



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE  
LA COMUNICACIÓN  
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**AS DIFICULDADES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
ESCOLA ESTADUAL CALUNGA II: APLICABILIDADE DO  
CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DE GOIÁS DO 6º AO 9º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Jorgiano Rodrigues de Oliveira

Asunción, Paraguay

2018

Jorgiano Rodrigues de Oliveira

**AS DIFICULDADES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
ESCOLA ESTADUAL CALUNGA II: APLICABILIDADE DO  
CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DE GOIÁS DO 6º AO 9º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción – Py, como requisito parcial para obtenção do grau de Master en Ciencias de la Educación.

Tutor: Dr. Luís Ortiz Jiménez

Asunción – Paraguay

2018

Oliveira, J. R. 2018.

**As dificuldades da disciplina de Educação Física na Escola Estadual Calunga II: aplicabilidade do currículo mínimo do Estado de Goiás do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.**

Orientador: Dr. Luís Ortiz Jiménez

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2018.

Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação = 99p.

Tutor: Professora Dr. Luís Ortiz Jiménez

**Palavras chave:** 1. Saberes docentes. 2. Ensino de Educação Física. 3. Diretrizes Curriculares do Ensino. 4. Quilombola.

Jorgiano Rodrigues de Oliveira

AS DIFICULDADES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
ESCOLA ESTADUAL CALUNGA II: APLICABILIDADE DO  
CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DE GOIÁS DO 6º AO 9º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

Esta Dissertação foi avaliada e aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ para obtenção do título  
de Master en Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción –  
UAA

---

---

---

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores”.

(Freire, 1982, p. 115)

## SUMÁRIO

Lista de imagens .....	viii
Lista de tabelas .....	ix
Lista de Siglas .....	x
Resumo .....	xi
Resumem .....	xii
INTRODUÇÃO .....	1
<b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
<b>1. AS PRINCIPAIS TEORIAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDAS NO ENSINO BÁSICO E ORIENTADAS PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS .....</b>	<b>5</b>
1.1. A metodologia da Educação Física e seus significados .....	5
<b>2. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL 18</b>	
2.1. A Universidade no Brasil e a formação de professores .....	18
2.2. A formação docente em Educação Física.....	22
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>28</b>
2.1. O Problema.....	28
2.2. Objetivos geral e específicos.....	29
2.3. Tipo de abordagem da pesquisa .....	30
2.4. Contexto da pesquisa.....	34
2.5. População participante da pesquisa .....	42
2.6. Técnicas e Instrumentos- processo de construção e validação .....	44
2.7. Processo da pesquisa .....	47
2.8. Questões Éticas .....	48
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS....</b>	<b>50</b>
3.1. Construções indenitárias na instituição escolar e os contextos ....	51
3.1.1. Objetivo 1: Identificar se os profissionais que estão atuando na disciplina de educação física da escola Estadual Calunga II possuem a formação necessária.....	52

<b>3.1.2. Objetivo 2: Reconhecer quais as percepções que os professores tem para executar o currículo mínimo de educação física exigido pelo Estado de Goiás. ....</b>	<b>58</b>
<b>3.1.3. Objetivo 3: Descrever as condições dos locais onde são ministradas as aulas de Educação Física e suas particularidades .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.4. Objetivo 4: Identificar o ambiente necessário para que o aluno desenvolva as habilidades previstas no currículo.....</b>	<b>66</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>69</b>
<b>RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>83</b>

## LISTA DE IMAGENS

<b>FIGURA 01:</b> Desenho da pesquisa .....	34
<b>FIGURA 02:</b> Fotografia por satélite do município de Monte Alegre .....	35
<b>FIGURA 03:</b> Foto atual da Igreja de Santo Antônio fundada em 1769.....	36
<b>FIGURA 04:</b> Divisão distrital do Sítio histórico Kalunga .....	38
<b>FIGURA 05:</b> Escola Calunga II.....	41
<b>FIGURA 06:</b> Sala de aula improvisada com palha da Escola Calunga II .....	42
<b>FIGURA 07:</b> Participantes na pesquisa.....	44
<b>FIGURA 08:</b> Aula de Educação Física na Escola Estadual Calunga II .....	64
<b>FIGURA 09:</b> Prédio danificado da escola Estadual calunga II .....	65



## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA Nº 01</b> – Perfil geral dos professores .....	51
<b>TABELA Nº 02</b> – Objetivo específico nº 1 .....	53
<b>TABELA Nº 03</b> – Objetivo específico nº 2 .....	58
<b>TABELA Nº 04</b> – Objetivo específico nº 3.....	62
<b>TABELA Nº 05</b> – Objetivo específico nº 4.....	66

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CONFED** - Conselho Federal de Educação Física

**CNE** – Conselho Nacional de educação

**DOU** – Diário Oficial da União

**E.U. A.** – Estados Unidos da América

**GERES** - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

**PEC** – Proposta de Emenda Constitucional

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**LDB** – Lei de Diretrizes e Base da Educação

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**UEG** – Universidade Estadual do Goiás

**UFG** – Universidade Federal do Goiás

**UNB** – Universidade de Brasília

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo principal conhecer e analisar as dificuldades da disciplina de Educação Física, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Calunga II, localizada em território Quilombola no município de Monte Alegre, designado Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Para tanto, utilizou-se a metodologia qualitativa com orientação descritiva, para tanto utilizou-se modelo de caso e se concentra na investigação com os professores. Pode-se acrescentar que a população é igual aos participantes, nesse caso são os professores de Educação Física da instituição. Os instrumentos utilizados para recolhimentos dos dados foram entrevistas e observação. A análise proposta permitiu contextualizar o ensino e aprendizagem de Educação Física através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; descrever as questões étnico-raciais relacionadas à educação quilombola; constatar as práticas pedagógicas e desvelar os saberes docentes utilizados pelos professores de Educação Física no processo de ensino e aprendizagem, fazendo inferência sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino quilombola. As respostas obtidas no decorrer da pesquisa propiciaram entender a trajetória profissional pelas quais os professores transitaram para praticar o magistério sem possuírem graduação ou licenciatura. As análises e interpretações dos dados revelaram problemas estruturais e dificuldades na formação docente da unidade escolar pesquisada, o que leva a um distanciamento entre a prática pedagógica trabalhadas nas aulas de Educação Física e os documentos oficiais que orientam as Diretrizes Nacionais, Currículo Mínimo do Brasil e as Diretrizes Quilombolas. Portanto, considerou-se que os sujeitos colaboradores da pesquisa são afetados por fatores micro e macrosociais. Nas considerações finais propõem-se algumas reflexões sobre a problemática vivenciada na Escola em foco, expondo os questionamentos, resistências e a cultura creditada por professores, alunos e profissionais da Escola Calunga, que ultrapassam as políticas públicas e as prescrições oficiais.

**Palavras chaves:** Saberes docentes. Ensino de Educação Física. Diretrizes Curriculares do Ensino Quilombola.

## RESUMEN

Esta disertación tuvo como objetivo principal conocer y analizar las dificultades de la disciplina de Educación Física, del 6º al 9º año de la Enseñanza Fundamental, en la Escuela Estadual Calunga II, ubicada en territorio Quilombola en el municipio de Monte Alegre, designado Sitio Histórico y Patrimonio Cultural Kalunga. Para ello, se utilizó la metodología cualitativa con orientación descriptiva, para tanto se utilizó modelo de caso y se concentra en la investigación con los profesores. Se puede añadir que la población es igual a los participantes, en ese caso son los profesores de Educación Física de la institución. Los instrumentos utilizados para recopilar datos fueron entrevistas y observación. El análisis propuesto permitió contextualizar la enseñanza y aprendizaje de Educación Física a través de los Parámetros Curriculares Nacionales y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación; describir las cuestiones étnico-raciales relacionadas con la educación quilombola; que constata las prácticas pedagógicas y desvelar los saberes docentes utilizados por los profesores de Educación Física en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo inferencia sobre las Directrices Curriculares de la Enseñanza quilombola. Las respuestas obtenidas en el transcurso de la investigación propiciaron entender la trayectoria profesional por las cuales los profesores transitaron para practicar el magisterio sin poseer graduación o licenciatura. Los análisis e interpretaciones de los datos revelaron problemas estructurales y dificultades en la formación docente de la unidad escolar investigada, lo que lleva a un distanciamiento entre la práctica pedagógica trabajadas en las clases de Educación Física y los documentos oficiales que orientan las Directrices Nacionales, Currículo Mínimo de Brasil y las Directrices Quilombolas. Por lo tanto, se consideró que los sujetos colaboradores de la investigación son afectados por factores micro y macrosociales. En las consideraciones finales se proponen algunas reflexiones sobre la problemática vivenciada en la Escuela en foco, exponiendo los cuestionamientos, resistencias y la cultura acreditada por profesores, alumnos y profesionales de la Escuela Calunga, que sobrepasan las políticas públicas y las prescripciones oficiales.

Palabras claves: Saberes docentes. Enseñanza de Educación Física. Directrices Curriculares de la Enseñanza Quilombola.

## INTRODUÇÃO

Problema de difícil solução, sem dúvida, é a falta de tempo do professor. (...) A falta de tempo resulta em falta de preparo de aulas e de material didático apropriado. Nas escolas, muitas vezes, observam-se planos copiados de anos anteriores, objetivos traçados para outras turmas, por outros professores, critérios de avaliação aleatoriamente selecionados, que resultam em avaliações malfeitas e em aulas sem estímulo para os alunos (Cavalcante, 2003, p. 155).

A realização desta pesquisa sobre a Educação Física nas escolas quilombolas materializou-se no seguinte propósito: identificar as dificuldades metodológicas e normativas da disciplina de Educação Física na Escola Estadual Calunga II, no município de Monte Alegre de Goiás, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, ano de 2016.

Analisar as especificidades das aulas de Educação Física na Escola Estadual Calunga II, não se trata de uma questão apenas metodológica, pois envolve uma comunidade, num campo de luta particular no Brasil: os quilombos, com uma trajetória simbólica em busca de empoderamento no contexto nacional.

Percebeu-se que o problema inicial relacionado ao currículo de Educação Física na Escola Calunga II, era apenas um dos aspectos impeditivos para o êxito escolar na instituição educacional da Comunidade Kalunga, no entanto não se pretende neste estudo estender a discussão acerca dos problemas políticos ideológicos, no entanto, compreende-se fundamental abordar o assunto considerando que está intrinsecamente relacionado ao problema levantado nesta pesquisa.

Sabe-se que o debate sobre o currículo extrapola os espaços educacionais, e se realiza num campo específico de confrontos entre blocos socioeconômicos distintos que almejam sua representação em todos os campos sociais. Os sujeitos em busca de um “poder simbólico” buscam legitimar suas crenças e valores nos espaços educacionais em contextos distintos do local do qual se fala. Assim, as análises desenvolvidas nesse trabalho contêm ponderações cuidadosas, pois se

trata de uma comunidade com legislação educacional específica, ainda em processo de implementação no país.

Entender o processo educacional quilombola exige um esforço ampliado para leituras legitimadas e normativas, além dos documentos oficiais como os PCNs e a LDB. E, embora haja limitação quanto ao conhecimento do campo de aplicação dos documentos e Diretrizes Quilombolas nas instituições brasileiras, verifica-se a necessidade de análise desses documentos por todos os profissionais de educação no país, pois a amplitude para ampliação dos níveis educacionais aos povos quilombolas faz parte de um projeto nacional antirracista e a favor da tolerância.

Analisar o percurso profissional de um sujeito ou de um grupo representativo de uma classe em determinado contexto enquanto técnica e método têm sido amplamente utilizados nas últimas décadas, como uma forma de se posicionar no lugar do sujeito: suas elucubrações sobre a profissão do magistério e a prática pedagógica.

Nesse sentido os métodos de pesquisa fundamentam-se num estudo de caso com foco no projeto da trajetória profissional dos professores de Educação Física da comunidade Kalunga, especificamente como se realiza a prática pedagógica destes na Escola Estadual Kalunga II. Construir um conjunto de narrativas profissionais dentro de um mesmo espaço e projeto possibilita ao pesquisador dar visibilidade aos sujeitos colaboradores, no caso, os professores de Educação Física.

Compreende-se nesse processo que os professores colaboradores possam legitimar suas percepções do contexto apresentado “que pode ser utilizada para transmitir a história de [todo um grupo]” como afirma Thompson (1992, p.303) “ou transformar-se num fio condutor ao redor do qual se reconstrua uma série extremamente complexa de eventos”.

O que nos interessa é o local do qual os professores de Educação Física falam, lugar de lutas políticas entre classes, de mecanismos de resistências: o lugar de onde narram, a trincheira a partir da qual defendem uma “imagem de si” (Josso, 2004).

Conhecer a prática profissional dos professores de Educação Física da Escola Estadual Calunga II permitiu entender um pouco como a formação docente no Brasil ou a ausência desta impacta nos resultados de aprendizagem.

Para Halbwachs (2004, p. 85), “toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”. Por sua vez, Nora (1993) faz uma releitura de Halbwachs, explicitando a importância das identidades individuais na negociação dentro de um grupo para composição de uma memória coletiva, daí os conflitos e lutas ideológicas, de posicionamento ou classe para tal agrupamento, que nem sempre se faz por pares idênticos, mas na aceitação da diferença.

Definido o objeto de estudo, concluiu-se que o **objetivo geral** seria descrever as dificuldades da disciplina Educação Física na Escola Estadual Calunga II, no município de Monte Alegre de Goiás, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2016.

✓ No decorrer do trabalho, buscou-se como **objetivos específicos**: reconhecer as percepções dos professores ao inserir o currículo mínimo de Educação Física exigido pelo estado de Goiás na prática pedagógica; descrever as condições dos locais onde foram ministradas as aulas de Educação Física e suas particularidades; identificar se o ambiente atende as necessidades para que o aluno desenvolva as habilidades previstas no currículo; verificar se a prática experienciada pelos professores de Educação Física mudaram suas abordagens teórico-práticas.

No primeiro capítulo, desenvolveu-se um referencial teórico sobre as principais abordagens metodológicas de Educação Física, as quais serão utilizadas enquanto referência para análise das práticas vivenciadas pelos professores colaboradores. Assim como também, preocupou-se em analisar dados e legislação sobre a formação de professores no Brasil, previstos na LDB (1996) e o PNE (2001), pois considerou-se pertinente entender o que leva a encontrar professores não habilitados atuando na Rede de Ensino Básico no país. Apresenta-se, também, um breve histórico sobre a Educação no Brasil e as contribuições ou ausência destas para o contexto da criação da Escola Estadual Calunga II, no Quilombo Kalunga, município de Monte Alegre, Goiás.

No segundo capítulo apresentou-se o **desenho metodológico** que trata de uma pesquisa qualitativa com método estudo de caso descritivo. Ao se tratar de um estudo de caso, a população se iguala a amostra, melhor dizendo se iguala aos participantes, sendo estes os professores da escola que são os professores de Educação Física da Escola Kalunga II, no Sítio Histórico e Cultural Kalunga, na

cidade de Monte Alegre de Goiás-GO. As técnicas utilizadas foram entrevistas e observação aberta (registros fotográficos).

A **análise dos dados e discussão dos resultados** foi abordada no terceiro capítulo: as narrativas profissionais dos professores participantes; como se realiza o trabalho pedagógico destes na área de Educação Física, suas dificuldades e contribuições. Possibilitando visibilidade a estes professores, tornando evidente que a prática pedagógica no interior do país se faz com habilidades inatas aos profissionais, a condição de ser aprendiz e condutor de sua própria formação.

Em sequência, apresenta-se a **conclusão** acerca da pesquisa realizada na Escola Kalunga II, sobre as práticas pedagógicas dos professores, buscando evidenciar as respostas sobre o problema inicial: as dificuldades da disciplina de educação física na escola estadual calunga II no município de Monte Alegre de Goiás do 6º ao 9º ano do ensino fundamental ano de 2016. Assim como responder aos objetivos propostos, ponderando sobre as considerações pertinentes.



## **CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

### **1. AS PRINCIPAIS TEORIAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDAS NO ENSINO BÁSICO E ORIENTADAS PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

#### **1.1. A metodologia da Educação Física e seus significados**

A constituição de um referencial metodológico de Educação Física torna-se imprescindível para os argumentos e fatos expostos nessa pesquisa, não se pretende aprofundar em todas as representações que se possa conceber da área, pois se entende muito vasta. No entanto, pretende-se trilhar alguns aspectos metodológicos, percebendo que seus delineamentos auxiliarão no entendimento das narrativas dos professores de Educação Física da Escola Estadual Calunga II, no território Kalunga, em Monte Alegre-GO.

Historicamente, os estudiosos do assunto apontam dificuldades para abarcar as inúmeras dimensões que envolvem a compreensão do que seja a Educação Física e o seu objeto de estudo, uma vez que esta abordagem exige compreensão dos tempos históricos e das diferentes concepções de sociedade, de sujeito, de educação, de saúde, de corpo, entre outras. Aspectos que igualmente fundamentam e caracterizam a trajetória da Educação Física, desde a ginástica do Brasil Colônia até os dias atuais. (Martins *et al.*, 2015, p. 21).

Verificam-se opiniões distintas entre grupos de pesquisadores quanto às concepções de Educação Física e suas múltiplas dimensões, conferindo um ponto comum: corpo e movimento constituem-se os instrumentos de estudo e direcionamento da área. Concebe-se a Educação Física como uma área que reúne inúmeras abordagens, conceituações e literatura com o propósito de orientar os

profissionais na atuação e resolução de problemas específicos, seja na profilaxia de doenças, sejam no esporte, no lazer ou em práticas educativas escolares.

Entende-se a disciplina de Educação Física numa perspectiva atualizada de acordo com a LDB nº 9.394/96 como uma prática pedagógica de expressão corporal direcionada por aulas teóricas e práticas, nas quais, não apenas a aptidão física dos alunos é exercitada, mas também o entendimento destes sobre seu corpo. Segundo Neira (2011), as atividades corporais constituíram os currículos enquanto capital cultural, pois se entende “o aluno como sujeito histórico, assumindo o compromisso de colaborar na formação do cidadão que atua com responsabilidade e compromisso coletivo na vida pública” (p.11).

Antes de detalhar sobre a mais utilizada abordagem de Educação Física na atualidade, pretende-se construir um breve histórico sobre as diversas abordagens e concepções teóricas utilizadas nas práticas pedagógicas de Educação Física, delimitando o debate referente ao período da implantação da LDB 5.692/71 e a LDB 9.394/96, e os debates contemporâneos.

O discurso acadêmico nesse período concentra esforços em diferenciar a importância do trabalho entre corpo e mente, reforçando o caráter dicotômico destes elementos. A tendência entre os estudiosos era de que a centralização nas aulas de Educação Física para a domesticação do corpo reafirmava as concepções ideológicas da Ditadura Militar nas décadas de 1960 a 1980 no Brasil.

O corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). (Bracht, 1999, p.71)

Nesse contexto, diversas abordagens e concepções teóricas sobre o condicionamento do corpo foram formuladas, e a tendência biológica na prática educativa da Educação Física tornou-se alvo de debates quanto a eficácia dos métodos utilizados para o desenvolvimento físico e integral dos alunos.

De acordo com Darido e Rangel (2005), durante a década de 1980, a resistência à concepção biológica da Educação Física, foi criticada em relação ao

predomínio dos conteúdos esportivos. Atualmente, nota-se a existência de várias concepções nas práticas escolares, revalidadas recentemente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que aproxima das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (Brasil, 1998, p. 22)

Dentre as principais concepções de Educação Física observadas atualmente, destacam-se: a desenvolvimentista, a psicomotricidade, construtivista, crítica e a Aptidão Física repensada para os contextos contemporâneos.

A concepção pedagógica psicomotricidade tornou-se conhecida inicialmente em programas de escolas “especiais”, concebidas para o atendimento de alunos com deficiências motoras e intelectuais. E estabeleceu-se como primeiro movimento melhor articulado a partir da década de 1970, em oposição aos modelos pedagógicos anteriores.

[...] a intenção de desatrelar a Educação Física da já experimentada perspectiva esportiva, a psicomotricidade mostrava-se atenta à interdependência entre os domínios do comportamento (o psicomotor, o afetivo-social e o cognitivo). Assim, a psicomotricidade propunha um currículo que formasse as estruturas de base para as tarefas educacionais (e da Vida). (Neira e Nunes, 2006, p. 112)

A psicomotricidade apresenta como objetivo o desenvolvimento psicomotor, extrapolando os limites biológicos e de rendimento corporal, incluindo e valorizando o conhecimento de ordem psicológica. Para isso o aluno deve ser constantemente estimulado a desenvolver sua lateralidade, consciência corporal e a coordenação motora (Darido e Rangel, 2005).

Desenvolver a psicomotricidade do aluno o leva a adquirir autonomia de suas funções cognitivas, orgânicas e afetivas. Conforme Costallat (1987, p. 01), corpo e mente educa “o movimento ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções intelectivas”. Sendo então, necessária nas práticas educativas a relação intrínseca entre as funções motoras e intelectivas dos educandos.

Os profissionais de Educação Física possuem discernimento quanto às diferenças na aplicação de atividades referentes a cada faixa etária, tanto nas de ritmo, lateralidade, equilíbrio, percepção auditiva, coordenação motora, dentre as demais utilizadas na prática da área. Caso contrário, ao invés de facilitar o processo cognitivo e favorecer a automaticidade dos movimentos, dificultará a aprendizagem, pois as exigências da tarefa podem afetar o desempenho do aluno.

A psicomotricidade é o controle mental sobre a expressão motora. Objetiva obter uma organização que pode atender de forma consciente e constante as necessidades do corpo. Esse tipo de educação é justificado quando qualquer defeito localiza o indivíduo à margem das normas mentais, fisiologias, neurológicas ou afetivas. É, também, a percepção de um estímulo, interpretação deste e elaboração de uma resposta adequada. (Fonseca & Mendes, 1987, p. 36)

São as etapas para preparação de um corpo civilizado, o corpo que transita no espaço social atendendo o comando do cérebro, dessa forma, a psicomotricidade permite a consciência corporal.

A abordagem desenvolvimentista busca propiciar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo-lhe experiências de movimentos adequados às diferentes faixas etárias, contudo a idade não determina o desempenho. Neste modelo pedagógico, cabe aos professores observarem sistematicamente o comportamento motor dos alunos, no sentido de verificar em

que fase de desenvolvimento motor eles se encontram, localizando os erros e oferecendo informações relevantes para que os erros sejam superados.

Segundo Darido (2003), o modelo aplicado no Brasil foi difundido por Go Tani (1988) em seu livro *Educação Física escolar*, no qual é duramente rebatido pela crítica por não evidenciar os aspectos socioculturais no processo de desenvolvimento das habilidades motoras.

A perspectiva pedagógica saúde renovada, diferentemente das citadas anteriormente, propõe como finalidade primordial ressaltar os aspectos conceituais sobre a importância de se conhecer, adotar e seguir conceitos relacionados à aquisição de uma boa saúde (Darido e Rangel, 2005). Na fragmentação da vida contemporânea cuidar da saúde através de exercícios físicos revela o estilo de vida dos sujeitos sociais, de inúmeras classes sociais, pois se objetiva não apenas o corpo delineado, mas prevenção de doenças, tanto físicas como mentais, como também, o prazer nas atividades laborais, já que existe predisposição para o trabalho.

No contexto das sociedades industrializadas e em desenvolvimento, o estilo de vida e, em particular, a atividade física, tem, cada vez mais, representado um fator de qualidade de vida relacionada à saúde das pessoas de todas as idades e condições socioeconômicas, estando associada a maior capacidade de trabalho físico e mental, mais entusiasmo para a vida e sensação de bem estar, menores gastos com a saúde, menores riscos de doenças crônico-degenerativas e mortalidades precoces (Nahas, 1998, p. 02).

Esta concepção induz a questionar a rotina sedentária e a má-alimentação, fator comum da vida contemporânea, considerando que o tempo curto a que se tem direito para as refeições e para o lazer impedem, em muitos casos, as pessoas de desenvolverem atividades que contribuam na obtenção de uma qualidade de vida necessária. O objetivo ao se trabalhar essa abordagem na escola é orientar os alunos quanto à necessidade de uma vida equilibrada, demonstrando a importância de se exercitar e manter o corpo saudável.

Não há mais uma visão de exclusividade à prática desportiva, mas é de fundamental importância o atingir metas em termos de promoção da saúde, através da seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos, não apenas situações que os tornem crianças e jovens mais ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida ativo também quando adultos (Guedes e Guedes, 1994, p. 33).

Segundo Nahas (1998) a abordagem saúde renovada surgiu apenas nos anos 1990, na qual o profissional de Educação Física poderia orientar como preceito básico na prática de atividades físicas, a necessidade de manutenção da saúde através de uma rotina balanceada entre a alimentação e a movimentação corporal. Realizar esse trabalho nas escolas pode trazer alguns entraves, principalmente em comunidades carentes, aonde se busca alternativas locais para a efetivação de uma alimentação saudável e nutritiva.

No mesmo período, na década de 1990, surge a abordagem construtivista, pela valorização de um processo cognitivista, almejando educar o corpo e a mente como um todo, entendendo os dois elementos indissociáveis nesse processo. Nessa linha de raciocínio, os profissionais da Educação Física deveriam coordenar atividades lúdicas, como jogos e recreações, no intuito de estimular habilidades motoras dos sujeitos envolvidos. Assim:

Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta. (Freire, 1997, P.12)

Essa concepção subsidia em parte o trabalho pedagógico na resolução de problemas, no qual o professor assume o papel de intermediador no processo de ensino e aprendizagem, na qual o educando é incentivado a participar das atividades em grupo, no entanto, assume seus posicionamentos dentro da dinâmica que pode refletir em todo o grupo.

De acordo com Piaget (1996, p. 37) “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo”, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem os alunos devem ser estimulados a lidar com os objetos de estudo, para tanto é necessário que se organize um ambiente favorável a pesquisa. No qual “toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida” (Piaget, 1996, p.15).

As abordagens pedagógicas críticas, sugerem que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora (Darido e Rangel, 2005). Nessa visão a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata do conhecimento denominado cultura corporal, que tem como temas, o jogo, a brincadeira, a ginástica, a dança, o esporte, etc., e apresenta relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos (Darido e Rangel, 2005).

Fica evidente que para essa compreensão do esporte os alunos devem ser instrumentalizados além de capacidades e conhecimentos que lhes possibilitam apenas praticar o esporte. Nesse sentido, é de mais alta importância, sem dúvida, a competência comunicativa que lhes possibilita a comunicação, não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo o seu com o mundo social, político, econômico e cultural (Kunz, 1994, pp. 29-30).

A Educação Física tem sua concepção transmutando no Brasil a partir das influências dos vários campos sociais específicos tornando-se um instrumento para modificação e obtenção da qualidade de vida inerente da esfera social a que o sujeito encontra-se vinculado.

No sentido de superar as proposições consideradas reducionistas e mecânicas que vem norteando o trabalho pedagógico da educação física, associamo-nos a tendência teórica que concebe a educação física na perspectiva da cultura corporal, privilegiando, em termos gerais, a socialização do homem no campo da formação cultural e da qualidade de vida. Cabe esclarecer que a expressão “cultura corporal” não pressupõe uma visão fragmentada do homem.

[...] é difícil imaginar uma atividade humana que não seja culturalmente produzida pelo homem, assim como é difícil imaginar uma atividade cultural manifesta que não seja corporal. O sentido do termo corporal, na perspectiva apresentada, é de unidade/totalidade, na medida em que as produções intelectuais ou cognitivas e sócio-afetivas são materializadas e difundidas corporalmente (Resende & Soares, 1995, p.11).

O ensino da Educação Física, na perspectiva da cultura corporal, tem como objetivo geral possibilitar aos alunos a vivência sistematizada de conhecimentos/habilidades, balizada por uma postura reflexiva, no sentido da aquisição da autonomia necessária a uma prática intencional, que considere o lúdico e os processos sócios comunicativos, na perspectiva do lazer, da formação cultural e da qualidade coletiva de vida. Detecta-se necessário um efetivo processo de transmissão, vivência e reflexão acerca dos conhecimentos/habilidades na composição da cultura corporal (as ginásticas, os jogos e brincadeiras populares, os esportes, as danças e as lutas).

No sentido de fazer entender as relações existentes entre a prática social global e a prática da cultura corporal, os alunos deveriam ser gradativamente estimulados a praticar e refletir criticamente a respeito das possibilidades, limitações, paradoxos e mitos que se manifestam no âmbito da cultura corporal.

Depreende-se também desvelar o conjunto de valores sociais, morais, éticos e estéticos subjacentes à cultura corporal identificados com a formação de uma cidadania humanista e democrática, em crítica àqueles que reproduzem a marginalização, os estereótipos, o individualismo, a competição discriminatória, a intolerância com as diferenças, as desigualdades, o autoritarismo, dentre outros valores dessa natureza.

Não existe momento pré-definido para o aluno ser socializado com este ou aquele conhecimento, mas o que deve variar é a complexidade do seu tratamento, devendo ser aumentada e mais aprofundada em função da capacidade dos educandos.

Pensar em educação de qualidade denota pensar em uma educação comprometida com a formação crítica dos alunos, propiciando que o professor atue no sentido de melhorar, cada vez mais a realidade em que os mesmos estão



inseridos. Mas isso pode ser feito também pelos alunos e, principalmente, pela sociedade. Dessa forma, entendemos que:

[...] a educação, enquanto um processo, esta vinculada à forma que a produção das bases materiais são organizadas na sociedade. Para compreender a educação na atualidade é necessário romper os muros institucionais e contextualizá-la na totalidade das atividades humanas. (Palma *et al.*, 2008 p 13).

Esta contextualização parte da análise da consciência do homem nos diferentes momentos históricos, como um sujeito engajado nos processos de transformação social. A Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 art.1º, traz em seu artigo que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1997, p.1).

Ao se falar em educação de qualidade entendemos que a Educação Física, precisa ser compreendida como uma área de conhecimento, que contribui com a formação do estudante/cidadão. Diante desse quadro o que é a Educação Física?

Para responder essa questão nos utilizamos de Soares (1992), que aponta que a Educação Física é uma prática pedagógica que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas, dentre outras práticas. Formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. Esta deve ser caracterizada na escola através de questionamentos e reflexões para poder definir de maneira adequada.

A caracterização da Educação Física na escola sempre foi tema de muita reflexão e discussão.

[...] Muito se tem refletido, discutido e proposto sobre este assunto, tentando definir o que realmente seja a Educação Física, qual seu campo de conhecimento e os seus respectivos conteúdos, matérias de ensino no contexto escolar. Esta questão tem ocupado espaços significativos em eventos científicos da área, até porque a Educação Física está na escola, amparada, fundamentalmente, em seu aspecto legal. (Palma *et al*, 2008, p. 27).

A Educação Física procura construir um conhecimento sobre a Motricidade Humana e esta precisa “apresentar” um professor que entende que o aluno está em constante aprendizado e que precisa refletir sobre suas ações, seus aprendizados. O professor de Educação Física precisa possibilitar ou propiciar e promover situações em que o aluno aprenda a partir de conhecimentos científicos, correlacionando a cultura, enfim com sua realidade.

Além do saber, deve desenvolver certas capacidades como o saber-fazer. Assim, é por meio do professor que se pode optar pela melhor forma de se construir o conhecimento de forma adequada, pois, muitas vezes, pode-se remeter a só fazer por fazer sem ter a compreensão. Aprender a aprender, aprender a conviver; conviver com o outro; conviver socialmente aprender a ser no mundo; saber qual seu lugar e seu papel na sociedade.

A Educação Física tem um papel muito importante no desenvolvimento humano, portanto entendemos que o principal instrumento da educação física é o movimento do corpo, por ser o denominador comum de diversos campos sensoriais. O desenvolvimento do ser humano se dá a partir da integração entre a motricidade, a emoção e o pensamento. No caso específico da educação física, o profissional dessa área possui ferramentas valiosas para provocar estímulos que levem a esse desenvolvimento de forma bastante prazerosa: a brincadeira, o jogo e o esporte.

Conforme Quintão (2004, p. 07), percebe-se que a escola, e neste caso específico a Educação Física, tem um papel fundamental no aprendizado e conseqüentemente no desenvolvimento dos indivíduos, desde que através de seus professores estabeleça situações desafiadoras para seus alunos.

A maioria dos professores que se formaram no final do século XX, orientava a Educação Física como o fazer por fazer: as atividades escolares desportivas aconteciam aleatoriamente, não havia acompanhamento dos professores nas atividades realizadas, resumia-se em bola, jogo e alunos as aulas de Educação Física. Entretanto há que se considerar, que professores com o mesmo período de formação e mesma época de habilitação, desenvolviam abordagens distintas, tornando-se conscientes da importância da Educação Física e ensinavam/ensinam aos seus alunos, utilizando-se da reflexão sobre si mesmo e a cultura.

Para entender melhor sobre a Educação Física escolar buscaram-se alguns autores e documentos oficiais como a LDB e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que estão orientados a partir da legislação educacional para melhor compreender esta área de ensino. Assim entendemos:

A legislação da educação pode ser considerada como o corpo ou conjunto de leis referentes à educação, seja ela estritamente voltada ao ensino ou às questões à matéria educacional, como, por exemplo, a profissão de professor, a democratização de ensino ou as mensalidades escolares. (Martins, 2002, p.1).

Para melhor esclarecimento sobre as abordagens educacionais da área de Educação Física, procuraram-se informações nos documentos oficiais principalmente na LDB de 71 e a LDB de 96. Analisando a LDB de 71 na lei 5.692/71, art.7º que se segue assim:

Será obrigatória a inclusão da Educação Física, nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. (Brasil, 1971 p. 1).

A Educação Física não deixou de estar presente na Legislação Educacional. No parágrafo 3º, do artigo 26, da LDB nº 9394/96, modificados pelas leis 10.328 e 10.793, apresenta-se da seguinte forma:

A Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, Sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I- Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II- Maior de trinta anos de idade;
- III- Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado a prática da Educação Física;
- IV- Amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de outubro de 1969;
- V- Que tenha prole.

Então precisamos entender nos aspectos legais que a Educação Física, como área de conhecimento deve atender a educação enquanto instrumento de formação dos cidadãos, ensino este que é atrelado a uma grande gama de preocupações e de ações.

As aulas de Educação Física, no contexto escolar podem sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Sendo que a concepção de cultura corporal amplia as contribuições da Educação Física para o pleno exercício da cidadania, na medida em que se afirma como direito de todos a acessá-la.

Para Cruz Neto (2008), a escola deve estar comprometida com a cultura, resgatando os valores, tradições e costumes, através de atividades que podem levar os seus atores a refletirem sobre como a cultura corporal e popular, e que podem e devem ser utilizadas na aprendizagem. Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, pode-se verificar que este apresenta a finalidade da Educação Física na escola da seguinte maneira.

[...] democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorporam, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas. (Brasil, 1997, p.15),

Como se observa a Educação Física no âmbito escolarizado, pelo menos o proposto pela legislação vigente, visa superar a visão tradicional da área, procurando assim, vincular as aulas de Educação Física a uma formação para a cidadania. Aulas que visem a criticidade e reflexão dos alunos, por meio da mediação dos professores e que realmente os conhecimentos propostos nas aulas, façam parte do cotidiano e da vida dos alunos.

Rangel-Betti (1999) menciona que os currículos das faculdades de Educação Física incluem disciplinas como a dança, capoeira, judô, atividades expressivas, ginástica, folclore, entre outros, sendo incompreensíveis as razões da pouca ou nenhuma utilização destes conteúdos.

Percebe-se que a falta de diversificação pode provocar um atraso no desenvolvimento, quando Kunz (1989, p. 35) alega que "sentidos tais como o expressivo, o criativo e o comunicativo, que se manifestam em outras atividades de movimento, não são explorados quando o conteúdo escolar é apenas esportivo" e que "a transformação didática dos esportes visa, especialmente, a que a totalidade dos alunos possa participar, em igualdade de condições, com prazer e com sucesso, na realização destes esportes".

O esporte é um fenômeno de relevância da cultura corporal, sendo inviável o tolhimento deste conteúdo aos alunos. Então, a preocupação deve ser com a maneira que ele é trabalhado nas aulas. Portanto, nesse cenário, falta repensar cuidadosamente os procedimentos didáticos.

De acordo com Martinelli *et al.*, (2006), a Educação Física Escolar proporciona ao educando a experimentação dos movimentos, de modo que o mesmo tenha a capacidade de desenvolver um conhecimento corporal e compreender os motivos pelos quais os praticam. Quando isso não ocorre, parte dos alunos acaba perdendo o interesse pelas aulas de Educação Física.

Para Müller (1998), o estado motivacional dos envolvidos no processo, quando positivo, desperta o interesse e faz com que os alunos se tornem protagonistas, melhorando em si a qualidade da aula.

## **2. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

### **2.1. A Universidade no Brasil e a formação de professores**

De acordo com Aires (1998), durante a República Oligárquica (1889-1930) a educação, emergiu com o acréscimo da demanda por qualificação dos brasileiros, o que resultou na alteração do quadro econômico e institucional das escolas. Logo após o estabelecimento da República, as universidades que fossem geradas hodiernamente, de forma submissa ao regime, deveriam incorporar os cursos das faculdades isoladas, outrora criados pelo império, tendo o foco os cursos elitizados - Direito, Medicina, Engenharia e uma Escola Politécnica.

Em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11. 530 dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinado em seu art. 6º que:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar. (Fávero, 2000, pp. 21; 22)

Do Estado Liberal para o Estado Social, Era Vargas, o palco político é convertido para o status centralizador e autoritário nos anos de 1930. A criação de uma legislação voltada para o trabalhador, que trazia no cerne político, o direito a previdência social, contribuiu para a chamada Revolução de 30. Foi nesta época que surgiu na América Latina o *farisaísmo educacional*, que pregava uma “ideologia educacional de conteúdo democrático e de significado moderno e o qual desenvolvia uma prática educacional que correspondia à negação de tal ideologia” (Fernandes, 2010, p. 245), e isto ocorreu no regime militarista brasileiro.

Nesse momento de metamorfose na política do país, quanto à educação, esta não poderia ser diferente, o ministro do Estado Novo, Francisco Campos, pregava os laços fortes e irredutíveis do autoritarismo com a difusão do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931. O Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do

Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto – Lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto – Lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto - Lei nº 19.850/31). (Fávero, 2000, p.23).

Neste documento continha as diretrizes do atual pensamento objetivando a manutenção do *status quo* da universidade nas mãos dos intelectuais da sociedade sob o domínio e visão autoritária do governo vigente. Ou seja, os desenvolvimentos crítico científico dessas instituições estavam confinados a uma mortandade progressiva enquanto o militarismo permanece no país.

Surgem neste fomento à reflexão elitista, a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e “seria o espaço da crítica e de síntese no seio do próprio sistema universitário” (Aires, 1998, p.47). Com o caráter intervencionista e com atitudes autoritárias conforme o contexto governamental varguista, a Universidade de São Paulo (USP) foi coibida de exercer o modelo liberal e a universidade do Rio de Janeiro foi totalmente consumida pela Universidade do Brasil (UB) em 1939.

Conforme Cunha (2004, p. 801) a Era Vargas para o setor público de ensino superior foi extremamente de “caráter controlador” e “centralista” no que transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, com o objetivo de fazê-la o ‘parâmetro’ a ser seguido submissamente às propostas federalistas que partiam de São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

Em 1946, o Brasil passava por mais uma etapa de modificação, primeiramente, na esfera legislativa, na qual, a Carta Magna era composta do pensamento liberal, desencadeando assim, uma ruptura constitucional, a chamada Reforma Populista (1945-1964). Neste período, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA e outros de mesmo caráter ficaram admitidos como “os institutos, que visando à formação profissional” (Pimenta, 2014, p.151) e a Universidade de Brasília “assimilados ao sistema de ensino superior norte-americano” a seguirem o modelo dos *Teacher’s Colleges*<sup>1</sup>.

Cunha (2004) declara que pela corrente da República Populista (1946/1964) deu-se início as ambíguas correntes de políticas públicas para o ensino, onde, o setor privado passa a agregar o rol de instituições aumentando assim sua demanda

---

<sup>1</sup> [...] visando à licenciatura forneceria capitação profissional para o ensino de materiais nos campos das artes, das letras, das ciências físicas e matemáticas, das ciências naturais e biológicas, das ciências sociais, etc. ( Aires, 1998 apud Cunha, 1988, p.74).

no mercado nacional e acarretando para o processo de federalização de escolas estaduais e privadas.

Fávero (2000) elucida que a ideologia de agregação do Estatuto no que confere às escolas ou faculdades, estas deveriam obrigatoriamente se fundir a nova estrutura universitária, logo, estariam sendo coordenadas de maneira dependente da administração superior. É nesse interim que a figura emblemática do professor emerge ao longo da história das cátedras de ensino entre os anos de 1934 e 1946, nos quais, vigoraram enfaticamente pelas Constituições criadas nestes anos.

Na prática a nova legislação universitária do ministro Capanema, embora não explicasse o que se entendia por “condições culturais” e “utilidade de natureza cultural” autorizou apenas a abertura de universidades pelos estados mais ricos da federação e mais próximos do governo central. (Silva, 2011, p.63)

Até então, o holofote brilhava para os cursos ditos ‘elitizados’, não se via, claramente, um empenho, por parte dos dirigentes do governo em preparar ideais efetivos de formação acadêmica que atendesse a classe baixa, as minorias, ademais, os excluídos do sistema de hierarquização da nação. Não se percebia uma política estrategista de mobilização para o crescimento do conhecimento crítico e reflexivo da massa brasileira. A necessidade de atender às outras camadas sociais, e neste caso não está incluída as supracitadas, e que correspondesse à formação exclusiva do ideal burguês era, de fato, o que imperava na concepção de construção do Estado.

De fato, o neoliberalismo cai como uma luva porque afirma ideias e práticas antidemocráticas; o pós-modernismo político assenta muito bem porque reforça o personalismo e responde adequadamente à forte tradição populista de nossa política; e a terceira via oferece um discurso apaziguador que dissolve contradições e conflitos com as ideias de ‘terceiro setor’ e de ‘comunidade solidária’, isto é, com a transferência das responsabilidades estatais para a benemerência dos ricos com relação aos pobres, reforçando a tradição assistencialista da sociedade brasileira. (Chauí, 2001, p. 34)

Nesta perspectiva, Chauí (2001) discorre que o Estado se desobrigando de sua função legal, passa a conduzir a educação como algo intangível, distante e que a benemerência não cabe à classe que luta e resiste diante das árduas exigências do sistema neoliberal. Em outras palavras, o que deveria ser um direito destinado às camadas desfavorecidas, e são as que sustentam a máquina compulsória do



mercado econômico, passam a ser o caso de ‘carência’, pois, o direito é estendido somente para alguns, nisso há restrição do privilégio do acesso à educação de qualidade. E para os outros, que se posicionam a margem da fronteira dos bens dotados, o caso da carência leva ao desprestígio educacional, assim, o declínio do Estado do Bem Estar por direitos.

Pensando na Reforma Universitária de 68 que ocorria por intermédio da lei 5.540/68<sup>2</sup>, promulgada ainda no período da ditadura, estabeleceu de forma engessada as marcas e tendências do golpe militar, legitimando uma nova ordem, na qual, não poderiam as universidades latino-americanas viver um clima de trabalho que lhes proporcionassem pensamentos críticos, reflexivos e participativos entre discentes e docentes. Além disso, foi neste período que o Ato Institucional nº 5, conhecido como AI 5, e do Decreto nº 477, prev As dificuldades da disciplina... 33 regido como grandes empresas, em outras palavras, a universidade passava a ser regida pelo governo, sem se quer poder usufruir de qualquer tipo de autonomia, assim, a universidade funcionou como um ‘boneco ventríloquo’ nas mãos dos militantes do governo vigente.

Foi a partir dessa reforma que surgiram as inquietações no que tange a formação do docente, aos cursos destinados sistematicamente para professores sendo conduzidos em níveis distintos – licenciaturas curtas e longas. Para Aires (1998) o governo inicia um trabalho organizacional para a formação docente, numa visão tecnicista envolvendo diretamente uma relação unilateral da educação e o desenvolvimento econômico. O que contribui para o aumento da demanda de um ensino não familiarizado com os processos de ensino, pesquisa e extensão. Há neste caso o que Chauí (2001, p.51) aborda quanto aos efeitos da massificação do ensino universitário e que visto pelo viés do crescimento dos acessos a este sistema implica que “para a massa qualquer saber é suficiente”.

Chauí (2001, p.35) explana quanto ao seu papel na sociedade que “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

---

<sup>2</sup>MEC e a agência USAID e as decorrentes reformas educacionais (Lei 5.540/68, da Reforma do Ensino de 3º Grau, e a Lei 5.692/71, da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus) PIMENTA (2014, p. 152)

## **2.2. A formação docente em Educação Física**

A atividade docente, o ensino da Educação Física, a orientação técnica e física de equipes desportivas, as situações de ensino e treinamentos da cultura física – da iniciação desportiva ao desporto de alto nível – devem ser de competência exclusiva dos profissionais de nível superior, professores de Educação Física. Estes profissionais, com a competência necessária para o desempenho destas funções, estariam para a cultura física assim como os profissionais de mesmo nível, como odontólogos e engenheiros estão para a odontologia e a engenharia. (Pereira, 1988, p.120).

De acordo com Pereira (1988) as atividades físicas devem ser orientadas e acompanhadas por um profissional habilitado em Educação Física, considerando-se a amplitude do curso. Entretanto, deve-se considerar que no campo educacional situações adversas ocorrem, e nem sempre o fatos se desenvolvem como planejado.

De acordo com o CONFEF (Conselho Federal de Educação Física) a regulamentação do profissional de Educação Física legitimou a “trajetória de consolidação desta área do conhecimento” proporcionando maior visibilidade tanto na sociedade quanto na academia, assim, “foram definidas as suas diferentes áreas de intervenção profissional, a exemplo das demais profissões regulamentadas” (Martins *et al.*, 2015, p. 05). Assim:

Com destaque para a formação inicial, abordam-se as dimensões da organização dos cursos de licenciatura em Educação Física e de bacharelado em Educação Física e as intervenções profissionais em cada uma dessas formações específicas. Nessa caracterização, discute-se: i) o processo de redefinição curricular dos cursos de licenciatura, a fim de dar clareza e objetividade à formação para o magistério na educação básica e ii) a estruturação do currículo do bacharelado. Talvez pudesse ficar melhor a estruturação do currículo de bacharelado voltado, inclusive, para o estudo das

políticas públicas de saúde, assim como equipamentos e métodos relacionados à profissão e à intervenção específica na área. (Martins *et al.*, 2015, p. 06).

Confere ao profissional habilitado em Educação Física atividades com foco na docência, na prática pedagógica e na formação continuada, que garanta aos licenciados orientar suas aulas com competências e habilidades necessárias para contribuir com a formação dos alunos, em todas as etapas da Educação Básica. No bacharelado, se redefinira questões voltadas à gestão de eventos e situações de interações, assim como a, “prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-desportivo” (Brasil, 2004, p. 07).

Entretanto, necessita-se ampliar o campo de debate e ponderar sobre os contextos educacionais existentes no Brasil. Sabe-se, que embora houvesse uma crescente demanda na oferta de cursos superiores no Brasil, na segunda metade do século XX, ainda enfrentamos, em algumas regiões do país *déficits* de profissionais em algumas áreas do Ensino, como no caso, a Educação Física.

Situações como a apontada torna-se motivo de preocupação no sentido de buscar políticas públicas que solucionem as lacunas do sistema público brasileiro, entendendo que tais entraves educacionais, como a falta de formação dos professores, estão profundamente enraizados nos conflitos de classes desde o Brasil colônia. Torna-se mister entender que apenas no plano político pode-se dialogar e chegar a um consenso quanto as ambiguidades encontradas no plano educacional: de um lado se garante aos alunos a formação destes em cidadãos críticos, do outro, não favorece a formação de professores para que o primeiro direito seja garantido.

Segundo Plank (2001) pode-se verificar nitidamente as divergências de classe e a prevalência dos interesses de uma minoria no sistema educacional quando averiguamos as políticas educacionais anteriores e sua implantação. Em todo o percurso percebe-se uma preocupação do Estado em manter a formação técnica de pessoas, afastando o currículo de um trabalho humanizador, de emancipação do sujeito. Conforme se verá no terceiro tópico deste capítulo, desde os jesuítas, às classes desprestigiadas é oferecido o ensino básico, o elementar para circular em sociedade, enquanto os filhos de famílias abastadas ingressavam

em instituições europeias, considerada o berço da civilização. Nunca houve, naquele período, uma real preocupação em criar institutos educacionais que oferecessem um currículo estruturado para atender os alunos em sua plenitude humana.

O cenário atual não se distancia muito do vivenciado na época do Brasil colônia, embora a legislação esteja muito bem articulada, verifica-se na prática um descaso com a educação, pois não se percebe valorização do profissional da educação, tanto no referente à formação, quanto na promoção daqueles que se especializam.

Ao referir-se sobre a construção de competências e habilidades que forme um aluno crítico, emancipado enquanto sujeito social com desenvoltura sociocomunicativa e intelectual para atuar nas diversas instâncias sociais ressalta-se que para alcançar esta meta, torna-se necessário investimento na formação de professores. Entendendo que somente uma educação de qualidade pode construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que os cidadãos tenham pleno conhecimento de seus direitos e deveres para com a comunidade.

Conforme Mororó (2012), pesquisas comprovam que inúmeras mudanças no trato com a formação docente sofrem influências diretas de constructos ideológicos possíveis devido à mundialização. No Brasil, o MEC tem disponibilizado um número representativo de cursos destinados à formação docente, portanto, percebe-se uma mudança de trato com a oferta que se tornou bastante ampla. No entanto, precisa-se averiguar a qualidade dos cursos ampliados.

As mudanças decorrentes das últimas décadas, promovidas pela inserção das tecnologias no cotidiano de pessoas por todo o mundo, promove uma mudança fundamental no cenário político de todos os países no que concerne a qualidade da educação. Entende-se que os países desenvolvidos utilizam métodos quantitativos para medir a escolarização dos indivíduos de um país, enquanto fator determinante de investimento externo na economia deste.

De acordo com a LDB 9.394/96, em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 1996).

Na primeira fase da educação infantil pode-se atuar na docência profissional quem possuir o curso de Magistério, e na segunda fase do ensino fundamental e médio, apenas os que possuem habilitação na área específica. Embora a lei especifique, sabe-se que a realidade se desenrola de forma diversa do documento. Conforme se verá no último capítulo, os professores de Educação Física pesquisados, não possuem habilitação na área, apenas um possui magistério, e todos desenvolvem atividades nas duas fases de ensino na Escola pesquisada.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, p. 143) prevê que para garantia de uma educação plena aos alunos, torna-se indispensável colocar em prática ações de valorização para o magistério, perpassando a formação e qualificação dos professores, aumento salarial e plano de carreira. No entanto, o que se verifica nas escolas públicas do país é a existência de profissionais despreparados, em sua maioria indisposta, talvez devido à falta de formação, qualificação e remuneração adequada para o cargo. Quadro que piora conforme se adentra no interior do país e transporta-se o cenário para a zona rural, em que a maioria dos professores da primeira e segunda fase do ensino fundamental não possui a própria formação do Ensino Médio.

De acordo com Plank (2001, p. 91) professores de escola primária na zona rural do nordeste brasileiro recebem menos de um salário mínimo para desenvolver o magistério. Ainda, de acordo com o autor a falta de formação do magistério torna-se acentuada nessa região do país.

Nesse sentido, uma das metas do PNE era a ampliação de políticas promovidas pela “União, dos Estados e dos Municípios”, com projetos e ações de formação docente que assegurassem “a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares (Brasil, 2001, p. 154)”. As diretrizes, metas e objetivos previstos no PNE no que se refere à formação docente, diz o seguinte:

[...] uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; [...] um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo (Brasil, 2001, p. 66).

Conforme exposto, várias políticas de formação para os professores foram financiadas pelo MEC com intuito de atender a demanda daqueles sem habilitação, sem formação mínima exigida por lei, e promover a formação continuada para aqueles já habilitados.

O PNE surgiu a partir de debates realizados em torno da LDB 9.394/96, esta em consonância com a meta do primeiro plano de valorização do magistério traz em seu inciso III, do parágrafo 3º que cabe ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios, assim como à União, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (Brasil, 1996). Para realização dessas metas, as instâncias legislativas do país teriam o prazo de dez anos, que encerraram no ano de 2016 para atender toda a demanda. Conforme verificamos em:

Essa lei fixa, em suas disposições transitórias, prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma. Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior (Gatti; Barreto, 2009, p. 43).

Vários projetos foram elaborados para solucionar o desafio da falta de formação dos professores, e inúmeras leis criadas com o objetivo de facilitar a

implantação de cursos semipresenciais por parte de universidades estaduais e federais, com o único objetivo de erradicar o número de professores sem habilitação atuantes em sala de aula, no período que compreendeu o ano de 1996 a 2016. Entretanto, as propostas, conforme se verificou nessa pesquisa foram incapazes de atender toda a demanda.

De acordo com Michael Huberman (1989), em seu artigo intitulado “O Ciclo profissional dos professores”, a trajetória docente se tornou objeto de estudo apenas nas décadas de 1980, anteriormente, teria apenas uma investigação de Peterson (1964) sobre a formação e iniciação ao trabalho. Entretanto, pesquisas qualitativas, com foco nas narrativas de Vida e formação dos profissionais da educação só fizeram sentido a partir da década de 1980:

[...] nos E.U.A. (Newman, 1979; Cooper, 1982; Adams, 1982; Burden, 1981); na Inglaterra (Macdonald e Walker, 1974; Ball e Goodson, 1985; Sikes *et AL.*, 1985); nos Países baixos (Prick, 1986); na Austrália (Invergon e Grenway, 1984); em França (Hamon e Rotman, 1984); no Canadá (Butt *et al.*, 1985, etc. Até então, a grande maioria dos estudos em torno da docência tinha incidido apenas no período de formação inicial e no princípio da carreira. Começamos agora, a compreender melhor o destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino. (Nóvoa, 2000, p. 34)

Sabe-se de pesquisas sobre o “ciclo da vida” desde tempos remotos, no entanto, segundo Huberman (1971, 1974), apenas nas últimas décadas do século XX pesquisadores se voltaram para análise de uma trajetória docente.

No caso dessa pesquisa, focamos na trajetória profissional dos sujeitos colaboradores e o contexto educacional, conforme se afirmou na introdução, tentando compreender como acontece essa prática docente.

## **CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO**

### **2.1. O Problema**

O ensino de Educação Física no Brasil por muito tempo focou no treino esportivo enquanto única prática educativa. Devido à insuficiência de profissionais habilitados na área em questão, o processo de ensino e aprendizagem não focava na cultura corporal, na qual os alunos compreendessem a amplitude do próprio corpo, com práticas que possibilitassem reconhecê-lo como patrimônio cultural humano.

A importância do patrimônio cultural humano por parte dos alunos torna-se essencial para a autoestima e conhecimento de si mesmo, causando impacto direto no desenvolvimento psíquico e intelectual de cada indivíduo. Embora o senso comum não conceitue a área em questão como uma parte essencial do currículo escolar, especialistas em educação desvela a importância desta para ampliação do repertório sociocultural dos alunos.

Entende-se que o treinamento físico para a prática esportiva constitui atividade imprescindível nas interações sociais, entretanto a maioria dos alunos não possuem habilidades para integrar um esporte, o que os leva a desmotivação para participar das aulas de Educação Física focadas apenas no treinamento. Compreende-se ainda que a prática esportiva seja apenas um dos caminhos para a integração em grupo, pois existem outras estratégias sociocomunicativas e de autoconhecimento do corpo.

O trabalho com a cultura corporal possibilita a integração entre os sujeitos, considerando que o leque de possibilidades se amplia desde a dança, teatro, mímica, dinâmicas de integração de grupos – atividades que ampliam o repertório cultural da comunidade escolar.

No primeiro capítulo, expôs-se o processo pelo qual as Universidades brasileiras percorreram no processo formativo de professores, enfatizando a formação docente de Educação Física e quais as orientações normativas do Ministério da Educação quanto às metodologias utilizadas nesta área. No entanto, presencia-se em muitas escolas pelo interior do país déficit na formação de professores na área do conhecimento de Educação Física.

Conforme a LDB 9.394/96, em seu artigo 62 os profissionais da educação devem ter frequentado curso superior e obter licenciatura plena para ministrar aulas



na educação básica. A exigência é uma forma de garantir aos alunos uma educação de qualidade, na qual os educadores possam gerir o tempo e o conhecimento com proficiência no ambiente escolar.

Ao visitar a Escola Calunga II verificou-se que os professores de Educação Física não tinham formação na área, o que limitava a projeção de um planejamento escolar que ampliasse as possibilidades advindas do ensino da cultura corporal.

Assim, fundamentou-se como problema identificar a existência ou não de dificuldades metodológicas e normativas da disciplina de Educação Física na Escola Estadual Calunga II, considerando a ausência de profissionais habilitados na área.

## **2.2. Objetivos geral e específicos**

### **2.2.1. Objetivo geral**

Analisar a realidade metodológica e normativa da disciplina de Educação Física na Escola Estadual Calunga II, no município de Monte Alegre de Goiás, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2016.

### **2.2.2. Objetivos específicos**

- ✓ Reconhecer as percepções dos professores ao inserir o currículo mínimo de Educação Física exigido pelo estado de Goiás na prática pedagógica;
- ✓ Descrever as condições dos locais onde foram ministradas as aulas de Educação Física e suas particularidades;
- ✓ Identificar se o ambiente atende as necessidades para que o aluno desenvolva as habilidades previstas no currículo;
- ✓ Verificar se a prática experienciada pelos professores de Educação Física mudaram suas abordagens teórico-práticas.

### **2.3. Decisões Metodológicas: Enfoque e Desenho**

Concebe-se a abordagem qualitativa como técnica facilitadora deste estudo por se pretender abordar a realidade complexa inerente às práticas educativas de uma instituição escolar.

Segundo Ivani Fazenda (2010, p.22), “a formação do pesquisador, desde cedo, precisaria desenvolver o compromisso de ‘ir além’ do que os livros já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos”. Para a autora, esse “ir além” se refere a “uma conquista de cada um”, porém, o exercício individual prossegue quando posto em comparação com outros estudiosos da área.

Ao incumbir-se da intenção de apreender a complexidade de determinada realidade, mobilizando como instrumento de investigação científica a abordagem qualitativa, nos posicionamos perante os participantes, conscientes de que, assim como nós, eles são “do” mundo e estão “no” mundo. Ou seja, é preciso conhecer o cerne do estudo para poder tomar distanciamento do objeto e problematizá-lo, entendendo que mesmo sendo parte daquele domínio ao qual se está interagindo, não se deve naturalizar relações sociais nas quais se encontram imersos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois foca em questões particulares de uma comunidade escolar específica, conforme o estudioso:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (Minayo, 2004, p. 22)

Ao focar a pesquisa num primeiro momento em descrever o ambiente escolar, estamos desenvolvendo uma das principais características da pesquisa qualitativa que é a descrição dos fatos, focando no desenvolvimento do processo. Na pesquisa qualitativa a geração de dados se faz mediante interação entre

pesquisador e os sujeitos colaboradores no contexto pesquisado, detalhando os posicionamentos de cada participante durante o tempo de observação do estudo de campo.

Ao abordarmos o objeto de pesquisa com essa modalidade, presume-se ressaltar que não houve como antecipar uma hipótese, pois durante o processo de construção da pesquisa, as perguntas iniciais foram reformuladas ou até mesmo substituídas por outras.

O enfoque qualitativo também se guia por áreas ou temas significativos de investigação. Porém, dar lugar a clareza sobre as perguntas de investigação e hipóteses procede em relação ao recolhimento de dados [...] os estudos qualitativos podem desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois do recolhimento e da análise dos dados (Sampieri, Collado & Lucio, 2013, p. 7).

Observar a realidade na tentativa de abstrair significados é uma atitude política, pois todas as abstrações perpassam pelo repertório cultural do sujeito pesquisador e participantes, portanto, a pesquisa pode ser balizada pela condição dos sujeitos envolvidos.

Diante dessa visão, necessita-se elaborar sistematicamente os instrumentos da pesquisa para que os resultados não sejam insuficientes e/ou contaminados por leituras impregnadas por fatores externos. Deve-se, então, estar atento ao método a ser desenvolvido: sempre que o pesquisador estiver *in locu* deve levar consigo um roteiro planejado sobre o problema levantado na pesquisa.

Contudo, ainda entendemos que uma pesquisa não consegue abordar toda a complexidade existente no contexto estudado, portanto a necessidade dos recortes e aprofundamento conforme os objetivos específicos da pesquisa.

Em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. [...] Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. (Demo, 2002, p.16)

A observação se orienta pela sensibilidade e habilidade de “escutar” e “descrever” o contexto, costumes, práticas, linguagens, diálogos, símbolos, e tudo o que está envolvido com a pesquisa.

A proposta desta pesquisa visa aprofundar o conhecimento sobre as dificuldades da disciplina de Educação Física na escola Calunga II, entendendo quais suas vivências nas práticas pedagógicas, em que situações estruturais e administrativas acontecem o processo de ensino e aprendizagem, como é a clientela atendida pelos professores e em que contexto.

Entende-se o estudo de caso como o método mais acertado, por compreender a necessidade de conhecer a rotina das aulas de Educação Física da instituição, assim como a estrutura física e a comunidade escolar diante de uma visão direta de seus protagonistas em seu contexto natural ou seja em seu próprio entorno.

O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (Fonseca, 2002, p. 33).

O estudo de caso torna possível através do seu modelo conhecer com profundidade uma situação singular em sua amplitude, entendendo o como e o porquê do encadeamento das ações com os sujeitos envolvidos. Ao pesquisador cabe não intervir durante a coleta de dados no ambiente pesquisado, desvelando a realidade tal qual é percebida mediante as técnicas utilizadas (Yin, 2010).

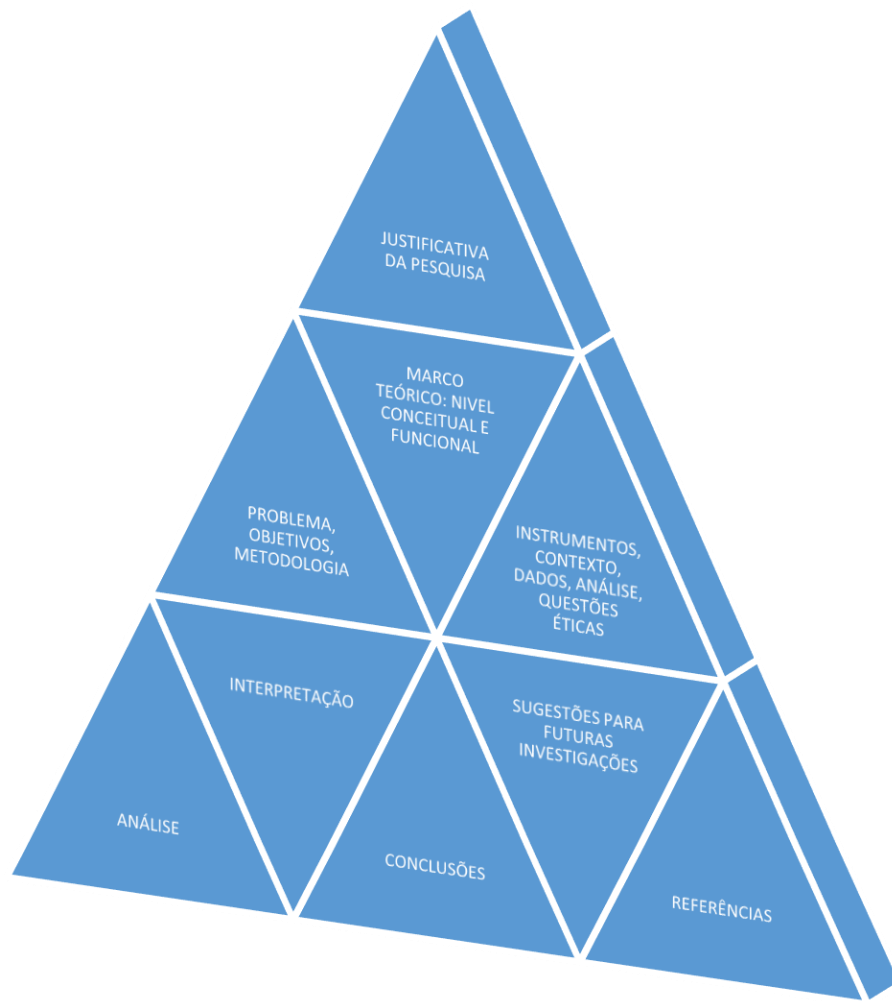
O estudo de caso se define por trabalhar as especificidades de um sistema ou unidade, seja ele representado por uma pessoa, uma instituição ou um programa, enfim, uma singularidade social. Nesta pesquisa o objeto de estudo é o método de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física Escola Estadual Calunga II, portanto trata-se de conhecer e detalhar as peculiaridades referentes ao contexto em sala de aula desta instituição.

Nesse tipo de estudo o pesquisador tem controle limitado sobre o desenvolvimento da investigação que tem como cerne um evento contemporâneo compreendido em determinado contexto. Entender, portanto, como os professores participantes entendem o currículo de Educação Física, e fazer uma inter-relação

entre o discurso e a prática desses profissionais, considerando o material, as circunstâncias e aparato físico dos quais eles dispõem torna-se desafio dessa pesquisa.

Esta pesquisa permite aprofundar nas questões metodológicas do ensino de Educação Física, analisando os conceitos construídos no decorrer das últimas décadas no Brasil como referencial à prática experimentada na Escola Estadual Kalunga II – entendendo esta escola como uma instituição única e, portanto com características e dinâmicas próprias ao local no qual se encontra: terra reconhecidamente quilombola, com diretrizes educacionais próprias e cultura preservada pelo patrimônio histórico.

Entender as peculiaridades analisadas na instituição pesquisada na perspectiva dos colaboradores torna possível esta pesquisa tornar-se um estudo de caso: analisar a instituição como representação de uma comunidade com regras e legislação própria, mas inseridas na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, o que leva a entender a singularidade do que se está arguindo neste trabalho.



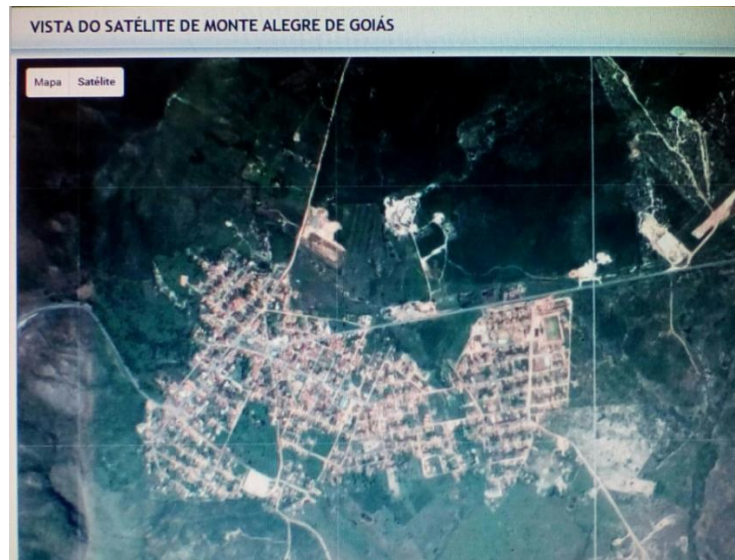
**Figura 01:** Desenho da pesquisa

**Fonte:** Elaboração própria.

#### 2.4. Contexto da Pesquisa

Para compreender alguns entraves vivenciados na Escola Estadual Kalunga II é fundamental conhecermos a história da região, compreendendo como se construíram as relações culturais daquela comunidade, considerando o *status* de remanescentes de quilombo.

A cidade de Monte Alegre está localizada no nordeste do estado do Goiás. De acordo com dados atualizados do IBGE a cidade possui 7.730 habitantes, em uma área de 3.119.808 Km<sup>2</sup>.



**Figura 02:** Fotografia por satélite do município de Monte Alegre.

**Fonte:** Google search

A origem do município se deu no início do século XVIII por ocasião da extração de ouro na região. Nesta época, em 1769 chamava-se arraial do Morro do Chapéu, também conhecida como Santo Antônio do Morro do Chapéu, por ocasião de uma capela edificada em homenagem a Santo Antônio. Apenas em 1852, através da Resolução Provincial número 12, o povoado Morro do Chapéu foi designado município e a administração do município de Arraias foi transferida para o arraial.



**Figura 03:** Foto atual da Igreja de Santo Antônio fundada em 1769

**Fonte:** Elaboração própria

De acordo com duas Resoluções Provinciais o povoado retorna a condição anterior de arraial sob a administração do município de Arraias que retorna a Administração para o território atual. Em 1876 deixa de ser arraial e torna-se legalmente uma vila, se tornando município independente de Arraias apenas em 16 de setembro de 1953, pela Lei Estadual número 773, quando passou a se chamar Monte Alegre de Goiás.

O arraial de Santo Antônio do Morro do Chapéu, derivado do Santo padroeiro e o morro onde se localizava, passou a ser sede do Município de Arraias, em 31 de julho de 1852, pela Resolução Provincial nº 12, desconhecendo-se os motivos da transferência. Mais tarde, pelas Resoluções Provinciais nº 5, de 2 de agosto de 1853 e nº 338, de 31 de julho de 1861, a povoação volta à condição de arraial subordinado a Arraias que restaurou a sede da Vila. Em 25 de julho de 1876, pela Resolução Provincial nº 565, o arraial de Santo Antônio do Morro do Chapéu foi elevado à categoria de Vila, extinta anos depois e restaurada em 4 de julho de 1906, pela Lei nº 271, desmembrada de Arraias e instalada em 7 de agosto do



mesmo ano, com a nova denominação de Chapéu, lembrando apenas o morro vizinho, com a forma de chapéu desabado.

Gentílico: monte-alegrense

Os bandeirantes trouxeram para trabalhar na extração do ouro nos garimpos cerca de 1800 escravos negros, assim, deduz-se que a população da época se constituía basicamente de garimpeiros (representados por uma minoria branca e parda) e de escravos (representados por negros escravizados).

Justifica-se então o surgimento e as intenções de um dos primeiros quilombos no Brasil se localizar em Monte alegre de Goiás. Ao conhecer os interesses movidos para a criação dos mesmos, basta perfazer o período colonial até o século XX, por meio de decretos, leis e depoimentos orais para compreender a importância do reconhecimento dos direitos dos povos quilombolas.

As comunidades quilombolas foram reconhecidas enquanto território Kalunga, assim como outros quilombos no Brasil, através da inserção do Artigo 68, das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1998. Na tentativa de diluir atividades raciais no Brasil, a luta dos povos remanescentes de quilombos pela apropriação legal de seus territórios surge como um desafio a mais no país, pois resulta numa demanda particular nos “campos específicos” (Bourdieu, 1989).

Entende-se que:

O termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Neste sentido, constitui grupos

étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento através e normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O'Dwyer, 1995, p. 20)

Assim, a Comunidade Kalunga está localizada em três municípios do Estado do Goiás: Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, com uma área de 253.200 (duzentos e cinquenta e três mil e duzentos) hectares, e uma população em torno de 3.753 (três mil, setecentos e cinquenta e dois) habitantes<sup>3</sup>. Conforme podemos verificar na imagem 03.



**Figura 04: Divisão distrital do Sítio histórico Kalunga**

**Fonte: Ascom UFG**

Importante ressaltar que a cidade histórica com 248 anos de história possui ainda a arquitetura colonial em muitos imóveis públicos, como a prefeitura, a igreja de Santo Antônio e algumas secretarias municipais.

O percurso histórico de ensino no Brasil evidencia que é em decorrência de 'ordem política', isso, desde o período colonial, uma vez que os interesses e intenções deveriam corresponder aos anseios da coroa, enfim, a classe que detinha o poder no período Brasil colônia. É neste contexto de educação que Fernandes

<sup>3</sup> "Perfil das Comunidades Quilombolas: Alcântara, Ivapurunduva e Kalunga".

(2010, p. 247) enfatiza que a dinamização do ensino ainda está “permanentemente associado ao status e ao prestígio social das elites”.

Sabe-se que a família real e seus representantes das classes nobres não pretendiam designar aos jesuítas a responsabilidade de formação de seus descendentes pelo método Ratio Studiorum, sendo o mais sensato enviá-los à Europa para que tivessem um aparato epistemológico digno de sua hierarquia social. No período de 1808, com a criação das escolas isoladas, sob regência dos jesuítas ainda, consta, segundo Pimenta (2014) que cerca de 3 mil bolsas de estudos foram concedidas para a formação de bacharéis e doutores em Coimbra.

Nesta perspectiva, percebe-se que a formação pretendia atender as necessidades aos elitizados que compunham a classe mais abastada, reforçando suas bases hegemônicas e conseqüentemente, corroborando para os planejamentos políticos do regime vigente. Certo que, os motivos que geriam a coroa eram de proporcionar “sinais de independência cultural e política da Colônia”. (Fávero, 2000, p. 20)

Desta maneira é possível visualizar os mecanismos de implantação que foram sendo adotados pelos dirigentes da nação, desde o período colonial até o século XXI, que gestaram a educação brasileira.

O percurso histórico da educação no Brasil, realizada no primeiro capítulo delinea os caminhos que as instituições de ensino foram aderindo até aportarmos na criação de unidades escolares em território quilombola, em especial destaque, a Escola Estadual Calunga II, em Monte Alegre-GO.

O povo Calunga e sua comunidade torna-se ícone dessa relação, levando-nos a legitimar espaços quilombolas enquanto resgate de uma herança colonialista baseada nas relações racistas. Portanto, ressignificar as relações entre os povos remanescentes quilombolas e as outras demandas sociais leva-nos a refletir se as práticas de opressão outrora praticadas foram erradicadas ou se houve uma transposição de valores culturais em que persistem as práticas autoritárias.

O Estado de Goiás constituiu-se, conforme afirmado anteriormente, de uma formação histórica e econômica na exploração das minas de ouro em larga escala, por todo o território goiano os latifundiários colocaram estrategicamente os escravos negros para a execução do trabalho braçal na extração do minério. Conforme Viana, “entre 1736 a 1750 havia uma população escrava de 60% dos

habitantes da província de Goiás”, e que a fundação de Monte Alegre-GO se constituiu no período entre 1740 e 1769.

Conforme O`Dwyer (1995), a formação dos quilombos no Brasil iniciou-se no século XVII, após décadas de cativo, de trabalho escravo, os negros reuniram força e mantiveram resistência, através de “mecanismos de resistência”.

Originária do século XVII, a Comunidade Kalunga manteve resistência e criou mecanismos de fuga e esconderijos, sendo reconhecida comunidade remanescente de quilombo no século XVII. Quilombo entendido, como: “sítios historicamente ocupados por negros que tenham resíduos arqueológicos de sua presença, inclusive as áreas ocupadas ainda hoje por seus descendentes com conteúdos etnográficos e culturais”.

Dialogando por meio da historiografia pode-se obter os subsídios necessários para estabelecer relações de compreensão desses valores estruturantes, como as políticas públicas de apoio a estas comunidades, num debate relevante sobre a manutenção ou não da infraestrutura social vigente, assim como de uma pedagogia própria àquela comunidade.

No seio da própria comunidade persiste um debate quanto ao reconhecimento dos direitos e deveres sociais, históricos e culturais de cada quilombola, seja enquanto sujeito, seja enquanto comunidade. Nesse sentido, presencia-se divergências quanto ao currículo que deve ser trabalhados nas escolas localizadas em território remanescente de quilombo.

Os primeiros indícios do que remonta uma educação regular em Monte Alegre-GO, apareceu entre as décadas de 1960 e 1990, a qual se constituía em propriedades privadas (residências) ou em “ranchos provisórios” com material ofertado pelo estado e pela prefeitura, como algumas carteiras e a merenda escolar; os livros didáticos eram fornecidos pela FAE, e tanto o calendário escolar quanto a proposta pedagógica era a mesma que atendia s escolas públicas em todo o estado.

Deve-se entender que o território Kalunga possui como característica a dificuldade de acesso, conforme comentado anteriormente. Fator impeditivo para conseguir profissionais da educação habilitados que residam e atuem na educação da instituição pesquisada, portanto, a maioria dos professores é leiga: da própria comunidade ou oriundos da cidade de Monte Alegre. Dentre estes aspectos, alguns persistem atualmente.

O Colégio Estadual Calunga II, foi fundado na década de 1980 sob a Lei nº 10.392/87, do Diário Oficial nº 15.385 de 30 de dezembro de 1987. Em 1991, surge o Projeto Calunga Educação que é subprojeto Calunga Povoado Terra, inspirado na proposta pedagógica de A. Makarenko em “poema pedagógico”. Este Projeto proposto pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a Universidade Federal de Goiás, objetivava a “alfabetização de mil pessoas adultas do agrupamento da região dos calungas”.



**Figura 05:** Escola Calunga II

**Fonte:** Elaboração própria

O projeto Calunga Educação era totalmente voltado para o resgate da cultura calunga, contemplando inclusive o treinamento dos professores através de conteúdo programático organizado pelos seguintes temas: posições teórico-metodológicas, para o estado brasileiro; Parâmetro histórico – sócio- culturais da comunidade calunga e orientações do uso da cartilha “Calunga – Estórias e textos” de autoria da antropóloga Maria Nazaré Baiocchi, cujo conteúdo constituía-se de versos e histórias cantadas por pessoas da comunidade calunga, apresentando-se dialeto calunga e paralelamente transcrito para a forma culta.

No entanto, o projeto Calunga Educação não se consolidou, pois o índice de rejeição por parte da comunidade mostrou-se alto, não houve aceitação do livro “Kalunga estórias e textos”, que equivocadamente adaptou-se para ao ensino e aprendizagem de crianças na primeira fase do Ensino Básico. Ainda, nesse sentido, a estrutura da escola com materiais e modelo específica daquela comunidade foi duramente criticado por toda a comunidade.



**Figura 06:** Sala de aula improvisada com palha da Escola Calunga II

**Fonte:** Elaboração própria

## **2.5. População participante na pesquisa**

O processo de pesquisa deste estudo pressupõe entender como o grupo de professores da Escola Estadual Kalunga II desenvolve o Currículo de Educação Física na práxis. Entende-se cada professor como sujeito participante deste estudo, no qual a complexidade do contexto é observada *in locu* em conjunto com os pontos de vista destes interpelados durante o processo.



Compreende-se, portanto, que os professores entrevistados são colaboradores desse trabalho, pois os sentidos produzidos por estes na captação dos dados representam o patrimônio cultural de cada um deles, tanto a trajetória pessoal quanto profissional podem se sobressair nos discursos.

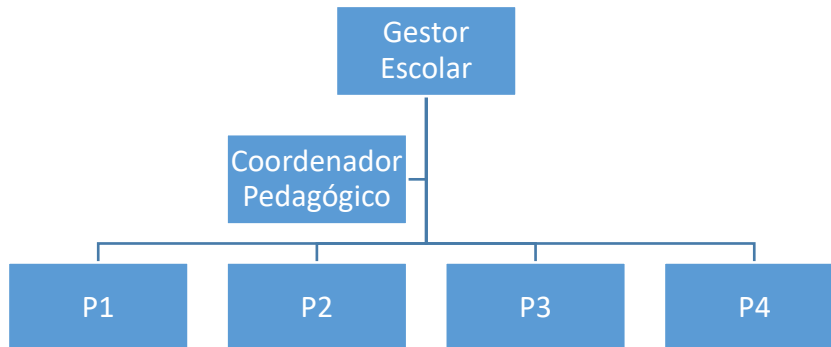
Para que os resultados não sejam aleatórios, faz-se necessário conduzir os instrumentos utilizados para registro das entrevistas objetivos e metódicos, pois assim, cada professor participante entenderá qual o seu papel no processo e o objetivo da pesquisa, não resultando, dessa maneira em problemas éticos, considerando que todos os pontos se tornam esclarecidos.

Assim, a pesquisa constitui como sujeitos participantes quatro professores de Educação Física, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Calunga II, no município de Monte Alegre-GO. Conhecer narrativas de vida profissional dos quatro professores de Educação Física da Escola Estadual Calunga II é entender como a formação docente no Brasil ou a ausência desta impacta no resultados de aprendizagem, o que “pode ser utilizada para transmitir a história de toda uma classe” como afirma Thompson ou ainda, “transformar-se num fio condutor ao redor do qual se reconstrua uma série extremamente complexa de eventos” (Thompson, 1992, p. 303).

Embora tenham sido entrevistados diretamente apenas os professores de Educação Física da Escola Estadual Kalunga II, que constituem um grupo de quatro professores, entende-se que o trabalho de forma intrínseca remete a análise a toda a população, considerando que ao observar as metodologias de ensino e aprendizagem, assim como conhecer as singularidades locais, se está abordando o contexto com toda a comunidade local, porquanto todos se tonam de fato participantes da pesquisa.

Para assegurar o entendimento de todos os professores nas análises das entrevistas, resolvemos categorizar da seguinte maneira os participantes da pesquisa: Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3), Professor 4 (P4). Os termos de concessão para uso da captação das entrevistas escritas e orais encontram-se assinados pelos professores participantes ao final pesquisa (Apêndice 01). Conseqüentemente para interagir com os professores e observar o cotidiano em sala de aula, assim como entrevistá-los foi necessário o tramite burocrático: entrar em contato com o gestor escolar (diretor) e coordenação pedagógica para apresentar a proposta de estudo e pedir autorização. A partir

deste momento, sim, configurou-se os seis (06) funcionários da escola como representantes direto da comunidade escolar.



**Figura 07:** Participantes na pesquisa

**Fonte:** Elaboração própria

Para Halbwachs (2004, p. 85), “toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”. Por sua vez, Nora (1993) faz uma releitura de Halbwachs, explicitando a importância das identidades individuais na negociação dentro de um grupo para composição de uma memória coletiva, daí os conflitos e lutas ideológicas, de posicionamento ou classe para tal agrupamento, que nem sempre se faz por pares idênticos, mas na aceitação da diferença.

Nesse sentido, embora a equipe diretiva da escola e os corpo docente estejam num panorama distinto dos alunos e pais de alunos, são também remanescentes quilombolas e, por esse motivo, representam a cultura local em contraste com o discurso contrário ao reconhecimento do povo quilombola no Brasil enquanto um dos povos destituídos de sua cultura no início da colonização e, agora com seus direitos em processo de legalização das terras e identidade cultural.

## **2.6. Técnicas e Instrumentos: processo de construção e validação**

Coletar dados para uma pesquisa é reunir documentos e registros sobre determinada situação ou realidade. Vários são os instrumentos possíveis para a



coleta de dados, portanto resta ao pesquisador conhecer previamente o contexto e os sujeitos a que se pretende pesquisar, entender que os momentos para realização das entrevistas devem ocorrer em situações favoráveis, tanto para o pesquisador quanto ao entrevistado.

É importante, ainda, conceber que a inserção do pesquisador no ambiente observado pode desencadear mudanças nos hábitos dos sujeitos pesquisados. Por isso, torna-se imprescindível que o pesquisador esteja consciente de todas as etapas para que consiga de fato coletar dados que tornem possível a análise dos mesmos na busca de resultados.

Em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. [...] Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. (Demo, 2002, p.16).

No primeiro momento da pesquisa utilizou-se enquanto instrumentos da técnica da entrevista aos professores sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram enviadas ao professor orientador que entrevistou e observou e fez as recomendações das mudanças necessárias.

Neste ponto o instrumento de avaliação (IA) foi encaminhado à equipe de professores especialistas na temática da Universidade em questão para avaliação nos seguintes critérios:

- ✓ Objetividade: averiguar se o documento aborda os participantes sem emitir opinião e/ou julgamentos sobre o tema em foco garantido autonomia das concepções emitidas;
- ✓ Pertinência: verificar se as perguntas encontram-se direcionadas, adequadas e específicas ao cerne da pesquisa;
- ✓ Credibilidade: aferir a confiabilidade do IA quanto a abordagem utilizada.

A equipe da Universidade revisou e orientou algumas mudanças ao IA no intuito de especificar melhor os assuntos abordados e expandir a visão proposta no documento, a partir desta interferência dos especialistas da Universidade o IA foi

pontuado apto a ser aplicado e desenvolvido e encontra-se no Anexo B deste documento.

As perguntas diretrizes deste trabalho são:

a – Por que os professores que ministram Educação Física na Escola pesquisada não possuem formação na área?;

b - Quais abordagens utilizadas pelos docentes de Educação Física no planejamento curricular da área exigido pelo Estado de Goiás?;

c - Como é a estrutura física dos locais utilizados para as aulas práticas e teóricas de Educação Física?;

d - Na estrutura física da escola existe um ambiente propício para o desenvolvimento de aulas práticas de Educação Física?;

e - O processo de autoformação do professor de Educação Física auxilia na prática pedagógica?.

No caso dessa pesquisa, a captação das entrevistas aconteceu no decorrer do ano de 2016, durante visitas realizadas a Escola Estadual Calunga II. Anteriormente, o projeto que se pretendia desenvolver no ambiente tinha sido apresentado aos quatro professores, à coordenação pedagógica e ao gestor escolar.

A preocupação com procedimentos éticos de pesquisa também foram providenciados, todos os quatro sujeitos colaboradores assinaram o Termo de Concessão de direitos sobre depoimento oral e escrito para participação nesta pesquisa.

**A entrevista** utilizada para coleta de dados constituiu-se de uma gama de perguntas objetivas e/ou subjetivas para composição de um Memorial da vida escolar e profissional de cada professor. O procedimento utilizado na confecção do Memorial foi que o entrevistado o redigisse sem a presença do pesquisador, permitindo-lhe assim maior liberdade e respeito quanto ao tempo necessário de reflexão sobre as perguntas (Anexo B).

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples

e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 69)

As perguntas formaram um conjunto de expectativas em detrimento de conhecer como se deu a trajetória de cada indivíduo, seus percursos acadêmicos e profissionais, além de entender como o próprio sujeito se percebia no ambiente escolar, tanto no plano individual quanto na interação com a comunidade escolar.

As entrevistas foram realizadas no ambiente pesquisado, por livre associação e utilização de gravador, todas aconteceram com data e horário previamente agendados. Após a captação das entrevistas, realizaram-se as transcrições das mesmas para, posteriormente análise do conteúdo.

**Enquanto a observação**, esta foi livre e aberta sem roteiro prévio, se apoiou em obter fotografias dos contextos e situações que posteriormente foram analisadas.

## **2.7. Processo da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em duas etapas, de uma semana cada, considerando-se que a localização da Escola Calunga II fica numa região de difícil acesso. Nas quais as observações e contato com os sujeitos da pesquisa aconteceram nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme o tempo livre dos professores. Durante o processo de captação dos dados e observação das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, não se utilizou roteiro de observação sistemática, sendo essa técnica aberta e livre através dos registros de imagens.

Contabiliza-se no mínimo 50 horas de contato com a comunidade escolar em questão, nas quais foram desenvolvidas as observações e as entrevistas.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações 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 (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2009, p.42).

As ações previstas no projeto de pesquisa foram todas validadas, em decorrência o plano de trabalho se evidencia nos seguintes passos:

1ª fase: recorte do conjunto de elementos que se pretende conhecer;

2ª fase: elaboração e validação do instrumento de pesquisa e do Termo de concessão de direitos sobre depoimentos oral e escrito;

3ª fase: aplicação das entrevistas e observações (aberta e sem roteiro prévio);

4ª fase: categorização e estudo dos dados;

5ª fase: análise, processamento e discussão dos resultados a luz dos teóricos que tratam da temática abordada;

6ª fase: conclusão (recomendações e impactos).

Entende-se que o conhecimento é:

[...] produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público. (Fonseca, 2002, p. 11)

Nesse sentido, os dados captados foram tabulados, categorizados e analisados. Na primeira confirmou-se ou descartou-se a legitimação de alguns conceitos definidores do ambiente escolar, respeitando-se e permitindo-se a ampliação de um novo aspecto observável em contexto descrito. Conforme Fonseca (2002, p. 33) “o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe”.

## **2.8. Questões Éticas**

A vertente deste trabalho pauta-se em analisar as situações observadas e pontuar os dados captados sem emitir juízo sobre os sujeitos participantes. Segundo Vásquez (2008, p.23), “A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”.

Nesse viés, buscou-se resguardar a identidade dos colaboradores deste estudo, utilizando designações específicas:

✓ PROF1, PROF2, PROF3, PROF4 para designar cada sujeito participante.

### **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O aparato sobre “as principais teorias de Educação Física desenvolvida no Ensino Básico e orientadas pelos parâmetros curriculares nacionais”, apresentadas no primeiro capítulo, foram utilizadas para garantir um comparativo e análise contundente dos dados fornecidos pelos professores sobre suas práticas educativas. Nessa mesma perspectiva, “a formação docente em Educação Física e seus significados” permitiu apontar conceitos necessários para desenvolvimento de uma prática compatível com as orientações oficiais. O breve histórico sobre “a Universidade no Brasil e a formação de professores” pode ser o viés que falta para entender o porquê dos professores colaboradores desta pesquisa não terem tido acesso à Universidade.

Percebe-se que esses três aspectos trabalhados no primeiro capítulo fornecem conceitos e abstrações de teóricos legitimados no meio acadêmico enquanto representantes da literatura sobre a docência, as metodologias de Educação Física e a formação de professores no Brasil. Portanto, todo o aparato teórico apresentado serve como ancoragem para toda a análise que se desenvolve a seguir.

Neste capítulo analisaremos as respostas obtidas das entrevistas e entender como os professores transitam nas aulas de Educação Física na Escola Estadual Kalunga II.

Conhecer “os saberes docentes dos professores de Educação Física na Escola Calunga II” observando a perspectivas dos mesmos sobre suas práticas pedagógicas, e contextualizando com as teorias e metodologias apresentadas no primeiro capítulo.

Entender os percursos da “educação no Brasil e suas políticas para a educação quilombola” no contexto pesquisado, e como estas políticas está inseridas nas práticas educativas da Escola Calunga II.

As respostas dos professores de Educação Física quanto a formação e prática docente foram analisadas a guisa dos seguintes objetivos: a - Identificar se os profissionais que estavam atuando na disciplina de Educação Física da escola possuíam a formação na área; b - reconhecer quais as percepções que os

professores tem para executar o currículo mínimo de Educação Física exigido pelo Estado de Goiás; c - descrever as condições dos locais onde são ministradas as aulas de Educação Física e suas particularidades; d - identificar o ambiente necessário para que o aluno desenvolva as habilidades previstas no currículo. Considerando toda a trajetória narrada, entender quais foram as pessoas, experiências práticas e momentos indispensáveis para sua formação docente.

O ser educador se faz mediante as experiências vivenciadas, se recria à medida que deduz com outros indivíduos a ressignificar o experienciado. As narrativas dos professores levantam uma série de questões próprias do magistério e sua problemática, já que as duas dificilmente ocorrem separadas (Adorno, 1970). Numa perspectiva mais ampla, conhecemos a vivência formadora dos sujeitos colaboradores em dois aspectos do ensino: o teórico e o prático. Pois se verificou que dentre os quatro professores da área de Educação Física, apenas dois frequentam o Ensino Superior e os demais não cursaram graduação.

### 3.1. Construções identitárias na instituição escolar e os contextos

As análises das respostas dos professores categorizados de P1, P2, P3 e P4 permitem dar visibilidade à falta de formação docente, tornando evidente que a prática pedagógica de alguns professores no interior do país se faz por hábito, motivado pela vontade e não pelo conhecimento: condição de ser aprendiz e condutor de própria formação.

O perfil geral dos professores é o seguinte:

**Tabela nº 01:** Perfil geral dos professores

<b>PERFIL DOS PROFESSORES</b>				
	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
<b>Sexo:</b>	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
<b>Tempo de magistério:</b>	0 a 5 anos	0 a 5 anos	0 a 5 anos	05 e 10 anos
<b>Há quanto tempo leciona a disciplina de Educação Física?</b>	0 a 5 anos	0 a 5 anos	0 a 5 anos	0 a 5 anos

<b>Idade</b>	Entre 20 e 30 anos	Entre 20 e 30 anos	Entre 20 e 30 anos	Entre 20 e 30 anos
<b>Nível de escolaridade</b>	Graduação	Ensino Médio	Ensino Médio	Graduação incompleta

**Fonte:** Elaboração própria

### 3.1.1. OBJETIVO 1: Identificar se os profissionais que estão atuando na disciplina de educação física da escola Estadual Calunga II possuem a formação necessária

Com respeito a este objetivo podemos comprovar que apesar das crises que acompanham a profissão do magistério, surge durante as narrativas uma eventual distinção social entre os contextos escolares existentes. Distinção social, necessária esclarecer, não quanto aos posicionamentos dos professores, mas referente aos moldes e estruturas educacionais vigentes durante suas experiências conforme podemos verificar na tabela 02 e que consecutivamente detalha-se as informações.

**Tabela nº 02:** Objetivo específico nº 1

<b>Objetivo específico:</b> Identificar se os profissionais que estão atuando na disciplina de educação física da escola Estadual Calunga II possuem a formação necessária.				
	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
1- local de nascimento?	Monte Alegre de Goiás	Monte Alegre de Goiás	Monte Alegre de Goiás	Comunidade Kalunga – Fazenda Riachão
2- Como foram as fases da vida escolar desde a		Do Ensino Fundamental ao Ensino	1ª fase e 2ª fase do ensino fundamental. 1ª, 2ª e 3ª do	Comecei a estudar aos 9 anos de idade por falta de escola. Terminei a 5ª



alfabetização até a atualidade?		Médio em Monte Alegre	ensino médio. Cursando a faculdade.	série no Kalunga, fui para Monte Alegre onde conclui o magistério. Voltei para a comunidade e comecei a trabalhar na escola do município por sete anos. Mandei o currículo para o Estado, fui chamado para trabalhar do 6º ao 9º ano, hoje trabalho e sou estudante da UNB na área de Matemática.
3- Em algum momento pensou em fazer outros cursos universitários? Qual? Só possui formação em educação física?	Sim. Educação Física, Geografia e Psicologia. Não possuo formação em Educação Física, somente em Linguagens.	Sim, na área de Geografia. Não possuo formação de Educação Física.	Sim. Estou cursando Educação do Campo.	Cursando Licenciatura na Educação do Campo
4- Existe algum professor na escola que dá aula de educação física sem formação na área? Se possuir, como	Sim.	Sim, não tenho formação na área, mas gosto muito de esporte e tenho um bom conhecimento por isso	Sim, existe. Foi feito um contrato com a Subsecretaria Estadual de Educação.	Sim. Motivo não tinha ninguém formado na área, somente curso

ele chegou à função?		cheguei até a função.		preparatório pelo estado.
5- Você participa de formações continuadas voltadas para a disciplina de educação física oferecida, oferecida pelo estado?	Sim.	Participo quando tem, mas desde que estou nunca tive esse tipo de formação.	Não.	Não. Em outro UNB.

Fonte: Elaboração própria

Sobre as perguntas um e dois, respectivamente: **“local de nascimento?”** e **“Como foram as fases da vida escolar desde a alfabetização até a atualidade?”**, os professores P1, P2 e P3 afirmaram ser provenientes da mesma cidade e não forneceram muitos dados sobre a vida escolar.

Entretanto o P4 que se distinguiu dos demais quanto ao local de nascimento, pois é natural de território remanescente de quilombo, apresentou-se e posicionou-se como sujeito local, legitimando e empoderando-se do local de onde fala. Teve que retirar-se do território Kalunga com um propósito de dar continuidade aos estudos, e assim que concluiu o “Magistério”, retornou para a “comunidade”, com intuito de propiciar àqueles que ficaram um ensino sem a necessidade de seguirem para outro contexto.

Se de um lado temos dois professores sem habilitação para o cargo e sem acesso ao Ensino Superior, por outro temos políticas públicas afirmativas garantindo cota a P4, enquanto projeto social para os povos contribuintes na formação identitária do país, que até as últimas décadas tinham seus direitos negados.

Quando indagados na terceira pergunta se: **“Em algum momento pensou em fazer outros cursos universitários? Qual? Só possui formação em educação física?”**, todos foram unânimes na afirmativa, entretanto nenhum

sinalizou enquanto resposta cursar Educação Física, demonstrando que não há afinidade com a área, embora em outro momento da entrevista alguns afirmem gostar do que fazem.

A quarta pergunta foi: **“Existe algum professor na escola que dá aula de educação física sem formação na área? Se possuir, como ele chegou à função?”**, e todos novamente foram unânimes, pois todos se encontram na mesma situação, sem formação na área e atuando no magistério de Educação Física.

Na quinta pergunta dizia o seguinte: **“Você participa de formações continuadas voltadas para a disciplina de educação física oferecida, oferecida pelo estado?”**, apenas P1 afirmou participar, o que resulta uma inconsistência, considerando que todos trabalham pelo mesmo período, numa mesma instituição, e apenas um dos profissionais ter confirmado participação em formações continuadas e outros negarem, inclusive P2 afirma nunca ter tido formação durante sua trajetória na escola.

As políticas educacionais poderiam se pautar com um trabalho diferenciado com a profissionalização do magistério, tanto no plano social quanto econômico. Não se deveria falar em educação com qualidade, sem antes promover uma profissionalização do magistério com o mínimo de elementos necessários para manter profissionais habilitados.

Para entender como se realizava a prática pedagógica das aulas de Educação Física dos quatro professores tornou-se necessária uma abordagem do processo de formação histórica e social da Escola Estadual Calunga II no município de Monte Alegre, Estado de Goiás.

No intuito de situar a instituição e visualizar por meio de documentos oficiais e fontes orais os mecanismos empregados para a implantação de um sistema escolar em território quilombola, reconhecendo sua ação formativa e os objetivos no que se refere à responsabilidade social que lhe foi sendo atribuída enquanto comunidade remanescente de quilombo nas cidades circunvizinhas num período em que o país já se encontrava regido por tendências do estado neoliberal.

O neoliberalismo se formou numa “estratégia de poder que se materializa num complexo processo de construção hegemônica, com força para interferir na economia, na sociedade e, especialmente, na educação” (Dalberio, 2008, p. 20). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, “A educação Quilombola”:

[...] É desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (2005, p. 42)

Nesse sentido, verifica-se a interligação entre os documentos oficiais direcionados a todas as instituições escolares brasileiras e o documento específico que institui uma diretriz para o ensino em comunidades quilombolas. Implica afirmar que embora exista uma diretriz legal para estas comunidades, o uso dos outros documentos nas comunidades citadas também são oficiais.

A história dos remanescentes quilombolas no Brasil tem sido uma história de “estratégias de luta” para reconhecimento do direito adquirido de seus territórios, de luta contra o racismo, de políticas públicas que atendam as necessidades básicas - saúde, educação, trabalho, moradia -, dessas comunidades, direitos adquiridos na Constituição Brasileira, mas que não chegavam a esses sujeitos.

O Movimento Negro no Brasil teve papel primordial nesse processo, pois foram os articuladores no plano político para a transformação dessas demandas em questões sociais. O racismo e o preconceito tornaram por séculos essas comunidades invisibilizadas, construir um projeto político de ações afirmativas para os povos quilombolas e garantir uma frente antirracista surgiu de uma longa trajetória de empoderamento aos povos negros no país.

As políticas afirmativas através dos movimentos sociais tomaram contornos específicos, como no caso da educação escolar, pois, embora haja uma Base Nacional Comum Curricular, verificou-se a necessidade de diretrizes curriculares direcionadas aos quilombolas e que contemplassem a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desses povos.

Os eventos fundamentais de embate por parte do movimento negro no Brasil para desenvolvimento de uma diretriz específica para a Educação Escolar Quilombola, foi: A marcha Zumbi dos Palmares no dia 20 de novembro de 1995. Até os dias atuais, a data simboliza nos calendários escolares de todo o país, um dia nacional sobre a Consciência Negra, representando todo o histórico de participação e luta dos povos africanos e afro-brasileiros no processo de construção identitária do país.

As interrelações étnico-raciais no Brasil ampliam a necessidade por políticas públicas no sentido de garantir os direitos fundamentais de todos, respeitando-se a diversidade proveniente dos grupos distintos. Embora algumas mudanças sejam significativas desde a LDB de 1996, que alteram os artigos 26 A e 79 B, alternando como obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, assim como também, o já citado Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

A legalização dos territórios quilombolas significa a legitimação da cultura desses povos, enquanto pagamento da dívida histórica de opressão e escravidão na formação da Sociedade Brasileira nos primeiros séculos de colonização.

Nela se incluem não só a terra diretamente ocupada no momento específico da titulação, mas todos os espaços que fazem parte de seus usos, costumes e tradições e/ou que possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. As ações de regularização só seriam retomadas na prática, porém, com a edição das Instruções Normativas internas ao Incra, em 2005. (Arruti, 2008, p. 85)

Entender o território Kalunga enquanto espaço de uma tradição cultural de valorização identitária dos povos negros é repensar práticas metodológicas e educacionais significativas a estas comunidades. Nesse sentido, transpõe-se para as aulas de Educação Física, atividades corporais que simbolizem e representem a capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás.

### 3.1.2. OBJETIVO 2: Reconhecer quais as percepções que os professores tem para executar o currículo mínimo de educação física exigido pelo Estado de Goiás.

Conforme se pode verificar com os dados geados na tabela 03, verifica-se que a busca do conhecimento por cada professor participante se realiza na maior parte de suas trajetórias através da autoformação, da busca individual para suprir os conhecimentos necessários para atuar em sala de aula.

**Tabela nº 03:** Objetivo específico 2

<b>Objetivo específico:</b> Reconhecer quais as percepções que os professores tem para executar o currículo mínimo de educação física exigido pelo Estado de Goiás.				
	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
6- Já fez alguma formação continuada na área? Quais? Quantas horas? Na escola ou em outro ambiente? Qual?	Sim. Formação de professores fornecidos pela SEDUC	Na área de educação mesmo fiz, mas sempre estou estudando na escola, internet e livros.	Não.	Sim, um outro na LEDOC – 2 horas semanais.
7- Qual o objetivo geral que você foca nos seus planejamentos e, por conseguinte, em suas aulas?	No objetivo de conseguir ministrar uma boa aula e eu os alunos consigam absorver bem.	O objetivo é fazer com que o aluno aprenda as habilidades mínimas nas aulas a cada bimestre dentro do currículo	No planejamento tenho como objetivo levar o aluno a compreensão de atividades que sejam construtivas	Oferecer uma boa aula prática de acordo com a matriz curricular e a realidade dos alunos.

		mínimo do estado.	para o seu dia a dia e que seja bom para o seu bem estar.	
8- Qual o eixo norteador utilizado no planejamento das aulas de educação física? Na prática consegue alcançar os objetivos a que se propõe?		Matriz Curricular do Estado de Goiás, PCN. Muitas vezes é preciso improvisar para tentar alcançar os objetivos.	Parâmetros Curiculares Nacionais. Na prática sim, quando temos os materiais suficientes para trabalhar.	Oferecer o que é de melhor nem todas as aulas conseguimos 100% falta de material adequado.
9- É possível acreditar na aprendizagem significativa na disciplina de educação física, seguindo o currículo mínimo bimestral do Estado de Goiás?	Sim.	Sim, pois o currículo é muito bom e contem conteúdos e habilidades necessárias.	Sim.	Tentamos fazer o melhor. Em alguns momentos não Falta de um curso oferecido pelo estado e material adequado.
10- Você se sente preparado	Sim, pois faço vários estudos fora do expediente de	Sim, pois estudo bastante	Sim.	Não. Preciso de um curso somente

pedagogicamente para ministrar as aulas de educação física de acordo com o currículo mínimo do estado de Goiás?	trabalho para obter várias metodologias.	baseando no currículo.		para essa área.
---	--	------------------------	--	-----------------

**Fonte: Elaboração própria**

Quando perguntado se **“Já fez alguma formação continuada na área? Quais? Quantas horas? Na escola ou em outro ambiente? Qual?”**, verifica-se P1 e P2 tiveram a oportunidade de cursar formações oficiais para ampliação do conhecimento.

Por outro lado nota-se que P2 e P3 não frequentaram nenhum curso de formação, embora o P2 tenha o cuidado em buscar a autoformação, através de práticas que constituam a construção de um aporte teórico que possibilite a ampliação do saber e domínio da área que atua, mesmo não tendo a formação exigida para o cargo.

A “impermanência” nas narrativas de (P2): “mas sempre estou estudando na escola, internet e livros”, apenas legitima o sentido da autopoiesis, esta envergadura de não se deixar auto-enganar, de visualizar, articular e interagir no espaço social, sempre vigilante, atento aos processos que perpassam o fluxo de consciência.

*Autopoiese*, inicialmente, uma noção da área das Ciências biológicas, tornou-se, nas últimas décadas, instrumento de distintas áreas do conhecimento, desde a antropologia, a sociologia, psicoterapia e até administração, transformando-se num importante aporte de investigação da autoformação do indivíduo.

A capacidade de produzir a si próprio, tornar-se ao mesmo tempo autônomo e dependente, desenvolve um paradoxo - este, melhor compreendido pela teoria



da complexidade proposta por Edgar Morin (2009), em que se propõe um sistema de pensamentos global (analisando as relações entre as partes) e o linear.

“A tomada de consciência da temporalidade do (...) ser psicossomático e sociocultural” assim “como os fenômenos do (...) meio humano e natural” decorrem de uma “impermanência”, ou seja, “a tomada de consciência mais primitiva que o eu pode fazer na observação/exploração de si-mesmo e do seu meio natural”. Tal “impermanência” leva o “ser-psico-sócio-cultural a aprender a “fazer com” (Josso, 2004, p. 198) .

A formação de “si mesmo” serve enquanto técnica nessa abordagem por este “fazer com”: *autopoiesis* como capacidade de viver na “impermanência”, ou seja, o próprio indivíduo percebe a capacidade de gerir conhecimentos à práxis, no momento em que ativa “sua capacidade consciencial (vigilância, atenção global e analítica) de saber o que o “eu” pensa (Josso, 2004, p. 201).

A sétima pergunta: **“Qual o objetivo geral que você foca nos seus planejamentos e, por conseguinte, em suas aulas?”**, embora as respostas sejam similares, evidenciam-se algumas peculiaridades:

Para P1 uma boa aula significa aquela na qual os alunos possam entender o que foi explanado, portanto, uma aula se torna funcional se mobilizar o conhecimento do aluno.

Para P2 é importante respeitar o currículo mínimo estabelecido pelo estado e correspondente a cada bimestre.

Para P3 o conhecimento deve ser significativo para os alunos, possam ser experienciadas no cotidiano.

Para P4 torna-se necessário tanto trabalhar com foco na matriz curricular (currículo mínimo) quanto oferecer atividades que estejam ligadas ao contexto sociocultural dos alunos.

Na pergunta oitava: **“Qual o eixo norteador utilizado no planejamento das aulas de educação física? Na prática se consegue alcançar os objetivos a que se propõe?”**,

De acordo com as falas dos professores P2 e P3 verifica-se uma preocupação na utilização do Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental do Estado do Goiás. O Currículo em questão orienta as aulas passo a passo, e seleciona por bimestre os conteúdos que

deveriam ser abordados em sala de aula, na busca por um alinhamento dos conteúdos, tendo como base a orientação dada pelo MEC para todo o país.

### 3.1.3. OBJETIVO 3: Descrever as condições dos locais onde são ministradas as aulas de Educação Física e suas particularidades.

De acordo com as informações captadas na tabela 04, comprova-se que os professores de Educação Física buscam trabalhar uma metodologia focada na produção da cultura corporal, o que torna curiosa a prática desenvolvida na escola pesquisada, considerando que os docentes não possuem formação na área e optam pela metodologia em maior evidência no meio acadêmico da área de Educação física, conforme se constatou no primeiro capítulo.

**Tabela nº 04:** Objetivo específico 03

<b>Objetivo específico 03:</b> Descrever as condições dos locais onde são ministradas as aulas de Educação Física e suas particularidades.				
	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
11- Quais espaços utilizados para as aulas de educação física na escola?	Sala de aula, sala de escola e um pequeno campo improvisado.	Sala de aula e um espaço de terra ao lado da escola.	Só um campinho de terra dentro do espaço escolar	Sala de aula, a área da escola.
12- É possível garantir a aprendizagem de acordo com as habilidades previstas no currículo utilizando os espaços da escola?	Não.	Algumas habilidades se conseguem, mas na maioria não pela falta de estrutura.	Não tenho espaço adequado para desenvolver as atividades	Não. O espaço não é suficiente nem adequado para garantir.

13- Quais os materiais utilizados que a escola disponibiliza para as aulas de educação física?	Bola, xadrez e a matriz curricular.	Bola, xadrez e rede de volley.	Bola	Bolas. Mesas de ping pong.
14- Os materiais existentes na escola são suficientes para garantir a aprendizagem de acordo com o currículo mínimo do estado de Goiás?	Não.	Não, pois há uma necessidade de mais materiais e estrutura para garantir.	Não	Não. Alguns.
15- A estrutura física, biblioteca, materiais didáticos ajudam no desenvolvimento e na qualidade das aulas ?	Não.	Não muito, pois a estrutura não é suficiente e nem os materiais.	Sim	

**Fonte:** Elaboração própria

Observe-se que a falta de estrutura de certa forma os conduziu a trabalhar num viés propiciado pelo contexto já existente: danças folclóricas e a capoeira, por exemplo, citadas pelos professores P3 e P4. Observe-se ainda a transposição do jogo de volley das quadras, com bolas e uniformes adequados à atividade para os pés descalços em contato direto com a terra, a rede improvisada por duas estacas de madeira e a escassez de bolas.



**Figura 08:** aula de Educação Física na Escola Estadual Calunga II

**Fonte:** Elaboração própria

Conforme observado durante a pesquisa de campo, percebeu-se que a Escola não possui estrutura física adequada para o desenvolvimento de aulas agradáveis e produtivas: vários problemas de infraestrutura e ausência de materiais pedagógicos são visíveis a quem visitar, pois o espaço é pequeno e todas as especificidades transparentes.



**Figura 09:** Prédio danificado da escola Estadual calunga II

**Fonte:** Elaboração própria

Foram estes os caminhos seguidos e retrilhados para situar a Escola Estadual Calunga II, e nela, focar a trajetória e perfil profissional dos professores de Educação Física foram sendo constituídos, modificados, superados, e aos poucos consolidados, visto que o Projeto Político Pedagógico (PPC) da unidade escolar pesquisada está constantemente passando por reformulações em grupo, entre a própria comunidade quilombola e a Secretaria de Educação do Estado.

Por causa disso, o processo de construção do Projeto Político Pedagógico precisa ser um momento solene, marcado com a cultura de enraizamento histórico e social, de cunho político e estético, efetivando-se num compromisso coletivo com um futuro mais promissor. (Dalberio, 2009, p.124)

Entende-se, conforme visto no segundo capítulo, na caracterização do local da pesquisa que vários fatores políticos, históricos e econômicos motivaram o despontar dessa instituição escolar na Comunidade Kalunga, compreendendo que um dos principais motivos foi a ausência de escolas num perímetro que as crianças, jovens e adultos da região tivessem acesso, considerando que a geografia da região impossibilita o tráfego de carros em alguns períodos do ano.

### 3.1.4. OBJETIVO 4: Identificar o ambiente necessário para que o aluno desenvolva as habilidades previstas no currículo.

A interpretação dos dados auferidos na tabela 05 constata-se que os professores participantes não possuem nem materiais e nem local apropriados para desenvolver atividades exitosas em sala de aula.

**Tabela nº 05:** Objetivo específico 04

Identificar o ambiente necessário para que o aluno desenvolva as habilidades previstas no currículo.				
	P1	P2	P3	P4
16- Como seria possível desenvolver todas as habilidades previstas na disciplina de educação física?	Sim.	Com quadra de esportes, materiais suficientes para todos os alunos e formação para professores.	Só com os materiais necessários para o desenvolvimento, como: campo de futebol, etc.	Materiais e estrutura: quadra de esporte.
17- Como são desenvolvidas as aulas teóricas e práticas na educação física?	Utilização de quadro e alguns livros com cópias, leitura e explicações e recriações de brincadeiras com e sem música etc.	As aulas teóricas em atividades escritas, leituras. As aulas práticas em jogos e modalidades adaptadas.	As aulas teóricas são através de leituras e escrita e as práticas através de jogos e brincadeiras.	As aulas teóricas têm sala de aula, pesquisas na NET, biblioteca, vídeos, TV e DVD, na prática ao redor da escola.

18- Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos nas aulas de educação física?	De acordo com os materiais disponíveis e as aulas ministradas é um aprendizado muito bom.	Através da participação, desempenho individual e dedicação e aprendizagem teórica.	Eu avalio pelo desempenho e dedicação.	Nós professores damos o melhor, mas percebemos que não é suficiente para eles: a estrutura material e a falta de um profissional na área.
19- Qual a principal dificuldade que você enfrenta no Planejamento e na execução das aulas de educação física?	Falta de estrutura e alguns materiais.	A falta de formação na área, livros, materiais e espaço físico adequado.	Com falta de materiais teóricos e concretos.	1º - lugar suficiente, 2º - capacitação na área, 3º - material suficiente.

**Fonte:** Elaboração própria

Compreende-se que a escassez de material e de um local apropriado são fatores externos a vontade e das atribuições dos professores participantes. Para esses participantes a adesão de materiais dariam sustentação aos projetos da disciplina, como também ambientes favoráveis a prática de esportes como quadra, são pontos destacados pelos participantes como indispensável para aprimorar suas práticas.

As aulas de Educação Física segundo os professores são desenvolvidas e organizadas entre teóricas e práticas. Com a utilização de recursos didáticos acessíveis e ambientes externos próprios para os fins práticos da disciplina.

Diante da abordagem dos professores a avaliação da aprendizagem se dar por meio da observação individual e também através participação nas aulas.

Outro ponto discutido nesse objetivo se relaciona ao planejamento pedagógico, percebemos que esse fator é dificultado no momento em que faltam estruturas físicas e materiais didáticos que possam auxiliar nesse processo.



## CONCLUSÕES

Esta dissertação teve como **objetivo geral identificar as dificuldades metodológicas da disciplina de Educação Física na Escola Estadual Calunga II**, no município de Monte Alegre de Goiás, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, ano de 2016. Durante o processo de pesquisa, reconheceu-se a necessidade de ampliar o foco da pesquisa entendendo que o ambiente escolar pesquisado se insere em realidade peculiar se comparada a outras escolas públicas do Estado do Goiás, pois está inserida em ambiente quilombola. Este fato impulsionou o estudo a evidenciar o documento que legisla sobre o currículo quilombola no Brasil.

Para delinear a pesquisa de forma pertinente, optou-se por configurá-la em três momentos díspares: ao conhecer as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da escola pesquisada e conforme as entrevistas se encaminhavam foi possível entender o porquê de professores não habilitados atuando no Ensino Básico e, a partir desse dado, apreender as percepções dos professores quanto à inserção do currículo mínimo da área exigido pelo estado de Goiás na prática pedagógica (1º momento); o convívio na Escola Calunga II durante a pesquisa de campo permitiu vivenciar as peculiaridades do contexto escolar inserido em ambiente quilombola e entender a importância da consolidação de um currículo específico para a comunidade pesquisada (2º momento); o processo de entrevistas permitiu entender as identidades de cada sujeito professor na comunidade Kalunga, da Escola Calunga II, o que propiciou o entendimento das dificuldades teórico-práticas de cada um diante do contexto experienciado (3º momento).

No primeiro contato com a escola **identificou-se que nenhum dos professores atuantes na área de Educação Física possuíam a formação na área**, fato que desencadeou a necessidade de entender como se faz a docência no Brasil e quais percursos individuais levaram os sujeitos da pesquisa a atuarem no magistério sem curso necessário previsto na legislação. E percebeu-se que a realidade verificada na Escola Estadual Calunga II representa de fato uma realidade das salas de aulas do país, devido a dificuldade geográfica para se frequentar um curso superior, inclusive considerando-se os cursos a distância, devido a qualidade da internet em algumas regiões.

A partir desse dado, **o reconhecimento de como se fazia a inserção do currículo mínimo do Estado de Goiás na área de Educação Física**, mobilizou a pesquisa a ponderar que mesmo sem a formação na área, existe um aspecto fundamental a se considerar por parte de toda a comunidade escolar: a identidade do povo, os resquícios do quilombo, o conhecimento de uma identidade representativa de luta e resistência cultural. Portanto, havia uma preocupação durante os planejamentos não apenas com o currículo mínimo exigido pelo Estado do Goiás, mas também a inserção do currículo quilombola nas práticas educativas.

No que se refere a **descrever as condições dos locais onde foram ministradas as aulas de Educação Física e suas particularidades**; percebeu-se precariedade na estrutura para ofertar o currículo mínimo exigido pelo Estado, pois a escola não possui quadra de esportes, nem lugar apropriado e/ou materiais necessários para a conduta e orientação apropriada para a prática desportiva. Entretanto, os professores mesclam as aulas de Educação Física orientadas pelo currículo mínimo com as orientações quilombolas e criam situações de aprendizagem conforme metodologias da cultura corporal condizente com a realidade – aulas de capoeira, danças folclóricas, etc. -, o que torna o ambiente propício a um desenvolvimento identitário do território quilombola, no entanto se **identifica que o ambiente não é propício para que o aluno desenvolva as habilidades previstas no currículo mínimo do estado, pelas evidências expostas.**

Portanto, **a verificação quanto a mudanças de abordagens teórico-prática vivenciada pelos professores de Educação Física** foi positiva. Na realidade os professores aprenderam na prática, estudando individualmente, ou em grupos de estudo na escola, sob a orientação da coordenação, portanto, a mudança na prática desses indivíduos é uma constante, visto que buscam sempre um caminho que os levem a gerenciar melhor a prática educacional.

Entender o processo educacional quilombola exigiu um esforço ampliado de leituras específicas e normativas, além dos documentos oficiais como os PCNs e a LDB. A legitimação de um espaço como o território Kalunga prevê a necessidade de novos conceitos e representações de como deveria ser a escola local, a função e os saberes dos professores assim como seu lugar de pertencimento no mundo. Portanto, a configuração do espaço escolar toma distanciamento de outras

instituições escolares, não apenas na estrutura, conforme visto em todo o trabalho, mas principalmente, nos saberes docentes dos sujeitos envolvidos.

Sabe-se que o objetivo educacional foca na construção do conhecimento do aluno, seja na busca por informações das áreas do conhecimento, no estímulo cognitivo, na aquisição linguística, no desenvolvimento artístico, como também o domínio afetivo-social e no autoconhecimento do corpo. Dessa forma, corpo e mente, num trabalho conjunto possibilita ao sujeito apreender o processo de autoformação de “si mesmo” (Josso, 2004) como parte de uma trajetória em busca do saber.

Considerando estes dois aspectos de um mesmo contexto, os docentes apreenderam que dentre os saberes mais requisita As dificuldades da disciplina... 76 encontra-se a linguagem corporal – instrumento de comunicação imprescindível seja em espaços públicos ou privativos. Nesse sentido, argumenta-se que a Educação Física surge como um componente curricular imprescindível no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos sociais.

Entende-se a educação Física enquanto “processo de desenvolvimento das capacidades motoras, envolvendo a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais, estéticas”. Ou seja, a Educação Física propicia ao sujeito interagir nas diversas situações sociocomunicativas, com um repertório de experiências adquiridas na superação de problemas que possam surgir.

O termo *sapere* é originário do latim, referes-se a erudição, sabedoria, praticidade, capacidade, conhecimento, recursos para compreender e conseguir explicar (Ferreira, 2004). A identidade docente se constitui da capacidade de se desdobrar, de superar o próprio conhecimento, de construir métodos que possibilitem apreender como as coisas funcionam e como as relações humanas se tornam instrumento de capacitação pessoal e profissional. Assim:

[...] a partir da significação social da profissão [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Josso, 2004, p. 07)

A construção da identidade docente se faz em um contínuo movimento, subjetivo, oscilando entre a possibilidade de construir, desconstruir e/ou reconstruir. Nesse conjunto de análises mobiliza-se conceitos para representar os três sujeitos do discurso do movimento formador: “eu”, “os outros” e “as coisas” (Josso, 2004, p. 84). Acredita-se que a narrativa de uma vida remete a uma autointerpretação do que se projeta, é uma leitura reflexiva de si. Os saberes docentes não se separam de nossa vida pessoal, ao contrário, estão intrinsecamente relacionados, ligados e a partir de nosso crescimento humano construímos em nós e nos outros saberes docentes.

Estabelecer o contrato estabelecido na trajetória formativa dos professores dessa pesquisa, entre o que eles representam, o que sentem e o que são, e entender os percursos por eles narrados enquanto projeção de vivências representativas de percursos da história de uma comunidade enquanto contexto de suas trajetórias transformou-se num exercício complexo. Pois se estava lidando com sujeitos históricos, que representavam um local de luta e mecanismos de resistência.

A análise das narrativas propicia uma reflexão do trabalho docente enquanto entrelaçamento das histórias de vida pessoal e profissional com o contexto da produção da prática pedagógica. Nesse sentido, analisou-se o fazer na docência, expressando de que modo se formam professores, e quais as relações que se estabelecem entre a vivência pessoal – conhecimento de si – e as experiências exteriores: o conhecimento do outro e o conhecimento do mundo.

O trabalho com narrativas enquanto possibilidade de reflexão sobre os momentos formadores de um docente necessita de um meticuloso cuidado em garantir que o estudo não se torne a representação sem sentidos de descrição e exposição de fatos vivenciados pelo sujeito entrevistado. É importante ter objetividade ao se trabalhar com a memória do outro, cuidando para não simplificar a complexidade da narrativa.

Cada sujeito colaborador ressaltou em suas narrativas episódios significativos da sua história de vida e para cada momento refletiam sobre os saberes absorvidos em cada etapa de aprendizagem e de vida: seus momentos formadores.

## RECOMENDAÇÕES

Presume-se conforme os resultados obtidos da pesquisa que algumas mudanças teórico-práticas podem ser adotadas na escola, conforme percebe-se com as leituras das normativas e documentos oficiais, como os PCNs, a LDB e as Diretrizes Quilombolas. Verificou-se a necessidade de apropriação do conteúdo desses documentos por todos os profissionais envolvidos na pesquisa, pois possibilitaria a amplitude dos níveis educacionais na Escola Calunga II. Nessa perspectiva, as recomendações pertinentes estão dispostas a seguir por categoria:

### **a) Aplicação da LDB 9.394/96, em seu artigo 62:**

- Propiciar a formação docente para os professores que atuam no Ensino Básico;
- Os professores de carreira com curso do Magistério só devem atuar nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental;
- Valorização do magistério;
- Sistema de educação continuada aos professores

### **b) Inclusão metodológica**

- Incorporação das Diretrizes Curricul As dificuldades da disciplina... 79 curricular do Estado do Goiás;
- Estudos em grupo na Escola para atualização das teorias, abordagens e metodologias do Ensino de Educação Física, sob orientação da subsecretaria Regional de Ensino.

### **c) Abordagem do conteúdo**

- Aquisição de material desportivo para implementar as aulas de Educação Física;
- Realizar oficinas multiculturais sobre jogos africanos e indígenas, com objetivo de valorizar a identidade local;

- Palestras com os moradores da comunidade Kalunga II sobre as práticas desportivas utilizadas como meio de sobrevivência no início do Quilombo.

Não se propõe nas recomendações uma desconstrução do que se desenvolve na Escola Calunga II, mas se posiciona com sugestões que podem equacionar aos resultados já obtidos, com intuito de melhorar a qualidade educacional dos alunos, assim como propiciar melhor desempenho docente e, assim, qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

- Arruti, J.M.. (2008). *Quilombos*. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: perspectivas antropológicas*. Campinas, ABA; Ed. Unicamp/EDUFBA.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70.
- Betti, I. R.; Betti, M. (1996). *Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física*. Motriz, v. 2, n.1, p.10-15.
- Betti, M. (1991). *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento.
- Boff, L. (2002). *Saber cuidar: Ética do humano: compaixão pela terra*. 8 ed. São Paulo: Vozes.
- Bourdieu, P. (1989). *Memória e sociedade*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Bourdieu, P. (2005). *A ilusão biográfica*. In: Ferreira, M e Amado, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1997). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: [s.n.].
- Bracht, V. (1999). *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí.
- Bracht, V. (2003). *Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico*. In: Bracht, V.; Crisório, R. (Org.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e perspectivas*. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados/PROSUL.
- Bracht, V.; Crisório, R. (2003). (Org.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e perspectivas*. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados/PROSUL.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica*. Brasília, Conselho Nacional de Educação.

- Brasil. (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.
- Brasil. (1994). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org. Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Cavalcante, M. (2003). *Com método e criatividade: aula de literatura*. In: SOUZA, Luana (org.). *Ensino de língua e Literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: Editora da Ulbra.
- Chauí, M. (2003). *A universidade pública sob nova perspectiva*. *Revista Brasileira de Educação*. n.24, set-dez.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Costallat, D.M. (1997). *Psicomotricidade: a coordenação viso-motora e dinâmica manual da criança infradotada – método de avaliação e exercitação gradual básica*. 7 ed. Rio de Janeiro: Globo.
- Coutinho, C. N. (2007). *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Dalberio, M.. (2009). *Gestão Democrática e participação na escola pública popular*. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.
- Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. (2005). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Darido, S. C. (1997). *Professores de Educação Física: avanços, possibilidades e dificuldades*. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, v.18, n.2.



- Darido, S. C. (2003). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Darido, S. C.; Galvão, Z.; Ferreira, L. A.; Fiorin, G. (1999). *Educação Física no ensino médio: reflexões e ações*. Motriz, v. 5, n. 2.
- Darido, S. C.; Mota e Silva, E.V. (2002). *O papel das disciplinas esportivas na formação profissional em Educação Física*. In: Moreira, W. W.; Simões, R. (Org.). *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba: Editora Unimep,
- Dominicé, P. (1998). *O que a vida lhes ensinou*. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. De Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Dosse, F. (2009). *O Desafio Biográfico: Escrever um Vida*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferrerira, L. A. et al. (2002). *A realidade docente: o olhar do professor de educação física escolar iniciante*. In: Congresso Internacional de la AIESEP, Espanha Lacorutia.
- Fonseca, V; Mendes, N.. (1987). *Escola, Escola, Quem És Tu? Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Freire, J. B. (1997). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo, Scipione.
- Freire, J.B; Scaglia, A. J. (2003). *Educação como prática corporal*. São Paulo, Scipione.

- Freire, J. B. (1989). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Campinas: Scipione.
- Freire, P.. (1982). *Pedagogia do oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundação Cultural Palmares. *Fundação cultural Palmares* (sítio na internet). Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em 12 jun. 2017.
- Funes, Eurípedes A. (2005). *Bom Jardim, Murumurutuba, Murumuru, Tiningú, Ituqui, Saracura e Arapemã: terras de afro-amazônidas: nós já somos a reserva, somos os filhos deles*. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo.
- Gadotti, M. (1988). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.
- Gatti, B.A; Barreto, E.S.S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Bookman.
- Guedes, D. P.; Guedes, J. E. R. P. (1996). *Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes*. Revista Paulista de Educação Física, n. 10, v. 2, p. 99-112.
- Iório, L. S. (2004). *Capoeira e Educação Física escolar: novos olhares e perspectivas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade)- Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação Física, Rio Claro.
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Quadro atual de política de regularização de territórios quilombolas no INCRA*. Disponível em:<<http://www.incra.gov.br/index.php/estrutura-fundiaria/quilombolas>>. Acesso em 28 jun. 2017.

- Josso, M.C. (2010). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010. (Clássicos das histórias de vida, Coleção Pesquisa (auto) biográfica e Educação)
- Josso, M.C. (2010). *Narrações do Corpo nos Relatos de Vida e suas Articulações com os Vários Níveis de Profundidade do Cuidar de Si*. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Sentidos, Potencialidades e Usos da (Auto)biografia*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica: 2010. P. 171-192. (Série Artes de viver, conhecer e formar)
- Josso, M.C. (2010). *Caminhar para Si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Kunz, E. (1991). *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- Le Goff, J. (1996). *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão... (et. al.). 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Lejeune, P.. (2008). *O pacto autobiográfico*. In: Noronha, Jovita Maria Gerheim (Org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.
- Minayo, M.C.S. (org). (2004). *Caminhos do pensamento – epistemologia e Método*. São Paulo, Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Mororó, L. (2012). *A formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia*. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012, livro 2.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. – *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1.

- Neira, M. G. (2009). *Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física*. Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 118-140.
- O'Dwyer, E. C. (org.). (1995). *Terra de Quilombos*. Associação Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro: Decania CFCH/ UFRJ.
- Palma, A. (2000). *Atividade física, no processo saúde-doença e condições socioeconômicas: uma revisão de literatura*. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 14, n. 1..
- Pimenta, S. G. (1997). *A formação de professores: saberes da docência e identidade*. Nuances. Presidente Prudente, v.3, p.5-14.
- Pimenta, S. G. (Org.). (2000). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3 ed. - São Paulo: Cortez: São Paulo.
- Plank, D. N. (2001). *Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: Artmed.
- Programa Brasil quilombola. (2004). *Perfil das Comunidades Quilombolas: Alcântara, Ivapurunduva e Kalunga - Instrumento Facilitador para o Agenciamento de Políticas Públicas Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR/Governo Federal – Programa Brasil Quilombola*. Brasília.
- Rangel-Betti, I. C. (2001). *Os professores de Educação Física atuantes na Educação infantil: intervenção e pesquisa*. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 4.
- Resende, H. G. de & Soares, A. J. G. (1996). *Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal*. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo: supl. 02.
- Rego, TC. (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico- cultural da Educação*.

- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5 ed. Porto Alegre: Penso.
- Soares, C. L.; Taffarel, C. N. Z.; Vargal, E.; Filho, L. C.; Escobar, M. O.; Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.
- Soares, C. L. (1998). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, N.L.. (2011). *Institucionalização do Ensino Superior de História e Profissionalização Docente no interior do Brasil – Araguaína, TO (1985-2002)*. (Tese de Doutorado em História Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Tani, G. et al. (1998). *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU.
- Thompson, E. Paul. (1992). *A voz do passado – História oral*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

## APÊNDICES

**Apêndice A:** Termo de Concessão de direitos sobre depoimento oral e escrito para a Universidad Autónoma de Assunción

### TERMO DE CONCESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO PARA A (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN)

Pelo \_\_\_\_\_ presente \_\_\_\_\_ documento  
(nome) \_\_\_\_\_  
(nacionalidade) \_\_\_\_\_, (estado civil) \_\_\_\_\_,  
(profissão) \_\_\_\_\_, (carteira de identidade nº) \_\_\_\_\_,  
emitida por \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, residente e  
domiciliado \_\_\_\_\_ (a) \_\_\_\_\_ em

\_\_\_\_\_, cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao (à) **(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN)** a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral e/ou escrito prestado no dia (ou entre os dias) \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, perante o \_\_\_\_\_ (a) \_\_\_\_\_ pesquisador \_\_\_\_\_ (a)

\_. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o COLABORADOR, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício de seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização. Fica, pois (a) **(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN)** plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior. Sendo esta forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Nome legível do colaborador

Nome legível do entrevistador

CPF: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
Local Data

## Apêndice B:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE  
LA COMUNICACIÓN  
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTAS (PROFESSOR)

Prezado (a) Professor (a) Doutor (a)

Este formulário destina-se à validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **As Dificuldades da Disciplina de Educação Física na Escola Estadual Calunga II: Aplicabilidade do Currículo Mínimo do Estado de Goiás do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Obtendo assim informação para elaboração de uma tese de mestrado a ser apresentada na Universidad Autónoma de Assunción- PY.

Peço-lhe para emitir sua opinião como especialista na validação do roteiro para entrevista a ser aplicada junto aos professores dos 6ª ao 9ª anos da do Colégio Estadual Calunga II, tendo como objetivo: **Estabelecer relação entre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e os temas propostos aos alunos, no que se refere à Educação Física escolar, analisar e compreender a realidade metodológica e normativas da disciplina de Educação Física na Escola Estadual Calunga II.**

Para este efeito, é apresentada a seguir um guia de entrevista, que foi a base para o desenvolvimento técnico deste roteiro de entrevista. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na**



**construção** dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com “COERÊNCIA” E “CLAREZA” devem ser assinaladas com **UMA PONTUAÇÃO ENTRE 1 E 5**. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Nome do pesquisador: Jorgiano Rodrigues de Oliveira

### ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

	COERÊNCIA	CLAREZA
ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	1-5	1-5
<b>Objetivo específico:</b> Identificar se os profissionais que estão atuando na disciplina de educação física da escola Estadual Calunga II possuem a formação necessária.		
1- local de nascimento?		
2- Como foram as fases da vida escolar desde a alfabetização até a atualidade?		
3- Em algum momento pensou em fazer outros cursos universitários? Qual? Só possui formação em educação física?		
4- Existe algum professor na escola que dá aula de educação física sem formação na área? Se possuir, como ele chegou à função?		
5- Você participa de formações continuada voltada para a disciplina de educação física oferecida, oferecida pelo estado?		
<b>Objetivo específico:</b> Reconhecer quais as percepções que os professores tem para executar o currículo mínimo de educação física exigido pelo Estado de Goiás.		
6- Já fez alguma formação continuada na área? Quais? Quantas horas? Na escola ou em outro ambiente? Qual?		
7- Qual o objetivo geral que você foca nos seus planejamentos e, por conseguinte, em suas aulas?		

8- Qual o eixo norteador utilizado no planejamento das aulas de educação física? Na prática se consegue alcançar os objetivos a que se propõe?		
9- É possível acreditar na aprendizagem significativa na disciplina de educação física, seguindo o currículo mínimo bimestral do Estado de Goiás?		
10- Você se sente preparado pedagogicamente para ministrar as aulas de educação física de acordo com o currículo mínimo do estado de Goiás?		
<b>Objetivo específico:</b> Descrever as condições dos locais onde são ministradas as aulas de Educação Física e suas particularidades.		
11- Quais espaços utilizados para as aulas de educação física na escola?		
12- É possível garantir a aprendizagem de acordo com as habilidades previstas no currículo utilizando os espaços da escola?		
13- Quais os materiais utilizados que a escola disponibiliza para as aulas de educação física?		
14- Os materiais existentes na escola são suficientes para garantir a aprendizagem de acordo com o currículo mínimo do estado de Goiás?		
15- A estrutura física, biblioteca, materiais didáticos ajudam no desenvolvimento e na qualidade das aulas ?		
<b>Objetivo específico:</b> Identificar o ambiente necessário para que o aluno desenvolva as habilidades previstas no currículo.		
16- Como seria possível desenvolver todas as habilidades previstas na disciplina de educação física?		
17- Como são desenvolvidas as aulas teóricas e práticas na educação física?		
18- Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos nas aulas de educação física?		

19- Qual a principal dificuldade que você enfrenta no Planejamento e na execução das aulas de educação física?		
--	--	--

**DADOS DO AVALIADOR:**

**Nome completo:**

---

**Formação Dr:**

---

**Instituição de Ensino:**

---

**Assinatura do Avaliador:**

---