

VAMOS ABRIR A CAIXA? – UM ESTUDO SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM PROFESSORAS UNIDOCENTES

Denise Grosso da Fonseca¹
Roseli Belmonte Machado²
Valéria Feijó Martins³
Natacha da Silva Tavares⁴
Araton Cardoso Costa⁵
Sandro Machado⁶

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa que investigou as aulas de Educação Física em escolas estaduais da cidade de Porto Alegre. Neste recorte objetivamos problematizar quais os tipos de sujeitos/alunos são formados/constituídos a partir dos conteúdos e das metodologias que compõem as aulas das professoras unidocentes, através da análise dos excertos de entrevistas semi-estruturadas realizadas com seis professoras. A partir das análises percebemos que muitos aspectos da Educação Física não são trabalhados. Entendemos que essas opções constituem um tipo de aluno que é privado dos muitos conhecimentos - fato que relacionamos ao currículo e a operações de poder.

Palavras-chave: Educação Física. Conteúdos. Currículo.

LETSOPEN THE BOX? - A STUDY ON THE CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION WITH TEACHING UNIDOCENTES

ABSTRACT: This study is part of a research that investigated the physical education classes in State schools in the city of Porto Alegre. In this survey we discuss what kinds of subject/students are trained/formed from the content and the methodology that comprise that class unidocentes, through excerpts from semi-structured interviews with six teachers unidocentes. From the analysis it was possible to understand that these options constitute a kind of student who is deprived of the many knowledge that the area of the physical education could offer in the initial years – fact that relate the curricular issues and power operations.

Keywords: Physical Education. Content. Curriculum.

ABRIMOS LA CAJA? - UN ESTUDIO SOBRE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA CON MAESTRAS UNIDOCENTES

RESUMEN: El texto hace parte de un estudio que há investigado las clases de Educación Física en una escuela del estado de Rio Grande do Sul, em la ciudad de Porto Alegre. En este estudio se pretende analizar qué tipos de sujetos están siendo construídos a partir de los contenidos y metodologías, a través de entrevistas semi-estructuradas con seis maestras unidocentes. Entendemos que las opciones de las maestras crean un tipo de estudiante privado de parte del conocimiento de que el área de Educación Física podría ofrecer un hecho que nosotros hemos relacionado con curriculum y las operaciones de poder.

¹Professora Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Docente da ESEF – UFRGS

² Doutoranda em Educação – UFRGS - Professora Assistente do Curso de Educação Física FURG

³Graduanda em Educação Física-UFRGS- Bolsista de IC

⁴Graduanda em Educação Física-UFRGS- Bolsista de IC PIBIC CNPq UFRGS

⁵Graduando em Educação Física- UFRGS- Bolsista IC

⁶ Licenciado em Educação Física.



Palabras-clave: Educación Física. Contenido. Curriculum.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS: A CAIXA DE MATERIAIS

A cena é a mesma. Cada vez que entramos na escola percebemos que muitos elementos que constituem esse espaço se repetem: o mobiliário, a divisão das salas, o quadro, a separação das turmas, o recreio. Esses itens são familiares e visíveis a todos que adentram a esse ambiente. Todavia, alguns deles são fechados e de uso de alguns sujeitos dentro da escola. Quando entramos numa instituição de ensino para trabalhar ou para estagiar somos convidados a conhecer os espaços e os materiais disponíveis.

Dentre muitas coisas que nos chamam a atenção, escolhemos destacar como ponto sensibilizador desta pesquisa a caixa de materiais da Educação Física (EF) das turmas dos anos iniciais. Neste espaço são guardados todos os itens que as professoras recebem no início de cada ano e que servem para as aulas de EF de suas turmas. Dois fatos curiosos destacam-se acerca disso: a apropriação desses materiais limita alguns itens para cada turma, ou seja, por vezes as aulas ficam restritas àqueles objetos que estão na caixa (configurando uma individualização dos materiais) e, a partir disso, uma individualização do próprio trabalho docente; e o efeito sobre o planejamento do professor, que acontece de acordo com o que existe na sua sala restringindo o professor a um tipo de EF que serve para recrear os alunos, pois com frequência ouvimos a afirmação: “os alunos escolhem com qual objeto irão brincar”. A respeito desse primeiro, podemos dizer que tais posturas desses unidocentes vão de encontro às propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB):

O fundamental no esforço de integração parece ser justamente a necessária disposição, por parte dos professores, de trabalhar juntos, de compartilhar com os colegas os acertos e as indagações. (DCNEB, 2013, p.119).

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho docente deve transpor as questões de individualização tão presentes na nossa sociedade atual. Entendemos que uma das características da racionalidade neoliberal que vivemos hoje é a competição exacerbada a que somos submetidos e constrangidos, a qual nos conduz a individualização – embora acreditamos que devemos resistir. Inspirado nos estudos sobre os modos de governo dos



sujeitos de Michel Foucault, Veiga-Neto e Saraiva (2009), ao caracterizar o neoliberalismo articulando-o com o cenário educacional atual, afirmam que no caso dos professores é necessário:

[...] repensar o trabalho docente em termos de sua crescente flexibilização, desprofissionalização, substituíbilidade, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo e sindical. (ibidem, p. 199).

A partir disso, surgem possibilidades de trocas, de aprendizagens e de avanços, que podem ser perdidas dentro das escolas quando os professores se isolam em suas salas com os seus materiais, com as suas coisas ou com a sua caixa. Acreditamos que podemos pensar em outros jeitos de ser professor na contemporaneidade, mesmo na contramão daquilo que nos é imposto.

A respeito do segundo, refletimos sobre o planejamento docente. Ao ficar restrito aos materiais que estão dentro da sua caixa o professor limita consideravelmente as possibilidades de trabalho. Além disso, refletimos sobre quem faz a escolha desses materiais. Em muitas escolas as compras são realizadas pela Equipe Diretiva no início de cada ano letivo. Quando o professor chega à escola a caixa já está pronta. Ou seja, por vezes nem da escolha dos materiais o professor participa. As atividades que serão trabalhadas durante todo o ano a partir daquela caixa já vieram determinadas pela compra realizada.

Nesse contexto queremos refletir sobre questões que parecem naturalizadas. Como é possível que os materiais determinem o planejamento do professor? Quais sentidos a Educação Física tem nos anos iniciais? Qual a importância dada a esse componente curricular?

A partir desta pequena descrição do cotidiano escolar pretendemos “abrir a caixa”, revirar o seu conteúdo e os seus objetivos na tentativa de entender como está sendo realizada a EF nos anos iniciais, problematizando que tipos de sujeitos/alunos são formados/constituídos a partir das aulas de EF ministradas por professoras unidocentes em uma escola estadual do Rio Grande do Sul.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa que se objetiva investigar as implicações das políticas públicas na prática pedagógica dos professores de EF em escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, através de Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Molina Neto (2010, p.118) sugere que a pesquisa qualitativa “sustenta um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana”.

Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com seis professoras unidocentes e dois professores de EF. A fim de manter sigilosas as identidades dos sujeitos participantes seus nomes foram substituídos por caracteres alfabéticos. As unidocentes foram identificadas como Professora A, B, C, D, E e F, e os professores de EF como Professor A e B.

A análise das informações se deu através da identificação de unidades de significado e da categorização através da análise de conteúdo (MORAES, 1999).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os conteúdos e a “caixa”: atravessamentos

Segundo o Referencial Curricular, as Lições do Rio Grande (2009), “conteúdos são a substância do currículo” e para isso estruturam-se em áreas do conhecimento ou disciplinas. Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, e se articulam às áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Ainda que esse Referencial sugira que não deve haver hierarquia em relação aos conhecimentos o mesmo propõe uma carga horária maior para Matemática e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental “por serem componentes fundamentais para a compreensão e sistematização dos conhecimentos do conjunto das áreas do currículo” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2009, p.32). Apesar de não haver divisão de áreas, ainda

assim parece haver maior valorização dos conteúdos relacionados à alfabetização e aos cálculos, enquanto os outros componentes parecem ter a função de auxiliar neste aprendizado, como é expresso na fala de uma das docentes ao explicar a importância das atividades desenvolvidas nas aulas de EF para a aprendizagem de outros conteúdos:

“[...] eu vejo que essa noção da letra eu também posso explorar lá no pátio [...] atividades que fazendo a conexão entre a sala de aula e o espaço da recreação, eu posso adaptar e explorar”. (Professora C)

Esta fala corrobora o estudo de Neira (2006), onde muitas professoras unidocentes atribuem à EF a função de dar apoio às demais áreas do conhecimento. Nessa mesma linha Darido (2008), ao analisar diferentes abordagens da EF, discute a psicomotricidade destacando que apesar de ter o intuito de romper com a dicotomia corpo e mente, acaba por reduzir a EF, nos anos iniciais, a uma facilitadora de outras aprendizagens. Ainda no ano de 2013 as DCNEB sugerem que os anos iniciais do Ensino Fundamental não devem se limitar à alfabetização e ao letramento, mas reforçam que os demais componentes devem auxiliar no exercício da leitura e da escrita.

São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo. (DCNEB, 2013, p.121)

Nesse sentido discutimos por que alguns componentes devem ter mais valor dentro da escola e outros devem ser auxiliares nesse processo. O que diz como um currículo deve ser? Quais implicações estão relacionadas com essa escolha? Silva (2001) adverte que a escolha de determinados conteúdos do currículo privilegia um tema em detrimento de outro na inter-relação entre saberes, identidade e poder e promove os conhecimentos e os valores tidos como adequados para as pessoas atuarem na sociedade.

Ao focar nossa análise nos conteúdos desenvolvidos nas aulas de EF da escola estudada, percebemos, dentre muitos aspectos, que as docentes destacam a Psicomotricidade, os jogos e brincadeiras que atendam a preferência dos alunos e quando a aula é livre acontece “o futebol” para os meninos e o “pular corda” para as meninas.

“O “ovo choco”, que eles gostam de brincar, o “caçador” [...]”. “O que a gente faz é uma recreação, é o futebol para os meninos, e as meninas a corda ou o vôlei.” (Professora C)

“Brincadeiras que envolvam a psicomotricidade deles.” (Professora A)

Nunes e Rúbio (2008), a respeito do trabalho com a psicomotricidade na escola, trazem a seguinte reflexão:

A chamada psicomotricidade mostrava-se mais atenta aos processos cognitivos, afetivos e motores, preocupando-se com o desenvolvimento da criança [...] a EF, nesta concepção, visava a prevenção das dificuldades escolares e a consequente garantia de desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem por intermédio de mecanismos de regulação da inter-relação sujeito e meio. (NUNES; RÚBIO, 2006, p. 65)

Compreende-se que as docentes apresentam diferentes entendimentos sobre a EF e, assim, selecionam diferentes conteúdos. Entretanto, evidencia-se que as mesmas não tem clareza sobre como desenvolver os conteúdos e objetivos estabelecidos para esta aprendizagem, diferentemente do que sugerem as Lições do Rio Grande que propõem um “currículo transparente” onde fique claro para toda a comunidade escolar o que se pretende ensinar e o que se espera que os estudantes aprendam. Neste mesmo sentido, Lopes et al (1991) afirmam que as finalidades e objetivos pedagógicos devem ser estabelecidos com clareza para que se possa atingir as metas educacionais.

As DCNEB's (2013) apontam que, independente da área de conhecimento, alguns temas devem compor os conteúdos do currículo, tais como: “saúde, sexualidade e gênero [...] direitos das crianças e adolescentes, preservação do meio ambiente [...] diversidade cultural [...]” (p.134). Todavia há indícios de que esses temas não têm sido trabalhados, pelo menos nas aulas de EF, nesta escola.

Buscando compreender as relações entre os conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ouvimos os professores da EF da etapa final deste nível, os quais expressaram:

“[...] as crianças chegam no sexto ano com medo da bola, não conseguem manipular o material corretamente, são algumas habilidades básicas que já deveriam ter e não têm [...]” (Professor A)

*“isso prejudica depois [...] nas séries finais e no ensino médio.”
(Professor B).*

Evidencia-se uma insatisfação desses professores, pois, para os mesmos, há uma defasagem nas aprendizagens dos estudantes, visto que muitos aspectos que consideram importantes não são trabalhados pelas professoras unidocentes. Existe um distanciamento entre os trabalhos e os objetivos dos professores de cada etapa do Ensino Fundamental, embora atuem na mesma escola. As constatações acima descritas vão de encontro ao que sugerem as DCNEB's quanto a busca por melhor articulação entre estas etapas de ensino a fim de possibilitar uma melhor aprendizagem e desempenho dos estudantes.

Como usar a caixa?

As escolhas que fazemos sobre o “como ensinar” e o que entendemos ser importante ao modo por nós escolhido – consciente ou inconscientemente – refletem os posicionamentos subjacentes ao nosso projeto educativo. Nessa perspectiva diferentes modelos têm habitado os cenários escolares, atribuindo distintos valores aos elementos constituintes do processo de ensinar e aprender, priorizando alguns em detrimento de outros. Como destacam Neira e Nunes (2006), em alguns casos parece haver uma supervalorização dos conteúdos, relegando os métodos a um papel secundário, o que, para os autores, pode ser explicado pela falta de clareza sobre o currículo em todas as suas dimensões.

Sendo assim, destacamos a partir da fala das professoras unidocentes, trechos que evidenciam algumas concepções metodológicas que subjazem as aulas de EF, nos desafiando a melhor entender não só o que é feito quando se “abre a caixa”, mas também como são usados os equipamentos nela contidos.

As DCNEB (2013) apontam para a importância de uma prática metodológica interdisciplinar, na organização curricular. De acordo com o referido documento,

[...] a interdisciplinaridade é, portanto, entendida como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (DCNEB, 2013, p.28).

Nessa perspectiva, situações relatadas pelas professoras que poderiam ser interpretadas como práticas interdisciplinares se constituem em momentos em que a EF serve como tempo e espaço para o auxílio/fixação de conteúdos de outros componentes curriculares, como mencionado anteriormente.

“[...] eu vejo que essa noção da letra eu também posso explorar lá no pátio [...] [...] trabalho fora da sala de aula que poderia me auxiliara a fazer com que o trabalho ficasse ainda mais rico [...]” (Professora C)

González e Fraga (2012) salientam que a interdisciplinaridade e o esforço cooperativo na abordagem de conteúdos é fundamental dada a complexidade do nosso tempo, salientando, entretanto, a necessidade de dar visibilidade aos conteúdos específicos de cada disciplina para que uma proposta com esse caráter seja sólida. Essa característica não se verifica nessa ação da professora unidocente, uma vez que a leitura e a escrita foram inseridas na aula de EF, mas a EF não se fez presente (contextualizado como conteúdo sistematizado).

Dada a força das disciplinas com maior relevância histórica e a falta de referências/tradição acerca de projetos interdisciplinares na EF (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), podemos pensar que as professoras unidocentes acabaram subordinando a aula à alfabetização sem aliá-la à especificidade da EF.

Em relação ao modo como se desenvolvem as aulas, uma professora declara:

“Foi dito que a gente trabalhasse assim: Como a gente tem duas vezes na semana, uma vez fizesse “dirigida” e a outra livre, a recreação, nem é EF que a gente diz. [...]” (Professora C)

Nesta fala a professora relata a orientação dada pela escola para as aulas de EF que ocorrem duas vezes por semana: uma aula livre e a outra dirigida. E esclarece seu entendimento sobre o que seria a aula dirigida: recreação, acrescentando que na escola, não a identificam como Educação Física. Tal observação aparece nas manifestações de outras docentes, indicando que a escola não se autoriza a assumir a docência do componente, como tal, nos tempos reservados para esse fim. A metodologia das aulas, portanto, caracteriza-se como “uma aula dirigida e a outra livre”. Neste aspecto, Fonseca (2002) reflete sobre o espontaneísmo presente nas aulas livres, onde o professor abre mão do papel de orientador do

processo educativo, deixando os alunos entregues à sorte de sua (des)orientação, pela ausência de uma intencionalidade pedagógica.

Opondo-se a esse modo de trabalhar nas aulas de Educação Física, Neira e Nunes (2006) apontam para a importância do professor a partir da prática social do jogo, ou seja, de sua forma original presente nas manifestações das crianças, para daí, evoluir o processo de compreensão e ressignificação dos saberes da cultura corporal, cuja dinamização se faz através da mediação do professor.

O professor faz a mediação entre os/as alunos/as e as práticas sociais, criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações, dando condições para que eles/as avancem em seus esquemas de compreensão dos fenômenos constatados e propondo atividades onde a interação com os pares se constitua em profícuos espaços de aprendizagem. (NUNES; NEIRA, 2006, p.244)

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, sendo o jogo um elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência. Entretanto, a EF não possui apenas o jogo como conteúdo/metodologia para desenvolvimento do movimento na infância. Sua predominância nas aulas dá-se pela grande aceitabilidade que possui no público infantil e, no caso em estudo, talvez pela limitação implícita na fala das professoras acerca de uma maior apropriação sobre os conteúdos que fazem parte da área da EF. Ao reproduzir apenas estruturas de jogo que as crianças aceitam, não existe a possibilidade de ressignificação da experiência/existência, que apenas é permitida quando o jogo é utilizado como meio em busca de um fim. Concluímos que cabe ao professor desenvolver o jogo para além da realidade das crianças, utilizando-o para fazê-las ir além, apreender a realidade. Nesta perspectiva:

“A ação sobre a realidade se coloca como o principal fundamento desta concepção, que permite aos/as alunos/as analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes na sua experiência sociocultural.” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 244)

Além dessas considerações, o trabalho realizado de um modo mais livre nessas aulas também evidencia questões que nos fazem repensar, por exemplo, o sentido e o papel que é atribuído para os meninos e para as meninas nas aulas de EF.

“[...] entrega a bola, os meninos vão jogar futebol, as meninas querem brincar com alguma coisa, corda ou vôlei [...] (Professora C).

Aqui se evidencia a consolidação do sexismo, que, apesar de ser um processo motivado por várias questões, tem, em algumas aulas de EF, um ambiente propício para seu desenvolvimento a partir do momento em que atividades para meninos e meninas são separadas. Entregar a bola para os meninos e permitir que as meninas realizem outra atividade já induz à concepção de que o futebol é uma atividade para meninos, afastando das meninas essa modalidade. Além de contribuir para a manutenção de uma hegemonia do futebol, reproduz-se a concepção desse esporte enquanto modalidade predominantemente masculina.

De acordo com Goellner (2013) a visão do esporte como sendo um campo masculino é justificada por aspectos sociais, culturais e históricos, que, apesar de combatidos pelos feminismos⁷, encontram-se interiorizados, naturalizados de tal forma que, por vezes, sua existência não é percebida. É provável que a professora não tenha percebido a reprodução das relações de gênero quando optou por “entregar a bola” aos meninos e direcionar outra atividade às meninas.

O esporte, apesar de, teoricamente, ser “um espaço de generificação” (GOELLNER, 2013, p. 52) tem mantido a desigualdade, segregação e diferenciação de gênero através da reprodução dos pré-conceitos estabelecidos na sociedade. Todavia a autora sugere que o esporte poderia ser desenvolvido “como uma ferramenta analítica a colocar em xeque discursos e práticas que solidificam relações de discriminação e hierarquia entre os gêneros” (GOELLNER, 2012, p.1).

Desta forma, não basta apenas perceber a existência das desigualdades de gênero, sendo necessária uma maior aproximação com as teorias feministas (GOELLNER, 2012),

⁷O uso do termo no plural é justificado por GOELLNER (2012) ao afirmar que há várias vertentes de feminismos e estas operam conceitos e representações que evidenciam por vezes similitudes e dicotomias, não sendo possível o uso do termo no singular.

oportunizando, aos docentes, uma compreensão sobre a realidade, com a perspectiva de transformá-la, tendo como horizonte a equidade e igualdade de oportunidades entre gêneros.

No caso acima mencionado, além da reprodução do sexismo, embora as meninas façam outras atividades, lhes é negada a participação no futebol e suas possíveis aprendizagens enquanto aos meninos sonegam-se outras possibilidades para além do futebol. Podemos notar a resistência dos meninos para a prática de outros através da fala de uma das docentes:

“Quando tu quer fazer uma atividade dirigida, tem uma polêmica, porque eles já estão direcionados para o futebol.” (Professora C)

Essa colocação demonstra que as preferências dos alunos são priorizadas, neste caso como alternativa a evitar “polêmicas”. O esporte pode sim trazer importantes elementos à educação da criança, mas quando utilizado sem contextualização e reflexão serve unicamente para reprodução das estruturas já consolidadas. A forma como o futebol é desenvolvido nas aulas de EF, nesse caso específico, não evidencia a visão do ensino do futebol para além do “jogar bola”.

Com a perspectiva de superar a visão do “jogo pelo jogo”, nos apoiamos nas ideias de Neira e Nunes (2006), onde destacam que uma prática pedagógica que parte da experiência do aluno, de forma contextualizada, pode implicar em mudanças significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos/as alunos/as e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Rompe-se, também, com a concepção de “neutralidade” dos conteúdos (NEIRA; NUNES, 2006, p. 246)

Nota-se, a partir da fala dos autores, que os conteúdos e metodologias utilizados na prática pedagógica não são neutros, pois, mesmo que de forma não intencional, são portadores de significados e visões de mundo que moldam sujeitos e imprimem marcas às instituições.

Relações entre currículo, poder e a constituição dos sujeitos

Discutir conteúdos e metodologias nos leva a pensar em questões sobre currículo, uma vez que este está articulando com as nossas escolhas diárias dentro do espaço escolar. Silva (2001), numa perspectiva pós-estruturalista, nos ajuda a entender que as verdades e o próprio currículo são construções que se estabelecem atendendo a uma época e a uma finalidade e, em boa medida, são atreladas a relações de poder.

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. (SILVA, 2001, p. 16)

Entendemos que não existe um currículo verdadeiro e único, mas não nos interessa anunciar como deve ser um currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa preocupação está em mobilizar o pensamento para refletir sobre as escolhas que são feitas em cada instituição de ensino e que constituem tipos variados de sujeitos. Procuramos nos afastar da intenção em descobrir a verdade ao incorporar as considerações de Foucault (1992): “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (ibidem, p.12), além de entendermos que a partir de determinadas verdades são constituídos variados modos de ser sujeito.

Ao percebermos que as verdades são produzidas e nos constituem e que os currículos são parte dessas verdades e são ligados a questões de poder, problematizamos que as escolhas realizadas pelas professoras unidocentes irão constituir os alunos de determinados jeitos. No caso da EF quando as professoras escolhem trabalhar com as temáticas que privilegiam a recreação, a psicomotricidade ou o futebol, podemos pensar que esses alunos estão sendo conduzidos de um modo que os afasta de outros conhecimentos da área.

Também é importante referir que ao fazerem suas escolhas, as professoras unidocentes não são desinteressadas, pois toda seleção tem, em boa medida, uma estreita relação com o poder. Quando preferimos trabalhar de modo mais livre com os alunos operamos sobre eles um modo de conduzi-los, que, de certa maneira, nos exime da responsabilidade docente. Ou

seja, deixá-los livres para “abrir a caixa” e fazerem suas próprias escolhas é também um modo de seleção e é uma operação de poder que fala sobre o entendimento e o lugar que a EF ocupa.

Ao colocar a recreação e a psicomotricidade como elementos centrais da EF, centralizam-se também, todos os elementos políticos, pedagógicos e culturais envolvidos no processo, em uma perspectiva restrita a algumas concepções. O ato de “centralizar” pressupõe uma ideia de “hierarquização” (aquilo que em princípio, para esses professores, é visto como o mais importante). Para Hall (2011), o impulso inicial dessa centralização partiu de uma concepção histórica de cultura “dominante” por parte da sociedade.

Dessa forma, é possível pensar no currículo dentro de uma visão pós-crítica, utilizando o conceito de “artefato cultural”. Para Silva (2001) os artefatos culturais, dentro desta perspectiva, são elementos da cultura que participam de um processo de produção de significados. Esse processo é o resultado de uma construção social e histórica. Essa construção tem a capacidade de naturalizar certas normas e/ou costumes em relação a outros, tornando-os hegemônicos culturalmente.

Isso aplicado à escola reforça uma preponderância de certas práticas, disciplinas e conteúdos. Podemos perceber nas falas dos professores que existem inúmeras possibilidades de experiências que são deixadas à margem ou mesmo esquecidas no processo de aprendizagem dos estudantes, fazendo com que a circulação de saberes fique restrita a um espectro muito pequeno, limitando os potenciais criativos dos alunos.

Essa limitação na Educação Física reduz aquilo que ela poderia ser, pois priva os estudantes de campos de experimentação, talvez jamais vivenciados em aula, pré-determinando as condições de prática deste componente. É possível que isso gere nos alunos uma forma de perceber a Educação Física como um componente unidimensional, impossibilitando, como dizem Nunes e Rúbio (2008), o desenvolvimento “das múltiplas dimensões do ser humano” (p.64), validando assim certos modos de ser, e negando outros.

CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS

A partir das questões discutidas buscamos ressaltar a ideia de que muitas das situações que povoam o cenário escolar e são vistas como naturalizadas devem ser problematizadas. No nosso caso, buscamos “abrir a caixa” para entender como as aulas de EF ministradas por professoras unidocentes se configuram em termos de conteúdos e metodologias e, a partir disso, pensar quais sujeitos estão sendo formados.

Ao longo do trabalho notamos que há pouca reflexão por parte das professoras sobre o que será desenvolvido. A maioria trabalha apenas algumas temáticas da área - geralmente a recreação ou a psicomotricidade - ou deixam a escolha dos conteúdos a cargo dos alunos, de acordo com as suas preferências ou com o material disponível.

Refletimos que todas essas opções, embora aparentemente não sejam fruto de uma reflexão por parte das docentes, são escolhas que se constituem como relações de poder, pois todo currículo é uma operação de poder. Nessa perspectiva entendemos que há uma privação do desenvolvimento dos alunos, pois suas aprendizagens são restritas a determinados conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação, 2013.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. SP: Cortez, 2012.
- DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- FONSECA, D. G. *Educação Física: para dentro e para além do movimento*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Editora Loyola, 2013.
- GOELLNER, Silvana Vilodre; BOTELHO, Paula Gomes; SILVA, Paula. Sobre os feminismos, o esporte e o potencial pedagógico dessa relação. *Labrys, Études Féministes*. 2012.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. *Revista Tempo*, Porto Alegre, v. 17n. 34, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Editora DP&A, 2011.

LOPES, Antônia Osimaet al. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA NETO, Vicente et al. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *A pesquisa qualitativa na Educação Física*. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. 175 p.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: *A pesquisa qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre: Sulina, 2010, 175p.

NEIRA, Marcos Garcia. Representações Sobre a Docência em Educação Física: Modificações a Partir de um Programa de Formação. *Paidéia*, São Paulo, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Editora Phorte, 2006.

RIO GRANDE DO SUL, Lições do Rio Grande. *Referenciais Curriculares - Caderno do Professor - Volume 2 - Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Educação Física e Arte*. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_prof_vol2.pdf>. Acesso em 31 de mai de 2014.

RÚBIO, Katia; Nunes, Mario Luiz Ferrari. O(s) Currículos(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 31 maio. 2014.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187- 202, mai./ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.