram para assistir uma gincana que haviam organizado em comemoração ao dia das crianças. Aguardei o horário na sala dos professores.

Às 10:30h começaram as atividades para as crianças no pátio da escola. Os professores de Educação Física organizavam os materiais para as brincadeiras, enquanto as professoras titulares da classe participavam na torcida junto às suas turmas. Havia também dois funcionários que ajudavam na organização e cuidavam do som.

Foram realizadas algumas atividades de competição já conhecidas, como carregar um limão na colher até um determinado local (duas crianças de cada turma), acertar a cesta de basquete, acertar um alvo de madeira com aros, encher um balão até estourar, um casal dançar com uma bola de tênis na testa e o vencedor era quem ficava dançando mais tempo, etc. As turmas competiam entre si e iam somando pontos a cada atividade, no final quem somava maior número era o vencedor. As professoras que trabalham em sala de aula com os alunos participavam também, incentivando suas turmas nas competições. As atividades terminaram às 11:45h.

No dia 14, cheguei na escola particular para realizar as entrevistas às 8:40h. Encontrei o professor de Educação Física no pátio e entramos juntos na escola. Fomos na sala dos professores, onde fiquei aguardando a professora chegar, pois havíamos combinado que a primeira entrevista seria com ela. Antes de começarmos a entrevista, a professora precisou resolver alguns detalhes da apresentação do grupo de dança da escola, o que ocasionou um pequeno atraso, mas sem conseqüências para o desenvolvimento do trabalho.

Às 9h iniciamos a entrevista, na sala da supervisão. Aconteceram algumas interrupções por parte de alguns professores, mas estas não comprometeram o trabalho. A professora conversou sobre todos os assuntos que eu abordei, sem demonstrar dúvidas ou falta de opinião sobre algum. Ao final, às 9:40h, voltamos para a sala dos professores.

No intervalo das 9:40h até às 10h aconteceu o recreio. Neste dia a escola estava homenageando os professores com um prato de salgados para cada um. A vice-diretora buscou um a mais e ofereceu-me. Até às 10h ficamos na sala com todos os professores.

Dirigimo-nos, o professor e eu, para a mesma sala que utilizamos na outra entrevista. Aconteceram igualmente algumas interrupções, mas sem problemas para a entrevista. Terminamos às 11:00h, quando o professor foi para ajudar a colega que trabalhava na quadra da escola sozinha. Combinamos que a partir da próxima terça-feira, dia 21, seriam iniciadas as observações das aulas. Deste dia em diante, eu visitava a escola todas as terças-feiras pela manhã, objetivando observar as aulas. Estas visitas me permitiam conversar com os professores, que me explicavam detalhes sobre a turma, individualidades dos alunos e contavam suas experiências de trabalho, contribuindo de alguma forma para enriquecer essa pesquisa. O ano letivo na escola terminou dia 25 de novembro, quando demos por encerradas as observações, porque acreditei já haver reunido informações necessárias às análises que me propus a realizar.

4.4 Instrumentos de Coleta de Informações

Os instrumentos utilizados para a coleta das informações nesta pesquisa foram a entrevista semi-estruturada, a observação participante e o diário de campo.

4.4.1 Observação Participante

Dentre os instrumentos de coleta de informações apresentados por Negrine (*in* Triviños & Molina Neto, 1999), optamos por aqueles que mais se identificam com esta pesquisa. Um deles é a observação, onde o pesquisador desempenha a função de observador participante. “Nesse caso, o observador não participa dos acontecimentos. Ele observa e registra os acontecimentos no momento em que ocorrem” (p. 68). É um tipo de observação passiva, isto é, de fora, o pesquisador não se relaciona com os atores.

O autor salienta a importância do pesquisador fazer suas primeiras observações desprovido de indicadores iniciais. A partir destes dados iniciais é possível delimitar alguns pontos a serem observados, porém sem restringir-se apenas a eles, atentando também às outras ocorrências que possam surgir no decorrer do processo.

As observações foram feitas nos períodos de aula das turmas. A pauta de observações encontra-se em anexo (Anexo 5), bem como o registro de duas das aulas observadas, uma na escola estadual e uma na escola particular (Anexo 7 e Anexo 8).

4.4.2 Diário de campo

Segundo Triviños (1987), na pesquisa qualitativa o registro das informações é um processo complexo pela importância que adquirem o pesquisador e o sujeito, e também pelas dimensões explicativas que as informações exigem.

As anotações de campo constituem-se de observações e reflexões que o pesquisador realiza sobre as expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as num primeiro momento e fazendo comentários críticos em seguida.

Para registrar as informações coletadas foram utilizados diversos diários de campo, com anotações pertinentes ao tema pesquisado ou gravações. Os diários de campo foram uma constante nesta pesquisa, utilizados a fim de que não se perdessem dados e situações no momento em que aconteceram. Acreditamos que este seja um importante instrumento no registro das informações e de grande valia na interpretação das mesmas, colaborando com o pesquisador na elaboração de um trabalho mais completo.

Os diários de campo de duas visitas às escolas, uma visita à escola estadual e outra à escola particular, encontram-se em anexo (Anexo 9 e Anexo 10).

4.4.3 Entrevista semi-estruturada

Outro instrumento apontado por Negrine, e proposto nesta pesquisa, é a entrevista semi-estruturada, pois através dela é possível “obter informações frente a frente com o entrevistado, o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e

maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro” (p.73).

Minayo (1999, p. 99) diz que a entrevista é uma “conversa com finalidade” e necessita de um roteiro, um guia que facilitará a abertura, a ampliação e o aprofundamento da comunicação. Neste roteiro devem constar apenas algumas questões que irão delinear o objeto em relação à realidade empírica e devem responder às seguintes condições:

- a) possibilitar o delineamento do objeto, dando forma e conteúdo;
- b) permitir ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la;
- c) contribuir para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores.

Os dados das entrevistas foram coletados através de gravações em fitas k7, após transcritas na íntegra, a fim de preservar o conteúdo das falas e a maneira de se expressar dos entrevistados. Para reforçar essa idéia, citamos Moraes (*In* Minayo, 1999, p. 11): “os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir”. O roteiro seguido nesta entrevista encontra-se em anexo (Anexo 1), bem como duas das entrevistas transcritas na íntegra, uma feita na escola estadual e uma na escola particular (Anexos 3 e 4).

4.5 Análise e Interpretação das Informações

Com o objetivo de organizar, analisar e interpretar as informações coletadas ao longo do trabalho de campo, optamos por uma análise qualitativa dos dados. Por se tratar de uma pesquisa onde os resultados

constituem-se de falas, gestos, expressões e movimentos de seres humanos, a análise e a interpretação destes resultados merece um tratamento específico, com atenção e cuidado.

Para tanto, a análise interpretativa destas informações foi feita através da análise de conteúdo, que segundo Bardin (apud Minayo, 1999) é

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (p. 199).

Minayo complementa essa afirmação, dizendo que a análise de conteúdo visa ultrapassar o nível de senso comum e subjetivismo na interpretação, alcançando uma vigilância crítica frente à instrumentos como as entrevistas ou as observações, utilizados neste trabalho.

Também nesta perspectiva, Moraes (1999) aponta cinco etapas que constituem a análise de conteúdo:

1. Preparação das informações: nesta etapa, são identificadas as diferentes informações a serem analisadas, codificando-as de maneira que viabilize o trabalho. Para isso, foi lido todo o material coletado (entrevistas, observações e diários de campo), identificando aqueles que se aproximam dos objetivos deste trabalho. Após, estas informações foram codificadas, permitindo uma rápida identificação e retorno a informações já vistas, auxiliando no processo de análise.

2. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades: aqui, deve-se fazer uma nova leitura do material a fim de definir as unidades de análise, estabelecer uma nova codificação, isolá-las para posterior classificação, que é a próxima etapa. A unidade de análise de cada material coletado pode ser única ou dividida em outras menores,

dependendo do problema da pesquisa, dos objetivos e do tipo de material a ser analisado.

3. Categorização ou classificação das unidades em categorias: a categorização consiste em agrupar dados, considerando o que há de comum entre eles. Estas categorias podem ser estabelecidas *a priori* ou durante o processo de coleta de informações, e representam o resultado da síntese de uma comunicação, destacando seus aspectos mais importantes. De acordo com os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: a) Educação Física, b) formação de professores, c) organização docente e d) brincar (jogos e brincadeiras).

4. Descrição: nesta etapa, o material, já classificado, deve ser organizado em forma de texto-síntese, o qual expressa os significados captados nas mensagens analisadas. Este texto deve passar pela etapa da interpretação.

5. Interpretação: após a descrição, é necessário fazer uma interpretação destes resultados, passo imprescindível em uma pesquisa qualitativa. Neste caso, como a fundamentação teórica foi explicitada *a priori*, a interpretação é feita mediante exploração dos significados expressos nas categorias de análise num diálogo com essa fundamentação.

Destas cinco etapas, Moraes (1999) chama a atenção para três delas como sendo as mais importantes, essenciais no trabalho de análise. São elas a categorização, a descrição e a interpretação.

Partindo do exposto, apresento as reflexões e interpretações possíveis de serem apontadas. Reflexões e interpretações estas estabelecidas através do diálogo entre a matriz teórica que fundamenta este estudo, bem como as questões que o orientam.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Investigar sobre a Educação Física nas séries iniciais permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre a visão dos professores generalistas (com formação em Pedagogia ou Magistério) e dos professores especialistas (com formação em Educação Física) em relação ao tema, bem como ter uma noção do que se discute em nível de Educação Física brasileira.

Durante a pesquisa de campo, os professores a influência da formação acadêmica na sua prática pedagógica, principalmente os professores generalistas em relação a necessidade de ministrarem aulas de Educação Física. Estas foram questões decisivas na construção das categorias de análise deste trabalho.

As categorias estão analisadas separadamente e descritas a seguir, o que não significa que sejam estanques. Muitas vezes as categorias se atravessam mas para fins didáticos optei por escrevê-las em separado, conferindo-lhe ênfases que foram elencadas a partir da própria fala dos professores. Algumas falas dos professores estão presentes nessa análise, encontram-se descritas na íntegra, em itálico e entre aspas.

5.1 Educação Física

Nesta categoria busquei saber qual o entendimento deste termo por parte dos professores, bem como tentei evidenciar qual a importância que esta disciplina tem para as séries iniciais, quais os conteúdos a serem desenvolvidos.

Nas falas dos professores, percebi que todos reconhecem a importância das aulas de Educação Física para o desenvolvimento das crianças. Porém, as professoras das séries iniciais afirmam que da maneira como elas trabalham, não é o ideal, por isso sentem a necessidade de um professor especializado assumir essa disciplina. As professoras reconhecem, ainda, que a Educação Física deve preocupar-se, além do desenvolvimento físico das crianças, com a influência positiva que o movimento corporal tem nas demais aprendizagens, conforme afirma uma delas:

“Eu acho que é o espaço onde a criança tem que desenvolver atividades, exercícios, mas não é só a parte física, porque vai agir com todo o desenvolvimento da criança e acredito que contribui muito para ela desenvolver os conhecimentos de forma geral”.
(Rosângela)

Mas nem todas as professoras fazem essas relações, outras consideram a disciplina importante, mas porque *“a criança tem energia e tem que gastar essa energia”* (Cassiana), ou ainda porque é *“pra sair da sala de aula, desestressar um pouco”* (Mônica). Constatamos uma visão um tanto equivocada do que é e ao que se destina a Educação Física na escola, pois, se a criança estabelece suas relações com o mundo através de seus movimentos, conforme afirma Borges (1991), então o movimento é um elemento indispensável na construção do conhecimento de si mesmo e do mundo com o qual interage. Dessa forma, não podemos reduzir uma aula de Educação Física a atividades de compensação ou “atividades lúdicas” no sentido pejorativo como vem sendo utilizado por

muitos professores, onde as crianças saem para o pátio para brincar, caracterizando um “agir sem pensar”. Reconhecemos aqui, mais uma vez, a crítica feita por Mattos (2001), pois as respostas dos alunos, em aulas de Educação Física, não podem ser vistas com a única finalidade de recrear ou úteis em sua vida somente para os momentos de lazer.

Outro autor que discute essa situação é João Batista Freire, dizendo que na escola, a criança brinca “quando não está em aula”, e se brincar em aula, esta brincadeira não tem o mesmo objetivo que as outras tarefas educativas, ou seja, é uma maneira de passar o tempo. Mas por que uma brincadeira não pode ter, para o professor, um objetivo que a justifique? A criança brinca, mas nessa brincadeira deve haver uma finalidade, algo que o professor queira desenvolver, e que os alunos não necessariamente tem que saber.

Essas mesmas professoras reconhecem e justificam os motivos pelos quais é essa a situação que encontramos nas escolas. A professora Rebeca diz que *“da maneira como a gente dá não é o ideal”*, amparada pela professora Rejane, que enfatiza: *“eu não tô fazendo Educação Física, eu tô fazendo uma recreação, como se fosse um recreio, mas não como deve ser feito”*, e justificam que as professoras têm pouco tempo para planejar as aulas e atividades, ao mesmo tempo que recebem muitas cobranças para “vencer os conteúdos” da sala de aula, obrigando-as a priorizar esses conteúdos, nos quais a Educação Física não está contemplada. Outro fator que acaba limitando as professoras no trabalho com a Educação Física é o fato de nunca fazerem cursos específicos para esta disciplina, pois nunca tiveram oportunidade de fazê-los, afirmando que esta área é bastante deficiente.

Neste ponto as professoras têm razão, a área da Educação Física normalmente não oferece cursos específicos para as séries iniciais, quando existe essa temática nos congressos ou seminários, são cursos denominados “Educação Física Escolar”, um termo geral e não específico para as séries iniciais, ou cursos para a Educação Infantil, ou ainda de

alguma modalidade esportiva específica na escola. Essa falta nos cursos e congressos aconteça talvez pela não obrigatoriedade, amparada pela lei, de um professor especialista para estas séries, o que acaba por não despertar o interesse por esses cursos. Somado a isso está o fato de que as professoras de séries iniciais também não procuram cursos dessa natureza, pois acabam deixando de lado essa disciplina em favor das outras. Acredito que a Educação Física não necessite ser vista como prioridade na escola, mas que seja dedicada a ela o tempo que ela merece e demanda, e o valor que têm enquanto um componente curricular de ensino que tem muito a colaborar e acrescentar na formação dos sujeitos.

Os professores com formação específica em Educação Física apresentam outros conceitos sobre o termo. O professor Roberto, por exemplo, diz que preocupa-se com o uniforme e sapatos adequados para a prática de jogos, brincadeiras e outras atividades, com hábitos dos alunos (aqui entram hábitos de higiene dos alunos no sentido de saber respirar, a assiduidade, cuidado no uso e manuseio dos materiais, etc) pois isso também faz parte de uma aula de Educação Física, além de desenvolver habilidades, a motricidade, a aptidão física, a percepção. Para tanto, procura desenvolver atividades de locomoção, percepção, imitação, ginástica, que envolvam movimentos como agarrar, saltar, pular, etc. Esses movimentos, segundo o professor, podem servir para um trabalho mais específico com esportes mais tarde, mas que agora é somente uma iniciação, sem exigência de correções e técnicas, mas com provocações que despertem o interesse do aluno durante a prática. Busca, através da aula Educação Física, desenvolver o gosto pelas atividades de movimento, mostrar qual é o seu objetivo, fazendo com que os alunos formem suas opiniões de acordo com a individualidade de cada um. Preocupa-se e critica àqueles professores que trazem prontas as práticas de movimento para seus alunos e não proporciona espaço para que eles criem, e pior, não permite que os alunos reconstruam e tenham

experiências diferentes daquelas que ele sugeriu. Quer dizer que enquanto a criança não está na escola ela brinca, corre, pula, sobe em árvores, joga, cria suas brincadeiras, mas depois que entra na sala de aula, o professor é quem constrói para ela, restringindo sua capacidade de imaginação e fantasia.

Essa situação também é criticada por McLaren (1991, p.135), quando diferencia o aluno em dois estados: o “estado de esquina de rua” e o “estado de estudante”. O “estado de esquina de rua” é, para o autor, o momento que antecede a entrada da criança na escola, aquele momento da vida em que ela tem liberdade e possibilidades de movimentos e comportamentos e que pode brincar, criar, decidir, construir, modificar, se-movimentar, etc. E quando ingressa no primeiro ano escolar a criança passa a ser um estudante. O autor denomina “estado de estudante” aquele onde a criança não pode mais ser ela mesma, não pode brincar ou se-movimentar como antes, pois deve apropriar-se de novos comportamentos, padronizados para todos os estudantes, e que são completamente diferentes de sua realidade de até então. E isso se confirma na fala do professor Roberto, dizendo que ao entrar na escola a criança é obrigada a deixar de lado suas vivências e experiências, como se não existissem, em nome de padronizações de atitudes, gestos e comportamentos.

João Batista Freire (1991) posiciona-se contra esta padronização de movimentos, e diz que a Educação Física deve proporcionar ao sujeito condições para a construção de novos conhecimentos sobre seu corpo e as possibilidades de movimento, bem como de sua utilização nas diferentes situações de vida. Isso vai depender da manifestação de esquemas motores (o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação), que são construídos pelos sujeitos, que por sua vez dependerão de recursos biológicos e psicológicos, bem como das condições do meio onde vive. Ou seja, a organização da aula do professor de Educação Física é que vai orientar as aprendizagens dos

alunos, os materiais que ele disponibiliza, a forma como conduz a aula, o espaço de diálogo que oferece, devendo ser aulas diversificadas, ricas em possibilidades de movimento e, sobretudo, que sejam dadas essas condições de participação dos alunos nos espaços de discussão e reflexão.

Segundo Freire (1991), nessa fase em que a criança tem os primeiros contatos, as primeiras impressões da escola, o movimento é indispensável, não só na relação com o mundo mas também na compreensão dessas relações. Pois, se de um lado estão as representações mentais (solicitada pela escola) e do outro o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito, a mediação dessa complexidade é feita pelo movimento, pela atividade corporal. Se, como afirma o autor, a criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente, então a escola deveria ser um mundo concreto de coisas que têm significado para ela.

Porém, não foi isso que constatei nas observações das aulas da 1ª série, na escola estadual. Apesar da professora de séries iniciais permitir que os alunos criassem, não existia uma organização para tal, um objetivo que orientasse essas criações. Essa liberdade dada pela professora não pode ser vista como condições para criar e construir, pois segundo Hildebrandt & Laging (1986), um ensino guiado por esses objetivos necessita situações de ensino que estimulem o aluno a agir, a resolver problemas e questionamentos a partir de suas experiências (dos alunos) e condições de poder fazer. Somente colocar a disposição materiais e equipamentos, não é condição suficiente para uma aula bem sucedida dentro dessa concepção.

A professora Alice entende que a Educação Física é uma das disciplinas que mais tem a oportunidade de trabalhar a socialização e a integração, além de permitir que a criança e o adolescente possam conhecer seu corpo, aprender as habilidades básicas, e de fazer com que eles se permitam experimentar. Para tanto, procura trabalhar movimentos

como saltar, correr, ter noções de espaço e tempo, lateralidade, coordenação, expressão, motricidade fina (por exemplo, encher balões), entre outros. Objetivando essas questões nos dias de chuva, os professores trabalham em sala de aula, pois a escola não dispõe de um espaço coberto para as aulas. Nestes dias os professores trazem joguinhos de casa, como o jogo de dama, fazem o jogo da forca e stop para estimular o raciocínio, fazem atividades com bambolês, bolas, balões e outros. Iniciam sua aula com um aquecimento e alongamento e depois propõe alguma atividade, procurando ir sempre do mais fácil para o mais difícil. Segundo a professora, ela e o professor Roberto procuram ampliar o máximo possível o leque de conhecimentos para, a partir da 4ª série, os alunos poderem optar por alguma das modalidades esportivas oferecidas pela escola. Estes professores posicionam-se contra o tipo de Educação Física desenvolvida em muitas escolas, principalmente a partir da 4ª série do ensino fundamental, que reduz o contato dos alunos com a diversidade de experiências de movimento, oferecendo apenas uma modalidade esportiva, mas esta é a forma de organização da maioria das escolas, ao menos aquelas que tivemos contato.

Baseados em autores como Kunz (1991), Borges (1991) e Soares (1996), aponto algumas críticas a essa realidade. Kunz reconhece que a maioria das aulas de Educação Física é orientada pelos gestos específicos dos esportes, principalmente, os coletivos. Porém os professores não possibilitam outras experiências nestes mesmos esportes (o que também propõe Kunz, 1994), pois não existem questionamentos porque não existe uma forma diferente de fazer, o gesto tecnicamente correto é o objetivo. Dessa forma, o verdadeiro sentido/significado do movimento somente é conhecido pelo professor, que dá importância ao produto, ao sucesso na realização das atividades esportivas. Mas este sucesso pertence a um número muito reduzido de indivíduos, o que acaba fortalecendo o sentimento de exclusão do restante dos alunos, diminuindo a sua participação nas aulas. Isso vem de encontro ao que

acredito, pois não condiz com a perspectiva do se-movimentar, onde o movimento deve ser interpretado de forma mais ampla, o que segundo Kunz é considerar atividades como andar de bicicleta, caminhar na praia, dançar, fazer ginástica, etc, também como um se-movimentar, como experiências significativas e individuais, que proporcionam aos sujeitos um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo.

Nas séries iniciais, em relação aos conteúdos desenvolvidos, as professoras, citam principalmente jogos recreativos, jogos com bola, especialmente o futebol, brincadeiras livres no pátio e brincadeiras com materiais como cordas, bolas e aros, e que isso é resultado da preferência dos alunos, o principal critério citado por elas na seleção destes conteúdos. Como já vimos anteriormente, não existe uma organização docente no sentido de planejamento e de metodologia de ensino nas escolas públicas. Agora podemos perceber também que não existem critérios para selecionar estes conteúdos, e que eles não são diversificados como deveriam ser ou como pensamos que deve ser uma Educação Física baseada no se-movimentar, referenciado acima.

Na mesma perspectiva do se-movimentar, Borges (1991) lembra que os conteúdos a serem tematizados pelos professores em aulas de Educação Física devem ultrapassar a visão do esporte e da técnica e cita os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, as danças, as lutas e também os esportes (mas não somente eles), pertencentes à cultura de movimento, como conteúdos de grande importância nestas aulas. Por isso é importante que as aulas de Educação Física, no que se refere a conteúdos, sejam bem sucedidas, que eles contemplem essa perspectiva de formação baseada no se-movimentar dos sujeitos. Para complementar citamos Soares (1996), dizendo que devemos estudar esses conteúdos de modo a compreendê-los e, a partir daí, elaborar metodologias que desenvolvam valores mais solidários, que apontem uma relação saudável entre sujeito e sociedade.

Reconhecemos algumas destas preocupações nas falas e na prática dos professores de Educação Física, mas acreditamos que essa não seja a regra geral para essa classe. Apesar de não ter a realidade da escola como prática cotidiana, o contato com outros professores de diversas instituições e níveis de ensino me permite fazer esse tipo de afirmação, pois, como sabemos, as próprias escolas organizam-se de forma a não contemplar essa perspectiva de ensino na Educação Física, dividindo-a em clubes de modalidades esportivas, onde o aluno opta por uma e perde o contato com as outras possibilidades.

Em relação a este ensino da Educação Física, referenciamos Kunz (1991) ao privilegiar o movimento humano como tema central de aula e não os esportes normatizados, já que estes constituem-se em apenas uma das partes do “mundo do movimento humano” (p. 185). Com essa afirmação, o autor quer dizer que a escola deveria utilizar-se de outros conteúdos além dos esportes, por exemplo as atividades infantis praticadas nos parques, nas ruas e em quaisquer situações informais. Tematizando estas culturas tradicionais que se expressam pelo movimento humano, certamente seriam aumentadas as possibilidades de professores e alunos lerem e compreenderem sua realidade social de forma mais coerente, e assim agirem de forma construtiva sobre a mesma. Então, a maior crítica sobre o esporte normatizado é que as experiências na realização de movimentos ficam reduzidas a uma única dimensão, o que acaba por selecionar e diferenciar os alunos entre os que são bons em determinado esporte e os que não são. Por ser um componente curricular com responsabilidade pedagógica, essa função não pode mais ser permitida para a Educação Física. Ao contrário, sua proposta de transformação didática dos esportes visa que a totalidade dos alunos possa participar, em igualdade de condições, com prazer e sucesso na realização destes esportes.

Dentro dessa concepção de movimento humano e se-movimentar o corpo tem papel de destaque. Encontramos na fala da professora Alice a

preocupação de que as experiências de movimento proporcionadas pelos professores levem os alunos a confrontarem-se consigo mesmos, possibilitando o conhecimento de si, do seu corpo e de suas possibilidades de movimento e ação. Na concepção do se-movimentar, corpo é definido como corpo-relacional (Trebels, 1998), que considera o homem como um ser, um sujeito no mundo, e sua corporeidade é o modo de “ser-no-mundo”, não sendo possível definir homem e mundo de forma separada. Então, o que importa é a intencionalidade e as possibilidades de agir do homem, não mais a forma ou a função do corpo.

Já as professoras de séries iniciais, que fizeram parte desta pesquisa, parecem não reconhecer essas questões. Apesar de acreditarem que a socialização é importante e pode ser proporcionada em aulas de Educação Física, que os alunos ficam muito tempo na frente da televisão por não terem espaços disponíveis para brincar, que suas preferências devem ser consideradas nas aulas, não conseguem ter a clareza de como o corpo e o movimento podem se constituir numa forma de ensino e aprendizagem críticos que pode levar à emancipação dos sujeitos. Ao constatar isso, percebemos também que não foram orientadas de forma a compreender o se-movimentar como um diálogo entre a criança, sujeito que se movimenta, e o mundo que a cerca, e que este movimento está ligado a uma situação, a um contexto específico e também a um significado.

Ao serem questionadas sobre a relação dos conteúdos de Educação Física com os trabalhados em sala de aula, a professora Silvia disse que existe alguma relação, ela procura fazer algumas ligações de modo que as atividades ou brincadeiras facilitem o aprendizado dos conteúdos de sala de aula. Isso ficou evidente quando na observação de uma das aulas desta professora, as atividades foram, em sua maioria, joguinhos ou atividades de outra natureza, utilizando sempre os conteúdos que ela havia trabalhado em sala de aula. Naquela aula, na primeira brincadeira cada um dos alunos recebeu um pedaço de papel

indicando animais, profissões e meios de transporte. A professora explicou que cada um deveria imitar o que havia escrito em seu papel e os colegas deveriam adivinhar. Na segunda brincadeira as crianças deveriam exercitar a memória e também a aprendizagem dos números e distingui-los em pares e ímpares. De todas as aulas observadas desta professora, num total de quatro, somente esta aula teve a preocupação em relacionar os conteúdos. Da mesma forma pensa a professora Rejane, dizendo que principalmente na matemática é fácil fazer as ligações porque os próprios alunos percebem que na aula existe a divisão, e que é igual a quando se dividem em grupos nas aulas de Educação Física. Essa idéia da aula de Educação Física ou o movimento serem entendidos como um recurso pedagógico, pode ser reflexo da Educação Psicomotora, surgida a partir da década de 70. Sayão (2002) discorda da idéia de que a psicomotricidade seja capaz de dar conta da especificidade do trabalho pedagógico com crianças, como os pressupostos teóricos que fundamentam a Educação Física na Educação Infantil evidenciam, pois ela está pautada num modelo de criança universal, que desconsidera as diferenças de gênero, etnia e classe social. Neste caso o movimento é um suporte para as aprendizagens cognitivas, serve de recurso pedagógico visando o sucesso da criança em outros campos de conhecimento. Segundo a autora, é importante o professor ter conhecimento sobre o que é e quais são os conteúdos da psicomotricidade, mas isso não pode tornar-se um fator limitante do movimento das crianças e nem pode servir para antecipar algum diagnóstico preconceituoso elaborado a partir de um determinado padrão de criança, pois quem não se enquadra neste padrão é considerado “deficiente”.

A professora Alice, que possui formação específica em Educação Física, diz que dependendo do conteúdo trabalhado pela professora de classe, dá para fazer algumas relações em suas aulas, mas que isso não é comum de acontecer. Normalmente acontece no começo do ano, quando as brincadeiras são um pouco mais voltadas para o conhecer os

colegas, já que nem sempre é a mesma turma do ano anterior. O professor Roberto diz que a “tal” da interdisciplinaridade é muito bonita mas complicada de acontecer na prática. Ele não concorda que uma aula de Educação Física tenha que ser desenvolvida de acordo com os conteúdos dados em sala de aula. Ele acredita que as aulas devem ser desenvolvidas de acordo com a idade das crianças e não com os conteúdos. Dessa forma a interdisciplinaridade acontece naturalmente, não precisa ser imposta.

Nas aulas observadas destes professores da escola particular, em momento algum das quatorze observações feitas percebemos a preocupação em fazer relações com os conteúdos de sala de aula de forma a reforçar algum deles nos alunos. O que existia era um diálogo entre os professores, através do qual conseguiam manter um acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, em especial aqueles que não queriam, por um motivo ou outro, participar das atividades de movimento e aqueles com problemas de comportamento. Como eram dois professores de Educação Física, procuravam discutir entre eles uma forma de trabalho que pudesse dar mais resultados, acompanhados pela professora titular de sala de aula.

Penso que a Educação Física dentro da escola deve ter relação com as outras disciplinas, apresentando-se como um componente que venha a somar na construção dos conhecimentos dos alunos. Porém ela não deve estar “a serviço” de outras áreas de conhecimento, ou seja, não deve ter o objetivo de fixar ou reforçar os conteúdos dados em sala de aula, pois ela tem os seus próprios a serem desenvolvidos.

Nesta pesquisa apresentam-se duas realidades diferentes, uma das escolas públicas, onde não existe um profissional específico para trabalhar a Educação Física com as séries iniciais, e outra das escolas particulares, que em sua maioria possuem esse tipo de profissional. A respeito desta questão, Sayão (2002) acredita que as atividades não deveriam ser compartimentadas em funções ou especializações

profissionais. Acrescenta que o problema não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil, e também das séries iniciais, mas sim nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais, que geralmente fragmentam as funções de uns e de outros, isolando-se em seus próprios campos. Com isso quer dizer que se a criança for vista como um todo indissociável, não tem sentido existirem funções específicas e nem momentos específicos para determinadas atividades. No entanto, a existência do professor de Educação Física é justificada

se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem planamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças (Sayão, 2002, p. 59).

Para a autora, numa instituição que considera os projetos de trabalho coletivo, as brincadeiras, a interação e as linguagens são formas privilegiadas de manifestação e elaboração das culturas infantis. Por isso é necessário que todos os que atuam com crianças incorporem essas formas de manifestação e programem atividades de forma a ampliar esses referenciais com as crianças. Dentro dessa idéia de formação e trabalho, Sayão acredita que diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com crianças, pois as experiências compartilhadas e a troca constante de saberes devem prevalecer sobre atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças.

5.2 Formação de professores

Sobre a categoria formação de professores, questiono sobre qual foi e como vêm essa formação no que diz respeito à Educação Física, já que dos quinze professores entrevistados, somente dois tem essa formação específica.

Ao analisar os professores pesquisados, verifica-se que a maioria deles tem formação em curso superior de Pedagogia, exceto dois professores de Educação Física e a Prof^a. Cassiana, que tem Magistério. A formação no Magistério e no curso de Pedagogia antecede o ano de 1988 em todos os casos, o que demonstra um certo período de experiência docente da maioria dos professores.

Quanto à formação das professoras do Magistério ou Pedagogia em relação à Educação Física, algumas afirmam terem recebido noções em sua formação, enquanto outras não, porém são unânimes ao afirmarem que não se sentem preparadas para desenvolver essa disciplina. Uma delas comentou que a 4^a série, que é a turma com a qual trabalha na escola, desde já quer iniciação esportiva, apesar dela achar que não é isso que deve ser desenvolvido nesta série (Prof^a. Isabel). Segundo ela não é na teoria, porque na prática é isso que os alunos querem e já tem condições de aprender os esportes. Ela acredita que o mais indicado seria a escola ter condições de ter vários professores de Educação Física para dividir os interesses dos alunos em clubes, onde cada um opta por aquele que mais lhe atrai.

Isso demonstra que a professora, apesar de reconhecer que o esporte não é o único conteúdo a ser desenvolvido em aulas de Educação Física, o vê como o principal, o que é criticado por vários autores da área, como por exemplo Elenor Kunz (1991 e 1994) e Valter Bracht (1992), que afirmam ser o esporte um dos conteúdos a serem desenvolvidos, mas não o único. Afirmam também que agir dessa forma seria reduzir a compreensão do que seja o movimento e a Educação Física, bem como da sua importância para o desenvolvimento de sujeitos com competências para agir no mundo em que vivem. Para isso, uma

proposta de Kunz é a “transformação didático-pedagógica dos esportes” (1994), onde eles são pensados e ensinados de forma que não priorize a competição ou os gestos técnicos, e sim valores que contribuam para a formação de sujeitos críticos e emancipados através de experiências bem sucedidas de vida, ou seja, que permitam ao aluno “compreender-o-mundo-pela-ação”.

Kunz (1994) diz que pedagogicamente a Educação Física deveria se interessar pelo “mundo fenomenológico dos movimentos” (p.102), pois neste mundo o movimento é compreendido e interpretado na sua apresentação natural, ou seja, as expressões e evidências que se manifestam no cotidiano em forma de atividades de movimento. Essa forma de compreender o movimento é de grande relevância didático-pedagógica, porque se constitui numa forma especial de como as crianças e adolescentes compreendem o mundo, pela sua ação. Porém, segundo o autor, isso não acontece nas práticas pedagógicas, o que nós também pudemos constatar durante as observações das aulas da 1ª série da escola estadual. A professora trabalha a Educação Física duas vezes por semana, sendo que em uma das aulas as crianças são deixadas livremente para que brinquem pelo pátio e com materiais, e na outra aula a professora procura proporcionar atividades que auxiliem na fixação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, atividades de competição entre os alunos (estafeta) ou recreação (brincadeiras de ovo choco, mamãe, quantos passos posso dar?, entre outras). Na outra aula, aquela onde podem brincar livremente, a preferência dos meninos é jogar futebol e das meninas é pular corda.

Para Kunz (id.), mesmo nestas atividades livres ou no ensino dos esportes acontece um se-movimentar, pois não são apenas corpos que se deslocam num espaço e tempo, mas são crianças ou adolescentes que podem estar motivadas ou não, podem ser talentosas ou não, alegres ou tristes, bem ou mal vestidas. Porém a professora em questão, da escola estadual, não está se utilizando desse se-movimentar em suas aulas, pois

não acontece relação dos movimentos “naturais” dos alunos, quando brincam livremente, com o seu cotidiano, com a totalidade de relações que envolvem situações concretas e com os sentidos/significados que o movimento tem para o aluno. Para o autor existe “muito mais do que as teorias sobre o movimento de pessoas no esporte podem e querem descrever” (p.104), portanto, o ensino da Educação Física escolar deve ter como princípio uma compreensão ampla do se-movimentar humano, bem como de suas possibilidades educacionais.

A prof^a. Margarida diz que não recebeu noção alguma sobre Educação Física em seu curso superior, apenas no Magistério, o que demonstra a fragilidade dos currículos dos cursos de formação em relação à Educação Física. As disciplinas direcionadas à Educação Física nas séries iniciais, quando existem nos currículos, não são desenvolvidas de forma satisfatória, já que as próprias professoras não se sentem capazes, não tem conhecimentos para fazer um bom trabalho. A professora Silvia, que permitiu observações em suas aulas, também faz essas afirmações, e esse despreparo se reflete nas aulas (ver Anexo 7), com atividades e brincadeiras que não possibilitam a criação ou autonomia das crianças, pois as experiências não são diversificadas e não oferecem desafios.

A formação em Educação Física também não é considerada ideal pela professora Alice, pois, no período de sua formação, além de não ter disciplinas ou cursos e oficinas voltados para o ensino da Educação Física nas séries iniciais e Educação Infantil, o currículo possibilita um direcionamento do acadêmico para áreas que ele gostaria de se especializar, não sendo obrigatório o contato com os diferentes níveis de ensino na escola. Dessa forma, os futuros professores perdem a chance de ter o mínimo de experiência com crianças, que é mais uma alternativa de trabalho para a área depois de formados.

Essas ausências nos currículos de formação, tanto dos cursos de Educação Física quanto de Pedagogia, são apontadas no trabalho de

Sayão (2002), ao constatar que as práticas dos professores demonstram preocupação em jogos e brincadeiras para as crianças terem uma função pedagógica, e que o simples brincar não tem valor. Segundo a autora, não se pode culpar as professoras por esse pensamento, já que em sua formação não receberam orientações suficientes e nem satisfatórias em relação ao movimentar-se das crianças. Por outro lado, se houvesse um interesse maior pelas questões do movimento, as escolas e professores investiriam mais em cursos de atualização e incluiriam a Educação Física nos cursos de formação continuada que os órgãos estaduais e municipais oferecem. A realidade é que esta disciplina não está no mesmo grau de importância que as demais dentro da escola, em ambas as redes de ensino pública e particular, explicitado pelos professores em suas falas:

“Depois que termina (a aula) eu vou pra casa e fico pensando ‘judiaria, eu não dei Educação Física com meus alunos’. Dá um sentimento de culpa. A gente tinha alguns alunos com dificuldade de aprendizagem, então a gente fica com essa preocupação. E vai passando o tempo e quando tu vê já são cinco horas”. (Mônica, professora de escola pública).

Essa mesma idéia aparece na fala da professora Alice:

“Aqui, (...), não é muito prioridade a Educação Física, e no ensino médio então nem se fala!”. (Alice, professora de escola particular).

Outro exemplo é a fala da professora Margarida, deixando isso bem claro quando reconhece a importância da Educação Física mas não sabe como ela deve ser desenvolvida, ou “não sabe como fazer”. E complementa a fala de uma colega (Salette), que diz que as crianças hoje tem uma concepção errada de Educação Física, pensam que é ir para o pátio e jogar bola, afirmando que os culpados dos alunos pensarem dessa forma são os próprios professores, pois eles é que dão os materiais

(bolas, aros e cordas) para brincarem, por não saberem dar uma atividade diferente. Essa declaração vem ao encontro do que constatou Mattos (2001) em seu trabalho, que as professoras não valorizam as brincadeiras das crianças como estratégias de construção de conhecimentos, pois apesar da afirmação da professora Márcia de que “não sabe dar um exercício”, elas podem utilizar-se das brincadeiras que as próprias crianças criam para alcançar os objetivos¹⁰ deste componente curricular nas séries iniciais.

Da mesma forma, o autor diz que as professoras de séries iniciais tem em suas turmas alunos cuja maior especialidade é brincar, mas que esses conhecimentos não são aproveitados como conteúdo escolar. O espaço da aula de Educação Física deve proporcionar ao sujeito condições para a construção de novos conhecimentos sobre seu corpo e as possibilidades de movimento, bem como de sua utilização nas diferentes situações de vida.

Os professores com formação em Educação Física, por sua vez, também relatam sua precária formação para trabalhar com crianças no curso de graduação. A professora Alice, da escola particular, diz que o início do seu trabalho na escola foi um desafio, pois ainda não havia tido o contato com crianças, nem mesmo durante o curso, já que buscou direcionar sempre suas atividades para a dança, e que a “parte normal na universidade”, referindo-se a grade curricular, não foi suficiente. Isso obrigou-a a comprar livros e se virar sozinha.

Esta é a realidade, até o momento, dos professores de Educação Física formados pela instituição em que se formou a professora Alice, pois na grade curricular do curso não existe disciplina obrigatória específica sobre a infância e suas possibilidades de movimento. Na segunda semana de janeiro de 2004, foi apresentada uma reformulação no

¹⁰ Dentre os objetivos da Educação Física nas séries iniciais, Freire (1989) aponta “criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações” (p. 75).

currículo desse curso. A proposta é de que o estágio profissionalizante passa de 280 horas em um único semestre para 360 horas distribuídas em três semestres, ao longo do curso. Esta proposta aguarda aprovação. Isso pode ampliar e diversificar o contato dos acadêmicos com outras áreas de ensino.

Outro ponto a ser analisado nesta discussão é a atualização dessas professoras de séries iniciais, pois conforme foi constatado, sua formação é principalmente dos anos 70 e 80, e nesta época elas pensavam, por exemplo, que *“não poderia ter Educação Física sem polichinelo¹¹”* (Rejane), pois assim haviam sido suas aulas. Segundo as próprias professoras, depois de começarem a atuar no magistério, elas não fizeram cursos de atualização na área da Educação Física direcionada para as séries iniciais, o que é preocupante, pois a visão de Educação Física, de conteúdos, metodologias etc, encontram-se hoje muito diferentes daquele período, com um olhar mais político e comprometido com a realidade social.

Pesquisando trabalhos de autores como Lino Castellani Filho (1988) e Valter Bracht (1992), encontramos referências à formação dos professores de Educação Física e de como ela se desenvolvia nas instituições nas décadas de 70 e 80, período de formação da maioria dos sujeitos dessa pesquisa.

O ensino, neste período, caracterizava-se por uma tendência tecnicista, onde a educação estava associada à qualificação profissional, à uma formação técnico-profissionalizante. Nesse contexto, a Educação Física tem papel de preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho buscando “mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada”

¹¹ Denomina-se polichinelo aquele exercício físico onde o sujeito fica saltitando no mesmo lugar, afastando e aproximando as pernas e com movimentos simultâneos dos braços: quando as pernas estão próximas os braços estão erguidos acima da cabeça, e quando as pernas estão fechadas os braços estão para baixo e as mãos tocam na coxa.

(Castellani Filho, 1988, p. 107), retratando a conotação do “fazer por fazer” já criticada anteriormente.

Essa formação tecnicista pode explicar a visão que os professores formados nessa época têm, que reduz a Educação Física a exercícios repetitivos ou esportes, conforme a professora Anita afirma ser necessário: *“movimentos adequados, específicos que eu quero dizer, de braço, de perna, flexão”*. Da mesma opinião, a professora Rebeca diz que trabalha com atividades que buscam desenvolver algumas habilidades para preparar os alunos para a 5ª série, onde aprendem técnicas de jogos como vôlei, basquete etc.

Em relação à pergunta do trabalho de Mattos (2001) “A professora primária e as atividades lúdico-corporais: relação conturbada ou falta de conhecimento?”, o que me parece, nesta realidade que estou analisando, é que à maioria das professoras realmente falta o conhecimento, mas falta também um espaço de discussão sobre o assunto, o que lhe daria segurança para desenvolver seu trabalho, pois como as mesmas afirmam: *“Esse trabalho de sala de aula com professores de Educação Física é que tá faltando”*. (Salette)

Segundo suas falas isso já existiu em tempos atrás, mas hoje não existe mais. Então, quando questionadas sobre os motivos pelos quais esse espaço de aprendizado se perdeu, elas respondem que a preocupação em vencer os conteúdos até o final do ano, em fazer com que o aluno aprenda, se alfabetize, que ele tenha seus cadernos cheios de matéria (para satisfazer os pais) aliado à *“falta de um apoio de um professor especializado em Educação Física”* (Beatriz), é o que dificulta um trabalho mais comprometido.

Segundo elas isso foi acontecendo como um reflexo da situação social, da globalização, dos valores que foram mudando. Existem também comparações entre os próprios colegas (professores que trabalham com a mesma série comparam o seu trabalho com o da colega e questionam por que ela ainda não desenvolveu tal conteúdo), as famílias comparam com

o estudo em outras escolas, o que vai deixando o professor cada vez mais preocupado em vencer os conteúdos em sala de aula, diminuindo o tempo para a Educação Física, bem como para encontrar os colegas, discutir em reuniões, planejar, etc.

Estas questões, posso perceber, causam angústia nos professores, pressionados pelas famílias, pelo excesso de obrigações e pelo pouco tempo que têm para cumpri-las, gerando insatisfação e mal-estar. Nóvoa (1998) diz que a solução para essa problemática é de competência de poderes e órgãos envolvidos no processo educativo. Estes é que devem proporcionar boas condições de trabalho, com cargas horárias que contemplem além do trabalho em sala de aula, horário para reuniões, planejamentos, avaliações etc.

Mas o que acontece é o contrário, pois segundo as professoras cada vez mais as professoras são incumbidas de outras tarefas, o professor vai acumulando obrigações. A professora Margarida diz:

“É, o exemplo está aqui, mais um projeto (mostra uma cartilha que acabara de chegar da Secretaria de Educação do Município de Santa Maria). E que a escola vai ter que desenvolver”.

As professoras discutem sobre esse novo projeto da Prefeitura, onde os professores devem conscientizar os pais, através das crianças, sobre a importância de pedir a nota fiscal. Isso é mais uma incumbência para o professor, mas que nem ele nem a escola ganham algo em troca. Outra preocupação de uma professora é a discussão, hoje presente em nível nacional, sobre a redução da maioria penal; ela entende que pode “sobrar” pra escola, pois assistiu a uma reportagem de um ministro falando sobre a “base” desse problema, que na interpretação delas parece ser a escola.

Isso prova que nem os órgãos ou pessoas (secretários, ministros) responsáveis por pensar e orientar o ensino têm consciência de que a

escola e o professor não são os “salvadores-da-humanidade” a que se refere Nóvoa (id., p. 26), e que não conseguirão regenerar a sociedade.

Percebi ainda, nas falas das professoras, outra questão que complementa essa discussão na formação de professores, que é a unidocência. Sobre isso, as professoras das séries iniciais, ao serem questionadas sobre o que pensam de ser um único professor para trabalhar todas as questões que dizem respeito a estas séries, posicionam-se a favor, desde que as disciplinas de Educação Física e Educação Artística fossem dadas por um profissional especializado, pois, devido a priorização de determinadas matérias, estas acabam não recebendo a atenção necessária na sua preparação, sendo que algumas vezes nem mesmo acontece. Outra reclamação é que, por conta da gratificação pela unidocência, o professor passa a ser o único responsável por sua turma, desde a pré-escola até a 4ª série, mas com isso, na opinião das professoras, os alunos saem perdendo. Dizem que até a 3ª série ainda é possível trabalhar dessa forma (insistem que a Educação Física deveria ter um professor específico), mas a partir da 4ª série não mais. Uma das professoras disse que até abriria mão da sua gratificação se necessário, já que acredita que o ideal é a divisão por área, pois o valor é tão irrisório que não compensa ser responsável por um trabalho que não se sente em condições de realizar.

Os professores de Educação Física não pensam muito diferente disso, apenas acrescenta-se a essa necessidade o fato de ser um profissional especializado para as séries iniciais, a realidade dos cursos de formação não estarem preparando os futuros professores para tal. Um destes professores, o professor Roberto, teve uma disciplina voltada para o trabalho com crianças, que era “recreação”, mas a professora Alice não teve contato algum durante toda a sua graduação. Em 1991 Kunz já constatava isso, o que me deixa um tanto preocupada, pois apesar de todas as pesquisas, debates e eventos para discutir essas questões na

área nos últimos anos, os currículos do curso de Educação Física continuam deficientes nesse sentido.

Nessa perspectiva, Sayão (1998) diz que quem deve assumir o trabalho com crianças são aqueles professores que tenham sido preparados em sua formação para isso. Porém, é necessário que essa formação lhes tenha proporcionado uma “ampla visão histórico-política do campo e saibam interagir de modo dialético com a criança e os conhecimentos específicos da Educação Infantil” (p. 85). Isso quer dizer que os professores, formados em Pedagogia ou Educação Física, devem superar as visões tradicionais sobre a infância, situá-la historicamente, desvendar sua cultura e suas particularidades.

Dessa forma, ressaltamos a importância de uma formação acadêmica de qualidade, com um currículo que possibilite o contato, tanto teórico quanto prático, com todas as instâncias e níveis de ensino em que o profissional pode atuar, pois uma das maiores dificuldades citadas pelas professoras tem a origem no período de formação.

5.3 Organização docente

Nesta categoria selecionei as falas referentes à organização de aulas e planejamentos dos professores. Constatei que, em sua maioria, não existe planejamento para as aulas de Educação Física, com conteúdos ou objetivos definidos pelas professoras de séries iniciais. Já os professores de Educação Física participantes desta pesquisa, apresentam um planejamento anual, com conteúdos, objetivos e formas de avaliação explicitados em documento oficial da escola, o qual vi somente um rascunho do professor, oficialmente não tive acesso.

Julgo necessário apontar o que entendo e em que sentido utilizarei o termo planejamento. Encontrei em Bossle (2003) uma reflexão sobre o termo, desde um entendimento mais geral até especificar o que é o planejamento de ensino. Concordando com a compreensão de Bossle, considerarei o planejamento de ensino como um processo de construção e reconstrução da ação educativa. A partir do planejamento o professor pode ter a oportunidade de avaliar sua prática, reformulando conceitos, organizando e reorganizando metodologias que proporcionem ao aluno alcançar os objetivos de ensino programados.

Nesta pesquisa foi unânime a afirmação da falta de tempo para o planejamento de aulas em todas as áreas de conhecimento, a não existência de reuniões ou encontros para tal em ambas as escolas públicas. Essa falta obriga as professoras a trocarem idéias e questionamentos à noite, por telefone. Uma vez por semana, duas horas, é o espaço destinado para reuniões na escola municipal e estadual, para as professoras que tem carga horária de 20 horas semanais; já para quem tem 40 horas, é dedicada uma manhã inteira, 4 horas para reunião e discussões, mas como algumas têm 20 e outras têm 40 horas, as professores não conseguem se encontrar. A grande queixa é que nestes espaços não sobra tempo para falar de planejamento ou organização, pois os recados, informes e avisos ocupam o tempo, bem como os desabaços dos professores sobre suas aulas, problemas com alunos, notas, avaliações, trabalhos, etc. Os momentos que restam para as professoras conversarem entre si sobre um possível planejamento ou organização são os minutos que antecedem as aulas, momentos do recreio ou à noite, por telefone. Quando perguntada sobre o planejamento estar contemplado nestas duas horas semanais a professora da escola municipal diz:

“Planejamento não. Planejamento nem pensar. Esse que é o problema, é muito complicado” (Margarida).

Na escola estadual as professoras relatam que no começo de suas carreiras profissionais elas trabalhavam com mais vontade, criavam mais brincadeiras e jogos, mas com o passar do tempo foi diminuindo esse interesse, ou por estarem cansadas, ou não tem vontade porque nem elas mesmas conseguem fazer algum movimento. Sayão (2002) afirma a importância das professoras estarem “disponíveis corporalmente”, de terem elas mesmas alguma experiência corporal que permita “fazer a leitura das linguagens infantis”, compreendendo assim os seus sentidos e significados. Isso não está acontecendo com as professoras, elas não estão interagindo nas situações de movimento das crianças. Talvez até por não entenderem a importância do mesmo, pois, conforme diz a autora, não se pode culpar as professoras se sua formação docente não lhes proporcionou esse entendimento.

Porém, lembrando a reflexão feita anteriormente no capítulo 5.1, onde as professoras reconhecem que não buscam cursos de atualização na área de Educação Física, é preciso ressaltar que elas próprias são responsáveis, em parte, pela sua formação continuada, pela busca de conhecimentos que auxiliem a sua prática pedagógica diária.

A coordenadora das séries iniciais afirmou, em sua entrevista, que há uns 20 anos atrás, havia um plano montado pelas próprias professoras baseadas em livros selecionados na biblioteca, além disso confeccionavam brinquedos, alguns ainda existem na escola hoje. Apesar disso, a coordenadora disse que eram brincadeiras voltadas para recreação, a mesma visão que se tem ainda hoje, conforme afirmação da professora Rejane, que diz somente fazer joguinhos, levar na pracinha, jogar futebol e fazer brincadeiras, ou seja, *“as crianças brincavam, faziam recreação no pátio”*.

Mattos (2001) reconhece essa realidade, dizendo que acontece porque as professoras primárias podem não compreender outras habilidades como formas de expressão, de competência e de saber, e que não é tarefa fácil refletir sobre estas questões com professores

formados dentro de uma concepção de educação que entende as respostas do aluno, em aulas de Educação Física, como habilidades isoladas que ele adquire em sua vida e que servem, somente, para seus momentos de lazer ou de recreio.

Já outra professora diz que conseguia ajuda para estruturar suas aulas de uma professora de Educação Física, que dava alguma dicas de atividades e sugestões de modificações em algumas brincadeiras. Buscava essa ajuda porque diz ser mais fácil receber tudo pronto (jogos, brincadeiras e atividades em geral) do que ter que ficar pesquisando e lendo livros sobre o assunto. Nesta fala fica claro que a Educação Física de fato não tem a mesma importância que as demais disciplinas, pois acabam deixando de lado em função de outras leituras e planejamentos mais importantes. Dentro da hierarquização de saberes que se refere Forquin (*apud* Mattos, 2001), percebemos que a Educação Física, apesar de ser reconhecida pelas professoras como *“uma disciplina igual às outras”* (Salete), não recebe o mesmo tratamento e preocupação destas outras. Segundo as professoras, o aluno precisa sair da 1ª série, por exemplo, sabendo ler e escrever. Desta fala conclui que a Educação Física não teria influência nesta aprendizagem, por isso fica em segundo plano.

Esse mesmo pensamento encontro na fala da professora Rejane, que diz ter tantas outras coisas pra planejar e que infelizmente a Educação Física acaba ficando de lado e sendo priorizados os conteúdos de sala de aula. Reconhece que a criança sai perdendo com isso, que a aula deveria ser planejada, mas não é o que acontece.

Reforçando essas afirmações, algumas professoras dizem que não cumprem o horário semanal destinado à Educação Física. Em seu planejamento de sala de aula não sobra espaço para esta disciplina, e quando acontece é sem planejar. Uma das professoras, apoiada pelas colegas, diz:

“Se eles estavam muito agitados eu parava tudo. Não tinha dia pra Educação Física, não é tal dia que tem. (...) Eles estavam agitados, eu via que não tava rendendo a aula, eu ia pro pátio.” (Márcia)

Aqui é clara a idéia de uma Educação Física como compensação para alguma outra coisa, da qual se refere Kunz (1991). Mas percebermos que a idéia disseminou-se para as outras áreas além da Educação Física, onde as atividades lúdicas são analisadas com vistas à melhoria do rendimento do aluno, o que demonstra uma visão muito reduzida das possibilidades pedagógicas dessas atividades, pois o professor deveria estar mais interessado no sentido/significado que tem o jogo e o brinquedo na vida da criança e do adolescente, na tentativa de transformar estas atividades em valor pedagógico-educacional.

Isso foi confirmado em uma das aulas observadas da 1ª série da escola pública, onde a professora direcionou praticamente todas as atividades e brincadeiras que sugeriu à fixação dos conteúdos que ela estava desenvolvendo em sala de aula.

Na escola particular o comprometimento do professor parece ser maior, até porque, segundo ele, eles são cobrados pela direção da escola, então apresentam um planejamento anual, com os conteúdos a serem desenvolvidos, os objetivos da Educação Física nas séries iniciais, a forma de avaliação, etc., apesar de afirmarem que esta disciplina não é prioridade para a escola. O professor tem esse comprometimento com seus alunos, mas para a escola a Educação Física não é prioridade. Isso ficou claro em diversos momentos em que fui observar aulas, pois as festas de comemoração por alguma data específica eram programadas para as terças-feiras, quando as três primeiras séries tinham aulas de Educação Física: o ensaio para a apresentação de final de ano foi marcado para esse dia, a festa de Halloween, o conselho de classe e a feira de ciências.

Os professores não reclamam sobre o tempo que a escola destina para o planejamento, consideram bom, pois têm reuniões com os professores, conselhos de classe e reuniões com os pais, onde conseguem conversar sobre estas questões.

Na fala do professor Roberto, é possível perceber como é o planejamento e funcionamento das aulas, bem como as expectativas do professor ao elaborá-las. O professor diz:

“Nessa faixa etária, nessas séries, tu já planeja duas ou três aulas. Vai muito do ambiente que tu tá desenvolvendo essa aula. Tem aquele dia que tu faz uma aula e diz assim “vai arrebentar”. E essa aula pode ser excelente, tu faz critérios, desenvolve, tu aponta, tu monta. E aí tu começa a desenvolver com a criança e a criança não responde. (...) Outro dia que tu simplesmente traz uma bolinha de tenis e faz uma excelente aula. Então vai muito da resposta da criança, então tu tem que ter uma malandragem para poder ir transformando a tua aula com aquela bolinha de tenis que tu envolva todo o período, e que ela vai te dando a resposta e tu vai crescendo junto com ela...”

O planejamento é de fundamental importância para o aproveitamento da aula. O que constatei, de maneira geral, é a falta dele, dessa forma os jogos e brincadeiras acabam tornando-se meramente recreação, sem objetivos a serem alcançados pelo professor. Para discutir a importância do planejamento no ensino da Educação Física, abordo a proposta de Hildebrandt & Laging (1986), que trata de um ensino aberto¹². Nessa abordagem o professor deve organizar situações de ensino que estimulem o aluno a agir, resolver os problemas e questionamentos a

¹² Denomina-se ensino aberto a concepção que considera interligados os objetivos, conteúdos, processos e meios de transmissão que fazem parte da prática pedagógica, colocando o aluno no centro do processo de ensino, onde ele participa da elaboração e construção destes objetivos, conteúdos etc. Este ensino na Educação Física, por sua vez, deve proporcionar situações pedagógicas em que o aluno aprenda a dirigir suas próprias ações, questionar as regras do esporte e meios de transmissão, agir autonomamente, decidir sozinho e em conjunto, agir comunicativa, cooperativa e criativamente (Hildebrandt & Laging, 1986, p. 18-19).

partir de suas experiências (dos alunos) e condições de poder fazer. Ou seja, uma aula de Educação Física aberta à experiências configura-se numa “construção de situações em que se tornam possíveis experiências específicas para a superação de situações de vida presentes e futuras” (p.6), visando uma educação onde os alunos participam do planejamento, da organização e das decisões da aula, e o professor atua como um mediador em um diálogo permanente com os alunos.

Da mesma forma Pérez Gómez & Sacristán (1998) vêem o processo educacional, afirmando que o aluno vai reconstruir seus pensamentos e conhecimentos a partir de elaborações e interpretações tendo como ponto de partida sua própria cultura experiencial. Para os autores isso será possível se o professor criar um espaço de conhecimento compartilhado nas aulas.

As situações de ensino que o professor deve organizar em uma aula aberta (Hildebrandt & Laging, 1986) podem ser relacionadas com o espaço de conhecimento compartilhado do qual falam Pérez Gómez & Sacristán (1998). Em ambos os casos o papel do professor é de fundamental importância, pois tem como tarefa facilitar esse espaço de diálogo nas aulas, oferecendo aos alunos possibilidades de ação, decisão, trocas e reflexões sobre os conteúdos de ensino, bem como de reconstrução de suas pré-concepções a partir de seus conhecimentos e experiências, utilizando as potencialidades das disciplinas.

Isso reforça a importância de um ensino com planejamento, com objetivos bem elaborados e metodologia de aula orientada por eles. Para Hildebrandt & Laging (1986), os caminhos, durante a aula, serão trilhados de acordo com as reações dos alunos, pois assim eles terão novas experiências, poderão deter-se mais em algumas etapas que julgarem necessário e refletir sobre como prosseguir. O aluno chegar a essas reflexões constitui-se na principal tarefa do professor, além de oferecer-lhe meios para que solucione problemas e ganhar, juntamente com os alunos, novas perspectivas de planejamento.

Percebo que nas falas do professor Roberto estão presentes essas preocupações em partir das experiências e vivências que os alunos trazem consigo, em permitir que a aula seja configurada de acordo com a atuação dos alunos e que o professor saiba valer-se desses momentos para novas criações, novos planejamentos e perspectivas de ação tanto para os alunos quanto para o próprio professor. É possível esse tipo de ensino aberto na Educação Física, o que tem faltado é clareza sobre esse tipo de ensino ou iniciativa dos professores para buscar uma metodologia que amplie o tipo de formação que se apresenta na escola hoje, principalmente nesta disciplina. Reconheço que se trata de uma metodologia trabalhosa, de difícil aceitação no início, por parte dos alunos, pois estão acostumados a apenas jogar (os meninos futebol e as meninas vôlei), sem ter que refletir, tomar decisões e participar ativamente das aulas.

Nesse sentido, Sayão (2002) afirma que “possibilitar a formação permanente dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil com a participação em cursos, oficinas, seminários, visitas, passeios, relatos de experiência, é uma forma de qualificar o trabalho docente” (p. 61). Destacamos a importância desses cursos, seminários e oficinas abarcarem também a área de Educação Física, igualmente como as outras áreas, o que não tem acontecido, conforme denuncia a professora Rejane, dizendo que não faz cursos nesta área porque nunca soube de algum. Essa formação permanente aproximaria cada vez mais os professores entre si e do coletivo (o que possibilita a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas em geral e de cada professor em particular), buscando sensibilizar também a escola para que se volte para as práticas provenientes da Educação Infantil.

5.4 Brincar

Nesta categoria, busquei saber dos professores o que pensavam sobre o mundo infantil e as possibilidades de movimento que hoje se apresentam com relação às necessidades das crianças.

É unânime o entendimento de que as crianças precisam se movimentar, que isso faz parte do desenvolvimento delas, mas isso vem sendo limitado por diversos fatores.

A professora Rejane diz que as possibilidades de movimento dependem do lugar onde a criança mora ou brinca, porque *“as crianças hoje em dia moram muito em apartamento, o espaço é restrito”*. E lembra ainda de outra questão de grande importância nesse sentido que são os espaços públicos destinados ao lazer e ao brincar. *“Aqui mesmo em Camobi não temos nenhuma pracinha. Os espaços públicos também estão reduzidos”*.

Esta é uma realidade em muitas cidades, especialmente no município de Santa Maria, RS, onde foi realizada a pesquisa. Neste município, os parques e praças, antes destinados ao brincar e se movimentar livremente, hoje estão depredados e abandonados. Recentemente, em uma reportagem num jornal¹³ da cidade, falava-se sobre um parque e as alternativas de modificações para que ele voltasse a ser freqüentado nos momentos de lazer. Para isso foram consultados dois arquitetos, que tinham a preocupação de aumentar a visitação ao parque para que diminuísse a marginalidade, fazendo um espaço para estacionamento, consertando as luzes e bebedouros, etc. Os espaços livres e de brinquedos das crianças não foram citados na matéria. Reconheço que essa é a realidade específica desta cidade, mas percebemos essas diminuições dos espaços livres em muitas outras cidades, principalmente nos grandes centros.

¹³ Jornal Diário de Santa Maria, do dia 14/01/2004.

Outro aspecto destacado pela professora Rejane foi a permanência das crianças em apartamentos. Com o crescimento das cidades, foi aumentando o número de prédios residenciais, mais uma opção de residência para as famílias, sendo escolhidos pela maior segurança que proporcionam. Alguns destes condomínios possuem uma área de lazer para as crianças brincarem, mas em sua maioria é muito pequena e limitada com chances restritas de movimento. Pior é a situação de outros, que não possuem espaço algum, tendo as crianças que brincar dentro de casa, pois em nenhum outro lugar do prédio é permitido pelas regras do condomínio e na rua pelos pais, conforme afirma a professora Rebeca *“alguns moram em apartamentos e outros até moram em casa, mas é bem estranho, tem famílias que não permitem que os filhos saiam pra brincar, pra correr, até pela questão da segurança. Então eles ficam muito limitados”*. O que resta para a criança é brincar dentro de sua casa, nos espaços que os pais permitem e com brincadeiras “adequadas”, de preferência que não façam muita bagunça.

A professora Silvia acredita que essas possibilidades mudam de casa para a escola, sendo que, nesta última, as crianças têm mais liberdade, podem se-movimentar mais livremente. Da mesma forma pensa a professora Rebeca, dizendo que a escola, às vezes, é uma das poucas oportunidades que as crianças têm para se-movimentar, brincar e correr.

Esta é uma realidade confirmada pelo comportamento das crianças nas aulas observadas, principalmente na escola particular. Igualmente nas duas escolas observadas as crianças têm necessidade de correr, porém as crianças da escola pública, em sua maioria, moram em casas, onde normalmente existe mais espaço para se-movimentar do que em apartamentos, possibilitando uma maior diversificação de experiências de movimento, dando a impressão de que o correr tem maior significado para as crianças da escola particular. Segundo o professor Roberto, da escola particular, algumas crianças nunca haviam tido o contato com certas

brincadeiras e experienciado alguns materiais que ele trazia em suas aulas, reforçando a importância de uma aula rica em possibilidades de movimento. Já na escola pública percebemos que as experiências das crianças, em geral, são mais diversificadas do que na escola particular, onde as crianças parece terem medo de experimentar certos movimentos.

Chamou a atenção da professora Rebeca, da escola pública, a reação dos alunos nas comemorações da semana da criança, quando eles foram levados em dois lugares com possibilidades de brincar diferentes: uma foi no Sesi, com uma grande variedade de brinquedos e equipamentos, e outra foi num campo de futebol, perto da escola, sem brinquedos mas com muito espaço livre. Em sala de aula as professoras fizeram um trabalho de redação sobre os passeios e surpreenderam-se com a preferência das crianças, que foi o campo de futebol. Segundo as crianças, no campo tinha bastante espaço para correr e brincar, jogar caçador, jogar futebol, brincar de pega-pega, então a professora Anita analisa *“no outro (Sesi) eles tiveram gastos, pagaram pra ir, agora aqui pertinho, que não custa nada, e no entanto, foi o que mais encantou a gurizada”*.

Isso confirma a ideia de Kunz (1991), quando propõe uma interpretação integral do movimento, ou seja, uma interpretação que atinja a totalidade, que vá além dos gestos específicos e da técnica, dos movimentos padronizados ou estabelecidos *a priori*. Chamo a atenção, nesta pesquisa, principalmente dos brinquedos industrializados e eletrônicos, que vêm com os movimentos e gestos já estabelecidos, não oferecendo oportunidade de variações ou criações por parte de quem brinca, limitando seus movimentos e induzindo-os a repetições, sem necessidade de pensar e refletir. Para reforçar a importância do significado do movimento, cito Kunz (1991), dizendo que o movimento *“consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu movimento o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo”* (p. 165). Com isso

volto a ressaltar a importância de uma aula de Educação Física contemplar movimentos que desafiem as crianças, que propiciem diferentes experiências e diferentes formas de sentir seu próprio corpo. Nesse sentido, Baecker (2002) afirma que estas experiências são acompanhadas por sensações como forte/fraco, lento/rápido, pesado/leve, quando se embalam, giram, fazem cambalhotas, etc, e que estão impregnadas de sentidos e significados culturais que a criança precisa compreender.

O professor Roberto lembra que a realidade da sua escola, uma escola particular, e de seus alunos é que eles moram em apartamentos com bastante espaço, “(...) o *pátio é grande, ela tem quadra no condomínio, tem lugar pro esporte, tem playground, tem até piscinas, em alguns tem até piscinas, e tem acesso ao clube ou as escolinhas*”. Complementa dizendo que apesar do horário da Educação Física ser muito curto na escola, as crianças compensam com atividades fora, pois participam de escolinhas de dança, fazem tênis, praticam natação, futebol, etc. E faz uma comparação entre estas atividades e as aulas de Educação Física, porque para os pais é importante o resultado imediato, o que a aula não proporciona, mas a escolinha pode proporcionar, tornando-se mais atrativa para os alunos e para os pais.

Reconheço que estas escolinhas e clubes proporcionam algumas experiências para as crianças. Mas conforme o próprio professor disse anteriormente, estas crianças não tem contato com certos equipamentos e materiais que proporcionam novas experiências e desafios que uma aula de Educação Física pode proporcionar. Logo, afirmamos que estas atividades desenvolvidas nas escolinhas e clubes, não podem substituir as aulas de Educação Física na escola, se considerarmos o desenvolvimento em geral da criança e seu aprendizado.

Quando questionadas sobre o que eles acreditam estar influenciando o mundo de movimento das crianças hoje, é unânime a afirmação de que a televisão é a maior influência. Mais especificamente

os programas de televisão com danças (que impressionam mais as meninas), jogos de futebol (que chamam a atenção dos meninos), desenhos animados com lutas, e estes são os movimentos que as crianças reproduzem durante as aulas. Essa realidade foi confirmada no período de observação das aulas, tanto na escola pública como na particular, pois quando as crianças podiam brincar livremente ou nos intervalos entre as atividades sugeridas pelos professores, a preferência de movimentos era, entre as meninas, as danças e coreografias da moda¹⁴ e a brincadeira de pular corda, e entre os meninos, brincadeiras de lutas e jogo de futebol. Foi observado também que as roupas e calçados usados pelas crianças eram aquelas que estavam na moda, tanto adulta como infantil, bem como os acessórios. Algumas meninas levavam para o pátio no momento da aula de Educação Física coleções de bonecas, álbuns de figurinhas e algumas crianças tinham telefone celular (somente na escola particular). Já os meninos, alguns deles, levavam o brinquedo *bay-blayde*, uma espécie de pião com luzinhas, mas a maioria preferia jogar bola, correr, se-movimentar.

Outros meios muito citados pelas professoras e também pelo professor Roberto, é o computador e o video-game. Segundo a professora Alice, as crianças estão passando muito tempo em frente a estes aparelhos, e as conseqüência aparecem quando as crianças começam a freqüentar a escola, porque seus movimentos são limitados, seu arcabouço motriz é pobre porque tiveram poucas experiências corporais e suas capacidades e habilidades físicas pouco ou nada desenvolvidas. Mesmo assim a professora é otimista, dizendo que estas crianças conseguem se desenvolver de forma satisfatória, pois o trabalho feito por ela e o professor Roberto permite isso, de forma gradativa. Fazendo comparações com uma turma de 1ª série e uma de 3ª série é possível perceber esse processo. Durante as observações constatamos

¹⁴ As músicas e danças da moda com mais presença na mídia, neste período, são as do grupo Rouge e É o Tchan, da Kelly Key, Luka, Broz, entre outros.

que, apesar de algumas atividades e brincadeiras serem as mesmas para as duas séries, os alunos da 3ª série apresentam uma desenvoltura maior, arriscam-se mais e criam mais a partir do que o professor sugeriu. Enquanto na 1ª série as crianças estão tendo, muitas vezes, o primeiro contato com algumas atividades, na 3ª já passaram por isso e tem uma melhor qualidade nos movimentos, tem mais iniciativas de solucionar problemas e decisão, mas percebemos que os professores não exploram muito isso.

O otimismo da professora Alice é compartilhado pelo professor Roberto que, embora saiba da concorrência do computador, da internet e dos jogos eletrônicos, acredita que os professores de Educação Física tem condições de ganhar essa “batalha”. Acredita que o movimento é mais atrativo e desafiador para as crianças, e que basta a escola entender isso e trabalhar nesse sentido, devolvendo às crianças as chances de se-movimentar.

Segundo os próprios professores, em seu tempo de infância não era assim, eles brincavam mais e também fantasiavam mais. Corazza (2000) diz que a infância foi desaparecendo a partir do momento em que os livros com historinhas infantis e outros (cultura literária) foram perdendo espaço para os desenhos animados e outros programas (cultura visual). Ou seja, a capacidade de imaginação, criação e fantasia foi dando espaço para as imagens e representações concretas de situações. Os meios eletrônicos, em especial a televisão, não exigem reflexão sobre o que mostra e nem instruções para entendimento, dita modas e padroniza corpos, beleza e gostos. Em relação às crianças, a influência em seu modo de vestir, nas coisas que come, consome, no seu jeito de ser, de brincar, Ghiraldelli (2002) faz afirmações que devem ser consideradas. Diz que a noção de infância que se tem hoje é da criança como um “corpo que consome coisas de criança” (p. 38), coisas definidas pela mídia como padrão ou necessidade. Segundo Corazza (2000), essa é uma falsa necessidade, com o intuito de levar o adulto, convencido pela

criança, a consumir os produtos que satisfazem essas necessidades. Isso acarreta para a infância, segundo a autora, uma perda da autonomia na medida em que esta é “interpretada e codificada de forma universal, definitiva e enganosa, (p. 197).

Dessa forma, o brincar enquanto cultura do movimento configura-se em uma forma de expressão da cultura infantil, porém uma cultura de consumo, de movimentos pré-definidos e estabelecidos por quem não brinca. Em vez disso, o que buscamos é afirmar esse brincar como uma forma de expressão das manifestações corporais, uma forma da criança compreender o mundo e sua realidade, produzindo cultura e criando sua própria existência. Segundo Fávero (1983), é dessa forma que o ser humano constrói a sociedade em que vive e a si mesmo, através de uma relação ativa com o mundo e com os outros.

Portanto trazemos o movimento humano, o se-movimentar como um dos representantes da cultura de movimento mais significativos para as séries iniciais. Porém, segundo Fávero (id.), sem a compreensão da significação dada a ele, não se pode conhecer a sua dimensão humana.

Nesta perspectiva, Freire (1980) diz que participar da cultura, neste caso a cultura de movimento, é saber ver a sua realidade e ver-se nela, ver as experiências e relações que ali se estabelecem, de forma crítica e criadora. Estas são condições que fazem o sujeito criador de cultura.

Sendo assim, me apropriado do que falou um professor certa vez em aula na graduação: como pode alguém falar sobre o brincar, se nem mesmo ele brinca? Então, como pode um professor proporcionar condições e possibilidades de movimento, se nem mesmo ele se movimenta? Conforme já foi falado em discussões anteriores, os professores e professoras precisam estar “disponíveis corporalmente” e ter a compreensão do significado do se-movimentar para as crianças e para o seu desenvolvimento e aprendizado, proporcionando condições para tal nas situações de movimento por ele planejadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas reflexões finais tem o intuito de provocar novos questionamentos e novos olhares sobre a temática da Educação Física nas séries iniciais, partindo da realidade estudada, aprofundando a discussão a partir de perspectivas mais amplas.

Entendo que o presente estudo traz uma contribuição para a reflexão sobre a situação da Educação Física nas séries iniciais, mesmo reconhecendo que apresenta um olhar singular sobre o tema. Considerar as limitações e possibilidades apresentadas pelos professores induz a uma formação permanente para os mesmos, tanto generalistas quanto especialistas, e a um repensar sobre a compreensão e a importância que vem assumindo o movimento e a Educação Física nas séries iniciais, bem como a infância pela escola e pelos pais.

Portanto, ressalto a importância do estudo qualitativo para a obtenção das informações nas realidades estudadas e da análise de conteúdo como forma de interpretação destas informações, pois traduz-se numa metodologia capaz de ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, evidenciando aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.

Dessa forma, a partir das informações coletadas foram construídas categorias que permitissem uma análise mais específica, visando responder ao problema de pesquisa, bem como esclarecer os objetivos a

que se propõe este trabalho. A partir desta análise podemos fazer algumas considerações, apresentadas a seguir.

Todos os professores participantes dessa pesquisa dizem saber da importância da Educação Física e do movimento para as crianças. Apesar disso, constatamos que as professoras generalistas vêem a Educação Física como um auxílio, um reforço para a fixação dos conteúdos trabalhados em sala de aula ou como recreação quando as crianças estão muito agitadas, o que pode constatar nas entrevistas e observações de aulas. Não utilizam critérios na seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos, na maioria das vezes guiam-se pelas preferências dos alunos (jogos com bola para os meninos e pular corda para as meninas), demonstrando a inexistência de um planejamento dessas aulas, o que pode restringir a diversidade de experiências de movimento que os alunos deveriam ter contato em aulas de Educação Física. Existe uma incoerência entre o que entendem sobre Educação Física e o que fazem em suas práticas pedagógicas. Isso acontece porque não receberam noções de como trabalhar estas aulas em sua formação e nem fazem cursos de atualização nesta área. Dessa forma, afirmam que as séries iniciais, assim como o restante da educação básica, necessitam um professor de Educação Física para desenvolver o trabalho nas escolas.

Os professores com formação em Educação Física têm uma visão mais geral sobre o papel desta disciplina na escola, constatado tanto em suas falas quanto em suas aulas. Para eles, a Educação Física deve trabalhar as habilidades motoras, mas deve trabalhar também a socialização, a integração, permitir que a criança conheça seu corpo, que se permita experimentar. A posição destes professores em relação a presença ou não de professores especialistas nas séries iniciais não é necessariamente a favor ou contra. Deixam claro que são a favor dos alunos, de que estes tenham experiências diversificadas de movimento, logo, contra a estrutura e forma de organização que o ensino escolar se encontra. Ou seja, para eles é importante que as atividades de movimento

auxiliem os alunos na formação de suas opiniões, de acordo com a individualidade de cada um. Dizem que se preocupam com aqueles professores que não abrem espaço para as crianças criarem ou experimentarem situações de movimento diferentes das que ele sugeriu, pois reconhecem que são fundamentais em seu desenvolvimento.

Em meio a essas constatações, precisamos ressaltar a importância da ação do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Especificamente em aulas de Educação Física o professor tem papel fundamental, não que seja o centro do processo, mas cabe a ele fazer com que o aluno esteja no centro deste processo. Isso quer dizer que os planejamentos devem ser feitos com o pensamento voltado ao aluno, os objetivos devem ser traçados a partir das necessidades e interesses que os alunos tem e a metodologia para alcançar estes objetivos devem levar o aluno a refletir, a questionar, decidir, a ter argumentos para criticar, a saber posicionar-se diante das situações de movimento, e de vida, que lhe ocorrerem.

Então a ação do professor não pode resumir-se, como constatado nas falas e nas ações da maioria das professoras generalistas, a assistir as aulas dos alunos, cuidando para que não se machuquem, e resolvendo os problemas de relacionamento que surgem entre eles. Reconhecemos que o professor tem uma carga muito grande de responsabilidades, por isso mesmo é que precisa comprometer-se com os alunos e com tudo o que envolve esse processo tão complexo que é o ensino. Segundo os professores especialistas, mesmo tendo tido um pequeno contato, ou nenhum contato, com crianças durante o seu período de formação acadêmica, é possível perceber, a partir de suas falas, que somente a prática, a docência é que vai ensinar ao professor a forma mais adequada de trabalho em cada situação. Sendo assim, reforçamos a importância da reflexão sobre o trabalho pedagógico, pois ela é quem vai dar novas direções e novos olhares sobre a atividade docente, na medida em que

ao ensinar, o professor também aprende com os alunos, enriquecendo suas experiências e diversificando as possibilidades de trabalho.

A partir das falas dos professores especialistas, ficou uma questão a me intrigar: em sua prática docente existe um planejamento e aulas com objetivos, o que relatam ser cobrança da escola. Será que se o trabalho fosse feito em escolas públicas, onde as cobranças de planos e objetivos não são tão rigorosas, será que esse planejamento existiria? É difícil afirmar ou generalizar, já que não existem professores especialistas para as séries iniciais nas escolas públicas pesquisadas neste trabalho, mas a observação do trabalho de outros professores dos outros níveis de ensino, nestas e em outras escolas, e pela minha experiência de Educação Física escolar, me levam a concluir que a figura do professor ou é o treinador, aquele que faz um acompanhamento e treinamento das equipes da escola, mas que ao menos se faz presente no decorrer da aula, ou é o professor “rola-bola” (Debortoli, Linhares e Vago, 1998), concepção ainda não superada do professor de Educação Física descomprometido e sem um conjunto de responsabilidades pedagógicas. Para um trabalho que tem o aluno no centro do processo de ensino, estas representações devem ser superadas, tarefa que exige tempo e disponibilidade dos professores a esta mudança de conceitos e atitudes, construindo um caminho comprometido com suas responsabilidades de ser professor. Aliado a isso, destacamos a influência das condições de trabalho que os professores encontram nas escolas, desde a falta de materiais até a falta de espaço físico para as práticas de movimento, e, principalmente a falta de cursos oferecidos pela escola e pelas secretarias de educação com o intuito de orientá-los em suas práticas diárias.

A ação dos professores em suas aulas e as atividades propostas por eles refletirão nos movimentos apresentados pelo alunos. Quando a aula é guiada por objetivos que levam em consideração o aluno, é possível perceber qual a cultura de movimento que este apresenta. Nestas aulas as atividades não pressupõe determinados movimentos ou

gestos específicos, não existem padrões e pré-definições, existem objetivos que orientam o desenvolvimento da aula. Ou seja, o professor parte do que o aluno sabe e conhece, e através de problematizações, de questionamentos alcança os objetivos sem necessariamente alguma brincadeira, jogo ou atividade específica.

Porém, em aulas que as atividades apresentam-se prontas, os gestos e movimentos tem uma referência, que é mesma para todos os alunos, o objetivo provavelmente estará focado na aprendizagem do aluno e a metodologia na melhor forma para que isto ocorra. Neste caso não é possível compreender a cultura de movimento apresentada por aqueles alunos, pois não existe a forma como eles fazem, existe a forma correta de fazer. Então, nas aulas observadas da professora generalista, somente foi possível perceber os movimentos próprios dos alunos quando as atividades eram livres, quando ela colocava materiais a disposição dos alunos para que eles brincassem e criassem, sem orientação nem mediação. Nestes momentos, o que elas faziam era, basicamente, os meninos jogar futebol e as meninas pular corda. Apesar de existirem outros materiais a disposição, a preferência era por estes dois, o que me permite concluir que outras atividades de movimento (subir em árvores, pendurar-se, balançar, escalar, etc.) se foram apresentadas às crianças, não foi feito de forma provocadora, desafiadora, que instigasse nas crianças a vontade de experimentar e talvez até de superar suas próprias limitações. Em vez disso, as atividades livres possibilitam a criança fazer o que ela quiser e mais gosta, então o que observamos foram movimentos que retratam o que se passa em programas de televisão, ou estão estampadas em revistas, enfim, na mídia em geral. Os meninos jogam futebol, esporte mais divulgado e difundido no Brasil, enquanto as meninas pulam corda e dançam as músicas dos grupos da moda e suas coreografias, com movimentos que muitas vezes nem sabem o significado, mas que começam a fazer parte do seu repertório.

Na escola particular não é diferente, existe também a preferência pela corda e pelas danças e coreografias. Porém os professores afirmam que as atividades de movimento podem ser mais atrativas do que fazer sempre o que eles mais gostam, que vai depender da maneira como o professor organiza e apresenta-as aos alunos. Quando as atividades apresentam desafios e obstáculos a serem superados, percebemos que as crianças se envolvem de tal forma que acabam fazendo coisas que elas mesmas pensavam não ser capazes. E durante essas atividades é de extrema importância a presença e a ação do professor, mediando, auxiliando e estimulando os alunos à novas experiências. Os modismos e padronizações estão muito presentes dentro da escola e nos movimentos das crianças, e para que isso deixe de ser preferencial pelos alunos é necessário um grande esforço por parte do professor, criatividade e, principalmente, acreditar na importância que tem o movimento para o desenvolvimento não só físico, mas também na construção de valores, do caráter e de um espírito mais solidário nas crianças.

A partir destas considerações, aproprio-me das afirmações de Debortoli, Linhales e Vago (1998) que consideram que o seu desafio hoje é o de “construir uma prática pedagógica fundamentada nas representações de Educação Física, de formação profissional e de infância” (p. 103), pois acredito que este mesmo desafio se apresenta para a problemática apresentada neste trabalho. Dessa forma apontamos o “se-movimentar”, com sua diversidade de conteúdos e práticas, como a especificidade pedagógica no trabalho com crianças, especialmente nas séries iniciais.

Para tanto, existe a necessidade em se refletir também sobre as representações da Educação Física dentro da escola. Para muitas pessoas, professores de outras áreas e muitos profissionais da própria área, pais e a comunidade em geral, a Educação Física acabou perdendo seu espaço e seu prestígio. Isso é uma questão histórica, e acredito que começa já nos cursos de formação, onde muitas vezes, a Educação

Física tem o enfoque ou da saúde, ou do treinamento esportivo ou da fisiologia e não da pedagogia do movimento, que é o que se espera de um curso de licenciatura. Digo isso por conhecimento de causa, por ter vivenciado esta situação no curso de graduação e ver hoje que muitos profissionais trabalham em escolas enquanto não conseguem uma oportunidade em outra área dentro da Educação Física. Assim fecha-se o círculo, e a nossa imagem dentro da escola se constrói.

Por fim, destaco que este estudo me possibilitou uma compreensão mais elaborada e aprofundada sobre a Educação Física nas séries iniciais, lacuna deixada, infelizmente, no período da graduação. Soma-se a isso o contato com as práticas pedagógicas de fato, especialmente as práticas de movimento, o cotidiano dos professores nas escolas e como estes encaram o desafio de dar aulas de Educação Física sem ter a formação específica para tal.

Depois deste trabalho, posso afirmar que o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico avançou significativamente. Acredito estar em condições de iniciar uma caminhada no magistério, lutando para que a Educação Física seja encarada como um componente curricular que, somado aos outros, contribui para a formação de cidadãos críticos e emancipados, autônomos e com poder de decisão, criadores de cultura e fazedores de sua própria história.

7 BIBLIOGRAFIA

- AYALA, M. & AYALA, M.I.N. **Cultura Popular no Brasil: perspectiva de análise**, São Paulo : Ática, 1987.
- BAECKER, Ingrid Marianne. **Educação Física Escolar e Construção Curricular**. Texto traduzido. Santa Maria, 2002.
- BORGES, Cecília Maria F. **A Educação Física na vida das crianças: significados**. *In* Revista da Educação Física/UEM 3 (1), p.62-65, 1991.
- BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em 4 escolas desta Rede de ensino**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre : Escola de Educação Física da UFRGS, 2003.
- BRACHT, Valter. **Educação física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre : Magister, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas : Papirus, 1988.
- CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**, São Paulo : Ática, 1997.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2000.
- Coletivo de Autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo : Cortez, 1992.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância Sem Fim**. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2000.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcisio Mauro. Infância e Conhecimento Escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças. *In: Revista Pensar a Prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física*. Vol. 5, jun./Jul. 2001-2002. Goiânia : Ed. UFG, 1998.

FÁVERO, Osmar. **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1983.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 2ed. São Paulo : Scipione, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas Políticas em Educação**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

HILDEBRANDT, Reiner. & Laging, Ralf. **Concepções Abertas no Ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí : Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica dos Esportes**. Ijuí : Unijuí, 1994.

MATTOS, Luis Otávio Neves. **A professora primária e as atividades lúdico-corporais: relação conturbada ou falta de conhecimento?** Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu, 2001.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis : Vozes, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 6 ed. São Paulo : Hucitec; Rio de Janeiro : Abrasco, 1999.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo.** *In:* Revista Educação. Porto Alegre : Ano XXII, n. 37, mar-1999, p. 7-32.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In:* MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física.** Porto Alegre : Editora da Universidade/Sulina, 1999, p. 109-139.

NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: 'novas respostas para um velho problema'. *In* SERBINO, Raquel Volpato et alii. **Formação de Professores.** São Paulo : Fundação Editora da UNESP, 1998.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores** – pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A. I.. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4. ed. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

SAYÃO, Deborah Thomé. A Construção de Identidades e Papéis de Gênero na Infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. *In:* **Revista Pensar a Prática:** Revista da Pós-Graduação em Educação Física. Vol. 5, jun./Jul. 2001-2002. Goiânia : Ed. UFG, 1998.

_____. **Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física.** *In* Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.23, n. 2, p. 55-67, jan/2002.

_____. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; Pinto, Fábio Machado. **Educação do Corpo:** Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis : Ed. da UFSC, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física Escolar**: conhecimento e especificidade. *In* Revista Paulista de Educação Física, n. 2, p.6-12, São Paulo, 1996.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A Educação Física como componente curricular... ? ...isso é História !** *Uma reflexão acerca do saber e do fazer*. Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu, 2001.

TREBELS, Andreas H. Plaidoyer para um Diálogo entre Teorias do Movimento Humano e Teorias do Movimento no Esporte. *In* Revista Brasileira de Ciências do Esporte 13 (3), p. 338-344, Setembro/1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo : Atlas, 1987.

8 ANEXOS

ANEXO 1 - Roteiro da entrevista semi-estruturada

Entrevistador:

Professor:

Dia: Horário:

Questões:

- 1 - És natural de que cidade?
- 3 - Qual a sua formação? Onde? Em que ano?
- 4 - Me fala da tua experiência da prática de ensino e estágio supervisionado (caso existir formação em curso superior)?
- 5 - Gostaria que descreveste a tua chegada na escola, há quanto tempo estás aqui e quais eram tuas expectativas no início?
- 6 - Fale sobre o teu trabalho aqui na escola (quantas horas semanais, quais turmas, planejamientos semanais...).
- 7 - O que é Educação Física para você?
- 5 - Consideras importante esta disciplina nas séries iniciais? Por quê?
- 6 - O que trabalhas em suas aulas?
- 7 - Que critérios utilizas para selecionar os conteúdos?
- 8 - O que buscas desenvolver em seus alunos?
- 9 - De que forma trabalhas esta disciplina? (metodologia)
- 19 - Qual a participação dos alunos em tuas aulas?
- 20 - Há possibilidade de diálogo em tuas aulas (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno)?
- 10 - Existe alguma relação dela com as demais, trabalhadas em sala de aula?
- 11 - O que tu pensas sobre um único professor trabalhar todas as questões que dizem respeito às séries iniciais?
- 12 - E a disciplina de Educação Física em específico, tu te sentes preparada para trabalhar? Recebeste noções de Educação Física em tua formação inicial?

14 - Como tu vês o mundo infantil e suas possibilidades de movimento hoje?

15 - Na tua opinião, o que mais influencia no mundo de movimento das crianças hoje?

22 - Existe um diálogo pedagógico entre os professores das SI?

23 - Existe uma proposta construída coletivamente para a EF nas SI?

25 - Tens possibilidades de ir para cursos? A escola te libera? Costuma fazê-los?

26 - Costuma fazer leituras pedagógicas? Estas leituras têm contribuído na tua formação pedagógica?

24 - Descreva esta comunidade onde a escola está inserida. Como tu percebe a relação entre a escola e a comunidade?

27 - Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou complementar algo? Muito obrigada.

ANEXO 2 - Entrevistas realizadas

Data	Escola	Professores participantes
09/10/2003	Estadual	Silvia, Rebeca, Rejane, Cassiana, Anita, Marlene, Marli
14/10/2003	Particular	Alice
14/10/2003	Particular	Roberto
22/10/2003	Municipal	Rosângela, Márica, Salete, Mônica, Beatriz
28/10/2003	Estadual	Rejane, Silvia, Rosângela, Anita
28/10/2003	Estadual	Marli
28/10/2003	Estadual	Marlene
29/10/2003	Estadual	Isabel
05/11/2003	Estadual	Cassiana
17/11/2003	Municipal	Rosângela, Márica, Salete, Mônica

ANEXO 3 - Entrevista transcrita – escola estadual

Dia: 29/10/2003

Horário: 14:30h

Entrevistador: Delires Albring

Professoras participantes: Isabel

Entrevistador: De onde tu és natural?

Isabel: Eu sou aqui de Santa Maria.

Entrevistador: Qual é tua formação?

Isabel: Eu fiz Pedagogia, fiz Magistério, depois fiz especialização em alfabetização e depois fiz especialização em Orientação Educacional.

Entrevistador: Tu lembras quando foi a tua formação em Pedagogia?

Isabel: A pedagogia foi em oitenta e... não lembro bem, na década de oitenta, 86...

Entrevistador: E as especializações são mais recentes?

Isabel: São, logo após. Depois que eu fiz especialização em orientação educacional eu parei, aí eu engravidei e, com filho pequeno, eu parei. E até porque eu parei na especialização e não tentei mestrado, porque não tinha incentivo no nosso plano de carreira. Eu não tinha intenção já em final de... no magistério eu tenho 26 anos, só agora eu tenho que trabalhar mais um pouco em função da lei da previdência que alterou tudo, mas eu já poderia ter me aposentado esse ano. Aí também não tinha intenção de continuar no magistério, não tinha a intenção de fazer um concurso público numa universidade. Não era meu interesse, mais era a família e os filhos pequenos, por isso eu não fiz. Agora parece que tem um incentivo de fazer porque parece que tá mudando o plano de carreira, né. Aí cria uma diferença e vale a pena. Mas na época que eu fiz as minhas especializações eu poderia ter tentado mestrado também.

Entrevistador: Que ano foi?

Isabel: A última parece que foi em 91, 92, nessa época.

Entrevistador: Tudo aqui em Santa Maria?

Isabel: Todas aqui em Santa Maria, a última que eu fiz foi na UFSM. A Pedagogia também foi na UFSM.

Entrevistador: E a Alfabetização?

Isabel: A alfabetização foi na antiga FIC.

Entrevistador: Que hoje é UNIFRA, né?

Isabel: É. Em função da época que abriu as inscrições lá, em função que eu tinha 40 horas no estado e lá era sexta e sábado. Aí facilitava e eu fiz. Mas não contemplava todos os anseios que eu tinha e então eu tentei outra de novo e fiz orientação. E foi quando em função da família eu parei.

Entrevistador: E quando tu fez a pedagogia aqui, tinha prática de ensino?

Isabel: Tinha, eu fiz estágio em 1º grau na 2ª série e fiz nas matérias pedagógicas em didática no 2º grau.

Entrevistador: Tu lembra como foi teu contato com a docência? Apesar de tu já ser professora...

Isabel: Eu já era professora, eu fiz os cursos sempre trabalhando, desde o magistério. Eu trabalhava e cursava concomitante.

Entrevistador: E como é o teu trabalho aqui na escola, quantas horas tu tens aqui?

Isabel: Eu tenho 20 horas semanais, frente a uma 4ª série com unidocência.

Entrevistador: E como são os planejamentos das tuas aulas?

Isabel: Este ano nós temos a unidocência na 4ª série e nós temos o mesmo programa, com as duas 4ª séries, mas cada uma desenvolve dentro do seu ritmo, até porque a outra professora tem 40 horas e eu tenho 20, tenho mais 20 em outro colégio, então muito pouco a gente se encontra pra fazer planejamento. Então a gente no máximo em horas vagas assim pra se encontrar, na hora do recreio, pra saber “o conteúdo até onde tu foi, como é que tu vai?”. Mais ou menos assim. Agora pro próximo ano parece que tem uma reforma, uma sei lá com a 4ª série. Eu

acho que o ideal seria por área. Nós trabalhamos por área também há uns 2 anos atrás eu tinha uma 4ª série aqui também, por área, nós tínhamos três 4ª séries, três professores, e a Educação Física era com professores de Educação Física.

Entrevistador: E esse ano não?

Isabel: Então era muito bom. Tu pegava aquela área e tu pesquisava e planejava só numa área, e tinha Educação Física com os profissionais específicos, né. Então foi muito bom. A gente fez muita coisa. Fizemos projetos com um professor da universidade da geografia, um geógrafo, fizemos muita coisa naquele ano. Tinha condições de aprofundar o trabalho e te facilitava também. Porque entre tu pesquisar uma aula de português, uma aula de geografia, uma aula de história, e tu pegar uma aula só... Nós tínhamos o mesmo tempo, nós tínhamos os 5 turnos frente ao aluno, nós vínhamos todos os dias, todas as tardes. Mas trabalhava aquela área só né. Aí em função da 8ª DE e em função da docência, eles colocaram a 4ª série com unidocência e daí já, esta ano estamos assim, com unidocência um professor em cada turma.

Entrevistador: E sobre a Educação Física então, o que é pra ti Educação Física?

Isabel: Eu acho assim, na escola são duas horas semanais, duas horas aula. Eu acho muito interessante, muito bom pro aluno, eu acho necessário o movimento, até porque os pequenos eles estão nessa fase do movimento, mas eu acho que seria interessante se fosse por pessoas preparadas pra isso, porque às vezes a gente acaba fazendo alguns jogos, algumas brincadeiras, mas isso não envolve todas as etapas, as seqüências certas, então mais é uma recreação.

Entrevistador: E tu consideras importante pras séries iniciais?

Isabel: Fundamental. Não só importante com fundamental. É fundamental porque eu vejo por exemplo alguns pais, a minha filha vai pra dança, pra natação, faz isso fora da aula. Mas tem outras crianças que a não ser o movimento livre deles, é só na aula. Se não é o professor dar alguma

coisa orientada, a escola proporcionar isso, não tem. Tem movimento, mas movimento livre.

Entrevistador: Tu chegaste a trabalhar a Educação Física com as tuas turmas?

Isabel: Sempre trabalhei, raramente tivemos estagiários.

Entrevistador: E o que tu trabalhava nas tuas aulas?

Isabel: Em épocas passadas, o planeamento era diferente, nós tínhamos um plano de Educação Física. Nós fazíamos o plano, então nós tínhamos que ter o objetivo, isso escrito, então o objetivo de cada aula, qual o movimento que íamos desenvolver, que era o objetivo. Aí depois nós tínhamos que ter uma atividade que era o aquecimento, uma ou duas atividades de aquecimento, aí depois teria que ter aquele, um jogo, como é que era, aquele de maior movimento né, e um outro volta a calma e ainda um outro relaxante, uma parte final de calma. Então nós fazíamos todos esses passos, eu lembro que eu trabalhei muitos anos assim.

Entrevistador: Todas as aulas tinham planeamento?

Isabel: Todas as aulas, não tínhamos só o planeamento da escola, por exemplo, tal série desenvolve isso, lateralidade, tal e tal... não, nós planejávamos a aula de Educação Física, com objetivo, com os jogos que a gente ia trabalhar, com o aquecimento se ia ser corrida, tudo. Foi muitos anos assim. Depois foi tirando, tudo era tradicional, tudo era tradicional, foi tirando tudo e ficou no que ficou.

Entrevistador: E tu lembras o que tu buscava desenvolver nos teus alunos?

Isabel: Dependia da série que eu tinha e da idade deles. Daí nós tínhamos os livros que tem os jogos e mais ou menos na idade. A gente procurava adaptar, claro pela orientação do livro, assim geralmente aqueles jogos que tem no livro, que era, por exemplo, se eu tinha uma 2ª série naquele ano, pegava no livro atividades que fosse pra 2ª série e ia trabalhando também. Depois mais os joguinhos de brincadeiras assim, como o caçador que é bem movimentado, tem várias maneiras e versões

diferentes. O jogo de bola a gente dá também porque eles gostavam, mas não era todos os dias. Hoje se tu deixar por eles, é só jogo de futebol e bola, bola... E tem crianças que não gostam. Na minha série eu tenho uns 2 ou 3 que não podem, os pais pediram. Não é totalmente proibido, mas que eles tem um limite.

Entrevistador: Pra Educação Física em geral?

Isabel: É, eles tem um limite assim que ela se cansa, então é pra deixar ela a vontade, o médico orientou assim. Quando ela achar que quer, ela participa. E ela raramente participa, ela é quietinha, ela é calma.

Entrevistador: Tu utilizavas algum critério pra selecionar os conteúdos que iria desenvolver nas aulas?

Isabel: Sim, nós tínhamos a listagem dos conteúdos que tinha que desenvolver em cada série, e aí os joguinhos pra trabalhar a gente usava a idade, pelo que o autor do livro da Educação Física que supunha ser uma pessoa que tinha pesquisado, tinha estudado, os objetivos praquela faixa etária de idade, nós utilizávamos aquele. E claro alguns jogos que eles gostassem, a gente procurava fazer os mais interessantes, os mais chamativos pra eles participar mais. Mas tinha que ter os 3 passos aqueles: um aquecimento, depois um jogo ativo e depois uma volta a calma. Então esses 3 passos a gente seguia rigorosamente.

Entrevistador: Então era nessa seqüência que se desenvolvia a aula?

Isabel: Nessa seqüência. Material sempre nós tivemos dificuldade. Em todas as escolas que trabalhei nós sempre tivemos dificuldade. Ou eram aqueles jogos que a gente não precisasse usar material, ou a gente pudesse usar um material da natureza, um bastão da natureza, um bastão de papel, ou jornal, a gente usava muito o jornal. A gente tinha muito aqueles joguinhos, por exemplo aquele que arranca o rabo de jornal.

Entrevistador: E como era a participação dos alunos na tua aula?

Isabel: Eram boas. Geralmente eles gostavam, principalmente quando tinha novidade de alguma coisa. Eu acho que tinha mais controle essa função da bola, do jogo de futebol, era mais controlado. Se gente

combinasse “nós vamos pra Educação Física e nosso plano é esse”, eles seguiam os passos. Eu acho que alguns anos atrás era bem mais fácil de trabalhar. Aquilo que tu combinava, tu ia pro pátio e criança atendia. Hoje tem vezes que tu vai pro pátio e tem dois ali, não incomodam nem nada, “ai mas eu não quero participar” “ai, dói aqui, e ali”, “mas o sol tá quente”, sabe... então hoje tá bem complicado. E também tem outra coisa assim, tem crianças que já tem iniciação ao handebol, ao futebol, fazem escolinha, natação, na minha sala de aula tem 3 que praticam natação. Então uma aula de Educação Física só com a bola ou uma rede ali, que atrativo vai ter? As escolas assim, eu acho que o material sempre foi assim muito pobre. E também a Educação Física eu vejo assim que também não é levado muito a sério. Se a turma incomodou, corta a Educação Física, se chover já não tem Educação Física... mas tem muitos professores que não dão. E por isso eu acho que seria interessante que no currículo das séries iniciais fosse aquela aula normal como outra, que tivesse professor específico. Independente e eu acho que não tem nada a ver essa unidocência, porque nós viemos 5 turnos, e os outros professores que tem área vêm 4, por aí já bastava... Eu acho que não teria diferença. Mas se é a lei que diz isso. Todos os professores de Educação Física não querem pegar os pequenos, não gostam de dar aulas. Olha, teve duas professoras que pegaram 4ª série, os outros não pegam. Nós tínhamos uma professora que veio no início do ano e ela veio porque ela não tinha turma, não sei como é que era, agora ela tá em licença, mas ela pegou as crianças duas aulas, eu acho, umas duas aulas, duas semanas, mas ela ia ficar não sei se era 20 ou 40 horas só pra dar aula pras séries iniciais, de 1ª a 4ª, então cada dia ela tinha uma turma. Ela falava que eles falavam muito, que eram agitados, que gritam...

Entrevistador: E tu te sentes preparada pra trabalhar a Educação Física?

Isabel: Preparada eu acho que não. Eu acho que se tiver que assim sabe, uma, eu acho que os de 4ª série é mais difícil, eles querem mais iniciação esportiva, eles querem basquete, eles querem volei. Eu não sei regras

desses esportes, nenhuma. Se eu sei é um pênalti. Como é que eu vou dar iniciação esportiva, eu não sei. Eu nunca estudei e o nosso curso não deu, só foi esses joguinhos de recreação, do movimento, a lateralidade, do equilíbrio. A pedagogia não nos preparou, metodologia da Educação Física, isso aí.

Entrevistador: Era uma disciplina que tu tinhas?

Isabel: Era uma disciplina. Foi isso aí, então não deu nada de iniciação esportiva. E as nossas crianças da 4ª série querem isso, e sabem jogos, e sabem manejar uma bola, mais que gente. Jogam e conhecem muita coisa, o que mais chama a atenção deles, então eu acho que pra trabalhar a Educação Física nestes moldes eu não tenho preparo nenhum pra iniciação desportiva. E aí tu vai dizer “ah, mas 4ª série, pra 9 ou 10 anos não é isso aí”. Não é no papel, não é no movimento, não é sei lá se na pesquisa, mas na realidade o aluno quer isso, e tem capacidade pra isso. A ginástica rítmica, a dança aquela coisa, por isso que eu acho importante o professor especializado pra desenvolver a dança, outro por esporte, outro pra não sei o que. Pra ter os clubinhos, pra juntar os interesses dos grupos. Mas a escola não tem condições de fazer isso, alguns que desenvolvem os pais pagam. Aqui nós temos 3 professoras de dança, mas totalmente fora do currículo, não tem nada a ver com a aula. Eles recebem fora, os pais pagam os professores.

Entrevistador: Nem o professor é da escola?

Isabel: Não é da escola. Tem uma que parece que é aluna. É aluna e dá aula de dança. Mas ela dá como profissional, não tem nada a ver a função dela com o grupo. Mas é muito bonito as coreografias que ela faz.

Entrevistador: E quando tu trabalhava, tu procurava relacionar a Educação Física com o conteúdo de sala de aula?

Isabel: Algumas vezes, mas eu procurava mais procurar atividades de jogos, por exemplo se eu quisesse trabalhar o equilíbrio, algum jogo que despertasse o interesse deles. Mas raramente ligado assim, interdisciplinar com o conteúdo, não. Era mais fácil às vezes, depois da

Educação Física, trazer algumas pra sala de aula, algum relato alguma coisa assim, do que partir do conteúdo de sala pra Educação Física. Às vezes acontecia de trazer da Educação Física pra cá, pra outra disciplina. Mas da geografia pra Educação Física não me lembro de fazer esse tipo de coisa. Agora da Educação Física pra aula sim, normalmente o esporte desperta coisas que ouvem e viram. Aí acontecia mais alguma coisa nesse sentido assim, alguma pesquisa de jogos, de algum personagem do esporte, uma notícia de jornal.

Entrevistador: E vocês, entre as professoras das séries iniciais, como acontece os contatos, os encontros, planejamentos?

Isabel: Nesse colégio agora tá complicado, assim, as gurias que tem 40 horas, os professores que tem 40 horas tem a oportunidade de se encontrarem de manhã. Então eles atendem os alunos e têm reuniões. E nós de 20 horas, eu e mais outros professores, só fica com o final, a parte da discussão a gente não fica, a gente só fica “vai acontecer isso”, “o pessoal decidiu isso”, então a gente não participa, a gente acata essa parte aí. E raramente a gente consegue uma reunião, a não ser conselho de classe, ou reunião trimestral, mas é importante, seria importante. Principalmente para um colégio que funciona duas turmas de cada série, isso seria muito importante porque fica muito em evidência o trabalho de um professor e do outro, no mesmo colégio. Porque parece assim, falam lá “ah, o professor trabalhou isso e isso”, então fica uma coisa bem diferenciada. Acho que nesse ponto como colégio, tendo duas turmas da mesma série eu acho que esses encontros e planejamentos deveriam ser mais conjunto. Eu acho que é necessário. O pessoal agora vai ter que encontrar um jeito de rever isso aí, porque é necessário.

Entrevistador: E sobre ser somente um professor que trabalha tudo... neste ano também a 4ª série tem unidocência, o que tu pensa sobre isso?

Isabel: É aquilo que eu te falei, eu acho que por área seria o ideal. Eu, por exemplo, até abriria a mão da unidocência, sei lá se incorpora, de quantos

anos incorpora, como é que tá a lei, agora com essa função aí até não tá bem claro como é que tá, se incorpora isso aí depois ou não. Eu acho um valor tão irrisório que eu acho que não compensa. Mas eu acho que o pessoal, eu acho que o pessoal se perdeu muito com essa unidocência. Apesar de que há um tempo atrás eu trabalhei com 4ª série e eu conseguia desenvolver mais conteúdos. Eu era unidocente, e trabalhei com classe pluriseriada, tem de 1ª a 4ª série numa sala só, que era a metade desse laboratório. Perfeitamente normal, tranquilo, eu alfabetizei. Então eu acho assim, hoje eu acho que falta estudo nas crianças, as crianças exercitam o olhar, muito pouco o ouvir e a leitura e a concentração muito menor ainda. A gente que tem uma caminhada, porque eu passei por todos, eu trabalhei na zona rural com pluriseriada, 1ª a 4ª série, poucos alunos de cada série, mas as 4 séries ali com um quadro que era a terça parte desse aqui, na sala metade desse laboratório. E perfeitamente normal, porque tu juntava aquele grupo de, então se tinha 4 ou 5 alunos de 3ª série, tu marcava, explicava o conteúdo e o que tinha que fazer e eles sentavam e faziam. Aí tu trabalhava com a 1ª série e colocava atividade no quadro pra outra e ia alternando e todo mundo trabalhava e tu dava conta. Eu trabalhei em escolas de periferia, em internato, em município pequeno, Silveira Martins, agora tô nessa escola maior, num bairro mais movimentado. E eu vejo assim as diferenças, tá cada vez mais difícil de concentrar a criança, sabe, no geral.

Entrevistador: Por que isso?

Isabel: Por que? Eu acho, entendo que a família tinha que valorizar um pouco mais, não deixar tudo pra escola. “Ah, mas o tema quem ensina é a professora”, sim, a professora tem que ensinar, mas em casa o aluno tem que ter o tempo pra escrever, pra fazer as suas atividades, revisar os seus conteúdos. A 4ª série que eu trabalhei era num internato. Mas eles estudavam de manhã e de tarde tinham as horas de estudo, com monitor. Quer dizer, ninguém ficava sem fazer. O pessoal no internato tinha até

horário, tal hora batia o sinal e todo mundo pra sala de aula fazer as atividades e temas.

Entrevistador: E o aproveitamento?

Isabel: Tu vê, criança de internato é criança de internato, crianças de periferia, crianças com dificuldades financeiras sócio-econômicas e tudo, mas dentro do regime do internato, eles tinham um bom aproveitamento. Eu me lembro que as redações, o texto que eles faziam, o respeito que eles tinham com o professor era muito maior que hoje.

Entrevistador: Faz tempo isso?

Isabel: Foi em 89, 90. Faz o que, 12 ou 13 anos. Eu acho assim que o nosso aluno tem que se concentrar, tem que estudar, tem que ler, é muita informação, eles são bombardeados de informação. Mas se eles não conseguem fazer uma síntese, uma relação dessas coisas, o conhecimento fica muito pouco. Aí agora estão trabalhando por competências e habilidades, pra desenvolver as competências e habilidades, mais conteúdos e as competências, eu acho que é pra juntar todas essas informações, pra conseguir fazer as relações necessárias na vida. Agora que tá mais difícil tá, eu sinto.

Entrevistador: E em termos de movimento, como é que tu vê o mundo das crianças hoje?

Isabel: Eu acho muito pouco. A criança de zona urbana, por exemplo, ela não pode andar de bicicleta, fica sempre na frente da televisão, os parques que existem são longe e os pais não levam, então é o movimento livre. E eu acho que isso ajuda a criança a se irritar, a concentração, acho que ajuda em todas as dificuldades que as crianças têm. A falta de limites... faz com que as crianças sejam muito inquietas.

Entrevistador: E o que tu achas que influencia no movimento?

Isabel: Eu acho que uma criança que gasta energia, que se movimenta, que corre, que brinca, eu acho que isso possibilita ela ter um pensamento mais arejado, mais alegre, mas divertido. E aquela criança que é presa e não tem como liberar todas essas energias, todas essas angústias, essas

coisas, mesmo os medos, as coisas que eles têm neles, quando eles estão correndo, estão andando de bicicleta, estão jogando futebol, isso aí então eles não pensam nessas coisas, eles são livres. Eu acho que ajuda muito a criança a ser mais alegre, mais tranqüila.

Entrevistador: E hoje é isso que tá acontecendo?

Isabel: Eu acho que a maioria das crianças não.

Entrevistador: E o que na tua opinião está deixando elas mais assim, inquietas?

Isabel: Eu acho que hoje as pessoas pensam muito no ter. Os pais, a maioria trabalha fora, as crianças ficam dentro de casa. Chega o final de semana, muitos pais não saem com seus filhos. Eu, por exemplo, chega o final de semana, todo o sábado e domingo eu levo eles pro campo. Eu tenho essa facilidade, todo o final de semana pro campo. A gente vai pra fora, eles têm contato com os animais, eles têm contato com pé descalço, eles têm, brincar, conversar com pessoas idosas que são os avós, a experiência, se possível andar a cavalo, de trator, de charrete, sabe essas coisas assim. E durante a semana eu procuro dar a dança, a natação e coisas assim. Mas não é todos os pais que podem fazer isso ou que tenham a consciência que as crianças precisam disso.

Entrevistador: E aqui na escola, antes tu disseste que tinha um planejamento pra Educação Física, que vocês colocavam tudo direitinho no papel cada aula, não tem mais isso agora?

Isabel: Não tem.

Entrevistador: Não existe na escola uma proposta de Educação Física para as séries iniciais?

Isabel: Nas séries, eu sou uma das mais novas no colégio, nas séries nós só recebemos uma lista de conteúdos. E aí geralmente a nossa escola tem estagiário, faz tempo que tem estagiários. Tinha um professor que agora se aposentou e sempre trazia pra cá o pessoal. Até esse brinquedo aí foi idéia dele, ele trabalhou muitos anos nessa escola. Eu acho assim, que as crianças não perderam muito porque a gente sempre tinha e a

universidade é o lugar mais atualizado em matéria de estudo, tem que ser o lugar que tem as coisas mais atualizadas, sempre tinha gente estudando e se formando aqui. E acho assim, não sei, mas me passou uma coisa assim que eu acho que quem se perdeu um pouco foi nós. E nós ficamos, agora nós temos que retomar isso aí, vamos ter que parar, pensar e ver, agora que voltou pra nós essa bola.

Entrevistador: Tu costuma fazer leituras pedagógicas pro teu trabalho?

Isabel: No outro colégio nós estamos com um projeto de estudos das habilidades e competências.

Entrevistador: Isso contempla os conteúdos da sala de aula?

Isabel: Sim.

Entrevistador: E a Educação Física?

Isabel: Contempla assim uma visão mais geral, e não específica. A parte específica não.

Entrevistador: Mas dá pra fazer relações?

Isabel: Dá. Eu acho que quando a gente trabalha essas habilidades e competências, obrigatoriamente vai entrar as habilidades da Educação Física, o movimento e tudo. Mas não tem específico.

Entrevistador: E cursos, tu tens possibilidade de sair pra cursos? A escola libera?

Isabel: Muito pouco. Quem tá em sala de aula é muito pouco, inclusive seminário esse ano eu não fiz nada. Não fiz porque ou fazia nas férias ou durante a aula não tem como. Aí teve uns seminários que eu quis fazer mas outros professores não quiseram fazer. Aí então se todos faziam, suspendiam as aulas do currículo, das séries iniciais. E teve outro que o pessoal fez, aí não tinha, prorrogaram alguns dias lá, conseguiram substituir e eu fiquei sem. Ontem ainda eu comecei um curso sobre inclusão. São palestras. Eu fiz de manhã, pela outra escola eu fiz, mas por essa aqui não.

Entrevistador: Mas tu costuma fazer?

Isabel: Todo o ano eu faço, todos os cursos possíveis eu faço. Saem bons seminários aqui em Santa Maria. Mas aí tu vê gente de São Sepé, gente de todas as regiões e de todas as cidades e a gente que é daqui às vezes não consegue fazer. O município faz uma formação continuada muito boa, que aí a gente é dispensada, nós temos grupos de alfabetização e a gente é dispensada da sala de aula.

Entrevistador: A tua outra escola é municipal também?

Isabel: Eu tenho aula em escola municipal também. Lá eu consegui fazer. Nós temos mensalmente um grupo de estudos de alfabetização, nós temos a formação continuada, nós temos os cursos específicos quando é pra 1ª série, pra 2ª. Mas aqui ficou complicado.

Entrevistador: E como tu vê a relação aqui da escola com a comunidade?

Isabel: Eu acho que tem uma relação muito boa. A comunidade gosta muito. É uma escola que tem um bom nome. Eu, por exemplo, vim trabalhar aqui pra trazer meus filhos pra estudarem aqui. Nos outros colégios que eu tava, talvez pra mim era mais conveniente, mas como eu queria colocar meus filhos aqui, eu tenho dois que estudam aqui, aí eu vim pra cá.

Entrevistador: Tu moras aqui em Camobi?

Isabel: Moro aqui em Camobi. Agora aqui o nosso aluno é um bom aluno, sabe eu acho que o nível do nosso aluno ainda poderia ser melhor se eles estudassem mais, mas é um bom aluno. É uma escola boa. Claro que como toda a escola pública com os seus problemas, com suas dificuldades, com suas limitações, de pessoal, de material, de tudo, mas o Margarida Lopes eu acho que ainda tem um bom nível. Tem, tem muitos alunos que saíram daqui e se deram muito bem aí fora, sabe tem referências muito boas.

Entrevistador: Então muito obrigada, professora.

Isabel: Às ordens.

ANEXO 4 - Entrevista transcrita - escola particular

Dia: 14/10/2003

Horário: 08:40h

Entrevistador: Delires Albring

Professoras participantes: Alice

Entrevistador: De que cidade tu és natural.

Alice: Santa Maria.

Entrevistador: Qual a tua formação?

Alice: Educação Física.

Entrevistador: Onde foi?

Alice: Na Universidade Federal de Santa Maria?

Entrevistador: Em que ano?

Alice: 1997.

Entrevistador: Como tens curso superior, gostaria que tu me falasse um pouco sobre a tua experiência de prática de ensino e estágio supervisionado durante a graduação.

Alice: Bom, a prática de ensino eu fiz no Farencena (Escola Municipal Vicente Farencena), com dança e quem me orientou foi o Prof. Wilton Trapp. Foi tranquilo porque eu já trabalhava com dança. Durante a minha graduação eu tentei direcionar tudo o que podia pra dança. Sinceramente não teve muito cuidado, tudo o que eu dava tava sempre bom, nunca teve questionamento.

Entrevistador: E o estágio?

Alice: O estágio eu fiz com terceira idade. Quando eu entrei na universidade, em 93, eu comecei a trabalhar no NIEATI, aí eu assumi um grupo de terceira idade e segui com esse grupo até me formar. Então eu fiz o estágio com o grupo de terceira idade, trabalhava com dança com eles, né, e fiz com a Sara na ADUFSM, com hidro e natação. Como eu já tinha bastante experiência em dança, eu quis direcionar o meu estágio

pra outras áreas, e aí eu fiz na ADUFMSM com hidro e natação. Ah, eu fiz com o grupo universitário de dança, porque eu era monitora do grupo e aí fiquei com o grupo de 93 a 99, porque eu saí da universidade e continuei com o grupo porque a gente já tinha um trabalho meio extra universidade porque a gente trabalhou com uma professora que veio de São Paulo, então já tinha o espetáculo todo já montado, a gente apresentava em Santa Maria, a gente viajava com o espetáculo, então eu fiz como monitora do grupo universitário, com a terceira idade, com dança e com a ADUFMSM, com hidroginástica e natação. O grupo universitário, na verdade, eu já fazia, né, então foi mais, eu meio contei as horas assim porque já trabalhava mesmo. Quer dizer, trabalhava do meio-dia às duas, era no horário do almoço que a gente fazia, né. E o estágio tinha o horário pra isso mesmo, né, então foi tranquilo mesmo.

Entrevistador: Eu gostaria que tu descrevesse a tua chegada na escola, como foi...

Alice: Eu, aqui na escola foi assim, eu entrei em março de 99, por eles não terem uma professora de dança aqui. Então eu me formei em 97, e trabalhava na Quarta Colônia, eu dava aula em Ivorá, eu ia toda semana e voltava, aí eu casei em 99 e larguei meu currículo em várias escolas, mas eu não larguei aqui (escola particular) porque a diretora é minha tia, ela é casada com o irmão do meu pai. Aí eu não larguei aqui na escola até pra evitar constrangimentos, não que fosse acontecer, mas preferi não largar. Só que eles estavam sem professora de dança e as crianças pediam muito uma professora de dança, porque era só volei e futsal, então ela me chamou pra trabalhar aqui e eu assumi as séries iniciais com a recreação. E como eu adoro criança, adoro trabalhar com criança, sou meio louca mesmo, então assumi a primeira, a segunda... na época tinha pré-escola de manhã, então a gente dava Educação Física pro pré, primeira, segunda e terceira, daí eu era sozinha. Então eu trabalhava com todos, com toda a fundamentação psicomotora do pré a terceira e a partir da quarta eles optam pela modalidade que eles querem fazer na

Educação Física. Então eles optam por vôlei, masculino e feminino, futsal e dança. E eles podem fazer natação fora, que é um clube que eles pagam fora, tem convênio com Splash e Golfinhos, se não me engano.

Entrevistador: E isso conta como Educação Física?

Alice: Conta como Educação Física. Aí quando eu entrei aqui professora de Educação Física não tinha, acho que as gurias que se viravam pra trabalhar. Então foi bem novo assim, e pra mim um desafio porque até então eu ainda não tinha trabalhado com essa parte, né, de recreação e tal, porque eu sempre direcionei bem pra dança. Só tive a parte normal na universidade, mas também não muita. Aí comecei a me virar. Comprei livros e me virar, e a expectativa de que gostassem, de que desse certo, porque até então eu sabia que me segurava na parte da dança... mas tranqüilo assim, só que chegou um ponto, não sei se tu tem experiência, se trabalha com criança, porque as crianças estão vindo cada vez pior pra escola, cada vez mais sem limites, cada vez mais... como se tu tivesse que educar, que ensinar, tudo... então chegou um ponto que eu não tava conseguindo mais, porque aqui como é uma turma de cada série, eu tinha turmas de terceira e segunda série com trinta e poucos alunos. E largar as crianças sozinhas no pátio e eu não tava conseguindo. Eu conversei com a Elaine e disse “tá difícil, quem sabe a gente separa então”, apesar de eu ser meio contra, mas pra render a aula, porque tinha meninos que me mandavam longe, ou dava futebol ou nada servia. Mas isso foi em 99 e 2000, aí em 2001 eu consegui ainda, porque era a turma que vinha comigo de primeira série, eu consegui que aceitassem o basquete, o vôlei, assim, só atirar a bola, nada de cobrar muita técnica. Mas um dia por exemplo que eu queria trabalhar salto... os guris não faziam, eu era futebol ou não era nada. Aí ficou difícil sabe, quem sabe a gente tenta dividir e vamos chamar outro professor pra trabalhar, porque aí é mais fácil, aí eles chamaram o Roberto. Aí a gente começou assim, a princípio era pra ser de 15 em 15 dias uma aula juntos, meninos e meninas e um outro dia separado, eu ficava com as meninas e ele com os meninos. Aí

no primeiro mês isso funcionou, e no segundo mês a gente achou complicado, porque tem turmas que tem 4 meninas e 12 meninos, entende, então a gente optou por sempre trabalhar junto e eu me responsabilizar pela avaliação e cuidar das meninas e ele dos meninos. Mas trabalhar com as crianças junto, e aí foi perfeito, deu um resultado excelente, tanto é que a turma de primeira série que nós tínhamos o ano passado era extremamente cheia de dificuldades assim, sabe, e aí esse ano eles estão na segunda e a gente vê que a primeira que entrou esse ano é bem mais adiantada que eles, que estão na segunda. Então resolveu um monte a gente trabalhar junto, a gente sempre programa as atividades junto, aplicamos tudo junto só que nos responsabilizamos por avaliação, separado, mas é bem tranquilo. E esse ano particularmente nós estamos com turmas excelentes, todos participam, eles gostam, sempre tem um aluno que quer ficar sentado, outro não quer fazer, tem muito isso. Mas assim, esse ano tá sendo super tranquilo, acho que de todos os anos que eu tô aqui o mais tranquilo.

Entrevistador: É, porque normalmente funciona melhor separando a turma...

Alice: É, mas principalmente até a terceira série, eu acho que é a fase que eles estão se socializando, que eles estão aprendendo a conviver, então eu acho complicado. E a gente optou assim e foi perfeito. Guria, antes era um estresse, sempre tinha gente na vice-direção, era um horror. Porque não tem sabe, imagina trinta e poucos num pátio, era um aluno saindo no portão e tinha que buscar aquele, quando voltava do portão tinha um pendurado na árvore, tirava ele e tinha um pendurado na goleira, era um horror, a aula não ia. Então tá super bom agora.

Entrevistador: E como é o teu trabalho aqui na escola, quantas horas tu trabalhas?

Professor: A gente tem assim, eu tenho de primeira a oitava aqui e tem todo o ensino médio também, mas do fundamental eu tenho de primeira a oitava. Não, tenho de pré a oitava. Daí com o pré eu trabalho com dança,

45 minutos por dia, uma vez por semana. Trabalho quarta-feira a tarde com eles. Da primeira a terceira é Educação Física e a gente tem um período na semana, como todas as especializadas, tem inglês uma hora por semana, então nós temos uma hora por semana. E de quarta a oitava eu tenho clube de dança, que vale como Educação Física, aí tem duas horas na semana. Só que como aqui é Camobi e tem muita gente do centro, eu tenho que condensar, então eu dou uma hora e meia por dia e elas vem uma vez por semana na escola, que é um horror. Desde que eu entrei aqui eu luto pra mudar isso, até todo mundo concorda, só que os pais, né... é inconveniente trazer elas pra cá, aquela função. Então pra mim em termos de rendimento é horrível, porque eu dou uma coisa na segunda-feira, aí elas ficam até a outra segunda-feira sem aula, então elas esquecem tudo, é um horror.

Entrevistador: E é no horário de aula?

Alice: Não, é extra-classe. Eles fazem à tarde. A escola só funciona de manhã. Só funciona a tarde a pré-escola, então a gente faz a Educação Física todas as tardes.

Entrevistador: Por isso que dificulta?

Alice: É. Mas até porque aqui (na escola) não é muito prioridade a Educação Física, e no ensino médio então nem se fala. Então o que é em horário de aulas são as crianças até terceira série. Mas de quarta em diante é depois, é de tarde, todas as Educação Física são de tarde.

Entrevistador: E como são os planejamentos de vocês? Vocês fazem em conjunto?

Alice: Fizemos. De primeira a terceira. Na pré-escola eu nunca fiz muito planejamento, porque como eu trabalho com dança com eles, é mais expressão corporal, não chega a ser um planejamento. Geralmente eu trabalho eles pras apresentações que tem na escola. Porque o tempo é curto. Então preparo pro dia das mães, pro dia dos pais, pra páscoa, até porque a gente tem uma amostra de artes aqui na escola, que a gente junta dança, teatro e música. Então envolvemos todos os alunos, os que

não dançam fazem teatro, os que não fazem teatro e nem dançam fazem música. Então eu pego eles pra essas coisas específicas, então com eles eu nunca fiz planejamento. De primeira a terceira nós fizemos juntos, eu e o Roberto, e de quarta em diante, o da dança eu faço bem direitinho o planejamento, porque aqui a gente precisa dar avaliação, e tu tem que dar nota com parecer, tu dá só primeira, segunda e terceira mas tu igual emite a nota. Até a primeira série nos dois primeiros bimestres tu não dá, aí depois terceiro e quarto bimestre tu começa a dar nota, e igual emite o parecer, né. Então eu trabalho com a dança assim, bem separada, começo bem do início, porque assim como eu pego meninas que já tem conhecimento, eu pego meninas que nunca dançaram na vida. Então tenho que nivelar meio por baixo, sempre começo do mais fácil para o mais difícil, sempre começo planejando a aula desde o início da musicalização, elas aprendem a contar tempo binário, ternário, quaternário. No primeiro bimestre é só essa parte bem simples. Aí segundo bimestre eu já cobro uma avaliação delas, onde elas constróem alguma coisa pra me mostrar. Terceiro bimestre também, eu sempre trabalho junto com elas, elas sempre vão construindo junto comigo, nunca eu trabalho sozinha. E elas estão acostumadas já, sempre dá resultado.

Entrevistador: O que é Educação Física pra ti?

Alice: Bom, pra mim Educação Física é uma forma de tu conseguir que a criança e o adolescente se permitam socializar, ter um conhecimento do corpo, sabe, aprender as habilidades mais básicas pra poder viver melhor.

Entrevistador: E tu achas importante esta disciplina nas séries iniciais?

Alice: Com certeza. Acho muito importante. E acredito que as crianças também acham. Eu acho assim, dizendo em termos desta escola, eu sinto que, ainda que no ensino fundamental não é tanto, mas no ensino médio, eles não priorizam mesmo, eles aceitam porque é lei e eles tem que aceitar. Mas eu vejo como as crianças também acham importante, os pais acham importante. Eu acho que além de, principalmente com a criança, tu tem toda a oportunidade de socializar, de integrar, de fazer com eles

aprendam a ganhar e a perder, que eles aprendam que não vai ser sempre tudo um mar de rosas. A gente não trabalha muito com competição, alguma coisinha às vezes a gente já vai jogando, até porque não adiante um dia, isso é natural da vida, né... então acho que é importantíssimo, é uma das disciplinas que mais trabalha esse lado assim de integração, socialização, de fazer com que eles se permitam experimentar.

Entrevistador: E o que tu procuras trabalhar nas tuas aulas?

Alice: Eu vou te dar separado então. Na primeira, segunda e terceira a gente tenta fazer as coisas básicas, tipo o saltar, trabalhar a lateralidade, coordenação, coisas assim até de psicomotricidade fina, até pra encher um balão, a gente sempre faz uma coisa mais ampla, a gente nunca vai cobrar se chutou bem, a gente vai cobrar se acertou na bola e conseguiu o objetivo. A gente trabalha muito com a questão assim de... básico, tipo saltar, correr, fazer com eles tenham aquela noção de passar por entre alguma coisa sem se bater... essas coisas bem básicas. Algumas coisas do jogo, tipo no basquete o máximo é “vamos colocar a bola na cesta”, ou o futebol no máximo “chutar a gol”, de vez em quando a gente dá um joguinho assim sem muita regras assim, pra eles experimentarem, pra saber mais ou menos porque a partir da quarta eles optam, né. Então a nossa intenção é de ampliar o máximo o leque de conhecimento deles, pra eles saberem o que eles querem quando saírem da terceira série.

Entrevistador: E vocês utilizam algum critério pra eleger os conteúdos?

Alice: Geralmente a gente se baseia numa bibliografia, mas é meio pelo que a gente acha mais importante mesmo. Tipo assim, aquilo que eu te falei, a coordenação, lateralidade, expressão, a gente trabalha muito um trabalho de expressão com eles, trabalhar o rosto, sabe, mímica, essas coisas a gente trabalha, eles adoram. Em dias de chuva tem quem “enjambrar”, que a gente aqui não tem espaço coberto, o salão geralmente tá com o teatro, então a gente trabalha coisas tipo joguinhos, dama, essas coisas a gente também trabalha. A gente traz, o Roberto tem

filho pequeno, então ele vem com uma penca de coisa, então a gente traz de casa. E trabalhamos com aquele joguinho da forca, aquele stop também pra aguçar o raciocínio, então a gente procura pegar de todos os lados pra deixar o mais amplo possível, né.

Entrevistador: E como eles participam das aulas, como é o espaço que eles tem?

Alice: Eles têm pátio, sempre tivemos o salão a disposição, só que este ano deu choque de horário com o teatro, em função disso a gente trabalha em sala de aula. Mas como são turmas, a gente arreda as classes, a gente faz brincadeiras dentro da sala mesmo, a gente leva bambolê, a gente manda pisar dentro dos bambolês, a gente leva um balão lá e manda atirar a bolinha até estourar o balão. A gente tá sempre tentando em função do espaço, porque pega o inverno todo esse pátio aí, 8 horas, 8 e meia no inverno é um horror. Então a gente tá sempre inventando moda, porque essa área que nós temos aqui é maravilhosa, mas infelizmente não tem um lugar coberto.

Entrevistador: E como vocês procuram agir em relação a eles, a metodologia de aula de vocês... como é a relação com os alunos, como vocês procuram trabalhar com isso?

Alice: Olha a gente é bem tranquilo assim. A gente, faz uma chamada, temos que fazer porque eles cobram da gente, aí a gente propõe um aquecimento, esse aquecimento ou eu dou ou o Roberto dá, depois do aquecimento a gente faz um alongamento com eles, aí parte pra atividade. Então é aquilo que eu disse, a gente sempre vai do mais fácil pro mais difícil. Vamos supor que tem que pular nos bambolês ali no chão, por exemplo uma metodologia, vamos pular com os dois pés, aí volta, aí vai com um pé só, aí vai com outro, aí a gente dispõe diferente os bambolês. Já vai dificultando conforme a gente vê que eles vão aceitando. Mas é complicado também porque às vezes têm alunos que não querem participar. Eles tem essa faixa etária que é essa coisa do se tu não consegue a turma cai em cima né, então a gente tem casos

isolados de crianças que não querem participar porque o fulano xinga, a mais gordinha que vai fazer e “olha a baleia”, essa coisa que é natural, acho que todo mundo passou por isso na escola.

Entrevistador: E como é o diálogo? Há possibilidade de diálogo professor-aluno, aluno-aluno durante a aula?

Alice: Olha, tem. É claro que tem aquela coisa, né, com primeira, segunda e terceira tu tem que ter, a autonomia tem que ser tu, não adiante deixar a coisa muito “iê”, porque vira bagunça total. E eles têm muito, principalmente nos meninos, aquela coisa da agressividade. É chute, é soco, aí vem um chorando “professora o fulano me deu um soco”, então tu tem que manter um certo... de quarta em diante eu já acho que não é tanto sabe. Eles já são mais maduros, é claro que sempre tem uns casos extremos isolados que tu tem que trabalhar fora, não adianta. Mas no contexto assim é super bom o relacionamento que nós temos com eles, tanto eu quanto o Roberto, porque a gente fala a linguagem deles né, tá sempre brincando... então assim, é bem bom o relacionamento. Agora entre eles sim, é mais complicado. Um xinga o outro e ele vai atrás daquele que xingou, mas é natural também, não tem o que fazer. Às vezes a gente se faz de surdo também pra não levar a situação mais adiante...

Entrevistador: Existe alguma relação com as demais disciplinas trabalhadas em sala de aula?

Alice: Olha, de primeira a terceira a gente tá sempre procurando interligar. Tem uma meta que é da escola, que a escola nos pede bastante é que a gente trabalhe junto com os professores, então geralmente os professores nos passam os conteúdos que eles estão trabalhando, aí a gente tenta colocar nas atividades, nas brincadeiras, alguma coisa do que eles estão trabalhando. No primeiro bimestre a questão do nome, aquela questão de conhecer o colega, então a gente sempre procura dar as atividades que as professoras né... nem sempre é possível porque tem coisas que a gente não tem como, mas na maioria das vezes a gente tenta dar uma

integrada. E na parte da dança a gente tá sempre integrando, fizemos com teatro, com a música, às vezes pega lá a professora de geografia e traz para um contexto... por exemplo nos espetáculos de final de ano, eu já fiz um que era “volta ao mundo”, então a gente pega a professora de história e geografia pra trabalhar junto com elas. A gente tá sempre tentando interagir na medida do possível. A tal da interdisciplinariedade é meio complicada de conseguir até porque a pré-disposição nem sempre é bem-vinda nas pessoas. Assim como tu tem colegas que são super pré-dispostos, tem aqueles que querem saber da disciplina deles e ponto. Então é meio complicada. No papel é muito linda. Eu tava conversando no pós esse fim de semana, a gente tá tendo metodologia de ensino da dança e tal. Então a gente tem toda essa coisa de PCN, essas coisas todas e uma colega tava falando que agora tem algumas escolas que são por ciclo, né? Escolas de primeiro ciclo, segundo ciclo, terceiro ciclo e quarto ciclo. É muito lindo no papel, só que as crianças já tão sem limites, já tão que é um horror, aí vem aquelas crianças que sabem que não vão reprovar, e não reprovam. Eu não tinha muito conhecimento a respeito disso que elas colocaram. Eles não reprovam, as crianças fazem o que querem, vão quando querem e aí, como é que tu vai atuar? As gurias disseram que não tem o que fazer. Eu disse “olha, eu não tenho essa realidade ainda, mas...”. Geralmente eu acho que é mais estado e município que aderiram a isso né.

Entrevistador: Pois é, e essa questão de, não é o teu caso aqui de ser um único professor que trabalha todas as funções, aqui tem um professor específico para a Educação Física, no estado e município não tem. O que tu pensas sobre isso?

Alice: Olha, eu acho complicado. Acho difícil de tu trabalhar, porque às vezes a gente que tem conhecimento, que tá sempre buscando, se perde algumas coisas, tu fica “por onde eu vou”, “que jeito fazer”... porque cada turma é um jeito, e tem que se moldar àquela turma e trabalhar as dificuldades da turma. Aí tu pega um professor que fez pedagogia, ou que

fez magistério, ainda que magistério acho que deve trabalhar alguma coisinha, o que esse professor vai trabalhar de habilidades com essas crianças? Como vai saber trabalhar desenvolvimento psicomotor... eu acho impossível, mas é a realidade que a gente tem. Aí tu pega umas crianças que perdem o gosto pela Educação Física completamente porque não foram trabalhadas. Aí a professora vai lá e “vamos jogar futebol”. É bem aquele pensamento que eu te falei, os guris vão jogar futebol, as gurias vão pular corda e ponto. E a professora fica ali, tão brincando, a Educação Física é brincar, vamos brincar. Aí não trabalha nenhum tipo de habilidade motora, nem física... aí chega na quinta série e o que tu vai fazer com uma criatura que não coordenação, não tem lateralidade, não sabe o que é direita e esquerda... não adianta tu ir contra o sistema, isso aí é uma questão política, eu acho que é complicado tu tentar... é que nem agora tem uma briga CONFED e CREF com a função da dança. Se tu não é professor de Educação Física... eles acham que a dança é da Educação Física. Por mais que tu trabalhe com o corpo... não é só isso, né. E como é que tu vai enfiar na cabeça de uma criatura, tu vai ficar dias brigando, batendo boca. É uma questão política, tu tem é que... eu nesse ponto sou bem assim, eu espero pra ver o que acontece. Me posiciono quando tenho que me posicionar, mas não adianta, tu vai ficar é batendo boca.

Entrevistador: Eles criticam, por exemplo, o curso de graduação em dança?

Alice: Aí é que tá, eles não aceitam que existe um curso de graduação em dança, entende. Porque se tem um curso de graduação em dança, a dança não pode fazer parte da Educação Física. É claro que, tipo eu, fui pra Educação Física porque não tinha na minha época curso de dança e eu não tinha condições na época de ir lá pra Bahia fazer um curso. A maioria das pessoas que trabalham com dança foram pra Educação Física por causa da dança, porque não tinha outra opção. Mas agora aqui no estado nós temos 8 cursos de dança, de graduação. No Brasil,

desculpe, então eu acho que não tem sabe... aqui no estado nós temos 3, nós temos a ULBRA, nós temos a UERGS e nós temos a UNICRUZ. Então quer dizer, agora FAMES vai abrir, então porque questionar se existe um curso específico... o que a gente vai fazer, vai questionar os pobres do professores que de repente se viram em mil pra conseguir... tu pega uns mais preocupados em ver, ainda procuram. Recém mesmo veio uma professora aqui, do Bilac, querendo conversar comigo, saber quando são as aulas porque ela tá preocupada né, trabalhar com as crianças, de não entortar ninguém, de não machucar, de não lesionar, mas isso é uma em mil.

Entrevistador: E hoje tu optaria, se tu pudesse, faria dança em vez de Educação Física?

Alice: Eu faria. Com certeza. Se eu pudesse sim. Apesar de que eu acho que muita coisa da Educação Física tu tem na dança também, na graduação tu tem anatomia, cinesiologia, tem fisiologia, toda essa parte tu tem, só que tu tem aplicado a dança e na Educação Física tu tem geral. Mas eu não acho que seja ruim, porque o conhecimento que tu adquire na Educação Física, como eu sempre tentei levar pra dança, então pra mim foi bom.

Entrevistador: E como tu vê o mundo infantil hoje e as possibilidades de movimento?

Professor: Olha, difíceis, difíceis... Eu acho que essa geração computador, video-game, tá limitando as crianças cada vez mais. Acho assim... que tu pega crianças que meu Deus, não sabem absolutamente nada, menina! Tu não tem noção das crianças que a gente pega. Abre e fecha a perna, não conseguem, não conseguem. Claro que não é uma coisa geral, né. Mas eu te digo assim que uns 20 ou 30% das crianças que chegam pra gente... mas são crianças que se tu começa a trabalhar, por exemplo esses trabalhos que eu e o Roberto fizemos aqui muito de saltar, de correr, de passar por entre obstáculos, essas coisas mínimas que a gente faz, aguça. Então entrou na primeira série, na segunda eles

já estão bem tranquilos. Mas tu pega uma primeira série... eu diria assim, impossível tu não comparar os alunos que vem pra gente um ano e os alunos que vêm desde o início, né. Tu pega uma terceira série os alunos que vem de outras escolas e os que estão conosco desde a primeira, tu vê nítida a diferença. Só que eu acho cada vez pior. Até porque os pais cada vez menos, os pais são mais acomodados né, aí entra aquela coisa que eu te falei do professor ser educador, ser pai, ser mãe, ser psicólogo, tudo um pouco, que eu acho que é o papel mesmo, mas acho que tu tem que ter um subsídio da família pra ti poder atuar. Até a gente que trabalha com a Educação Física, eu acho que ela te possibilita chegar mais fundo no aluno do que o professor de sala de aula, e eu acho que esse é um dos pontos assim, pra mim, importantíssimo. Porque te proporciona ter uma amizade maior, te proporciona ter um relacionamento mais íntimo. Às vezes criança, esses dias chegou uma aluna do ensino médio lá pra mim, 16 anos, “professora, tô grávida, e agora?”. Tu me pergunta “e agora” criatura? Por que não me perguntou antes? O que podia fazer pra evitar isso né? Então são coisas que de repente com o professor de sala de aula, aquela coisa de disciplina, prova, etc, eu acho que é mais complicado, e eu acho que possibilita mais tu ter esse convívio, então essas coisas se desenvolvem mais tranquilo. É um contato bem mais humano.

Entrevistador: Até em função então da tua pós (graduação), tu continuas fazendo leituras pedagógicas?

Alice: Faço, faço. Assim, quando eu saí da faculdade eu fazia mais. Aí depois, até porque eu sempre tentei entrar no pós e nunca consegui, é aquela coisa, tu sai da universidade, tu perde o vínculo. No primeiro semestre que tu saiu, pra ti voltar depois é complicado, porque aí já tem quem está trabalhando nos laboratório, tem que tá aqui e tá ali, sai da graduação e já entra direto, né... então pra mim sempre foi complicado. Então eu até tentei um tempo, aí depois, um ano depois que eu me formei, com a função de trabalho, trabalho e trabalho, eu abandonei um

pouco assim. Pegava mais na época de fazer planos de aula, eu sempre me baseei em bibliografias, pra não fazer uma coisa da minha cabeça. Aí de um ano pra cá eu comecei a estudar de novo, comecei a ler bastante e tal. E agora então no pós, nossa!

Entrevistador: E tu conhece essa comunidade aqui onde tá a escola?

Alice: Olha não tenho muito contato.

Entrevistador: Como é a relação da escola com ela? Me parece que muitos alunos não moram aqui no bairro?

Alice: A maioria é daqui, eu acho. Não posso também te afirmar, mas eu acho que a maioria é daqui, até em função de ter muita gente da base, da universidade, os pais que trabalham na universidade já trazem pra cá. Mas eu não tenho muito contato assim, eu não sei te dizer, eu venho dou a minha aula e vou embora, porque eu tenho outra escola, não tenho tempo de... saio daqui às 5 horas, tenho que estar às 5 e meia em outra. Eu sei que a gente sempre tenta adequar a escola à comunidade. Quando a gente fez no ano passado quando nós fizemos a nossa amostra de arte, que o tema era o amor. Então a entrada era 1 quilo de alimento. Então o que nós fizemos, nós doamos metade dos alimentos pra uma creche aqui de Camobi e metade dos alimentos pra uma creche lá das Dores, pra contextualizar bem os dois lados da coisa. Quando há a possibilidade de intercâmbio de escolinhas, de creches que vem conhecer a escola, que vem apresentar coisas pras crianças, e as crianças vão apresentar pra eles, tem esse intercâmbio, alguma coisa assim tem.

Entrevistador: Então tá, seria isso. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Alice: Não sei, se tiver mais alguma coisa...

Entrevistador: Não, seria isso. Muito obrigada pela tua disposição e atenção.

Alice: imagina, imagina... quando tu precisar!

ANEXO 5 - Pauta de Observação

Entrevistador:

Professor:

Dia: Horário:

Questões:

- observar o plano de aula;
- como o professor inicia a aula;
- que recursos utiliza (materiais, afetivos, etc) em aula;
- que tipo de atividade (conteúdos) o professor faz com as crianças (alunos);
- atitude do professor com os alunos (se direciona ou proporciona participação, criatividade, organização pessoal, falas do professor, intervenções, avaliação)
- observar registro da aula;
- observar o diálogo entre professor e alunos;
- observar a relação com a aula anterior;
- quais são os movimentos que as crianças realizam (jogos, brincadeiras...);
- que características têm estes movimentos (são violentos, calmos, de correr, com materiais ou sem, se “estão na moda”...);
- se brincam sozinhos ou em grupos;
- o comportamento das crianças nas brincadeiras (respeito, cooperação, solidariedade, criatividade, falas dos alunos, etc.);
- como termina a aula.

ANEXO 6 - Observações realizadas

Data	Escola	Turmas observadas
21/10/2003	Particular	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
04/11/2003	Particular	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
07/11/2003	Estadual	1 ^a
11/11/2003	Particular	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
11/11/2003	Estadual	1 ^a
18/11/2003	Particular	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
18/11/2003	Estadual	1 ^a
25/11/2003	Particular	1 ^a , 2 ^a
25/11/2003	Estadual	1 ^a

ANEXO 7 - Registro de observações – escola estadual

Dia: 18 de novembro

Horário: 16:30h às 17:15h

Turma: 1ª série

Cheguei na escola e fui para o pátio nos fundos da escola, onde é o espaço destinado às séries iniciais. Aguardei uns instantes, pois a professora ainda não havia saído com as crianças. Saíram por volta das 16:40h.

As crianças saíram correndo. A professora veio em seguida, trazendo alguns materiais, como duas bolas de meia, dois cones, copos feitos com garrafa pet. Ela tenta organizar duas colunas pra iniciar as atividades. Percebe-se que hoje a turma está bastante agitada. A professora começa a falar, explicando a brincadeira, mas as crianças não param quietas, conversam o tempo todos e mexem muito com os colegas. A brincadeira que a professora sugere é a seguinte: as duas colunas competem entre si, um participante de cada coluna vai correndo até o cone com uma bola de meia, deixa-a lá e volta correndo, batendo na mão do colega para este ir buscá-la e assim por diante.

Quando inicia a brincadeira o segundo participante já não sabia como continuar, então a professora diz que foi porque eles não ficam quietos e não escutam o que ela diz. Explica novamente a brincadeira e pede que prestem atenção. Reinicia a brincadeira, mas as crianças que não estão na vez de brincar não param na coluna e não prestam atenção no que está acontecendo. Percebe-se que os alunos competem entre si, individualmente, e não por grupos, porque cada vez que o colega chega e bate na mão ou entrega a bola para outro, este espera o colega da coluna ao lado chegar também para saírem juntos. A professora pergunta quem não foi ainda, então estes vão e termina a brincadeira.

A próxima brincadeira é de estafeta, passando a bola por cima da cabeça até o final da coluna e voltando, mas o colega da frente não pode olhar, somente deixa as mãos para cima e o colega de trás coloca a bola. A professora logo troca de brincadeira de novo, pois as crianças se dispersam com facilidade.

Mais uma brincadeira de estafeta é sugerida pela professora, mas desta vez passando a bola entre as pernas, vai até o final da coluna e volta.

A próxima brincadeira utiliza ainda as bolas de meia e mais dois copos feitos de garrafa pet por coluna. A brincadeira é a seguinte: na frente de cada coluna deve ficar um aluno com um copo e a bola de meia, sendo que o outro copo está com o primeiro da coluna. Este deveria jogar e tentar acertar o copo do colega em frente, depois vai para o final da coluna e o próximo faz a mesma coisa.

Como as crianças estavam difíceis de se concentrar, a professora tentou conversar um pouco no final da aula, dizendo que elas teriam feito muito mais brincadeiras se elas tivesse prestado mais atenção, ouvido mais e respeitado, mas que dessa forma não tinha mais como brincar. A professora comenta comigo que algumas atividades acabaram ficando de fora, pois ela não conseguiu trabalhar bem com a turma hoje, nem em sala de aula, nem no pátio.

As crianças foram para a sala de aula, pegaram seu material e foram para casa.

ANEXO 8 - Registro de observações - escola particular

Dia: 18 de novembro

Horário: 8:40h às 9:40h

Turma: 1ª série

Apesar de ter chovido na noite anterior, o professor procura um local seco na escola para a aula. Distribui os materiais num local coberto, na entrada ao lado da cantina da escola. Assim que as crianças começam a brincar, a diretora chama-as para uma rápida filmagem de propaganda para a escola.

Quando retornam às atividades, o professor pergunta se preferem ficar ali onde estão ou ir para o pátio na frente da escola. Apesar de estar tudo pronto lá em baixo, preferem ir para a frente da escola. O professor recolhe os materiais e todos sobem, dirigindo-se à frente da escola.

A maioria dos meninos (4 dos 5) fazem duas goleiras com dois bastões cada uma e jogam futebol. O outro menino pega um bastão e uma bola de tênis e brinca sozinho, jogando a bola para cima do telhado do corredor de entrada na escola, que é curvo, então a bola não fica presa lá. Duas meninas brincam com os aros, ora bamboleando, ora correndo pelo pátio. Três meninas brincam na corda que o professor pendurou no ferro do corredor, tentado subir pela corda, não conseguindo, desistem. Então começam a embalar-se. Uma menina pega o saco que carrega as bolas e entra nele, saltando até o final do corredor. Da metade até o final ela salta de costas, e volta correndo.

Aos poucos vão parando de brincar e trocam de atividade e de material. Dois meninos jogam com as raquetes de madeira e uma bola de tênis. Duas meninas e um menino inventam uma brincadeira utilizando 2 blocos de madeira, três tabuleiros, 4 bastões, 2 aros e 10 tampinhas de garrafas pet. Nomeiam a brincadeira de “rampinha”. Aproveitando um degrau na entrada da escola, apoiam um tabuleiro (pedaços de madeira

de mais ou menos 30cm de largura por 60cm de comprimento) e colocam os outros dois enfileirados com este. No final deste “caminho”, colocam dois blocos em cada lado para delimitar espaço, e na seqüência desses, 4 bastões para fechar um quadrado. Dentro deste quadrado (aberto na ligação com as rampas) colocam dois aros, que são os alvos onde as tampinhas de garrafa devem entrar. Cada um tem 10 chances para acertar qualquer um dos bambolês. Cada acerto vale 1 ponto. Quem fizer mais pontos é o vencedor. Esta brincadeira atrai outras duas crianças.

Duas meninas e um menino brincam na corda, e desta vez o professor faz uma laçada na corda para colocar o pé e embalar-se. Três meninas brincam com duas bolas e um balão deitadas no colchão. Um menino brinca sozinho de quicar uma bola de basquete, outras vezes chuta também.

As meninas que estão na corda tentam enterrar um bastão no chão e prender a corda nele para fazerem uma corda-bamba, mas não dá certo e desistem.

O professor diz que irão para a sala de aula, acabou a Educação Física, então as crianças começam a juntar os materiais. Depois de tudo pronto o professor organiza a fila. Estão muito inquietos, principalmente os meninos, batendo-se muito. O professor fala firme com as crianças até que acalmam-se e descem para a sala, pois é hora do recreio dos “pequenos”.

ANEXO 9 – Diário de campo - escola estadual

Dia: 10 de setembro

Horário: 15:30h às 16:00h

Chegando na escola, procurei pela Prof^a. Anita, que por telefone confirmou ser este o melhor horário para conversar com todas as professoras juntas. Neste dia a aula terminou mais cedo e as professoras encontraram-se para uma reunião.

Estavam presentes 6 professoras das turmas (faltaram as professoras de 4^a séries) e a Coordenadora do Currículo, Prof^a. Anita.

Iniciando a conversa, apresentei-me às professoras e falei da minha intenção de pesquisa. As professoras olhavam-me com certa curiosidade e senti um pouco de receio da parte delas. Aos poucos, na medida em que eu falava, elas começavam a perguntar sobre a pesquisa. Um dos pontos que me chamou bastante a atenção foi que queriam saber ao certo quantas aulas eu iria observar, então disse que não tenho um número definido ainda. Depois disso uma delas falou que não programava aulas, mas que levava suas turmas para brincar na pracinha. Isso parece que incentivou outras a falarem também, porque em sua maioria, as professoras não programam aulas com conteúdos e metodologias específicas. Uma delas falou que trabalhava com conteúdos da Educação Física porque outros pesquisadores da UFSM já haviam feito uma pesquisa lá, o que deixou-a com novas alternativas de trabalho com suas turmas.

Foi-me perguntado se tinha que ser com séries iniciais esta pesquisa, porque nas séries finais havia um professor específico para esta disciplina. Então argumentei que era esse o objetivo da pesquisa, saber como um professor que não tem a formação específica trabalha com suas turmas. Elas sentiram-se mais tranquilas quando disse isso,

pareceu-me que se sentiriam alvos de críticas (não se sentem em condições de trabalhar esta disciplina) por alguém da área.

A grande reclamação é que não se sentem preparadas para ministrar aulas de Educação Física, e prefeririam que estagiários do curso de Educação Física da universidade o fizessem.

Depois de uns 15 minutos de conversa, a Prof^a. Anita perguntou se afinal elas aceitariam participar ou não. Sem restrições, em princípio todas aceitaram.

Ficou agendada a próxima visita à escola no dia 16 de setembro, quando eu ficarei por dentro dos horários de Educação Física de cada turma.

ANEXO 10 – Diário de campo – escola particular

Dia: 07 de outubro

Horário: 9:00h às 11:15h

Cheguei na escola por volta de 9h. Passei na sala da direção e conversei com a diretora. Ela tomou conhecimento do projeto e disse que se os professores tivessem tempo para as entrevistas, então poderia ser feito o trabalho.

Após encaminharam-me à sala dos professores. Lá encontrei o Prof. Roberto e a Prof^a. Alice, juntamente com outros professores das séries iniciais e de outras disciplinas. Havia bastante conversa, professoras vendendo cosméticos, contando histórias de seu dia-a-dia. O clima era animado.

A Prof^a. Alice estava envolvida com uma turma de meninas da escola que fariam uma apresentação de dança (parte da Educação Física que ela trabalha também), vendo figurino e acompanhando a confecção das roupas. Quando conseguimos conversar alguns minutos, falei da pesquisa e de como aconteceria. Ela demonstrou interesse e boa vontade em participar, sem restrições de observação de aulas.

Deixamos marcada a entrevista para o dia 14 de outubro, terça-feira, às 8:15h, antes do horário da aula dela e do Roberto, porque ele pode assumir a turma sozinho enquanto conversamos e vice-versa.

Neste dia mesmo os professores me convidaram a assistir uma gincana que haviam organizado em comemoração ao dia das crianças. Aguardei o horário na sala dos professores.

Às 10:30h começaram as atividades no pátio para as crianças. Os professores de Educação Física organizavam os materiais para as brincadeiras, enquanto as professoras titulares da classe participavam na

torcida junto às suas turmas. Havia também dois funcionários que ajudavam na organização e cuidavam do som.

Foram realizadas algumas atividades de competição já conhecidas, como carregar um limão na colher até um determinado local (duas crianças de cada turma), acertar a cesta de basquete, acertar um alvo de madeira com aros, encher um balão até estourar, um casal dançar com uma bola de tênis na testa e o vencedor era quem ficava dançando mais tempo, etc. As turmas competiam entre si e iam somando pontos a cada atividade, no final quem somava maior número era o vencedor.

As atividades terminaram às 11:45h.