

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

CRISTIAN GIACOMONI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO PRIMÁRIO: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS
E ALUNOS DA ESCOLA GIUSEPPE GARIBALDI - CAXIAS DO SUL/RS
(1974-1989)**

**CAXIAS DO SUL
2018**

CRISTIAN GIACOMONI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO PRIMÁRIO: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS
E ALUNOS DA ESCOLA GIUSEPPE GARIBALDI - CAXIAS DO SUL/RS
(1974-1989)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza

CAXIAS DO SUL

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

G429e Giacomoni, Cristian

A educação física no ensino primário : memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi - Caxias do Sul/RS : (1974-1989) / Cristian Giacomoni. – 2018.

173 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientação: José Edimar de Souza.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Ensino primário. 3. Memória. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 796:37

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Michele Fernanda Silveira da Silveira - CRB 10/2334



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“A Educação Física no ensino primário: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi – Caxias do Sul/RS (1974-1989)”

Cristian Giacomoni

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 25 de setembro de 2018.

Banca Examinadora:

Dr. José Edimar de Souza (presidente – UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dra. Patrícia Weiduschadt (UFPel)

Dr. Leandro Forell (UERGS)

Dr. José Luis Hernández Huerta (UVA/Espanha)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

Durante a trajetória desta investigação percebi que o trabalho do pesquisador é por vezes solitário, porém a sua constituição somente torna-se possível por meio da coletividade. Assim, transcorrido este processo de pesquisas, leituras e escritas é momento de agradecer a todos que de alguma maneira contribuíram para que este fosse o resultado final deste trabalho.

Primeiramente agradeço a Deus, pois para Ele nada é impossível. Se eu tenho fé, se eu acredito, eu posso conseguir!

Aos meus pais, Neusa Rossa Giacomoni e Ademir de Carvalho Giacomoni que me educaram através de sua simplicidade, humildade e valores éticos e morais fazendo acreditar que os sonhos podem se tornar realidade, basta acreditar e agir.

A minha noiva Francine Dalsoglio, minha base, pelo amor, carinho, escutas, compreensão, conselhos, e companheirismo em todos momentos.

Ao meu primo Elias Ricardo Rodrigues, exemplo que segui durante minha infância e adolescência, o irmão que nunca tive.

A minha avó Idalvina Rossa (*In memoriam*) minha segunda mãe, que me acompanhou até a Escola Giuseppe Garibaldi durante grande parte da minha infância. Saiba que você foi fundamental na minha trajetória de vida.

Ao meu querido amigo orientador Prof. Dr. José Edimar de Souza, que soube extrair o melhor de mim, me instigar, me incentivar, e me amparar quando foi preciso durante toda trajetória do mestrado. Sou eternamente grato a sua acolhida, um ser humano de um enorme coração, que me fez tomar o gosto pela pesquisa e pela curiosidade. Obrigado por tudo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul pelas suas contribuições neste estudo.

Aos meus colegas, que contribuíram com suas escutas, com suas leituras e com suas discussões.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi e todas as suas professoras e funcionárias, sempre solícitas, possibilitando meu acesso aos documentos escolares que foram fundamentais na constituição desta investigação.

A Profa. Jaqueline Gedoz Vita, por ter sido minha professora primária e possuir influência direta sobre minha formação pessoal e por tornar-se um dos

pilares fundamentais na construção desta pesquisa, por meio de sua receptividade, memórias, narrativas e documentos pessoais.

A todos os entrevistados, Profa. Jacira Koff Saraiva, Sr. Ernesto Romualdo Rissi, Sr. Paulo José da Costa, Srta. Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski e Srta. Elisangela Bernardi por compartilharem seu tempo e suas memórias.

Ao Prof. Ms. Carlos Gabriel Gallina Bonone pela amizade, pelo incentivo, e também pela indicação das primeiras leituras para elaboração do projeto para seleção do Mestrado em Educação.

Ao Prof. Dr. Gerard Mauricio Martins Fonseca por fomentar desde a graduação em Educação Física, a busca constante pelo conhecimento e aperfeiçoamento como profissional e como ser humano.

E, por fim, a todos que, de alguma forma, estiveram presentes neste percurso e contribuíram para a produção desta pesquisa.

Meu muito obrigado!

*“No fluxo do tempo nascem as escamas da vida.
As nossas ações são as nossas verdades.
Construamos neste ano novos espaços de vida.
Colaboração, compreensão, amizade e justiça,
tudo isso é importante para construirmos uma
‘verdadeira escola’ ”
(JAQUELINE, 1984).*

RESUMO

Esta dissertação possui caráter histórico e tem como objeto de estudo o ensino da Educação Física nas séries primárias. Possui como objetivo principal, analisar como a Educação Física desenvolvida na Escola Giuseppe Garibaldi de Caxias do Sul-RS, entre 1974 e 1989, possibilitou conhecer e compreender o ensino a partir das memórias de professoras e alunos imbricados a história desta instituição escolar. O recorte temporal adotado é de 1974, ano que ocorre a fundação da escola, até 1989, quando ingressam as primeiras professoras nível II, com graduação específica na área de conhecimento e a conseqüente implantação da 5ª série, segunda etapa do ensino de primeiro grau. A investigação de caráter qualitativo utilizou da metodologia da História Oral, com roteiro de questões e análise foi a documental histórica considerando: leis, decretos, pareceres, cadernos de aula, manuscritos docentes, jornais, fotografias acessados em diferentes arquivos. A pesquisa ancora-se nos pressupostos teóricos da História Cultural pelas possibilidades de identificar como uma história é constituída e representada nos seus diferentes contextos, nas experiências cotidianas, nos espaços e nos tempos. Assim, por meio de narrativas orais e outros documentos analisados foi possível construir uma história das aulas de Educação Física no ensino primário nessa escola. A dissertação está organizada em dois grandes eixos de discussão. O primeiro procurou estabelecer relações de contexto das décadas de 70 e 80 e o modo como se percebeu na prática as prescrições da legislação da Educação Física nesta instituição. O segundo eixo analisa as práticas de Educação Física e as influências dos espaços escolares, das experiências pedagógicas e das relações entre a formação docente com o contexto. Como resultados desta investigação, destacamos que o ensino era organizado, planejado e desenvolvido a partir das experiências de cada docente. A relação com a formação docente também apareceu nas memórias de professores pela forma como abordavam a competitividade, tendência de uma época, bem como a ênfase dada à ludicidade em um momento de reestruturação das concepções pedagógicas para o ensino de Educação Física. Em relação às práticas e atividades, podemos dividi-las em dois âmbitos: no espaço do pátio, pelos esportes com futebol e voleibol, pelas ginásticas de solo, historiadas e calistênicas, pelo atletismo com corridas e saltos de distâncias variadas, pelas brincadeiras livres ou orientadas e pelas práticas de psicomotricidade; na sala de aula, pelas brincadeiras e pelas práticas de psicomotricidade com acréscimo dos jogos de tabuleiro de xadrez, dama e trilha. Os indícios pesquisados apontam que na Giuseppe Garibaldi, as práticas corporais tiveram uma influência pouco expressiva nas memórias dos sujeitos entrevistados, contudo a parte lúdica, a convivência e o momento de diálogo aberto nas aulas de Educação Física foram evidências e sugerem a relação desta prática com uma cultura escolar constituída neste lugar.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Primário. Práticas e Culturas Escolares. Memórias.

ABSTRACT

This dissertation has a historical character and its object of study is the teaching of Physical Education in the primary series. It has as main goal to break down how Physical Education developed at Giuseppe Garibaldi School in Caxias do Sul, RS, from 1974 to 1989, succeeded in learning and understanding the tutoring from teachers and students' memories overlapped to the history of this school institution. The timeline covered is from 1974, when the school was founded, until 1989, when the first level II teachers entered, with a specific graduation in the area of knowledge and the consequent implementation of the 5th grade, the second stage of Elementary School education. The qualitative investigation used the Oral History methodology, with a script of questions and analysis of the historical documentary considering: laws, decrees, opinions, lecture notes, teacher manuscripts, newspapers, photographs found in different archives. The research is based on the theoretical assumptions of Cultural History by the possibilities of identifying how history is constituted and represented in its different contexts, in everyday experiences, spaces and times. Thus, through oral narratives and other documents analyzed, it was possible to construct a history of Physical Education classes in elementary education at this school. The dissertation is organized in two main axis of discussion. The first one sought to establish contextual relations of the 1970s and the 1980s and how the prescriptions of Physical Education legislation in this institution were perceived in practice. The second axis analyzes the practices of Physical Education and the influences of the school facilities, the pedagogical experiences and the relations between the teacher formation with the context. As results of this research, we highlight that the tutoring was organized, planned and developed from the experiences of each teacher. The relationship with teacher training also appeared in the teachers' memories for the way they approached competitiveness, the tendency of an era, as well as the emphasis given to playfulness in a moment of restructuring pedagogical conceptions for the teaching of Physical Education. Regarding the practices and activities, we can divide them into two areas: in the courtyard space, through sports like soccer and volleyball, solo gymnastics, history and calisthenics, athletics with races and jumps from various distances, free or oriented play and by the practices of psychomotor activities; and in the classroom, through games and psychomotor practices with the addition of chess and other board games. The evidence indicates that in Giuseppe Garibaldi, corporal practices had a not very expressive influence on the memories of the subjects interviewed, however the playful part, the coexistence and the moment of open dialogue in the classes of Physical Education were evidences and suggest the relation of this practice with the schooling culture instituted in this place.

Keywords: Physical Education. Elementary school. Practices and School Cultures. Memoirs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caxias do Sul em destaque no mapa do Estado do Rio Grande do Sul	11
Figura 2 - Esquema de indicação dos entrevistados	32
Figura 3 - Ata de resultados finais da 1ª série do ensino primário (1974).....	50
Figura 4 - Ata de Resultados Finais - 1º Grau (1974)	51
Figura 5 - Prédio em construção - EGG (1976).....	59
Figura 6 - Convite de inauguração do novo prédio da EGG (1976)	60
Figura 7 - Fachada do novo prédio da Escola Giuseppe Garibaldi (1982)	61
Figura 8 - Conteúdos do exame final das aulas práticas de Educação Física.....	85
Figura 9 - Sessão solene de inauguração do novo prédio da EGG (1976).....	92
Figura 10 - Sala de aula de uma turma de 1ª série do ensino primário (1976).....	93
Figura 11 - Pátio: primeiro pavimento coberto da EGG (1976)	94
Figura 12 - Cancha de Areia, espaço destinado a Educação Física (1976)	96
Figura 13 - Hasteamento das bandeiras no novo prédio da EGG (1976)	99
Figura 14 - Participação da EGG no desfile cívico municipal (1979)	102
Figura 15 - Simbologia religiosa representada pelo crucifixo (1976).....	104
Figura 16 - Organização de uma aula de Educação Física (1984)	114
Figura 17 - Organização de uma aula de Educação Física com os conceitos da psicomotricidade (1984).....	117
Figura 18 - Organização de aula com exercícios de percepção espacial	118
Figura 19 - Aula de esquema corporal organizada pela psicomotricidade (1984).....	119
Figura 20 - Aproximações da Educação Física com outros conteúdos (1984).....	120
Figura 21 - Materiais adaptados utilizados numa apresentação artística (1988).....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos entrevistados.....	30
Quadro 2 - Documentos pesquisados no Acervo da Biblioteca da Escola	36
Quadro 3 - Documentos pesquisados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.....	38
Quadro 4 - Documentos disponíveis no Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul	39
Quadro 5 - Professoras que atuavam na EGG em 1984.....	62

LISTA DE SIGLAS

ABEGG	Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi
AHMJSA	Acervo Histórico Municipal João Spadari Adami
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
ASPHE	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMCVCXS	Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul
EGG	Escola Giuseppe Garibaldi
EMEFGG	Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMCXS	Prefeitura Municipal de Caxias do Sul
RBEFE	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
RBHO	Revista Brasileira de História Oral
RS	Rio Grande do Sul
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	8
2 HISTÓRIA ORAL E ANÁLISE DOCUMENTAL.....	26
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO PRIMÁRIO E SUAS RELAÇÕES DE CONTEXTO: UM ESTUDO A PARTIR DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	43
3.1 OS CONTEXTOS DE IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES	44
3.2 OS PRIMEIROS TEMPOS DA ESCOLA GIUSEPPE GARIBALDI	55
3.3 O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE CAXIAS DO SUL.....	63
4 AS PRÁTICAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORES E ALUNOS.....	74
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE CAXIAS DO SUL.....	75
4.2 INFLUÊNCIAS DOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS E AS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	87
4.2.1 Relações do contexto civil militar com as práticas de Educação Física... 98	
4.3 FORMAS DE ORGANIZAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INDÍCIOS PARA UMA CULTURA ESCOLAR.....	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE A – ESTRUTURA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APLICADAS	162
APÊNDICE B – MODELO UTILIZADO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	163
APÊNDICE C – EXEMPLO DO QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DOS EXCERTOS DAS NARRATIVAS	164
ANEXO A – RELATÓRIO DESCRITIVO E DOCUMENTADO (1975).....	166
ANEXO B – CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS (1955)	169
.....	169
ANEXO C – EXCERTOS DO DIÁRIO DE CLASSE DE JAQUELINE GEDOZ VITA (1984).....	172

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola é um espaço de produção e multiplicação de saberes, práticas e culturas particulares evidenciadas nas relações dos primeiros anos de um sujeito fora do âmbito familiar. Nesse sentido, o conhecimento e a experiência desses sujeitos podem ser investigados historicamente através das práticas, das memórias, dos documentos, das fotografias, a partir de diferentes metodologias.

Esta pesquisa possui caráter histórico e tem como objeto de estudo as memórias das práticas de Educação Física nas séries primárias em uma escola localizada no município gaúcho de Caxias do Sul, entre os anos de 1974 a 1989.

Trata-se da *Escola Giuseppe Garibaldi*¹ (EGG), que na época de sua fundação, em 1974², era denominada de grupo escolar. O mesmo foi instituído a partir da iniciativa do poder executivo municipal em função das demandas da comunidade do Bairro Boa Vista³, representadas pela Associação de Moradores na figura de seu presidente, Senhor Ernesto Romualdo Rissi.

Nesse contexto, destaca-se que se organizou uma reunião com a participação da comunidade, contando com a presença do Prefeito Mario Bernardino Ramos, que acabou sugerindo aos presentes o início das atividades do grupo escolar no mesmo local daquela reunião.

Para que fosse viabilizada a abertura e funcionamento da instituição, fez-se necessário alugar a casa do Sr. João Neves, localizada na Rua Angelina Michelin, s/n, próximo à rodovia federal BR-116. A partir de então o espaço foi repartido em três salas de aula pelos integrantes da Associação de Moradores. Santina Barp

¹ Cabe ressaltar que a instituição pesquisada possui alterações nas suas denominações ao longo do recorte temporal adotado, como *Grupo Escolar Giuseppe Garibaldi*, *Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Giuseppe Garibaldi*, e atualmente *Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi*. Nesta investigação opto em identificá-la como *Escola Giuseppe Garibaldi* (EGG), pois compreendo o conceito de escola conforme Nóvoa (1992), como uma instituição fundamentada num sistema organizado e complexo de comportamentos humanos, advindos das diversas interações e ações do cotidiano escolar que transpassam também as barreiras das próprias instituições e seus processos de escolarização.

² O Decreto nº 3.788 de 13 de janeiro de 1975 estabelece a criação do Grupo Escolar Giuseppe Garibaldi. Posteriormente foram promulgados os Pareceres 817 e 859 em 1981 com a Portaria 2.344 de 19 de fevereiro de 1982 para Autorização de Funcionamento (CAXIAS DO SUL, 2016).

³ No ano de 1974, o Bairro Cristo Redentor, como é denominado atualmente, era popularmente conhecido como Bairro Boa Vista. Esse nome foi dado pelos moradores ao afirmarem que o bairro possuía uma “vista bonita” com muitas árvores nativas e campos verdes, e também devido a uma rivalidade atribuída a um bairro vizinho chamado de Bela Vista (CAXIAS DO SUL, 1986a). Nesta investigação opto em mencioná-lo apenas como Bairro Cristo Redentor, pois o Bairro Boa Vista permanece com esta denominação oficial até o ano de 1977 (CAXIAS DO SUL, 1977).

Amorin⁴, secretária de Educação e Cultura, organizou os primeiros materiais para o funcionamento da mesma, que passou a atender de 1ª a 4ª série, três turmas pela manhã e três à tarde, com aproximadamente 100 alunos na sua totalidade (EMEFGG, 1974).

Nesse período o estado brasileiro viveu o apogeu do regime civil militar⁵, marcado pelo desenvolvimento e utilização da Educação Física com o intuito de propagar a ideia de uma nação grande, em desenvolvimento industrial, social e econômico. Também foi utilizada como uma ferramenta governamental para condicionar os alunos ao patriotismo, ao nacionalismo, à promoção da saúde, à higiene física e moral, pois dessa forma o sujeito teria utilidade para o projeto de governo, com um corpo e mente saudáveis (CASTELLANI FILHO, 2000).

Em Caxias do Sul, durante grande parte dos anos 70, as escolas municipais atendiam aos anseios fundamentais de ensinar a ler, escrever e fazer os cálculos matemáticos básicos. Foi através da Lei Orgânica Municipal de 1970 que se estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina⁶ de Educação Física nas escolas municipais, através do artigo 164: “O município orientará e estimulará, por todos os meios, a Educação Física, que será obrigatória nos estabelecimentos municipais de ensino [...]” (CAXIAS DO SUL, 1970a, p. 31).

A Educação Física foi utilizada nas escolas como um instrumento para apoiar o regime civil militar, buscando nos exercícios físicos as contribuições para formação de jovens fortes e a constituição de um exército saudável (BETTI, 1991). Dessa forma, a Educação Física ganhava campo dentro das escolas, na medida em que os esportes se aproximavam dos valores nacionalistas, reforçando atributos como a racionalidade, eficiência e produtividade.

Todavia, no final dos anos 80, acompanhando o movimento de abertura do regime civil militar, entra em discussão a possibilidade de incluir nos currículos escolares a corrente pedagógica denominada de Educação Física Popular. Essa

⁴ Santina Barp Amorin foi secretária de Educação e Cultura de 1973 a 1977. No ano de 1977 temos 3 novos representantes ocupando esse cargo: Professora Hilda Bazo, Professor Leopoldo Klaus e Professora Eneidy Alberti. De 1983 a 1989 o cargo é ocupado pela Professora Marta Gobatto Trez (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 235-238).

⁵ Utilizo a expressão “regime civil militar” nesta pesquisa ao compreender que: “O termo civil-militar, ao invés de somente ditadura militar, serve para reforçar e lembrar a participação dos setores civis da sociedade no momento dos golpes de Estado e durante o período ditatorial” (FERNANDES, 2009, p. 34).

⁶ Opto pela expressão “componente curricular”, por não discutir nesta dissertação o conceito de disciplina.

corrente possuía suas bases nos conteúdos, por exemplo, da psicomotricidade⁷, através da “[...] ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 34). Para Chervel (1990, p. 184), as disciplinas escolares podem revelar singularidades, originalidades oriundas das culturas escolares, que buscam “[...] penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade [...]”.

A *Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi* (EMEFGG), como é denominada atualmente, está localizada em Caxias do Sul, em destaque na Figura 1. O município de Caxias do Sul está situado na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS), possui uma área total de 1.638,34 km², com aproximadamente 500.000 habitantes. Faz divisa com os municípios de São Marcos, Campestre da Serra e Monte Alegre dos Campos ao norte, Vale Real, Nova Petrópolis, Gramado e Canela ao sul, São Francisco de Paula a leste e Flores da Cunha e Farroupilha a oeste (CAXIAS DO SUL, 2017b).

Além disso, encontra-se numa área de serras e vales. Localiza-se aproximadamente a 127 km da capital do Estado, Porto Alegre. Destaca-se turisticamente a partir da Festa Nacional da Uva, e, principalmente, constitui o polo industrial metal mecânico como suas forças econômicas, com a modernização de suas indústrias e a mão de obra da própria comunidade (CAXIAS DO SUL, 2017c).

⁷ O conceito de psicomotricidade “[...] refere-se ao movimento da criança com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, busca-se garantir a formação integral do aluno” (PELEGRINI, 2008, p. 43-44). Para Bracht (1999), a psicomotricidade busca criar oportunidades e experiências de movimento para garantir a formação integral, ou seja, atender os alunos em suas necessidades de movimento. Possui como pilar central a utilização da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A psicomotricidade está relacionada com o campo da psicologia do desenvolvimento, que caracteriza-se por estudar as mudanças e as interações entre os processos físicos e psicológicos do desenvolvimento humano. A psicologia do desenvolvimento pesquisa diversos campos da formação humana, como, por exemplo as habilidades motoras, as habilidades cognitivas, as interações sociais e culturais, o entendimento da moral e a formação identitária (PAPALIA; FELDMAN; OLDS, 2006).

Figura 1 - Caxias do Sul em destaque no mapa do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Adaptado a partir de Caxias do Sul (2017a).

Situar o espaço, o tempo e as possíveis relações de contexto são aspectos dinâmicos, sendo assim, opto por um recorte temporal específico que busca analisar os vestígios encontrados sobre a temática em determinado período.

Essa seleção tem como base o início do funcionamento da EGG, no ano de 1974, até a implantação da 5ª série, estabelecida pelo Decreto Municipal nº 21.443, de 26 de outubro de 1988⁸, com início de suas atividades somente no ano seguinte. A data final desse período decorre pelo fato do ingresso de professores nível II na escola, graduados em suas áreas de conhecimento, aptos a ministrar aulas de 5ª a 8ª série.

Investigar sobre a história de uma instituição escolar representa possibilidades de produzir conhecimentos sobre um determinado espaço e tempo, sobre práticas e culturas escolares, através de elementos que conferem identidade

⁸ O Decreto Municipal nº 21.443 autoriza e libera o funcionamento das atividades da 5ª série na Escola Municipal de 1º Grau Giuseppe Garibaldi, em Caxias do Sul, na data de 26 de outubro de 1988.

àquela instituição, “[...] ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 20). Para iniciar a pesquisa, realizou-se um estudo sobre o que já havia sido pesquisado sobre o assunto. Isto ocorreu consultando teses e dissertações referentes à temática.

Nessa etapa, desenvolvida entre abril a maio de 2017 foram consultados dois bancos de dados nacionais: a CAPES e a BDTD. Também foram realizadas pesquisas em periódicos⁹ nas revistas e associações: ANPEd (Reuniões Nacionais e Regionais), ANPUH (Revista Brasileira de História), ASPHE (Revista História da Educação), RBHO, RBHE, RBEFE e SBHE (Revista Brasileira de História da Educação e Congresso Brasileiro de História da Educação), por serem consideradas as mais relevantes relacionadas ao tema desta pesquisa.

Os descritores utilizados para formulação e contextualização do estudo da produção referente à temática foram: Grupo(s) Escolar(es); Cultura(s) Escolar(es); Prática(s) Escolar(es)/Escolarização; Educação Física no Ensino Primário; História da Educação em Caxias do Sul. O recorte temporal adotado foi compreendido entre 2013 e 2017¹⁰, buscando o que estava sendo discutido e levantado atualmente sobre o tema.

Foram encontrados¹¹, no total, 33.759 trabalhos científicos. Destes, 617 foram selecionados, dentre eles teses, dissertações e artigos, que realizam menção direta ou indireta ao objeto desta pesquisa, dos quais 22 foram lidos integralmente¹² para

⁹ A pesquisa aos periódicos foram realizadas no site *online* de cada revista e no banco de dados da CAPES. Além do material disponibilizado diretamente no banco, alguns foram consultados no site da instituição de origem.

¹⁰ Este recorte temporal foi adotado com objetivo de realizar um levantamento da produção acadêmico-científica dos últimos cinco anos, referentes aos temas pesquisados nesta investigação. Foram utilizados para pesquisa os descritores mencionados e como critérios para seleção dos trabalhos foram predeterminados alguns filtros nos periódicos, sendo eles: revisão por pares, que continham em seu título resumo e palavras-chave. Para Ferreira (2002, p. 258), esse tipo de busca possui a intenção de pesquisar e discutir as produções acadêmico-científicas “[...] em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições [...]” estão sendo desenvolvidas as pesquisas.

¹¹ O principal intuito desta pesquisa foi aproximar-se dos temas pertinentes a esta investigação, como: as constituições de alguns grupos escolares, as representações, as práticas, e as culturas inseridas em séries primárias, bem como das aulas de Educação Física durante e após o regime civil militar, buscando indícios da organização, planejamento, e desenvolvimento dessas aulas de Educação Física.

¹² Os trabalhos lidos integralmente foram selecionados pelas aproximações diretas com o objeto de pesquisa, pelos pressupostos teóricos e metodológicos mobilizados, e as relações com os contextos investigados nesta pesquisa, como a Educação Física no ensino primário, as práticas e as culturas escolares.

assim sustentar reflexões sobre os objetivos e perguntas em relação a minha temática. Os trabalhos lidos integralmente têm como pressupostos teóricos a História Cultural, com seus objetos de estudo voltados à História da Educação, e bases metodológicas amparadas pela História Oral, Análise Documental ou Iconográfica¹³, aspectos que também norteiam esta investigação.

Dentre os trabalhos pesquisados e analisados destaco as teses e dissertações de Lima (2013), Moreira (2013), Poletto (2014), Souza (2014) e Souza (2015a), pois as considero relevantes a minha temática, por serem semelhantes aos meus objetivos ou as minhas escolhas teóricas e metodológicas.

O trabalho intitulado *Práticas de escolarização da Educação Física no Espírito Santo: o Grupo Escolar Bernardino Monteiro (1908 a 1925)*, de Lima (2013), destaca que a Educação Física não fazia parte do currículo como disciplina escolar de forma oficial. Dessa maneira, argumenta como as práticas esportivas e corporais relacionavam-se com a disciplina de Educação Física e como foi compreendida e incorporada àquela cultura escolar.

A tese de Moreira (2013), *Saberes em campo: a configuração do ensino escolar da Educação Física no Estado de São Paulo (1964-1985)* teve como objetivo investigar a disciplina de Educação Física no contexto do regime civil militar, atentando para as normas, os saberes e os indícios das práticas em duas escolas do município de Santos/SP. Nos aspectos semelhantes ao meu estudo, destaco a formatação de um panorama histórico da disciplina de Educação Física no Brasil, no período de 1964 a 1985, discutindo as prescrições legais e as práticas cotidianas. Desenvolve um amplo debate sobre as mudanças que a disciplina sofreu por parte do poder executivo, da escola e da sociedade, e também discute sobre a formação dos professores para a docência em Educação Física escolar.

A dissertação de Lima (2013) e a tese de Moreira (2013) me fizeram refletir para as prescrições legais e as práticas cotidianas de como a Educação Física foi incorporada por esses grupos escolares, em diferentes períodos e contextos sociais, políticos e econômicos. Percebi a necessidade de compreender como as práticas escolares e a formação de professores influenciaram na constituição de culturas que

¹³ O termo Iconografia é adotado neste estudo, partindo da concepção que a fotografia e a imagem são documentos que podem ser analisados, interpretados e contextualizados, a partir das evidências dos tempos, espaços, práticas, e culturas de pessoas ou sociedades. Nesse sentido, as fotografias ou as imagens possuem capacidades de revelar “algo a mais” para composição das histórias (OLIVEIRA; NUNES, 2010).

se perpetuaram dentro das instituições e nas comunidades que as cercam. Os próximos trabalhos citados não mencionam a Educação Física como tema central de análise, no entanto, abordam outros aspectos que investigo, assim como permeiam minhas escolhas teóricas e metodológicas.

O Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo, dissertação de Souza (2014), investiga o período de 1968 a 1985, compondo sua história através da metodologia da História Oral com os aportes das memórias de diretoras, professoras, estudantes, sobre os espaços, as relações de poder, os aspectos pedagógicos e sua organização espacial. Chama atenção na sua pesquisa o modo como retrata diversos aspectos da cultura material e suas relações com o ensino primário. Considero fatores relevantes para minha pesquisa no que se refere às aulas de Educação Física, pois, ao contextualizar os objetos da cultura material escolar utilizados, também crio possibilidades de análises e cotejamentos, que vão desde as prescrições legais, os tipos, os modelos, os materiais de fabricação, os modos de uso até as práticas cotidianas na EGG.

Poletto (2014), em seu estudo intitulado *Colégio Sagrado Coração de Jesus Bento Gonçalves/RS (1956 – 1972): processo identitário e cultura escolar compondo uma história*, provocou meu interesse nas formas como analisa as práticas escolares, os modos de agir, de ser, de conviver, de ensinar, de aprender, e, conseqüentemente, como ocorreram algumas composições das culturas escolares desenvolvidas dentro da instituição. Outro aspecto relevante nesse trabalho refere-se às lembranças dos entrevistados, sobre como os aspectos da arquitetura e dos espaços influenciaram as culturas escolares. Assim, compreendo que esses aspectos também puderam interferir nas práticas de Educação Física da EGG, visto que ela foi desenvolvida em dois espaços e arquiteturas diferentes.

As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952), de Souza (2015a), contribuíram para compreensão e escolha dos caminhos teóricos, para conceituação de elementos que compõem esta pesquisa e para construção metodológica, abalizada pela História Oral. Também compartilho de alguns de seus objetos de estudo, como a constituição histórica de instituições escolares.

Destaco no estudo a forma como o autor trabalha e desenvolve as concepções culturais, principalmente a partir do conceito de “lascas”, seus diversos aspectos e manifestações, resultados das construções cotidianas e dinâmicas dos

sujeitos no entrecruzamento de práticas de diferentes grupos sociais nos processos de escolarização. Diante disso, refleti acerca de quais vestígios as memórias dos entrevistados poderiam revelar sobre as práticas escolares ao compor uma memória social daqueles espaços, aulas e cotidianos, evidenciando culturas escolares singulares na EGG a partir do entendimento que “[...] o todo da lasca é construído e constituinte de partes de uma cultura mais ampla” (SOUZA, 2015a, p. 60).

Como consequência dos aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre a temática, os ensejos pessoais e profissionais tornaram-se ainda mais evidentes, despertando lembranças que considero constituintes da minha relação ao tema desta pesquisa, seja por ter realizado todo percurso do ensino fundamental na referida instituição, ou por razões profissionais, consequência dos trabalhos desenvolvidos na área da Educação, e também da Educação Física.

Possuo uma relação de proximidade com a EGG. Isso se inicia em 1994, quando ingressei no ensino regular no Jardim de Infância¹⁴, aos seis anos de idade. Embora se trate de uma memória pessoal, destaco a relevância dessa lembrança, pois talvez ela seja, como argumenta Halbwachs (2006), uma memória social que também esteja presente nas recordações dos sujeitos que foram entrevistados.

As lembranças que possuo das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física pelas professoras da escola, naquela época, remetem fundamentalmente a elementos da psicomotricidade, divididas entre as motricidades global (ampla) e fina¹⁵: aprendíamos matemática por meio de atividades lúdicas, português com a construção do nosso próprio alfabeto através de recortes de revistas, história montando peças de teatro revisitando momentos do passado. Foram diversas as ocasiões em que a professora utilizou recursos pedagógicos das

¹⁴ O Decreto Municipal nº 18.226, de 14 de setembro de 1988, autoriza o funcionamento do Jardim de Infância na escola que passa a atender cerca de 44 alunos divididos em 2 turmas, que ficavam localizadas em salas no térreo da instituição, separadas das demais séries localizadas no primeiro piso.

¹⁵ Para Borges (2014, p. 12), a motricidade ampla “[...] apoia-se sobretudo na realização de movimentos que desenvolvem o equilíbrio e a locomoção, trabalhando as habilidades motoras ligadas aos grandes grupos musculares”. A motricidade fina “é o trabalho de forma ordenada dos pequenos músculos. Englobam principalmente a atividade manual e digital, ocular, labial e lingual (MELLO, 2009, p. 38).

aulas de Educação Física para essa finalidade, como o “jogo dos números”¹⁶ ou “equilibrar sobre as letras”.

Através das memórias dessas atividades, percebo que as professoras de ensino primário abordavam a Educação Física, mesmo não havendo uma separação das demais matérias, com muita sensibilidade ao realizar as atividades. Faziam uso de diversos materiais didáticos, como: bolas de vários tipos, materiais e tamanhos, cabos de vassoura, elásticos, bancos, escadas, bambolês, e também exploravam nossa capacidade cognitiva com jogos de dama, dominó, resta um, dentre outros. Realizávamos cerca de duas aulas de Educação Física por semana, uma sempre direcionada pela regente da turma¹⁷, e na outra tínhamos a opção de praticar a atividade que mais gostávamos.

Para Hobsbawm (1998), as memórias visam ao entendimento que o passado é constituído de uma seleção particular das infinitas memórias que são lembradas ou capazes de serem lembradas. O modo como rememoro as aulas de Educação Física pertence as minhas memórias, como as compreendi, as apropriei e as representei, partindo daquele contexto e da leitura e distanciamento que consigo mobilizar na minha condição de pesquisador¹⁸.

Assim, as narrativas dos sujeitos entrevistados neste estudo também são compreendidas como representações daqueles tempos e espaços lembrados da EGG, que também foram, no decorrer dos anos, sendo abarcados por novas vivências, experiências e outras memórias. As representações dessas memórias

¹⁶ Jogo dos números é uma atividade esportiva educativa em que a turma é dividida em duas equipes, que tem como objetivo a busca por alguma recompensa, como, por exemplo, uma bandeira colocada no centro da quadra esportiva, aplicada ao desenvolvimento da capacidade matemática, aliada à prática da Educação Física, através de comandos determinados pela professora que direciona o jogo, utilizando uma equação matemática. O aluno deve calcular o resultado dessa equação para que assim possa buscar a recompensa (MOLLAR; ALVES; DUARTE, 2015).

¹⁷ Regente da turma ou regente de classe “é o professor unidocente ou o titular de uma disciplina específica” (SILVA JR.; RANGEL, 2011, p. 30).

¹⁸ Outro aspecto destacado para a realização deste estudo é o fato de ainda existirem poucos registros históricos referentes à área da Educação Física no município, levando em consideração que na história recente de Caxias do Sul formaram-se grandes profissionais da área como Luiz Felipe Scolari e Celso Juarez Roth, que atuaram como professores de escolas públicas, e particularmente tiveram uma ascensão profissional como pessoas públicas. Além desses, temos Adenor Leonardo Bachi (Tite), graduado em Educação Física, hoje dirigindo a Seleção Brasileira de Futebol. O município de Caxias do Sul possui ainda profissionais de Educação Física destacados em outros campos, caso do professor Tiago José Frank que atuou nas Paraolimpíadas do Rio de Janeiro em 2016 como técnico da Seleção Brasileira de Basquete de cadeira de rodas e Áquila Felipe Py Roggia que atuou como preparador físico de voleibol na Superliga Nacional na temporada 2009-2010.

sobre a EGG são “[...] esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido [...]” (CHARTIER, 1988, p. 17).

Minhas recordações, representadas através das culturas e práticas advindas das aulas de Educação Física na EGG, foram um dos fatores motivacionais para a realização desta pesquisa¹⁹. Foi a lembrança dessas práticas e suas representações que transitaram durante a minha formação como ser humano, e definiram alguns dos itinerários da minha vida pessoal e profissional. Isso perpassa, também, pelo fato de a escola estar localizada próxima a minha residência, e, por isso, estar sempre atento às atividades desenvolvidas, mesmo que do lado de fora de seus muros.

De acordo com Halbwachs (2006), as memórias estão atreladas ao convívio social, cuja “construção” acontece mediante as relações entre os sujeitos ou os grupos dos quais fazem parte, e que podem ser resultados das influências as quais estão submetidas, como, por exemplo, a família, a escola, o grupo de amigos ou trabalho. Desse ponto de vista adotado, as memórias se evidenciam nos sujeitos de forma individual e coletiva.

Procuro abordar a temática da memória acerca da EGG, identificando como cada sujeito representa a constituição da escola em sua trajetória, seja de forma pessoal ou comunitária. Como acrescenta Viñao Frago (1995, p. 68-69), a escola oferece ao pesquisador possibilidades para a escrita de uma História da Educação diante dos “[...] objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... –, e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas”.

Portanto, a escola possui muitos elementos para suscitar mudanças nos indivíduos, sejam nas práticas, nos modos de agir, nos modos de viver, nos hábitos, nos costumes e nas culturas. Ressalto, ainda, que a escola não é uma instituição isolada da sociedade e das culturas que a circundam, pois essas culturas também

¹⁹ Além dessa proximidade ao objeto de estudo e motivação pessoal pela disciplina de Educação Física, meu interesse na pesquisa histórica também decorre de alguns trabalhos profissionais, práticos e teóricos que desenvolvi por cerca de 10 anos em instituições privadas. Destaco o período de 2008 a 2010, quando estava cursando Bacharelado em Educação Física na UCS. Durante o curso, tive contato com a disciplina de História da Educação Física, lecionada pelo Prof. Dr. Gerard Maurício Martins Fonseca. Fui convidado pelo professor a ser monitor dessa disciplina e juntos escrevemos artigos, participamos de alguns congressos, fatos que contribuíram e me inspiraram a buscar ser um investigador da temática da Educação Física em séries primárias através da linha de pesquisa histórica.

“[...] são fundamentais para explicar os próprios sentidos atribuídos à escola” (OLIVEIRA; FARIA FILHO, 2011, p. 104).

Desse modo, também compartilho do princípio que, em cada contexto escolar, e cultural desses espaços, por mais heterogêneas que possam parecer, possuem singularidades, e são nelas que o pesquisador encontra “[...] um arsenal de fontes e de informações fundamentais para formulação de interpretações sobre elas próprias [...]” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 4). Nesse sentido, compreendo que a escola é uma instituição que produz seus próprios saberes, práticas e culturas que acabam caracterizando uma comunidade de pertencimento (MAGALHÃES, 1996).

Dito tudo isso, direciono o foco desta pesquisa para Educação Física no ensino primário²⁰, no sentido a destacar, no âmbito das memórias coletivas, aspectos do ensino a partir das representações de práticas de alunos e professores, bem como aspectos das culturas escolares produzidas nesse espaço e tempo, sobretudo suas reflexões no contexto da comunidade do Bairro Cristo Redentor.

Assim, expostas minhas motivações sobre o objeto de estudo, o problema desta pesquisa buscou responder: ***como se evidenciou nas memórias de professoras e alunos representações de práticas sobre o ensino de Educação Física, entre os anos de 1974 a 1989, na Escola Giuseppe Garibaldi?***

Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo geral ***analisar como a Educação Física desenvolvida na Escola Giuseppe Garibaldi, entre 1974 a 1989, possibilitou conhecer e compreender o ensino a partir das memórias de professoras e alunos imbricados a história desta instituição escolar.*** A partir do objetivo geral, a investigação expande-se a outros dois objetivos específicos:

- Identificar e compreender como os professores organizavam, planejavam e desenvolviam as aulas de Educação Física no ensino primário.
- Compreender como as práticas e representações da Educação Física rememoradas por professoras e alunos no contexto cotidiano possibilitaram identificar elementos de uma cultura escolar.

Investigar a(s) história(s), as memórias, as instituições escolares, os sujeitos, as culturas, as práticas e suas representações são possibilidades de conhecer um pouco do passado para refletir as ações que realizamos no presente. Cabe ressaltar

²⁰ Após a promulgação da LDBEN/71, o ensino primário passou a denominar-se de ensino de 1º grau, com duração de oito anos. Porém, nesta investigação irei atentar as primeiras etapas da formação educacional, ou seja, de 1ª a 4ª série, e, dessa forma, opto em mencionar tudo como ensino primário.

que toda a produção histórica é uma das diversas narrativas possíveis que podem ser constituídas por vestígios que chegam até o historiador, e que este necessita compreendê-los para prosseguir com sua investigação, valendo-se de suas lentes teóricas, nesta pesquisa, sustentado pelos aportes da História Cultural (CHARTIER, 1994a).

Ao mobilizar conceitos na escrita desta dissertação, julgo importante explicitar o aporte teórico que utilizei na investigação. Nesse sentido, a perspectiva teórica adotada é da *História Cultural*, pois, em contraste com a “antiga” forma de fazer história, a “nova história” permite a análise de aspectos como as experiências cotidianas e os contextos de suas constituições (SOUZA, 2011). Também oferece, segundo Chartier (1988, p. 16-17), como “[...] principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Nessa nova forma de constituir história,

[...] o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas (PESAVENTO, 2008, p. 51).

A partir dessa nova forma de pensar a História, contextualizando-a através de um novo olhar sobre fontes, espaços, tempos e sujeitos, é que a História da Educação também ganha destaque e sustentação, principalmente ao tratar dos processos educativos e das práticas desenvolvidas na escola.

Por *representação* entende-se, a partir de Chartier (1988), como a presentificação de um passado, presente nas memórias dos sujeitos, que sempre apresentam duas possibilidades de sentido. Nessa perspectiva, podem expressar um objeto ausente, substituindo-lhe por uma figura semelhante para o reconstituir na memória, ou podem revelar uma presença, como a apresentação de algo. Para Pesavento (2008, p. 40), “[...] representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência”.

Segundo Chartier (1991), as formas institucionalizadas e objetivadas advindas das representações, individuais ou coletivas, marcaram a existência de determinados grupos de sujeitos, nas instituições escolares e nas comunidades.

Nesse sentido, reitero que a Educação Física no contexto investigado estava inserida dentro de um governo em pleno regime civil militar, em que as práticas e culturas buscavam o reconhecimento de uma identidade social, uma maneira individual de ser e existir nesta sociedade.

Desse modo, as práticas e as culturas escolares são campos que estão interligados e não são produzidas apenas de maneira individual e unicamente pelos alunos. Compreendo as *práticas escolares* por meio de duas vertentes. Segundo Vidal e Schwartz (2010), afirmando que estas são ações dos sujeitos, criativas e ativas, que intervêm na maneira como entendem e compartilham suas identidades, experiências e percepções de mundo, produzidas nas relações dos sujeitos em diferentes estados de desenvolvimento no âmbito escolar. Para Vidal (2006a, p. 158), as práticas escolares também são práticas socioculturais, ou seja

[...] apresentam modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente. Isto implica dizer que as práticas não são jamais individuais, a despeito de serem ativadas individualmente por cada sujeito. Mas também significa dizer que elas se exercitam em culturas específicas, o que nos faz interrogar não apenas acerca das relações históricas nas quais se produzem, mas das circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas.

Além do exposto, as práticas escolares são constituídas também pelas regras, relações, valores, princípios culturais e sociais dos grupos dos quais esses sujeitos fazem parte, bem como das suas relações diretas e indiretas com esses grupos sociais, pois são essas “[...] as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo” (CHARTIER, 1988, p. 23). Sendo assim, as práticas escolares são modos de pensar e de agir no interior das escolas, e são essas ações que produzem e propiciam aos sujeitos o desenvolvimento nas aulas, como também fora delas, de comportamentos, de modos de viver, pensar e interagir, da materialidade física e costumes, “formando” assim as culturas (VIÑAO FRAGO, 1995).

Segundo Burke (2008), a cultura pode ser definida como pertencimento dos sujeitos a uma comunidade, que pode representar os conhecimentos, as crenças, as artes, as leis, a moral e outras competências e costumes obtidos pelos seres humanos, membros de uma sociedade.

O conceito de *culturas* é entendido a partir de Certeau (2001) e Burke (2008) como uma cultura no plural. A partir da cultura, torna-se viável, num determinado

contexto histórico, compreender suas normas internas e as práticas que passam a fazer parte da vida de um grupo social.

Julia (2001) defende a escola, assim como outras instituições da sociedade, como produtoras particulares e peculiares de uma cultura. A concepção de cultura escolar proposta pelo autor chama atenção pelo fato de a escola não se tornar apenas uma instituição de transmissão de conhecimentos e de comportamentos, mas principalmente um lugar de resistências, de ressignificações, pois as normas e práticas são ações dos seres humanos, criativos, ativos, e assim estão entrelaçados com a lógica social.

Por *culturas escolares* entende-se “[...] toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). Assim, podemos pensar que são as manifestações dos seres humanos dentro do espaço escolar e suas relações com o tempo, sujeitos e os espaços vividos em diferentes contextos. Cabe ressaltar que essa cultura escolar é produzida nas práticas dos cotidianos escolares e pelos sujeitos que fazem parte dela, ou seja, entre todos os que de alguma forma compõem a escola, e todas as possíveis relações entre esses grupos (VIDAL; SCHWARTZ, 2010).

Para Chartier (2004), os elementos formadores da cultura escolar englobam as maneiras de distribuição dos espaços, os comportamentos dos sujeitos, os entendimentos e modos de organizar o ensino, bem como as definições e proposições que permeiam a escola, pois:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

A cultura é portanto, produzida e ressignificada no contexto em que está inserida, pelas relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros, pelas experiências que compartilham, pelas trocas sociais que realizam, pelas tradições que preservam e os valores e normas que instituem.

Nessas concepções, procuro entender como as práticas cotidianas da EGG, das suas aulas de Educação Física contribuíram para que nessa comunidade se evidenciasse elementos de uma cultura escolar, pois, como argumenta Hobsbawm (1998, p. 92), a história de quem somos é produzida em sociedade, “[...] entre outras

coisas, a história de unidades específicas de pessoas que vivem juntas [...]”. Assim, o Bairro Cristo Redentor também passou por mudanças, e nesse aspecto a escola é um dos pilares essenciais, pois os sujeitos que desenvolveram seus processos de escolarização nela serão os mesmos que compartilharam suas experiências fora dela.

Assim, expostos os pressupostos teóricos, surgem caminhos metodológicos para investigar o objeto desta pesquisa. Realizei a escolha pela utilização da metodologia da *História Oral* e da *Análise Documental*, que serão abordadas no próximo capítulo, para buscar compor as memórias de práticas do ensino de Educação Física. Utilizou-se também fotografias e imagens para auxiliar em alguns questionamentos da pesquisa.

A História da Educação, enquanto um campo diversificado para pesquisa sobre os processos escolares, quando alicerçada nas memórias dos sujeitos que vivenciaram determinada instituição escolar, proporciona representações individuais ou coletivas sobre os movimentos ocorridos no cotidiano escolar, nos seus contextos, possibilitando ao pesquisador obter

[...] uma visão heterogênea da trama dos processos formativos e nos ajudam a repensar o processo de escolarização e as ações educativas a partir de diferentes olhares e experiências. Diversos sujeitos se cruzam nessas memórias, fazendo-nos reconhecer a pluralidade do mundo e de suas reconstruções (LOPES, 2011, p. 71).

Por consequência, o pesquisador pode compreender os acontecimentos e circunstâncias vividas num determinado contexto e de que forma esses fatos foram experimentados e interpretados por estes sujeitos. São a partir das memórias – subsídios para a História Oral – que o historiador pode criar uma “versão e visão”, através das entrevistas com pessoas, que narram sobre acontecimentos, práticas, culturas, conjunturas, instituições, cotidianos e outros fatos de seu passado (LOZANO, 2005).

Para Halbwachs (2006), a história difere de memória, pois a “versão e visão” de uma das possíveis histórias narradas é composta pela seleção de acontecimentos que ocupam lugar de destaque na memória dos sujeitos. Ressalta que as memórias constituem-se pelas perspectivas individuais dos sujeitos acerca dos fatos e a história é composta pelo conjunto de memórias que são homogêneas entre os sujeitos de um mesmo grupo social.

Por *memórias* compreendo as lembranças subjetivas do que somos e do que realizamos, pois elas fazem um encontro do passado com o nosso presente e se estruturam “[...] por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas” (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 420).

As memórias também foram compreendidas, como afirmam Grazziotin e Almeida (2012), pelas partes de lembranças e/ou esquecimentos. O esquecimento pode ser provocado por alguns fatores, como, por exemplo, a imposição de um modelo de governo ditatorial que implanta politicamente uma ideia de memória e a condiciona intencionalmente a seu favor. Porém, as memórias podem:

[...] provocar o reavivamento e redimensionamento da memória de uma comunidade, submetendo-a a um processo de coleta de vestígios, sinais, marcas que ficaram nas recordações das pessoas, nos registros em papéis, em fotografias, em imagens, em símbolos, em festas e demais marcadores que são capazes de identificar um tempo passado (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 21).

No âmbito do esquecimento das memórias, reitero que o Brasil, na década de 70 até meados de 1985, vivia num regime civil militar, nos moldes citados por Grazziotin e Almeida (2012), que exigia alguns cuidados dos professores acerca dos conteúdos, saberes e ideais escolares que desenvolviam nas aulas de Educação Física nas escolas.

Estas dimensões das memórias, nos âmbitos, dos reavivamentos e redimensionamentos são proporcionados por acontecimentos intencionais, pois, conforme destacam Fonseca e Ferreira (2011, p. 5) são a partir desses acontecimentos que ocorre “a possibilidade de construir uma aproximação entre saberes locais e oficiais, identificando nos lugares construídos, as marcas que determinarão alguns caminhos que podem ser seguidos”. Elias (1984) acrescenta que, através dos vestígios e dos sinais deixados pelas narrativas, e também pelos sujeitos, pelo tempo social e suas representações, é que ocorre a constituição das memórias sociais.

Dessa forma, compreender os amplos aspectos que permeiam as práticas e as culturas escolares inseridas nas aulas de Educação Física do ensino primário demanda um olhar atento para a complexidade temporal e espacial que organiza a escola, bem como os sujeitos que estão imbricados nela. Através das memórias dos

sujeitos, dos documentos históricos, os vestígios sobre aqueles tempos e espaços acabam revelados, mesmo que parcialmente, evidenciando essas práticas, culturas, que foram produzidas no interior da EGG e na comunidade em que ela está inserida.

Em síntese, neste primeiro capítulo buscou-se apresentar as motivações, caracterizar o objeto, definir a perspectiva teórica e estabelecer a relação com a metodologia escolhida para esta pesquisa. No capítulo dois, destinou-se uma atenção especial para apresentação e caracterização do desenvolvimento da metodologia empregada, detalhando como a análise documental valeu-se das memórias, de documentos oficiais e das fotografias.

Como referido anteriormente procurei organizar a dissertação em dois grandes eixos de discussão: um primeiro que situa as relações de contexto da temática estudada e um segundo que se associam as práticas do ensino da Educação Física, suas representações e culturas produzidas na EGG. Nesse sentido, no Capítulo 3, se caracteriza o contexto e a influência com o processo de implantação grupos escolares e a escolarização em Caxias do Sul. No Capítulo 4, evidencia-se a relação entre a formação dos professores, as aulas de Educação Física e as relações com estas práticas, além das relações dos espaços escolares e dos materiais da EGG nos seus diferentes prédios e tempos para composição das práticas de Educação Física adotadas pelas professoras primárias. O subcapítulo 4.2.1, intitulado de *Relações do contexto civil militar com as práticas de Educação Física* discute sobre possíveis elementos das práticas de Educação Física da EGG vinculados aos preceitos patrióticos, cívicos e religiosos defendidos pelo regime civil militar.

No subcapítulo 4.3, *Formas de organizar as aulas de Educação Física: indícios para uma cultura escolar*, apresenta-se as formas que as professoras primárias organizavam, planejavam e desenvolviam as aulas de Educação Física, assim como são cotejadas as práticas, os materiais, e as influências das correntes pedagógicas que a Educação Física passou durante o período de 1974 a 1989. Também são discutidas as possíveis inter-relações que foram estabelecidas pelos sujeitos escolares entre as práticas de Educação Física e a composição de culturas em dois âmbitos: dentro dos espaços escolares e as que se difundiram na comunidade do Bairro Cristo Redentor.

Nas *Considerações Finais*, apresento os resultados alcançados nesta investigação, tendo como principal objetivo evidenciar como as memórias das

práticas de Educação Física contribuíram para historicizar o ensino nesta instituição, sobretudo o lugar da Educação Física nas séries iniciais e as contribuições para o desenvolvimento dos sujeitos.

2 HISTÓRIA ORAL E ANÁLISE DOCUMENTAL

A História Oral utiliza-se dos aportes das memórias que emergem das narrativas para que possam ser compreendidas como documentos, e assim ser analisadas, interpretadas e contextualizadas. Portanto, ao utilizar a História Oral, busco vestígios nas memórias dos entrevistados sobre a constituição da EGG, no desenvolvimento das aulas de Educação Física durante e após o regime civil militar, para assim compreender as práticas que constituíram culturas, semelhanças e diferenças, quanto à organização, planejamento, e desenvolvimento, bem como as prescrições legais e as práticas cotidianas da EGG.

A memória é o subsídio essencial para constituição das narrativas em que a metodologia da História Oral torna-se viável a partir das entrevistas gravadas, e transforma-se, após transcrita, em documento empírico passível de análises. A metodologia da Análise Documental entende o documento histórico como um arquivo preservado que concede voz às memórias de um contexto, resultados das ações dos sujeitos. Assim, nesta pesquisa, essas abordagens metodológicas estão relacionadas, pois a “[...] história [é] construída da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória” (MAGALHÃES, 1998, p. 1).

Para colocar em prática a metodologia da História Oral utilizei o instrumento da entrevista, por meio de aparelho digital de gravação de voz²¹. A realização dessas entrevistas fundamentou-se nos pressupostos de Antoinette Errante (2000, p. 149), pois, assim como a autora, pretendi que a

[...] minha voz fosse minimamente ouvida durante o evento da história oral, e minha abordagem era fazer as mínimas perguntas possíveis que solicitassem a informação que eu estava procurando. Eu estava interessada em como os narradores organizavam suas experiências e, por isso, eu lhes permitia falar tanto quanto quisessem sobre algo que eles queriam lembrar, mesmo quando isso não parecia particularmente relevante para o meu estudo.

Assim, optei pela realização de entrevistas semiestruturadas, porque seguem um roteiro pré-estabelecido, utilizam-se de perguntas abertas e dessa forma instigam o entrevistado a relatar o máximo de detalhes possíveis que suas

²¹ Na realização das entrevistas utilizei um aparelho digital de gravação de voz, integrado com um microfone que automaticamente minimizava possíveis ruídos e interferências externas à voz do entrevistado, deixando o som mais audível e nítido, o que facilitou a transcrição das narrativas.

lembranças permitirem. Utilizada também, pela potencialidade em promover novas oportunidades de intervenção para realização de outros questionamentos, conforme surgiam dúvidas no andamento da entrevista.

As entrevistas semiestruturadas, para Manzini (2012, p. 156), “[...] tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica [...]”, neste caso as ex-professoras, ex-alunos e membros da comunidade da EGG. O autor observa que o investigador deve estar atento para alguns fatores durante a entrevista, como a flexibilização de seu roteiro de perguntas ou a realização de novas perguntas caso emergjam novos questionamentos.

Segundo Tourtier-Bonazzi (2005), também é relevante que o pesquisador obtenha um contato prévio com os sujeitos para aproximar-se, quebrar “impactos” negativos e assim conquistar uma maior abertura e confiança nas narrativas. Além disso, a procura por um local onde os sujeitos sintam-se mais confortáveis pode suscitar o reavivamento de lembranças importantes que muitas vezes passariam despercebidas.

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas, visitei os sujeitos com antecedência, para uma conversa informal, objetivando a quebra de barreiras, primeiros impactos e também para esclarecimento dos meus propósitos enquanto pesquisador. Ao tomar conhecimento sobre o tema da pesquisa, os entrevistados se dispuseram a contribuir além das narrativas, me auxiliando também através de documentos pessoais ou na indicação de novos sujeitos para compor o estudo.

Entendo que essa vontade em contribuir e participar da pesquisa deve-se ao fato de essas pessoas sentirem-se envolvidas com a escola e suas memórias serem compartilhadas com esse espaço. A escolha dos entrevistados não seguiu critérios quantitativos, em precaução ao número da amostra. A seleção objetivou aproximar todos “[...] aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2013, p. 40).

Quanto à gravação das narrativas mantive algumas precauções para que o conteúdo captado obtivesse a máxima qualidade. Foram adotados critérios e procedimentos indicados por Alberti (2013), como: o fechamento de janelas e portas para não haver interferência de estímulos externos, o posicionamento do gravador

digital sempre sobre alguma bancada fixa e a uma distância adequada, assim como a colocação do entrevistado em local confortável.

Após a gravação das narrativas, segui para as transcrições das mesmas, apoiado nos pressupostos de Thompson (1998, p. 297), que propõe: “[...] ao passar a fala para a forma impressa [...] permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto ao significado original”. Cabe ressaltar que as narrativas utilizadas na pesquisa foram autorizadas mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²², tendo a opção de os sujeitos serem ou não identificados.

O TCLE foi desenvolvido a partir do modelo criado e aplicado por Souza (2015a), com pequenas alterações, como a inclusão da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Esclareci aos entrevistados que sua participação na pesquisa poderia envolver riscos mínimos, como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista. Todos os participantes optaram em divulgar seus nomes e também permitiram a utilização de suas fotos.

Explicitados os pressupostos metodológicos adotados para História Oral, o primeiro movimento para concretização da pesquisa, alicerçado nessa abordagem, iniciou a partir de um contato telefônico com a professora aposentada Jaqueline Gedoz Vita, a qual se tornou a pessoa fonte²³ deste estudo.

Após estreitar minhas relações com a professora Jaqueline, a mesma realizou alguns contatos telefônicos com antigas colegas de trabalho do período em que lecionou na EGG, oportunizando assim minha visita à escola, que teve como intuito buscar indicações de ex-professoras e ex-alunos para as entrevistas, como também pesquisar possíveis documentos históricos diretamente no Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi (ABEGG)²⁴.

Nessa primeira ida até a escola percebi um estranhamento quanto a minha presença naquele espaço, fato que dificultou a busca de sujeitos para as entrevistas e também por documentos históricos. Na continuação da investigação, segui para a

²² O modelo de TCLE pode ser consultado no Apêndice B, p. 163. Os modelos de TCLE assinados pelos entrevistados estão arquivados e em posse do pesquisador.

²³ Conforme Gressler (2004, p. 51-52), a pessoa fonte “[...] é aquela que teve uma relação física direta com os fatos analisados [...] relata um fato que ocorreu com ela ou do qual ela participou”. Compreende também que a pessoa fonte é caracterizada pela proximidade aos acontecimentos, envolvida aos fatos como uma testemunha ocular.

²⁴ O acervo da EGG é localizado em sua biblioteca, que foi inaugurada em 14 de setembro de 1982, recebendo a denominação de Anita Garibaldi, escolhida por professores, pais, alunos, e na inauguração contou com a presença de Anita Garibaldi Hibert, bisneta de Giuseppe Garibaldi, patrono da escola (DALL'AGNOL, 2010).

realização de uma entrevista piloto com a professora Jaqueline, com a finalidade de investigar vestígios da constituição da EGG, da organização, do planejamento e do desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola. A entrevista foi semiestruturada²⁵, porém, conforme surgiam indagações do pesquisador, acabava por questioná-la sobre mais aspectos do recorte temporal estudado referentes ao tema pesquisado.

Esse primeiro encontro foi produtivo, na perspectiva da constituição do *corpus empírico*, pois além da narrativa fornecida obtive o contato de outras ex-professoras e ex-alunos do período. Referencio Ferreira e Amado (2005), destacando que o *corpus empírico* quando advindo de narrativas, nas pesquisas em História da Educação

[...] são legitimados como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico), incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas – porque tradicionalmente relacionados apenas a indivíduos -, como subjetividade, as emoções ou o cotidiano (FERREIRA; AMADO, 2005, p. 14).

Com base na entrevista piloto²⁶ concedida pela professora Jaqueline Gedoz Vita foi que os demais entrevistados emergiram. O segundo indivíduo entrevistado, indicado pela professora Jaqueline, foi um membro da comunidade da época, Ernesto Romualdo Rissi, um dos responsáveis pela fundação da EGG. A partir de Ernesto obtive o contato da professora aposentada Jacira Koff Saraiva, primeira diretora da EGG, que foi a terceira entrevistada.

Esses foram os sujeitos entrevistados²⁷ que constituíram o grupo de ex-professoras e membros da comunidade da época. O grupo dos ex-alunos foi composto por Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski, Elisangela Bernardi, ambas estudantes da EGG na década de 80, e Paulo José da Costa, aluno da década de 70, como consequência das indicações da professora Jaqueline.

²⁵ As principais perguntas da entrevista semiestruturada utilizada encontram-se no Apêndice A, p. 162.

²⁶ A entrevista piloto realizada com a Professora Jaqueline Gedoz Vita teve como finalidade investigar a presença de subsídios documentais históricos e também a existência de ex-alunos e ex-professoras da época para sustentar esta investigação a partir da metodologia da História Oral.

²⁷ Todas as entrevistas foram gravadas nas residências dos entrevistados, com agendamento prévio por telefone, com exceção de Ernesto Romualdo Rissi, que reside numa casa de repouso para idosos. Além disso, tomei a precaução de passar algumas orientações aos entrevistados para obter o máximo de informações possíveis, como: procurar um cômodo de sua residência tranquilo, confortável, e agendar numa data que tivesse tempo livre e sem compromissos. Ainda expliquei alguns dos temas que iria abordar na entrevista com intuito de suscitar possíveis memórias, orientando-os a anotar qualquer informação que considerassem relevantes.

A primeira narrativa desse grupo ocorreu com Roberta, que indicou Elisangela, segunda entrevistada. Paulo José da Costa foi o último entrevistado, indicado pela professora Jacqueline após pesquisar em seus registros pessoais e identificá-lo entre os ex-alunos da década de 70. A seguir, no Quadro 1, apresento a relação de todos os entrevistados, sua ligação com a EGG e a data de realização da entrevista:

Quadro 1 - Sujeitos entrevistados

Jaqueline Gedoz Vita	Ernesto Romualdo Rissi	Jacira Koff Saraiva
		
Ex-professora Década de 80 Entrevista: 31/03/2017	Membro da Comunidade Fundador da EGG Entrevista: 01/06/2017	Ex-professora Primeira diretora da EGG Entrevista: 30/09/2017
Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski	Elisangela Bernardi	Paulo José da Costa
		
Ex-aluna Década de 80 Entrevista: 02/10/2017	Ex-aluna Década de 80 Entrevista: 05/10/2017	Ex-aluno Década de 70 Entrevista: 14/12/2017

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Após a realização das entrevistas, transcrição, revisão, e aprovação²⁸ por parte dos entrevistados, percebi a necessidade de organizar a empiria para facilitar posteriormente a sua análise. Essa organização foi realizada na forma de tabela²⁹, sendo dividida em colunas, com os excertos das narrativas.

Outro fator importante deve-se ao fato que, após a realização das entrevistas, percebi que todas ocorreram através de um fenômeno em comum: aconteceram por indicação direta dos sujeitos. Essa metodologia de indicação ou *snowball* é conhecida no Brasil como “amostragem em bola de neve”. Considerada como uma forma de amostra não probabilística, faz uso de cadeias de referências ou de indicações de sujeitos, assim “[...] não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos [...]” (VINUTO, 2014, p. 203).

Essa abordagem torna-se útil no momento que permite a seleção de pessoas de diferentes contextos, porém, “[...] dentro de uma base comum, garante a possibilidade de analisar, de forma ampla, os diferentes aspectos a serem estudados” (SOUZA, 2015a, p. 38).

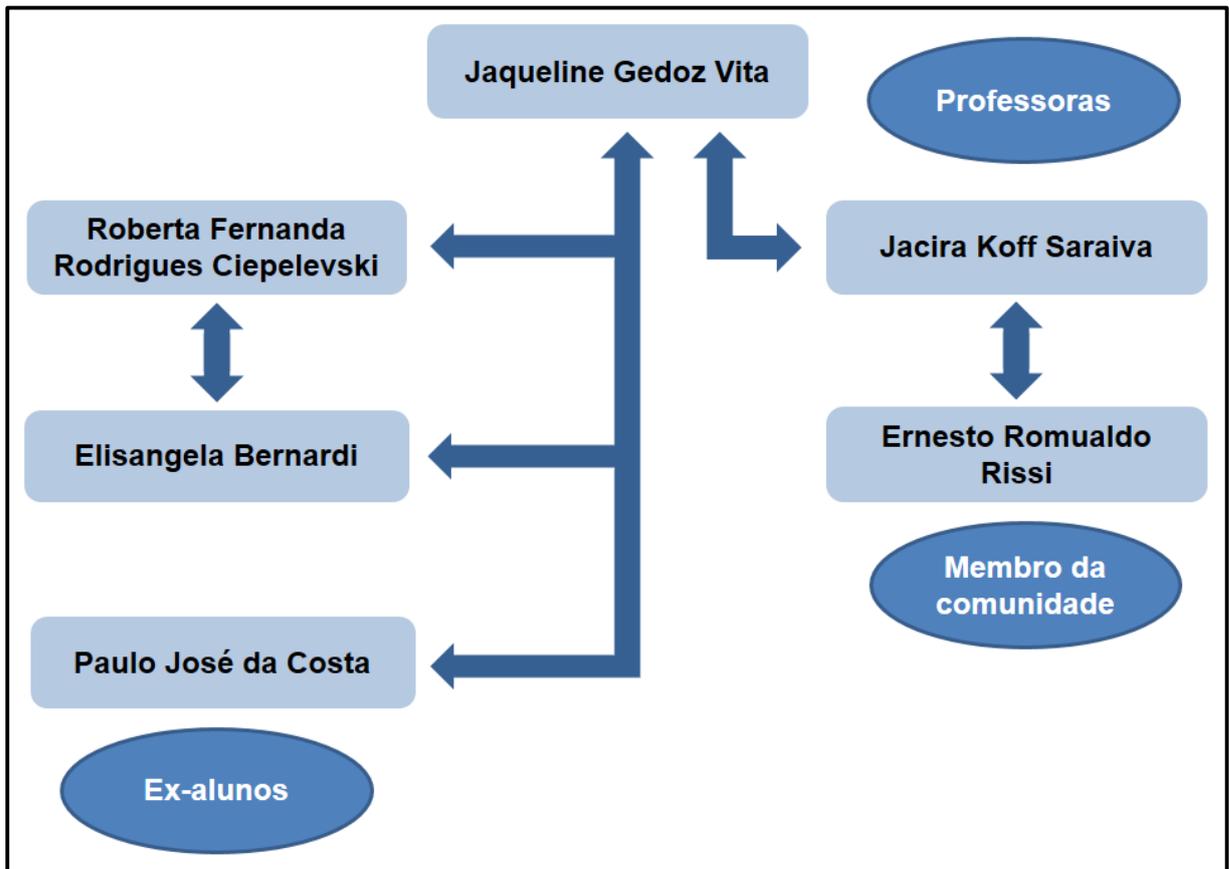
Para demonstrar de forma mais clara a delimitação da metodologia do *snowball*, elaborei um esquema das indicações, que demonstro na Figura 2, a seguir, realizando todas as ligações entre os sujeitos, ex-professoras, ex-alunos e membros da comunidade que fizeram parte deste estudo.

Em destaque, na parte superior central da figura, está a professora Jaqueline Gedoz Vita como pessoa fonte e também como ex-professora da EGG. Na parte lateral direita, está a ex-professora e primeira diretora, Jacira Koff Saraiva, e logo abaixo está situado Ernesto Romualdo Rissi, que fazia parte da Associação dos Moradores do Bairro Cristo Redentor e foi um dos responsáveis pela fundação da EGG. Os ícones do lado esquerdo da figura apresentam os ex-alunos da EGG.

²⁸ Após a transcrição das narrativas e minha revisão, encaminhei o conteúdo de maneira impressa aos entrevistados para que pudessem realizar a leitura. Dessa forma, além do TCLE, também solicitei o consentimento acerca de seus relatos após a leitura do material impresso.

²⁹ No Apêndice C, p. 164 apresento um exemplo do quadro de organização dos excertos das narrativas.

Figura 2 - Esquema de indicação dos entrevistados



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Além das narrativas concedidas pela História Oral, busquei subsídios em documentos históricos através da Análise Documental para fundamentar as análises e interpretações sobre as representações das práticas de Educação Física na EGG. A metodologia da Análise Documental possibilita ao pesquisador colocar em questão e análise a produção, a intenção, o sentido e outros fatores atribuídos aos documentos históricos inseridos num determinado contexto. Dessa maneira se permite “[...] desdobrar as reflexões sobre o tempo vivido nesse espaço, produzindo uma historicidade possível dos indícios encontrados nos diferentes documentos” (SOUZA, 2011, p. 21).

Para pôr em prática a metodologia da Análise Documental utilizei documentos históricos, dentre eles: leis, decretos, portarias, pareceres, regulamentos, estatutos, relatórios, planos pedagógicos, atas, cadernos, diário de classe, anais da Câmara de Vereadores, jornais, fotografias e imagens oriundos dos diversos acervos pesquisados. O modo como organizei a documentação para posterior análise seguiu os apontamentos de Luchese (2014, p. 150-151), destacando que as:

Idas e vindas aos arquivos, acesso a acervos pessoais e públicos, volume de documentos disponíveis cria a necessidade de sistematização, de categorização por temas, considerando-se o contexto e o objeto pesquisado. Para isso, cada investigador lança mão de seus modos de fazer, desde a utilização de cores, o uso de softwares, os quadros-síntese, dentre outros procedimentos que viabilizam a organização das categorias de análise.

Segundo Magalhães (2007), corroborando as observações de Luchese (2014), o acesso aos arquivos históricos relativos a uma instituição educativa, a uma comunidade, dentre outros, quando materializados em documentos, implicam num processo de criação de um mecanismo próprio de organização do pesquisador, como: indexação, localização, identificação, descrição, catalogação para formatar as informações contidas nesses documentos, em forma de sínteses com fácil acesso para suas análises.

Assim, quando iniciei as visitas aos acervos na busca pelos documentos históricos, estava ciente da necessidade de organizá-los ordenadamente conforme alguns critérios estabelecidos. Realizei a opção de sistematizá-los na forma de tabelas e anotações, subdivididas em temas, incluindo: o autor do documento, a temática abordada, o contexto e o ano de publicação, itens que posteriormente facilitaram a análise e interpretação de cada documento.

Compreender essa abordagem metodológica também é estar ciente que os documentos do passado que chegam ao investigador “[...] são plenos de relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo para as gerações futuras” (LUCHESE, 2014, p. 149). Portanto, esses documentos históricos precisam ser montados e desmontados, lidos e interpretados, categorizados e analisados, pois somente dessa maneira é que poderão ser articulados, a partir dos indícios que se apresentam, construindo assim uma narrativa histórica “[...] plausível, possível, verossímil de fato [...]” (PESAVENTO, 2003, p. 37).

Na tentativa de elucidar determinados indícios, vestígios e sentidos, foram utilizadas algumas questões como base para interpretação dos documentos encontrados, considerando importante e relevante a análise de:

Qual o contexto social, cultural, econômico e político em que esse documento foi produzido? Quem o escreveu? De que lugar social? Para quem escreveu? Quem foram os seus interlocutores? Quais opiniões, informações e discursos são colocados? Que indícios discursivos são reforçados? (LUCHESE, 2014, p. 151).

Dessa forma, os documentos utilizados nesta pesquisa foram submetidos às questões propostas por Luchese (2014). Ao realizar essas perguntas considero que os documentos históricos que investiguei estão repletos de significados, de discursos, de sentidos, e que foram identificados com auxílio dos critérios e métodos estabelecidos pelo pesquisador a partir dos pressupostos apresentados. Assim como Le Goff (1990), entendo que o documento é uma representação que fica registrada na história, sendo permeado por forças e intenções. Portanto, o documento é monumento e, por esse motivo, considero impossível sua apreensão como uma verdade absoluta.

Le Goff (1990, p. 536) alerta ainda que uma das responsabilidades que compete ao historiador ao fazer uso da análise documental “[...] consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e não lhes acrescentar nada do que eles não contêm”. Também ressalto que o simples acúmulo de documentos não resguarda comunidades, instituições ou sujeitos do esquecimento, pois, sem a devida interpretação e análise, eles são apenas um emaranhado de palavras sem algum significado (VIDAL, 2005).

Assim, os documentos observados de forma isolada do contexto pesquisado, sem as relações, as conexões e os questionamentos teóricos, ou associados aos aspectos sociais, culturais, políticos ou econômicos também tornam-se apenas num emaranhado de palavras. O documento começa a possuir validade histórica, relevância ao pesquisador e ao seu objeto de estudo, a partir da

[...] análise que se faz dele, e não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador (SOUZA, 2015a, p. 50).

O acesso a esse tipo de documentação geralmente ocorre através dos acervos históricos. Considero os acervos mais do que depósitos de papéis, são locais investidos de memórias, de sentidos, de culturas e simbologias, pois os documentos históricos constituem-se em sua grande parte como o

[...] resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as

quais continuou manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmitificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 1990, p. 548).

Após a compreensão de como organizar, categorizar, interpretar e analisar a documentação com base nos pressupostos expostos é que iniciei a procura pelos documentos nos acervos históricos. Essa busca pela documentação histórica centrou-se no Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi (ABEGG), no Acervo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA)³⁰, no Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul (CMCVCS)³¹ e nos acervos pessoais dos entrevistados durante o período de maio de 2017 a fevereiro de 2018.

Para o desenvolvimento da pesquisa, todos os documentos consultados nos acervos foram fotografados e posteriormente digitalizados em formato de imagem, facilitando a organização e categorização em tabela. Segundo Vieira (2011), os documentos quando digitalizados ou fotografados a partir dos acervos estão amparados pela Lei nº 5.433 de 8 de maio de 1968 e pelo Decreto nº 1.799 de 1996 constituindo-se como uma representação do arquivo original.

Entende-se por digitalização a “[...] reprodução por varredura eletrônica em disco ou outro suporte de alta densidade permitindo a visualização do documento em terminal ou sua impressão em papel” (MARTINS; REINEY; PIRES, 2001, p. 3). Como observa Chartier (1994b, p. 100), a digitalização “[...] substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico”.

Dessa maneira, a praticidade e rapidez para o acesso aos documentos históricos em formato digital são benefícios evidentes que o emprego dessas novas tecnologias proporcionam, no entanto,

³⁰ O acervo localiza-se na área central do município de Caxias do Sul/RS, funcionando de segunda a sexta-feira, das 10:00 às 16:00, ou sob agendamento de horário, numa casa de alvenaria. As impressões são de um acervo histórico muito bem organizado, com funcionários capacitados para a função, com aspectos de boa higiene, com normas de visitação, de catalogação, de cuidados e manutenção, bem como a disponibilização gratuita de instrumentos como luvas e máscaras para manuseio dos documentos originais. Além disso, o AHMJSA conta com muitos documentos digitalizados e disponíveis de forma gratuita via *online*, pelo *link*: <<http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/repository/browse>> Acesso em: 28 abr. 2018.

³¹ Este arquivo histórico é disponibilizado de forma gratuita e *online* pelo *link*: <<http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/portalliquid>>. Nele são encontrados leis municipais, leis orgânicas, regimentos internos, atas, relatórios municipais, códigos administrativos, arquivos de comissões, dossiês históricos, sessões da câmara, jornais, fotografias e imagens, do período de 1890 a 2018. Acesso em: 25 abr. 2018.

[...] não contaminarão o processo da pesquisa em si, que exigirá do pesquisador a mesma minúcia e paciência na leitura, na análise e na interpretação do conteúdo dos documentos que as necessárias na consulta aos arquivos tradicionais. Ainda que a forma de acesso seja diferente, o mesmo não ocorrerá com o conteúdo a ser desvendado. E, aí, a sensação de descoberta e fascínio que acompanham o pesquisador em arquivos estará presente (VIEIRA, 2011, p. 1635).

Desse modo, o primeiro movimento prático para a identificação das fontes documentais foi realizado na EMEFGG, por ser o objeto de pesquisa, buscando subsídios para uma fundamentação documental e teórica, na existência de registros históricos preservados e quais eram esses registros (documentos, cadernos, atas, registros diversos, fotografias e manuscritos).

Para acessar os documentos no ABEGG³² levei uma carta de apresentação oficializando a minha pesquisa perante a escola. No acervo, localizado na biblioteca da escola foram encontrados os documentos abaixo relacionados, no Quadro 2:

Quadro 2 - Documentos pesquisados no Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi

Nº	Nome do documento	Fonte/Autor	Ano do documento
1	Caderno de Atas de Reuniões com Professores	EMEFGG	1974
2	Caderno de Termo de Assunção (Posse e Desligamento)	EMEFGG	1975
3	Convite de inauguração do novo prédio da Escola Municipal de 1º Grau Giuseppe Garibaldi	EMEFGG	1976
4	Acervo Fotográfico	EMEFGG	1976
5	Caderno de Atas Comemorativas, Solenidades etc.	EMEFGG	1977
6	Caderno de Registro de Atas e Termos de Visitas	EMEFGG	1977
7	Conhecendo o passado entendendo o presente	DALL'AGNOL, Louise; EMEFGG	2010
8	EMEFGG: proposta pedagógica da Educação Básica, para as Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Modalidade de Educação Especial	EMEFGG	2016

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS (2018).

³² Como etapa da metodologia, ao visitar o acervo da escola, percebi a inexistência de uma estrutura adequada destinada à guarda dos arquivos, bem como os poucos cuidados de manutenção e/ou restauração. Os livros, as atas e os cadernos disponibilizados para consulta encontravam-se numa caixa de arquivo morto, depositados num canto da sala, alguns já desgastados pelo tempo com suas folhas amareladas, e outros apresentavam reparos manuais com fita adesiva, possivelmente realizados pelas próprias professoras. As fotografias foram encontradas em outra caixa, dispostas sem nenhuma ordenação, ou cuidado, tendo o pesquisador que analisar uma a uma e identificá-las através das marcações no verso, ou com o auxílio das professoras, das narrativas, ou de outros documentos.

Em relação aos documentos encontrados na escola, ressalto que nem sempre estão à disposição do investigador, de forma ordenada ou catalogados. Dessa forma, para um melhor aproveitamento na busca por esses documentos, contei com o auxílio das professoras que disponibilizaram seu tempo e confiaram na minha pessoa e meu trabalho, possibilitando que ficasse sozinho na sala por diversas horas sem nenhuma supervisão.

Os documentos disponibilizados pelo ABEGG foram importantes na identificação de como se constituíram os primeiros tempos da EGG, quais foram os primeiros professores da instituição, quais as metodologias de ensino aplicadas nas aulas do ensino primário e também para identificação de evidências sobre a história da Educação Física dentro dessa escola, suas práticas e suas culturas próprias.

Para Gatti Júnior (2002, p. 4), quando pensamos na formulação de interpretações ou de análises de um passado, “[...] as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para formulação de interpretações sobre elas próprias [...]”. Os documentos encontrados na EMEFGG foram de grande importância para constituição de vários caminhos e análises, pois estes também podem fornecer

[...] elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece em seu entorno (a cidade e a região na qual se insere) (VIDAL, 2005, p. 24).

Todavia, percebi que somente a busca documental na instituição escolar não conseguiria abranger todos os fatores envolvidos na investigação. Assim, também pesquisei por documentos históricos relacionados ao tema, que são disponibilizados gratuitamente pelo acervo do AHMJSA, para possuir mais subsídios documentais e assim cotejar entre todas as fontes historiográficas encontradas.

No Quadro 3, na sequência, listo os documentos que mencionam a EGG, classificados conforme a sua data de publicação, e que foram utilizados nesta pesquisa.

Quadro 3 - Documentos pesquisados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

Nº	Espécie do documento	Fonte/Autor	Ano de publicação
1	Curso de Formações de Professores Primários – Escola Normal Duque de Caxias	Estado do RS Secretaria da Educação	1955
2	Regimentos das Escolas Municipais	PMCXS Secretaria Municipal da Educação e Cultura	1969
3	Lei Orgânica de Caxias do Sul	PMCXS	1970
4	Atas de Resultados Finais Escolas da Rede Municipal de Ensino	PMCXS	1974
5	Relatório Descritivo e Documentado	PMCXS Secretaria Municipal da Educação e Cultura	1975
6	Diretrizes Administrativas e Pedagógicas	PMCXS Secretaria Municipal da Educação e Cultura	1980
7	Decreto nº 4.778	Estado do RS PMCXS	1981
8	Portaria nº 2.344	Estado do RS Secretaria da Educação	1982
9	Plano de Habitação Municipal 1	PMCXS	1984
10	Lei nº 3.141	Estado do RS PMCXS	1987
11	Síntese Estatística de Caxias do Sul - Caxias Grande do Sul - Dados e números do 1º Polo Econômico do Interior do Rio Grande	PMCXS Alvino Melquides Brugali	1988

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do AHMJSA, Caxias do Sul/RS (2018).

Os documentos fornecidos pelo AHMJSA foram subsídios para compreensão da história do município de Caxias do Sul, da educação escolar no Estado do RS e também sobre o desenvolvimento da educação no município de Caxias do Sul. Esses dados ainda foram pertinentes para realizar uma análise perante as narrativas dos entrevistados e assim constituir, a partir de suas memórias, aliadas aos documentos históricos, como se planejavam, organizavam e desenvolviam as aulas de Educação Física na EGG pelos professores do ensino primário.

O terceiro campo de pesquisa de fontes documentais foi o CMCVCXS, indicado por funcionários do AHMJSA. Cabe ressaltar aqui informações relevantes disponibilizadas através de impressos jornalísticos do Jornal Pioneiro, e dos Anais

das Sessões da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul que referenciam o início das atividades da EGG, a construção de seu novo prédio em alvenaria e as transformações ocorridas no Bairro Cristo Redentor.

Outro registro importante do CMCVCXS é um livro produzido em 2012, intitulado *Palavra e Poder: 120 anos do Poder Legislativo em Caxias do Sul*, disponibilizado através do site oficial da câmara³³, no qual encontrei muitas informações pertinentes ao município de Caxias do Sul, dentre elas: dados sobre a história e constituição da cidade, dados demográficos, econômicos, culturais, industriais, educacionais e sociais. Relaciono os documentos disponíveis no acervo citado, no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Documentos disponíveis no Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul

Nº	Espécie do documento	Título/Tema da matéria	Fonte/Autoria	Ano de publicação
1	Anais	Sessão solene comemorativa de posse do Dr. Mário David Vanin como Prefeito Municipal titular realizada em	CMCVCXS	1975
2	Anais	246ª Sessão Ordinária do 4º Período Legislativo da VII Legislatura - Construção do novo prédio do Grupo Escolar Giuseppe Garibaldi	CMCVCXS	1976
3	Jornal	Obras de construção da Escola Giuseppe Garibaldi	Jornal Pioneiro	1976
4	Anais	379ª Sessão Ordinária do 4º Período Legislativo da IX Legislatura Melhorias de infraestrutura próximo a EGG	CMCVCXS	1986
5	Anais	36ª Sessão Ordinária do 1º Período Legislativo da X Legislatura Construção da calçada e pavimentação da rua da EGG	CMCVCXS	1989
6	Livro	Palavra e Poder: 120 anos do Poder Legislativo em Caxias do Sul	CMCVCXS	2012

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do CMCVCXS, Caxias do Sul/RS (2018)

Esses foram os documentos utilizados na pesquisa, que foram encontrados nos acervos históricos oficiais pertencentes ao município. Destaco ainda três

³³ O arquivo está citado nas referências deste projeto e pode ser encontrado para *download* através do link: <http://www.camaracaxias.rs.gov.br/palavra_e_poder/palavra_e_poder.pdf> Acesso em: 22 maio 2017.

documentos relevantes obtidos através de acervos pessoais. O Diário de Classe da 1ª Série, datado de 1984 da professora Jaqueline Gedoz Vita, onde estão registradas todas as aulas desenvolvidas cronologicamente contendo por escrito os objetivos, os materiais e as propostas de atividades utilizadas durante aquele ano. Nesse diário foram encontrados diversos registros das aulas de Educação Física, como os planejamentos, as orientações e as organizações.

No segundo documento, disponibilizado pela professora Ana Maria Filimbert, que ainda integra o quadro de funcionários da EGG, constam os registros e anotações sobre a contratação e desligamento de professores, festas e eventos do período de 1974 até 2017. Esse documento também possibilitou a comparação dos documentos históricos com os levantamentos estatísticos da professora Ana Maria Filimbert, sendo utilizadas como apoio também as narrativas concedidas pela professora Jaqueline e pela professora Jacira a respeito do quadro de funcionários da escola.

O terceiro documento pesquisado é a agenda escolar da ex-aluna Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski, onde estão registrados os objetivos escolares e pedagógicos, as normas gerais da escola, os deveres e direitos dos alunos, assim como o registro de alguns conteúdos desenvolvidos no ensino primário no final dos anos 80.

Para Gatti Júnior (2002), torna-se importante a investigação de uma instituição educativa de caráter local, a partir do entendimento que, por mais heterogêneas que possam parecer perante o cenário municipal, estadual ou nacional, não devem ser negligenciadas, pois podem constituir-se em amostra significativa do que ocorre em outras instituições educativas do país.

Para organização da empiria na metodologia da Análise Documental, também utilizei a tabela como recurso para sistematizar os documentos encontrados. A tabela teve a divisão organizada em colunas, denominadas: “documento” abrangendo o tema central do documento; “identificação” contendo o número de folhas desse documento e também o seu número de registro para identificação posterior; “assunto/tema” registrando sua origem, o título ou nomeação do documento e sobre o que discorre; “data” com a cronologia dos fatos para uma melhor organização do pesquisador, quando necessitava a busca por algum dado.

Dessa seleção dos documentos históricos, ligados aos cruzamentos com as narrativas da História Oral, é que emergiram as cinco categorias analisadas neste

estudo, dentre elas: (1) constituição e relações da EGG nos dois prédios; (2) relações e contextos do Bairro Cristo Redentor; (3) culturas, relações e inserções da comunidade na EGG; (4) sujeitos, formações e contextos dos professores da EGG; (5) Educação Física no ensino primário da EGG. Dentre todas as expostas, a maior ênfase das análises foi dada para as categorias um, quatro e cinco.

Assim, o cruzamento entre os dados obtidos através das análises das documentações digitalizadas permitiu a criação de relações, conexões, diálogos entre as diversas informações contidas neles, e também com as narrativas, revelando ao pesquisador indicadores de congruências e incoerências para a compreensão da organização e funcionamento da instituição escolar investigada (MOGARRO, 2005).

Além das narrativas e documentos históricos, também utilizei fotografias e imagens do período de 1974 a 1989, pesquisadas no CMCVCXS, através do periódico *Jornal Pioneiro*, e também no ABEGG. Essas fotografias e imagens foram utilizadas para auxiliar a elucidar alguns contextos da pesquisa, pois são registros de representações visuais repletas de significados.

Para utilização das fotografias foi necessário obter um conhecimento teórico prévio, também da historiografia da época, dos aspectos locais, estaduais e nacionais, para assim realizar uma “releitura” apropriada de cada momento. É indiscutível a importância da fotografia como marca cultural de uma época,

[...] não só pelo passado ao qual nos remete, mas também, e principalmente, pelo passado que traz à tona. Um passado que revela, através do olhar individual que envolve a escolha efetivamente realizada; e outro, coletivo, que remete o sujeito à sua época. A fotografia assim compreendida, deixa de ser uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo, tanto como imagem/documento quanto imagem/monumento (CARDOSO, 1997, p. 406).

As fotografias e imagens pesquisadas constituíram-se em oportunas aliadas nos processos de entendimento da constituição da EGG, da arquitetura do prédio escolar, das disposições dos espaços, dos materiais utilizados durante as aulas, das práticas de Educação Física no ensino primário, das participações da comunidade no cotidiano e das culturas escolares da EGG.

Assim, por meio das metodologias explicitadas, dos critérios e procedimentos adotados foi que constitui o percurso de pesquisa para que pudesse elucidar alguns

fatos acerca da constituição da EGG, algumas das representações das práticas de Educação Física no ensino primário, vivenciadas durante e após o regime civil militar, além das culturas escolares e suas derivações, que foram constituídas nos espaços escolares e também se alastraram para a comunidade.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO PRIMÁRIO E SUAS RELAÇÕES DE CONTEXTO: UM ESTUDO A PARTIR DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

As instituições escolares constituem-se de espaços formais de aprendizagem, que são engendrados pelas relações dos vários sujeitos envolvidos nos processos educativos. Ressalto que os espaços não são formados apenas de alunos, de professores, de funcionários, mas também de objetos e materiais, com inter-relações, vínculos, sentidos que são empregados por esses sujeitos nesses espaços (GATTI JÚNIOR, 2000). Assim, contextualizar uma instituição educativa, é considerar que as instituições se constituem pela

[...] complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projectando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. As instituições educativas são projectos arquitectados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62).

Ao pesquisar instituições escolares, temos uma visão ampla sobre os espaços, os tempos, os sujeitos, os materiais e assim das relações que constituem toda vida escolar. Dessa forma, podemos perceber os inúmeros elementos formadores das suas práticas, das suas culturas e também das representações de diversas concepções presentes na criação e no funcionamento das diferentes instituições educativas que integram um sistema escolar, a partir de uma instituição específica.

Para Ragazzini (1999), os espaços escolares são organizados, possuem tempos para cada atividade desenvolvida, têm suas próprias normas de funcionamento, seus professores, alunos, funcionários, suas relações com outras instituições e também com a comunidade. Magalhães (1999, p. 70) acrescenta que,

[...] em organização e construção, uma instituição educativa não é estática, nem a percepção de conjunto se obtém a partir de uma única fonte ou de uma só vez. Se a primeira aproximação à história de uma instituição educativa se obtém a partir de um olhar externo, é, todavia à medida que o historiador mergulha na sua interioridade a partir de informações que lhe permitam uma análise sistemática, sob um mesmo conjunto de fenômenos, que a história estabelece hipóteses-problemas e esboça um sentido para as suas investigações [...] quando o investigador inicia o seu trabalho, constitui uma informação multidimensional e uma representação muito aproximada

da evolução, das dimensões e do sentido que a instituição empresta ao seu cotidiano e ao seu destino.

Além disso, existem possibilidades de tecer um panorama da instituição educativa através das relações e contextos nos quais estão envolvidos seus atores, assim como os aspectos de sua organização, de seu cotidiano, de seus rituais, de suas práticas e culturas e também seu significado, relação e importância para aqueles sujeitos escolares e para aquela comunidade da qual faz parte (BUFFA, 2002). Compreendo que estes elementos estão relacionados às categorias de análise formuladas nesta pesquisa, no momento que permitem historicizar, interpretar e analisar os vestígios encontrados quanto à presença das aulas de Educação Física na EGG.

Santos (2012) afirma que a compreensão da história de uma instituição escolar local deve atentar também aos seus ritos e símbolos, pois eles fazem parte da sua cultura escolar. Essas instituições escolares foram construídas como espaços para a disseminação de um conjunto de saberes e fazeres, apresentando-se como portadoras de práticas que buscam o desenvolvimento de seus sujeitos tanto na instituição quanto na comunidade.

Assim, nesta seção e nos seus subcapítulos procuro caracterizar alguns dos contextos que influenciaram a implantação dos grupos escolares e historicizar os tempos de trajetória institucional da EGG, para compreender a inserção do ensino da Educação Física nas instituições primárias de Caxias do Sul e conseqüentemente na EGG.

3.1 OS CONTEXTOS DE IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES

Após a caracterização de alguns aspectos relevantes sobre a história das instituições escolares, direciono atenção à implementação delas no Estado do RS, e conseqüentemente da EGG em Caxias do Sul. As primeiras escolas começam a ser instaladas no início do século XX, através de um sistema de ensino caracterizado pelas denominadas escolas isoladas, que possuíam apenas um único professor para ministrar todas as aulas, geralmente em salas alugadas e com alunos de diferentes níveis de aprendizagem reunidos num único espaço (SOUZA, 2015a).

As instituições, denominadas de Grupos Escolares, diferenciam-se das antigas Escolas Isoladas³⁴ ou das Escolas Reunidas³⁵, pela criação da seriação do ensino primário em quatro anos, em que cada série possui seu próprio professor, com a ordenação dos saberes escolares inseridos nos programas de ensino (BENCOSTTA, 2005). Cabe ressaltar que, no estado do Rio Grande do Sul (RS), o processo de criação dos grupos escolares esteve acompanhado da instalação dos Colégios Elementares, fundados em 1909, que mantinham uma organização idêntica a dos grupos escolares, porém utilizando esta outra denominação (PERES, 2000). É nos grupos que emergem novas formas de organização educacional, caracterizados pela:

[...] racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a consequente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar (SOUZA, 1998, p. 49-50).

O Decreto nº 1.479 de 26 de maio de 1909 instituiu os denominados colégios elementares, uma espécie de escola graduada primária que no centro do país recebeu a denominação de "Grupo Escolar". O principal objetivo desses grupos

[...] era uma forma de preparação para que um estabelecimento chegasse à condição de colégio elementar. O critério para que uma escola fosse considerada escola elementar isolada, grupo escolar ou colégio elementar era o número de alunos e o número de professoras (PERES, 2000, p. 85).

Esses Colégios Elementares³⁶ foram instalados nos centros urbanos do RS, semelhante ao resto do país, com a divisão dos alunos em várias salas de aula, em um único prédio onde funcionaria toda instituição e também com a disposição do tempo entre as aulas (SOUZA, 2015a). A denominação de grupo escolar foi adotada no RS para caracterizar as escolas reunidas com até 200 alunos, sendo que, a partir

³⁴ Segundo Souza (2015a), eram caracterizadas, em grande parte, por ter um professor que ensinava todas as disciplinas, independente do grau de adiantamento dos alunos. Localizavam-se tanto no meio urbano como no rural, geralmente funcionando em um prédio improvisado ou na casa do próprio professor, e não eram denominadas de isoladas pelo fato de possuírem classes autônomas, mas sim pelo seu funcionamento de forma unitária.

³⁵ Essa foi a denominação para o agrupamento das Escolas Isoladas em um mesmo edifício. Uma das finalidades desse modelo escolar era classificar os alunos pelo seu nível intelectual e unir dois ou mais anos em apenas uma classe (GIL; CALDEIRA, 2011).

³⁶ Segundo Peres (2000), os grupos escolares são como escolas reunidas num único prédio, com três ou mais professores, e no máximo 200 alunos. Já os colégios elementares, considera os que possuíam 200 alunos ou mais e contavam com cinco a oito professores.

do ano de 1939, todos os colégios elementares passaram a ser intitulados de grupos escolares³⁷ (SOUZA, 2016).

De 1939 até o período compreendido por este estudo, os grupos escolares foram os modelos educacionais mais adotados pelo governo brasileiro para organizar o ensino primário, onde ocorreram grande parte dos processos de escolarização de maneira formal com ordenação dos saberes e um único professor para ministrar todos os conteúdos. No entanto, muitas instituições não se tornaram grupos escolares, e ainda existiam aulas nos moldes das Escolas Reunidas e Escolas Isoladas, principalmente nas zonas rurais dos municípios.

Dentro dessas escolas formais, inicia-se um processo de escolarização com algumas características homogêneas, como a separação de turmas por graus de ensino e com emprego do tempo. Também começam a ocorrer avanços nas metodologias didáticas, nas relações professor-aluno, na separação das disciplinas, mesmo que ainda fossem ministradas por apenas um único professor, formado em Magistério ou no curso Normal sob a tutela de um diretor, e ainda um sistema de avaliação institucionalizado (SOUZA, 1998). Esses grupos foram importantes para o desenvolvimento do ensino público primário, pois

[...] fundaram uma representação de ensino que não apenas regulou o comportamento, reencenando cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais) (VIDAL, 2006b, p. 9).

Foram por meio desses valores morais, de normas sociais e educacionais que o regime civil militar buscou a formação de um sujeito apto e saudável ao desenvolvimento da nação no início da década de 1960, que perdurou por muitos anos ao longo do regime, ao utilizar a “[...] repressão e o controle ideológico político do ensino, com objetivo de eliminar toda e qualquer forma de crítica para consolidar seu projeto de dominação” (MACIEL et al., 2016, p. 6).

Segundo Furlan (2016), durante o contexto do regime civil militar, a educação primária brasileira possuiu, entre seus principais objetivos, o ensino pautado na formação para o trabalho, objetivando a potencialização da economia do país, e, portanto, não apresentava formação crítica dos sujeitos. Foi através desse modelo

³⁷ Conforme Fernandes (2015), o Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza, criado em 1927, foi o primeiro grupo escolar a ser instalado em Caxias do Sul. Durante os anos 30 e 40 o número de grupos escolares no município é ampliado. Sobre a constituição dos grupos escolares em Caxias do Sul, ver as dissertações de Roso (2012) e Fernandes (2015).

autoritário e com as reformas das legislações educacionais que o governo buscou atingir seus objetivos de industrialização, qualificação da mão de obra e crescimento econômico. Nesse sentido, a formação preterida possuía como objetivo a atuação no mercado de trabalho, “[...] e não de desenvolvimento das habilidades individuais mais amplas e diversificadas, formando assim uma grande massa manipulada pelas ordens políticas e econômicas” (FURLAN, 2016, p. 2).

Tramitando no âmbito local, os grupos escolares também constituíam a grande parcela das instituições educativas presentes no município de Caxias do Sul, principalmente durante a década de 70 até metade dos anos 80. É nesse período histórico que as escolas da área urbana ganham maior espaço em relação às escolas rurais, e aumentam significativamente seu número de matrículas, porém o modelo das escolas isoladas nas zonas rurais ainda permanece, mas com menor força que nas décadas anteriores (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 2008).

Segundo Buffa (2002), o estudo sobre uma instituição escolar de caráter local é uma das formas de pesquisar a história da educação brasileira, no momento em que essa instituição integra um sistema escolar mais amplo e está permeada pelos valores de cada período histórico, além disso, “[...] oferece conhecimentos acerca das relações sociais mais amplas, dos sistemas educativos, dos impactos das políticas educativas no âmbito institucional” (WERLE; BRITTO; COLAU, 2007, p. 161).

Grande parte desses grupos escolares possuía características comuns às demais instituições do país, todavia com algumas singularidades locais evidenciadas pelos sujeitos escolares através do sentimento de pertencimento a uma cultura “italiana”, a presença marcante da religiosidade expressada predominantemente pelo catolicismo e a assiduidade escolar vinculada à disciplina para formação de um cidadão responsável (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

Para Santos (2005a), esse sentimento de identidade e pertencimento a uma cultura “italiana” pelos moradores do município decorre da crença que essa identidade possa agregar valores sociais e morais, e dessa maneira, contribua para a sua diferenciação perante à comunidade, permitindo uma ascensão social e profissional. Assim, para muitos moradores de Caxias do Sul, ser identificado como um descendente de imigrantes italianos é sentir-se mais valorizado do que apenas ser brasileiro.

Essas características culturais perpassam por diferentes âmbitos da vida desses sujeitos, todavia, de acordo com Luchese (2008), de forma significativa pela esfera religiosa, por meio da manutenção de valores culturais e morais, e também através de preceitos como o

[...] elogio da família e da religião e principalmente da reafirmação do trabalho. São estes os símbolos escolhidos para funcionar como sinais diacríticos do grupo e elementos de contraste em relação aos demais “brasileiros” (SANTOS, 2005a, p. 13509).

Em seu caráter institucional e educacional, as escolas em Caxias do Sul são compreendidas pela comunidade, no regime civil militar, como espaços que deveriam propiciar o ensino da leitura, da escrita e da aritmética. Para Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (2008), eram oportunizadas em Caxias do Sul pelo poder executivo instituições educativas para todas as crianças em idade escolar, contemplando os anseios da comunidade, mesmo que muitas delas funcionassem em locais improvisados. Ressaltam também que, nesse período, as matrículas para o ensino primário estavam sempre abertas e disponíveis, e, para os alunos que residiam em locais afastados da escola e não tinham condições de acesso, o município disponibilizava transporte coletivo.

Essas condições para o funcionamento das escolas estão amparadas por dispositivos legais. Portanto, em referência aos aspectos que compõem a legislação educacional, reitero que o sistema escolar brasileiro é regido por leis, decretos, portarias e normas, as quais seguem uma ordem hierárquica institucional: do Estado Brasileiro, percorrendo para as esferas federais, estaduais e municipais, sendo que a principal lei que rege e normatiza a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, conhecida como LDBEN.

Na década de 70 que se constitui um marco importante para a legislação educacional brasileira, através da promulgação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Para Germano (1994), alguns aspectos dessa lei são importantes, pois determinam alguns dos itinerários educacionais das próximas décadas. O artigo 1º apresenta de forma explícita os objetivos gerais, ao direcionar a educação para uma formação básica considerada pelo governo como ferramenta necessária ao desenvolvimento das

potencialidades dos alunos, tornando-se um elemento de preparação para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971a).

Conforme Queirós (2013), o ensino primário está representado nos discursos e prescrições legais, como a formação básica indispensável aos sujeitos para sua realização enquanto cidadão, também vinculada ao exercício de seus direitos e deveres, e sempre atrelada ao discurso que os investimentos do governo para a educação proporcionam todas as possibilidades de obtenção de um grande desenvolvimento econômico e social para o país.

Outro ponto marcante da LDBEN 5.692/71 é seu artigo 4º, que estabelece um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, “e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971a, p. 2). Segundo Assis (2012), é por meio da LDBEN 5.692/71 que ocorre a inclusão obrigatória de algumas disciplinas no ensino primário, como: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Educação Artística, as três primeiras indiretamente vinculadas aos preceitos nacionalistas, higienistas e militaristas.

Assim, as políticas educacionais adotadas durante o regime civil militar ficaram marcadas pelas intenções do governo em alimentar os aspectos de desenvolvimento econômico, através da qualificação da mão de obra, que também foi estruturada pelas ideologias das disciplinas incluídas de forma obrigatória (RODRIGUES, 2012).

Teoricamente, a LDBEN 5.692/71 assumiria a responsabilidade de ampliação e acesso à escola, além do “[...] aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos [...] que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência” (GERMANO, 1994, p. 168). Na prática, apesar de a população mais desprovida de condições sociais obter acesso às instituições escolares primárias, não significa que todos frequentavam as aulas, fator que contribuiu para as altas taxas de evasão e de repetência (ASSIS, 2012). Na EGG, encontro reflexos dessa política educacional, por intermédio dos resultados finais do ano de 1974, da turma de 1ª série, possuindo 17 alunos reprovados num total de 21, conforme a Figura 3³⁸.

³⁸ Para preservar a identidade dos alunos listados no documento, o espaço denominado “nome dos alunos” foi encoberto para deixar ilegível a sua leitura.

Figura 3 - Ata de resultados finais da 1ª série do ensino primário (1974)

CIDADE: _____ ESTADO: _____				
ATA DE RESULTADOS FINAIS — 1º. GRAU				
Aos <u>dezenove</u> dias do mês de <u>dezembro</u> de 19 <u>74</u> con-				
cluiu-se a apuração final do rendimento escolar da :				
SÉRIE: <u>1ª</u>		ANO: <u>1974</u>		CURRÍCULO POR ATIVIDADE
TURMA: <u>11</u>		TURNO: <u>Manhã</u>		
Nº	NOME DO ALUNO		RESULTADO FINAL	OBSERVAÇÕES
01		I	Reprovado	
02		I	Reprovado	
03		I	Reprovado	
04		I	Reprovado	
05		S	Aprovado	
06		I	Reprovado	
07		I	Reprovado	
08		I	Reprovado	
09		I	Reprovado	
10		S	Aprovado	
11		I	Reprovado	
12		I	Reprovado	
13		I	Reprovado	
14		S	Aprovado	
15		I	Reprovado	
16		I	Reprovado	
17		I	Reprovado	
18		I	Reprovado	
19		I	Reprovado	
20		I	Reprovado	
21		S	Aprovado	

Fonte: Caxias do Sul (1974). Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul/RS.

Entendo, assim como Romanelli (1996), que a promulgação de uma lei de maneira isolada não é o suficiente para obter as transformações desejadas, pois a sua aplicação no campo prático é dependente da eficácia e integração das esferas políticas, econômicas e sociais que constituem uma unidade nacional. Além disso, faz-se necessário compreender também os contextos locais, as condições de infraestrutura existentes bem como as necessidades sociais.

Referente à legislação educacional local destaco o documento intitulado Regimentos das Escolas Municipais de 1969, que em seu artigo VI, inciso 1º, deixa explícito que nas escolas do município que possuem apenas o ensino de 1ª a 4ª séries, um único professor será o responsável pelo regimento de todas as disciplinas. O mesmo documento mostra que as disciplinas ministradas no período anterior à LDBEN 5.692/71 são: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Religião e Valores Morais e Educação Cívica. Seria facultativo aos professores optar em ministrar Educação Física e Recreação, Desenho e Artes

Aplicadas e Música e Canto, que estão muito próximas da orientação que viria em 1971.

Conforme outro documento, intitulado Atas de Resultados Finais – 1º Grau, de 19 de dezembro de 1974, o currículo escolar apresenta as disciplinas consideradas obrigatórias pela LDBEN 5.692/71. Entretanto, a separação das disciplinas de forma isolada começava somente na 4ª série, ainda ministrada por um único professor, e de 5ª a 8ª série cada disciplina era lecionada por um professor específico e regida por tempo determinado.

Figura 4 - Ata de Resultados Finais - 1º Grau (1974)

ATA DE RESULTADOS FINAIS – 1.º GRAU														
Aos <u>19</u> dias do mês de <u>dezembro</u> de 19 <u>74</u> concluiu-se a apuração final do rendimento escolar da:														
SÉRIE: <u>4ª</u>		ANO: <u>1974</u>		Língua Portuguesa	Educ. Artística	Educ. Física	Matemática	Ciênc. Fis. e Biol.	História	Geografia	Educ. Moral e Civ.	Educ. Religiosa	Progr. de Saúde	RESULTADO FINAL
TURMA: <u>41</u>		TURNO: <u>Manhã</u>												
1.º NOME DO ALUNO														

Fonte: Caxias do Sul (1974). Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul/RS.

Em relação à Educação Física escolar, a LDBEN 5.692/71, através do Artigo 7º, menciona como indispensável sua inserção nos currículos oferecidos pelas escolas primárias. A partir desse dispositivo legal, a Educação Física passou a ser parte integrada do contexto de atividades formadoras, não se restringindo apenas ao corpo, mas como “elemento de expressão individual e de integração social. Daí decorrem as múltiplas possibilidades de integração da Educação Física com todos os outros componentes curriculares” (PICCOLI, 2007, p. 1). Na sequência, confere-se o texto do Artigo 7º da LDBEN 5.692/71, na íntegra:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei nº 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971a).

É importante ressaltar que todo movimento educacional ocorrido nesse período também perpassa pelo chamado milagre econômico brasileiro³⁹, que se manifestou no município mediante a significativa expansão industrial metal mecânica, gerando também uma ampliação populacional e o crescimento das escolas na periferia urbana de Caxias do Sul, com conseqüente êxodo rural. Segundo Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998, p. 191), em 1975, o número de alunos da rede municipal correspondia a “[...] 61,47% de matrículas para a zona urbana, e 38,53% de matrículas para a zona rural”, decorrência da

[...] miséria no campo; a falta de perspectivas econômicas no trabalho agrícola; o estímulo da indústria à oferta de trabalho; a possibilidade de renda; a propaganda atrativa da vida na cidade, feita e vendida pelos meios de comunicação [...] (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 2008, p. 33).

De acordo com dados encontrados no documento Síntese Estatística de Caxias do Sul de 1988, o município, na metade dos anos 70, possuía cerca de 145 mil habitantes, sendo que 114 mil residiam na zona urbana/periférica, e 31 mil na zona rural, fatores que demonstram as mudanças em relação ao número de matrículas escolares e também a expansão populacional para a zona urbana do município (CAXIAS DO SUL, 1988).

No entanto, ao avançar para a década de 80, iniciam-se movimentos contrários a essas concepções de ensino pautadas pelo tecnicismo, visto que o regime civil militar termina com a eleição indireta do Presidente Tancredo Neves, em 15 de janeiro de 1985. Assim, de forma gradual, começam aberturas nos âmbitos sociais, políticos e educacionais (MENDONÇA, 2005). Essas mudanças têm como principal ponto “[...] à transição de um modelo político ditatorial para um modelo de redemocratização” (SILVA; BEZERRA; SANTOS, 2017, p. 2).

Esse novo modelo educacional fundamentado pela redemocratização brasileira tinha como uma de suas premissas fomentar uma educação crítica por meio da pluralização pedagógica, atender todos os brasileiros em idade escolar, mas de forma fundamental às demandas das classes mais populares (RICCI, 2003).

³⁹ Segundo Rezende (2013, p. 115), “o denominado “milagre econômico” era enfatizado como a ratificação dos propósitos da ditadura de construção de uma nação em que prevalecesse a sua suposta democracia com responsabilidade. Enquanto elemento importante de busca de legitimidade pelo regime, o crescimento econômico era constantemente divulgado como algo que se projetava para a hipotética forma de democracia social em que o movimento de 1964 teria, segundo os seus condutores, pautado seus objetivos”.

Para Zientarski e Pereira (2009), esse movimento de redemocratização da educação brasileira pressupôs também a democratização do conhecimento, do acesso, da garantia de permanência, da gestão, da qualidade e da gratuidade.

Destaco como referência legal dessa década a promulgação da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. A lei apresenta o capítulo mais denso e longo sobre a educação dentre todas as Constituições Brasileiras, pois contém dez artigos específicos que tratam do tema (PIANA, 2009). Ressalto os artigos 205 e 206, que defendem a educação como direito de todos os brasileiros em idade escolar e como dever do Estado, que procura o pleno desenvolvimento do sujeito, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Conforme o Artigo 206, o ensino deve ser pautado com a

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público, na forma da lei e a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Nesse momento, o país passa a viver em um cenário de debates educacionais e pedagógicos ao propor uma ressignificação da escola e de suas funções sociais. Para Zientarski e Pereira (2009), a lei não se tornou totalmente realidade, e nem equiparou direitos para os cidadãos brasileiros, pois existiram distinções entre a proclamação dos direitos com as suas práticas, e ainda

[...] o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 44).

Mesmo após o término do regime civil militar, em 1985, e a promulgação da Constituição de 1988, os governantes não conseguiram cumprir com a tarefa de propiciar uma educação primária satisfatória com os interesses da sociedade. Algumas heranças militares ainda perduraram durante os anos 80, porém somente à medida que a sociedade conquistou, principalmente, seus direitos políticos e sociais,

a escola também foi se apropriando desses ideais (DALLA VECCHIA; HERÉDIA, RAMOS, 1998).

Nesse período acontecem desgastes nas políticas de desenvolvimento do governo, que eram baseadas na industrialização, pois a crise econômica e social que afeta o Brasil também prejudica Caxias do Sul, que acaba com diversas empresas de médio e pequeno porte, encerrando suas atividades. No campo educacional acontece um grande crescimento das matrículas nas escolas do meio urbano, que representam, ao final da década de 80, aproximadamente 90% de todos os alunos matriculados no município (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

Outra mudança ocorrida é em relação à denominação dos grupos escolares. Em Caxias do Sul, de forma gradual, os grupos escolares foram mudando sua nomenclatura para Escolas Municipais de 1º Grau, denominadas desse modo em função da LDBEN 5.692/71, que passou a entender por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau (BRASIL, 1971a).

Conforme constatado em Caxias do Sul pela Portaria 2.344 de 19 de fevereiro de 1982, as escolas nesse período eram designadas por “incompletas” por não oferecer o ensino até a 8ª série, e “completas” por contemplar esse requisito. O documento pesquisado no AHMJSA, denominado Diretrizes Administrativas e Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Caxias do Sul, também ressalta o dever das instituições primárias em fomentar o desenvolvimento integral da personalidade humana, o preparo do indivíduo e da sociedade aos avanços da ciência e a preservação do patrimônio cultural. Percebe-se uma mudança de conceitos educativos nesse período, como

A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio (CAXIAS DO SUL, 1980, p. 3).

Ainda, de acordo com o mesmo documento, o Ensino de 1º Grau possui como “[...] objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o

trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (CAXIAS DO SUL, 1980, p. 3).

Deste modo, existem diferenças em relação à constituição da educação primária durante as décadas de 70 e 80. Num primeiro momento, fundamentadas nas políticas do regime civil militar, pretendendo a qualificação ao mercado de trabalho, utilização das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Ensino Religioso e Educação Física para reforçar políticas nacionalistas e também o desenvolvimento econômico brasileiro fomentado pelos princípios tecnicistas de ensino. A partir do término do regime civil militar, a educação primária gradativamente busca exercer um papel de formação crítica do sujeito, com a abertura para novas ideias pedagógicas, para a formação integral do indivíduo e seu bem-estar com a comunidade, porém as práticas ainda apresentam resquícios do regime civil militar, e foram modificadas lentamente durante os anos 80 e 90.

3.2 OS PRIMEIROS TEMPOS DA ESCOLA GIUSEPPE GARIBALDI

Como referido na seção anterior foi nesse contexto de regime civil militar que a EGG começou a ser entendida como uma necessidade⁴⁰ entre os moradores do Bairro Cristo Redentor no início dos anos 70, porém foi constituído em 1974 pelo poder executivo em detrimento das demandas apresentadas pela comunidade, na época representados pelo presidente da Associação de Moradores, Ernesto Romualdo Rissi. Dessa forma, o Prefeito Mario Bernardino Ramos⁴¹ delegou as funções de organização para o funcionamento e a distribuição dos materiais didáticos à secretária da Educação e Cultura, Santana Barp Amorin (EMEFGG, 1974; JACIRA, 2017; ERNESTO, 2017). Nesse cenário, a EGG iniciou suas atividades, situada à Rua Angelina Michelon, s/n, num prédio de dois pisos, composto por um amplo salão que

⁴⁰ Essa demanda por escolas cresce ainda mais durante os anos 70, pois a população de Caxias do Sul chega a aproximadamente 180 mil habitantes no final dessa década. Desse modo, o Poder Executivo compreendeu a necessidade de ampliar a quantidade dos Grupos Escolares, assim como de adequar e ampliar as instalações existentes para contemplar a educação primária dessas crianças. As necessidades emergem devido à expansão de loteamentos ilegais, com a imigração de famílias dos municípios vizinhos e também de fora do Estado, em busca da crescente expansão industrial e comercial (ADAMI, 1971).

⁴¹ O Prefeito Mario Bernardino Ramos foi eleito para o cargo no ano de 1973, terminando seu mandato no ano de 1975, após renunciar. O então Vice-prefeito Mário David Vanin assumiu o cargo em 1975, concluindo o mandato até o seu término, em 1976 (CAXIAS DO SUL, 1975c; GIRON; NASCIMENTO, 2010).

[...] se cogitou de fazermos uma divisória, porque a peça era um pé direito⁴² bastante alto em função do morro, né, porque ela foi construída no barranco e todo aquele salão aberto, então se cogitou fazermos as divisórias, não me lembro o material, mas naturalmente algo só para dividir mesmo, em três salas (JACIRA, 2017).

Após a autorização da administração para o funcionamento do grupo escolar as aulas iniciaram. Os espaços foram divididos e assemelhavam-se à disposição descrita em outros grupos escolares do restante do país. A EGG foi inicialmente organizada em três salas de aula, um banheiro, uma sala de direção e uma de professores (EMEFGG, 1974). De acordo com Fonseca (2010), muitas instituições educativas desse período instalavam-se em casas improvisadas, possuíam poucas salas de aula, professoras e alunos.

Em relação ao seu funcionamento, a EGG atendia uma média de 100 alunos na totalidade, de 1ª a 4ª séries, com três turmas pela manhã e três à tarde. A divisão dos alunos era feita em turmas por nível de graduação, e uma professora lecionava todas disciplinas para cada classe. Isso fica evidente na narrativa de Elisângela (2017), ao mencionar que “*[...] no começo era uma prof. só que dava todas as atividades*”, e também por Roberta (2017), ao relatar que a partir da “*[...] primeira série até a quarta série a gente era colocada em classes individuais com uma prof. por turma*”.

Conforme os registros de Ana Maria (2010), no ano de sua fundação, o quadro de funcionários da EGG era composto por dez sujeitos. A professora Jacira Koff Saraiva ocupava o cargo de diretora, as professoras Neide Lorenzi, Izabel Buffon e Carmelina Rosseti Varela eram responsáveis pelas três turmas de 1ª série. A professora Carmelina Rosseti Varela também é responsável pela 2ª série, professora Dijanira dos Santos Monteiro pela 3ª série e professora Onélia de Lima de Camargo pela 4ª série. Além destas, encontro nos registros como professoras auxiliares Maria Maricir Martins e Solange Lorenzi, além da Sra. Iria dos Santos, contratada para efetuar os serviços gerais da escola.

Enquanto uma instituição escolar democrática e gratuita, a EGG exerceu sua função perante a comunidade, pois eram aceitos alunos do próprio bairro, das

⁴² O termo “Pé Direito” é utilizado nas áreas da Engenharia Civil e Arquitetura para definir “[...] a altura entre o piso e o teto, indicando a altura de uma parede” (PEREIRA, 2007, p. 29).

comunidades vizinhas, de outros municípios sem haver distinções em virtude das condições sociais e/ou financeiras (JACIRA, 2017).

Quanto à repartição e à reforma da casa de João Neves, proprietário do imóvel alugado pelo poder executivo para funcionamento da EGG, ressalto as narrativas de Ernesto, ao enfatizar que todo o trabalho foi realizado de forma artesanal e braçal por ele e com auxílio de

[...] mais quatro homens lá do bairro, começamos a dividir esse porão em mais quatro salinhas de tábua, assim de madeira bem simples e aí começou a escolinha das crianças [...] eu tava em licença prêmio, né, então eu com quatro operários ali começamos a dividir em tábuas e fizemos [...] as salas eram bastante grandes, um salão, foi dividido, foi posto divisórias (ERNESTO, 2017).

Funcionando por dois anos nesse local⁴³, a EGG teve seu espaço adaptado para as aulas, tendo em vista que inicialmente foi construído para moradia. Apesar disso, a prefeitura proporcionou pequenas melhorias, como a instalação de cerca metálica no entorno do terreno, pretendendo proteger os alunos; a colocação de brita no pátio para melhorar o pavimento em que as crianças brincavam, realizavam aulas de Educação Física e para evitar alagamentos em dias de chuva (JACIRA, 2017; ERNESTO, 2017).

Ressalto que as melhorias efetuadas pela prefeitura de Caxias do Sul auxiliaram em elementos fundamentais para o desenvolvimento das aulas da EGG, porém estavam distantes dos anseios da comunidade na obtenção de um espaço escolar adequado. O prédio não era propício a receber uma escola, pois foi construído para servir de moradia, assim suas instalações foram modificadas de maneira artesanal pelos moradores do bairro, fato que interferiu diretamente nos processos educativos. Além disso, os ambientes destinados às práticas de Educação Física não proporcionavam condições básicas para um bom desenvolvimento das aulas e também dificultavam as professoras na organização e no planejamento de outras práticas educativas.

Segundo Queirós (2013), existiram muitos conflitos entre as prescrições legais e a viabilidade prática promovida pela LDBEN 5.692/71 perante a organização do ensino primário. Para a abertura de novas instituições educativas, os municípios necessitavam de investimentos, e muitos não possuíam esses recursos. Além disso,

⁴³ Não foi encontrado nenhum registro fotográfico ou imagem referente ao antigo prédio da EGG.

as escolas que já estavam em funcionamento deveriam ajustar seus espaços, investir em materiais didáticos e também no quadro de funcionários. Também ressalta que foram exatamente esses aspectos que dificultaram a abertura e a organização de diversas escolas, porém algumas conseguiram se adequar, por meio de parcerias e doações de instituições privadas ou pelo recebimento de recursos extras dos poderes executivos municipais e/ou estaduais.

Foram nessas condições que se desenvolveram os primeiros anos da EGG, com uma infraestrutura adaptada, poucas professoras, dificuldades financeiras, escassos recursos didáticos, porém com iniciativa na busca de soluções materiais, espaciais e pedagógicas por parte do corpo docente. As famílias ajudavam como podiam, participavam das reuniões, e para Jacira (2017) a EGG proporcionou um bom ensino primário aos alunos *“[...] dentro daquilo que a gente podia conseguir, que as famílias podiam dar, para favorecer a criança a gente fazia o possível [...]”*.

Segundo Luchese e Kreutz (2012), a instalação de muitas escolas aconteceu em locais improvisados e/ou adaptados, às vezes em espaços com pouca iluminação e/ou mal arejados, escassez de materiais didáticos, pois a premissa fundamental era a educação dos alunos, independente das condições da instalação escolar. Para Souza (2015b), as professoras, os alunos e a comunidade foram se constituindo como os principais elementos para um bom funcionamento e ensino dessas instituições primárias adaptadas.

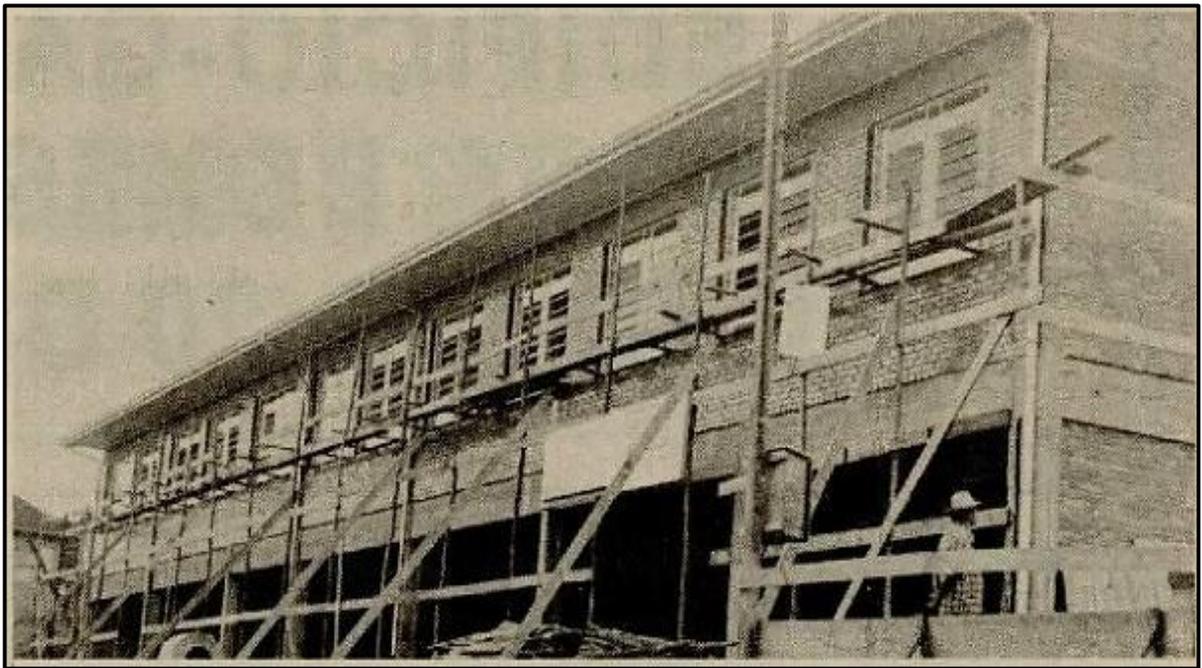
Em relação ao Bairro Cristo Redentor, possuía uma área com baixa densidade populacional, com pouca infraestrutura e características típicas de zona rural. Conforme professora Jacira (2017), existiam muitas *“[...] estradas de chão e tinha alguns resquícios de campo, uns terrenos bastante grandes”*, e, para Ernesto (2017), *“[...] o bairro não tinha luz, não tinha água, não tinha nada”*. As alterações mais significativas ocorrem gradativamente em aspectos como: saneamento básico, iluminação pública, abertura e pavimentação das ruas, surgimento de negócios locais, pois *“[...] trouxemos um ponto de táxi, a fundação do pequeno “armazenzinho” lá, um pequeno mercadinho, né, luz, água, tudo veio tudo, puxamos tudo”* (ERNESTO, 2017).

Corroborando com essas afirmações, Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998, p. 182) salientam que no município de Caxias do Sul, nesse período, *“[...] à medida que a escola era construída, modificava a feição do bairro e trazia os pais para uma participação mais efetiva na vida da escola”*. Além disso, a escola caracterizava-se

como um espaço de referência para as reuniões dos moradores do bairro e suas associações, e tornava-se um polo catalisador comunitário, ou seja, num local de exposição de ideias e demandas desta comunidade (GOBATTO TREZ, 1992).

A EGG está envolta nos conflitos descritos entre as prescrições legais e a viabilidade prática da LDBEN 5.692/71. Logo, percebendo que o prédio era improvisado e não atendia aos requisitos básicos para o funcionamento de uma escola, o poder executivo, por meio do Prefeito Mário David Vanin, que assumiu o cargo após renúncia de Mario Bernardino Ramos, compra um terreno próximo, localizado na Rua Silveira Martins, nº 215, para construção de um novo prédio para a EGG (EMFGG, 1974; EMEFGG, 2016; DALL'AGNOL, 2010). Durante o ano de 1976, o novo prédio da EGG começa a ser construído conforme a Figura 5:

Figura 5 - Prédio em construção - EGG (1976)



Fonte: Jornal Pioneiro (1976). Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul/RS.

O novo prédio da Giuseppe Garibaldi atravessou períodos de atrasos em suas obras, decorrentes do aumento da demanda de alunos, resultado da ampliação populacional do bairro, bem como das necessidades de outras comunidades próximas. Por consequência, a construção foi atrasada, para que alterações fossem realizadas no projeto arquitetônico original, que seria de apenas um pavimento. Tanto o terreno quanto o prédio exigiram algumas providências de ordem

administrativa, como a inclusão da terraplanagem no terreno e a modificação do projeto arquitetônico incluindo o segundo pavimento (CAXIAS DO SUL, 1976).

A EGG foi oficialmente inaugurada em seu novo endereço no dia 14 de novembro de 1976, às 10 horas. A solenidade iniciou com a execução do Hino Nacional Brasileiro, seguido do hasteamento das bandeiras do Brasil, RS e Caxias do Sul, discursos do Prefeito, Mário David Vanin, da Secretária da Educação e Cultura em exercício, Eunice Cassarim, da diretora da EGG, Nivalda Clari de Stefani de Macedo, e apresentações artísticas e musicais dos alunos para os presentes. O encerramento da solenidade ocorreu com o pároco da igreja católica local abençoando a todos. (EMFEGG, 1974). A seguir, na Figura 6, apresento o convite enviado às autoridades para a inauguração do novo prédio da EGG.

Figura 6 - Convite de inauguração do novo prédio da EGG (1976)



Fonte: EMFEGG (1976). Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS.

A inauguração do novo espaço contou com a presença de muitos aspectos característicos do período histórico em que está inserido. Reitero a presença de autoridades militares, do poder executivo, da igreja católica, do enaltecimento à pátria através do Hino Nacional, do hasteamento das bandeiras nacional, estadual e municipal, e através de apresentações de cunho cívico⁴⁴ por parte dos alunos da EGG (EMFEGG, 1974; CAXIAS DO SUL, 1976). Nesses eventos escolares podemos

⁴⁴ O termo “cunho cívico”, durante o período do regime civil militar, é compreendido como as atividades que orientam as condutas individuais e/ou dos grupos, para que respeitassem os interesses públicos e de suas instituições, os valores da sociedade e acima de todas as premissas o conceito do patriotismo e/ou nacionalismo (CORREA, 2007).

identificar a presença de alguns componentes homogêneos a demais celebrações, ao reunir no espaço escolar a comunidade local,

[...] as famílias, as pessoas “gradas” da sociedade, as autoridades e a imprensa, a escola reafirmava sua identidade e o seu valor social. Por isso, nada melhor para divulgar o seu trabalho e o seu prestígio do que o ar solene, grave, formal dessas festas, juntamente com o espetáculo, a encenação realizada pelos próprios alunos – sentido primeiro da existência da escola (SOUZA, 1998, p. 253).

O prédio escolar foi construído em alvenaria, todo com os tijolos à mostra, possuindo dois pavimentos. O primeiro pavimento, composto por um espaço aberto apenas com um piso de concreto e com os pilares de sustentação. O segundo pavimento concentrava a grande parte das ações escolares e possuía seu acesso por meio de uma escadaria através de uma grande porta metálica. Era neste andar que estavam as salas de aula, a secretaria, a direção, a biblioteca, a cozinha e os banheiros (ELISANGELA, 2017; JAQUELINE, 2017). Na Figura 7 a seguir, apresento uma fotografia da fachada do novo prédio da Escola Giuseppe Garibaldi.

Figura 7 - Fachada do novo prédio da Escola Giuseppe Garibaldi (1982)



Fonte: EMEFGG (1982). Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS.

As novas salas de aula da EGG eram compostas por duas janelas amplas, bem iluminadas, quadro negro e classes redondas de madeira. Além do espaço físico, a escola como um conjunto educacional, necessitava de um sistema que compreendesse também os programas de ensino, os métodos didáticos, os

materiais utilizados por meio de professores preparados e com condições para desenvolver seu trabalho. Assim, o número de funcionários da escola foi aumentando gradativamente após a inauguração do novo espaço e conforme apresentavam-se as demandas escolares.

De acordo com os registros de Ana Maria (2010), no decorrer dos anos 80, o quadro de funcionários da EGG foi incorporado com novos professores e cargos em função do aumento da escola, funções administrativas, pedagógicas e alunos. O Quadro 5 apresenta a lista dos sujeitos escolares da EGG em 1984 e seus respectivos cargos.

Quadro 5 - Professoras que atuavam na EGG em 1984

	Nome da professora	Turma / Designação	Período / Turno
1	Loé Maria Ramos Pereira	Diretora	Manhã / Tarde
2	Giácomo Estevan Andreiss	Vice-diretor	Manhã
3	Anelice Luzia Comerlato	Vice-diretora	Tarde
4	Onélia de Lima Camargo	Bibliotecária	Manhã
5	Maria Helena Mazzochi	Bibliotecária	Tarde
6	Maria Oledina Moreira	Professora Substituta	Manhã
7	Teresa Valéria dos Santos	Professora Substituta	Manhã
8	Nadyr Zatta	Professora Substituta	Tarde
9	Lydia Bisol Lorandi	Professora Substituta	Tarde
10	Mari Rech Crocoli	Professora Substituta	Manhã
11	Maria Moretto	Pré Escola 1	Tarde
12	Nelza T. Vieira Grazziotin	Pré Escola 2	Tarde
13	Jaqueline Gedoz Vita	1ª série – Turma 1.1	Tarde
14	Braulia Mariza Pereira Araujo	1ª série – Turma 1.2	Tarde
15	Eneda Garbin	1ª série – Turma 1.3	Tarde
16	Aneli Bertoncello	2ª série – Turma 2.1	Tarde
17	Rejane Pedron	2ª série – Turma 2.2	Tarde
18	Maristela Rela Moraes	3ª série – Turma 3.1	Manhã
19	Iraci Benvenuto	3ª série – Turma 3.2	Manhã
20	Elizabeth Maria Oss	3ª série – Turma 3.3	Manhã
21	Maria Maracir Panassol Martins	4ª série – Turma 4.1	Manhã
22	Clarice Nonnemacher Gonçalves	4ª série – Turma 4.2	Manhã
23	Vanice Carmen Adami Viel	4ª série – Turma 4.3	Manhã

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de ANA MARIA (2010).

Dessa forma, podemos observar que após dez anos de sua fundação a instituição passa de um espaço físico improvisado, onde possuía dez funcionários,

para um novo espaço, com salas de aulas mais amplas e arejadas, novos mobiliários, e novos ambientes como, a cozinha, a biblioteca e o pátio coberto. O número de funcionários e professores da EGG passa a ser de vinte e três sujeitos na totalidade, e a escola nesse momento atende aproximadamente 200 alunos (EMEFGG, 2016).

Em relação ao bairro na década de 80, ainda haviam muitas reivindicações dos moradores para que acontecessem melhorias na sua infraestrutura. Isso está registrado em documentos oficiais, pois na 379ª Sessão Ordinária da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul de 1986, o Vereador Nelson João Suzin solicita

[...] patrolamento e encascalhamento da Rua Silveira Martins, no Bairro Bela Vista. Aquela rua encontra-se em péssimas condições porque há um monte de lixo e um lago com 15m por 20m que nos dias de chuva não passa um carro por lá. Os moradores daquele bairro e os alunos que frequentam o Colégio Giuseppe Garibaldi pedem que seja arrumada a rua (CAXIAS DO SUL, 1986b, p. 5-6).

Dessa forma, a comunidade no final dos anos 80, apresenta carências evidentes de infraestrutura, pois, conforme outras reivindicações dos moradores expostas pelo Vereador Renato Paese na 36ª Sessão Ordinária da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, “[...] em frente ao colégio não existe calçada e nos dias de chuva [...] realmente fica difícil transitar” (CAXIAS DO SUL, 1989).

Estes foram alguns aspectos que permearam a constituição da EGG, em meio as dificuldades que também se apresentaram nas demais instituições primárias do país. Os contextos apresentados serão importantes para o entendimento da inserção da Educação Física nessa escola, sua organização, seu planejamento, seu desenvolvimento pelas professoras primárias, as práticas rememoradas pelos sujeitos escolares nos dois espaços e tempos da EGG, assim como os indícios para a composição de uma cultura escolar.

3.3 O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE CAXIAS DO SUL

Os contextos e as relações pertinentes à implantação dos grupos escolares e da EGG foram necessários para compreender as influências dos marcos legais e dos contornos político-pedagógicos para implementação e ensino da Educação

Física nas escolas primárias entre 1974 a 1989. Ao assumir e utilizar a História Oral como uma metodologia com potencialidades de evidenciar fatos que os documentos históricos não possibilitam, também recorro às narrativas para identificar traços desses movimentos relacionados ao ensino da Educação Física.

No Brasil, a Educação Física esteve ligada, ou lembrada, pelos seus ideais de saúde corporal vinculados ao campo da medicina. Esses são os preceitos inicialmente assumidos no interior da escola, por entender que, através de hábitos saudáveis provenientes dos exercícios físicos, os alunos teriam maior desenvolvimento físico, moral e intelectual. As correntes pedagógicas e didáticas utilizadas no país dentro da Educação Física⁴⁵ nas escolas foram determinadas por influências diretas do campo da medicina, com ligações aos discursos relacionados à higiene, saúde, eugenia e também nos interesses militaristas e nacionalistas (BETTI, 1991).

Em 31 de março de 1966, entra em vigor um decreto relevante para a Educação Física no âmbito escolar. O Decreto Federal nº 58.130 regulamenta o Artigo 22 da LDBEN 4.024/61, demonstrando que “a educação do povo brasileiro está intimamente (sic) ligada aos interesses (sic) da defesa nacional, para a qual muito contribui a prática da Educação Física” (BRASIL, 1966).

Dessa forma, o governo estabelece que seu ensino seja obrigatório para os cursos de ensino primário, e, dentro do parágrafo 1º incluso no artigo 1º, dispõe que as instituições de ensino devem fazer sua programação semanal de atividades, distribuídas pelos dias da semana. Outros dois pontos importantes referem-se à obrigatoriedade dessas aulas e atividades a serem ministradas por professores qualificados, e às instituições “a inserir no respectivo regimento a frequência mínima de 75%, em Educação Física, necessária à prestação do exame final das outras disciplinas” (BRASIL, 1966).

⁴⁵ A Educação Física surge no Estado do RS no final do século XIX, tornando-se uma região pioneira da inclusão dessa disciplina no país (PICCOLI, 2006). Segundo Castellani Filho (2000), o surgimento das primeiras referências ao tema Educação Física nas escolas primárias ocorre na Constituição de 10 de novembro de 1937, em dois artigos. O Artigo 131 propõe que “a educação physica, o ensino civico e o de trabalhos manuaes serão obrigatorios em todas as escolas primarias, normaes e secundarias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses grãos ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigencia”, e o Artigo 132 destaca que “o Estado fundará instituições ou dará o seu auxilio e protecção ás fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho annual nos campos e officinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento physico, de maneira a prepara-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação” (BRASIL, 1937).

Outro marco importante é a LDBEN 5.692/71 que também considera o ensino da Educação Física como obrigatório nos ensinos de 1º e 2º grau. Apesar disso, os professores graduados na área referidos pelo Decreto nº 58.130 foram designados somente para a 5ª série em diante. Outra legislação que discute essas mesmas determinações legais, tanto da LDBEN 4.024/61 quanto da LDBEN 5.692/71, é o Decreto nº 69.450 de 1 de novembro de 1971, começando pelo artigo 1º, ao adotar a Educação Física como uma

[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BRASIL, 1971b).

E ainda, no Artigo 3º, parágrafo I, ao reiterar que o ensino da Educação Física no ensino primário ocorrerá

[...] por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade (BRASIL, 1971b).

Esse decreto também se torna importante, pois através dele ampliam-se as possibilidades de inserção dos esportes nas práticas da Educação Física escolar, ao deixar implícito que esse seria um dos objetivos centrais das aulas. Desse modo, a pedagogia competitivista pautada pela prática dos esportes adquire força no cotidiano escolar ligada ao desempenho, ao aperfeiçoamento físico/técnico e à competitividade entre os alunos (BRACHT, 1999).

O esporte como prática escolar foi um projeto do governo para modernização e urbanização brasileira que iniciou na década de 60, e na Educação Física escolar tornou-se conteúdo hegemônico nesse período, ao destacar “o esporte como fator de bem-estar das futuras gerações e importante atividade para o preenchimento das horas de lazer” (LINHALES, 1996, p. 159). A autora ainda ressalta que

O esporte torna-se presente na cena urbana e, de certa forma, estende-se ao meio rural; adentra os meios de comunicação e a indústria, tornando-se bem de consumo; consolida-se como conteúdo hegemônico da Educação Física, além de se fortalecer como setor de atuação do poder público em diferentes níveis (LINHALES, 1996, p. 160).

Em relação à consolidação do ensino do esporte nas aulas de Educação Física, Fonseca⁴⁶ (2010) destaca que o professor(a) começava pela aprendizagem esportiva de maneira parcial, inicialmente pelo ensino da técnica, após a repetição dos gestos motores específicos, e no último momento dava forma aos gestos corporais de maneira geral conforme o esporte desenvolvido na aula. Para que esse processo de aprendizagem obtivesse êxito, o corpo enquanto instrumento das práticas deveria ser fortalecido e desenvolvido através das habilidades físicas e pela melhora do condicionamento físico demonstrando que o esporte nos diferentes níveis de ensino

[...] pretendia contribuir para a aquisição de um senso de ordem, respeito às normas sociais e disciplina, principalmente através das experiências que foram propiciadas a partir de experiências frequentes em competições esportivas (FONSECA, 2010, p. 234).

Assim, cabem algumas reflexões acerca de sua utilização no interior das escolas primárias. Nesse momento histórico, a Educação Física possuiu como corrente pedagógica defendida pelo governo o competitivismo, endossado pela utilização do esporte, com traços característicos de uma corrente tecnicista⁴⁷, que irá perdurar de 1964, início do regime, até meados de 1985, término do regime civil militar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989).

Nesse sentido, a Educação Física passou a deixar de exercer uma função educativa para adotar os objetivos do esporte de desempenho. As aulas de Educação Física transformaram-se em sessões de treinamento esportivo, as escolas ganharam traços de clubes formativos, os professores atributos de treinadores e os alunos passaram a ser encarados como atletas (BRACHT, 1999).

Para Batista e Gonçalves Júnior (2010), a Educação Física escolar passou a ser um instrumento do regime civil militar para sua própria propaganda, realizando, dessa forma, formação de turmas de treinamento para as mais diversas

⁴⁶ A tese e o texto original foram publicados no idioma espanhol.

⁴⁷ A corrente tecnicista na Educação Física está relacionada ao ensino do esporte com objetivo competitivo. O ensino está pautado numa abordagem biológica e fisiológica que objetivava o desempenho. Dessa forma, os esportes assumiram na Educação Física Escolar um papel de destaque, e tornaram a relação entre professor-aluno num binômio treinador-atleta (SOARES JÚNIOR, 2014).

modalidades esportivas, buscando a preparação física e também as competições. Portanto, no interior das instituições escolares,

[...] a formação técnica básica esportiva também foi intensificada e promovida, orientada principalmente para o desenvolvimento de caráter disciplinado, força emocional e, claro, amor à pátria. Desta forma, a Educação Física e o esporte, com seu potencial disciplinar, de cooperação grupal em busca de um objetivo comum, representaram um instrumento valioso que serviu como uma distração e alienação social que ajudou a colaborar em uma certa desconsideração dos problemas existentes, principalmente em relação à redução das liberdades individuais (FONSECA, 2010, p. 222-223).

Compreendo que em muitos momentos, durante o período do regime civil militar, as correntes pedagógicas⁴⁸ do higienismo, do tecnicismo, e do competitivismo, desenvolvidas desde o século XIX, acabam se entrelaçando e apresentando características semelhantes.

Os pontos de contato entre as correntes higienistas, tecnicistas e competitivistas de diferentes momentos históricos decorrem de três premissas: (1) propiciar pelas aulas de Educação Física o desenvolvimento harmonioso do corpo e mente, formando um cidadão apto fisicamente, socialmente e moralmente; (2) desenvolver a personalidade, o aperfeiçoamento dos treinamentos, das capacidades físicas e exaltar o caráter cívico e nacionalista; (3) direcionar as aulas de Educação Física aos esportes objetivando o respeito pela ordem, pela disciplina, pelas regras, pelas normas e condutas e também preparando o aluno para inserir esses conceitos na sociedade.

Esses pontos de contato que estabeleci entre as correntes pedagógicas da Educação Física se identificam nos documentos da SMEC, datados de 1975, no âmbito municipal, que entende que

A Educação Física, por suas atividades ricas e variadas, induz a captação da qualidade do movimento, propiciando sentimento de prazer e possibilidade de auto-expressão. As atividades físicas podem converter o corpo em instrumento e meio de ensinamento, pois o corpo sadio e disposto ao esforço é a condição prévia para o trabalho escolar (CAXIAS DO SUL, 1975b, p. 103).

⁴⁸ A Educação Física no Brasil passa por cinco períodos distintos: Educação Física Higienista (1889-1930), Educação Física Militarista (1930-1945), Educação Física Pedagógica (1945-1964), Educação Física Competitivista (1964-1985) e Educação Física Popular (1985-200[?]) (CASTELLANI FILHO, 2000).

Todavia, ao afirmar que as atividades trazem a qualidade dos movimentos, a conversão do corpo em instrumento de trabalho e meio de ensinamento, o registro demonstra seu viés competitivista-tecnicista, porém contradiz essas mesmas afirmações quando retrata a possibilidade de expressão e o sentimento de prazer que estão mais ligados à corrente popular. Apesar disso, em Caxias do Sul, durante a década de 70, muitas professoras das escolas primárias ensinavam nas aulas de Educação Física, além dos esportes, as ginásticas. As práticas das ginásticas eram incentivadas pelo governo, pois através dos seus movimentos coordenados entendia-se que ela preparava os alunos para as festividades cívicas e as apresentações artísticas realizadas no interior das escolas (FONSECA, 2010).

O ensino da Educação Física está ligado às atividades higiênicas, morais, cívicas, que por meio de suas atividades reforçam uma cultura nacionalista e que possuem, nas suas normas e regras, potenciais para formação de um sujeito íntegro e produtivo à sociedade brasileira. Para Souza (2008, p. 67), a Educação Física ficou marcada no ensino primário pelo constante incentivo e valorização dos governos, por considerá-la uma atividade capaz de fortalecer o corpo, pela sua característica moralizadora e cívica e pelos “[...] seus vínculos com a construção da nacionalidade”.

Cabe ressaltar que essa concepção acerca da Educação Física escolar, que buscou exercer um papel higienista, moralista e cívico, não se caracteriza como uma corrente homogênea no país. Desse modo, uma parcela da sociedade era contrária às políticas educacionais adotadas, ao entender que a Educação Física possuía papel preponderante, mas não único, na formação primária. Como exemplo, cito o Boletim Técnico Informativo⁴⁹ nº 6 de Waldemar Areno⁵⁰, ainda no final dos anos 60, destacando que

⁴⁹ O Boletim Técnico Informativo foi uma revista técnico-científica oficial do Ministério da Educação e Cultura. Conforme Oliveira (2003, p. 77), “[...] até o seu número oito (1969), a Revista [...] denominava-se Boletim Técnico e Informativo de Educação Física. Em seguida, foi alterado para Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva (1970), após denominada Revista Brasileira de Educação Física (1971) e, finalmente, de Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1975)”. O principal objetivo desse periódico era divulgar informações e resultados de pesquisas relacionadas ao campo da Educação Física, bem como as orientações a serem seguidas.

⁵⁰ O fato marcante desta narrativa decorre por ser realizada pelo Prof. Waldemar Areno, formado em medicina, docente da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que esteve ligado aos campos biológicos ou médicos, e defendia a Educação Física e a Medicina Esportiva como campos aliados (CAPINUSSU, 2010; CASTELLANI FILHO, 2000).

As atividades físicas em geral – a ginástica e os desportos – exercem na escola um papel de relevo e de preponderância no processo total de formação da personalidade, mediante o estabelecimento de suas profundas relações com tantas outras componentes da educação e da cultura. Muito se tem escrito e proclamado sobre a importância das atividades físicas na educação dos jovens, das oportunidades que elas lhes oferecem para a criação de sadio hábito de cultivá-los, como preparação do espírito para o emprego adequado das horas de lazer e como base de uma educação equilibrada e integral. E ainda que possa parecer axiomático, vale ressaltar que a Educação Física deve ser iniciada no princípio da grande jornada educativa, na escola primária, com a devida orientação psico-pedagógica das técnicas próprias ao período etário considerado (ARENO, 1968, p. 91).

Os indícios apontam que o ensino da Educação Física em Caxias do Sul está mais próximo das concepções de Areno do que das correntes competitivistas e higienistas encontradas nos documentos. Para Vidal (2009, p. 109), o pesquisador deve ter um cuidado nas relações que se estabelecem entre as prescrições e as práticas, pois as prescrições fornecem possíveis indícios, no entanto, “[...] não inibem [que] outros repertórios sejam ativados, constituindo atos não previstos”, compondo, assim, práticas singulares e subversivas às prescrições legais.

No entanto, ressalto que, pela proximidade dos acontecimentos, o processo gradativo de mudanças nas correntes pedagógicas, tanto das legislações quanto do ensino, fez com que muitas heranças militaristas fossem perpetuadas pelas escolas de Caxias do Sul. Mesmo após seu término, em 1985, na EGG a professora Jaqueline (2017) rememora o ensino dos esportes, das ginásticas, do atletismo e o desenvolvimento de elementos cívicos nas aulas de Educação Física.

No decorrer dos anos 80, o Brasil acaba ganhando novos contornos políticos. O ensino e a política educacional da Educação Física, até então aplicados nas escolas, com ênfase ao desenvolvimento esportivo e de alto rendimento, voltados ao incremento de uma nação “forte”, passam a ser criticados. A Educação Física acaba migrando lentamente para outros conceitos teóricos, políticos e práticos, exaltando menos os feitos do regime civil militar, porém enaltecendo as conquistas brasileiras nos âmbitos culturais e esportivos (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Bracht (1999), a Educação Física escolar no país começa se relacionar com os âmbitos das ciências sociais e humanas, através de uma análise crítica do modelo competitivista e tecnicista. O principal ponto questionado era justamente o papel da Educação Física na função social da educação. A chamada

psicomotricidade⁵¹ foi a corrente pedagógica escolar mais utilizada durante a década de 1980 e início dos anos 90, pretendendo possibilitar às crianças

[...] oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento. Sua base teórica é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem [...] (BRACHT, 1999, p. 78).

Le Boulch (1986) reforça a crítica aos modelos voltados para o ensino dos esportes nas escolas pela Educação Física no período civil militar. Direcionados ao desenvolvimento físico, o autor assegura que esse modelo, com ênfase no desempenho dos movimentos e no rendimento, tornou-se superado. Entretanto, as críticas a esse modelo tecnicista ainda ficam ligadas aos fazeres e às práticas, porém com outras abordagens relacionadas aos conhecimentos e consciências corporais.

No Brasil são escassas as legislações específicas que tratam sobre a Educação Física na década de 80. Para Castellani Filho (2000), nesse período ocorrem diversos congressos de professores e alunos, com o objetivo de fomentar discussões sobre os rumos da Educação Física, transformando-a numa área de conhecimento que viesse auxiliar na formação de indivíduos críticos e conscientes quanto aos campos políticos, sociais e econômicos do país.

No âmbito estadual, a Educação Física nas instituições escolares, por intermédio da Subsecretaria de Desporto da Secretaria de Estado da Educação, teve como objetivo a elaboração de um programa para capacitar professores e supervisores regionais de Educação Física, com o intuito de atuação no âmbito da educação do movimento, com crianças da pré-escola e das séries primárias. Todavia, os dados encontrados na Secretaria de Estado da Educação revelaram que, em 95% das instituições escolares, inclusive na EGG, o ensino de Educação Física de 1ª a 4ª série ainda era ministrado por professores da própria turma, que realizavam o magistério ou o curso normal, em nível médio (PICCOLI, 1987).

⁵¹ O conceito de psicomotricidade “[...] refere-se ao movimento da criança com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, busca-se garantir a formação integral do aluno” (PELEGRINI, 2008, p. 43-44).

Mesmo assim, os professores oriundos do magistério ou do curso normal, iniciam mudanças no ensino da Educação Física nas séries primárias, passando dos modelos competitivistas e a valorização dos esportes para focar no

[...] desenvolvimento da percepção do esquema corporal e espaço-temporal, coordenando percepções e movimentos; a estruturação das potencialidades socioemocionais da criança propiciando a descoberta de si mesma e da autovalorização como pessoa; o desenvolvimento da expressão criadora das crianças, possibilitando a expressão e comunicação através do movimento (PICCOLI, 2007, p. 1).

Em Caxias do Sul o ensino foi desenvolvido pelos preceitos da psicomotricidade, no entanto, outra modalidade que ganhou espaço nas escolas primárias foi o futebol de salão⁵², mesmo que não esteja nas legislações como um componente curricular obrigatório. Isso ocorreu em função dos espaços físicos destinados às aulas de Educação Física, pelas condições climáticas e também pelo número de alunos necessários à formação das equipes. Porém, os professores não consideravam o futebol de salão uma prática benéfica a suas aulas, pois entendiam que ele retirava seu papel como professor e também sua função pedagógica de ensino (FONSECA, 2010). Para o autor, a perpetuação do atletismo nos anos 80 aconteceu pela baixa necessidade de materiais e também pela possibilidade de apreensão de uma vasta experiência motora aos alunos, substituindo as chamadas ginásticas.

Essas mudanças no ensino decorrem principalmente de três fatores. O primeiro fator foi criação de quadras ou espaços fechados nas escolas do município, o que propiciou esse tipo de atividade – no caso da EGG o seu pátio coberto. O segundo fator decorre das condições climáticas adversas, pois em Caxias do Sul temos muitos dias do ano com baixas temperaturas ou chuvas, o que impossibilitava outras práticas ao ar livre, fazendo com que a quadra ou o espaço fechado fosse a alternativa encontrada. O terceiro fator esteve ligado a escassez de materiais para as aulas, uma vez que os professores não possuíam esses recursos e assim não tinham maiores possibilidades de ampliar suas práticas de Educação Física.

⁵² O futebol de salão, conhecido atualmente como futsal, é semelhante ao futebol, porém jogado com cinco jogadores para cada equipe numa quadra geralmente de 20x40 metros com piso de madeira ou concreto. Teve sua origem no Uruguai na década de 30, mas foi no Brasil, nas décadas seguintes, que ele recebeu o maior impulso para o seu desenvolvimento (FONSECA et al. 2011).

Durante essa década, as aulas de Educação Física na EGG passaram de dois períodos para três, mantendo o tempo médio de 50 minutos a 1 hora de atividades. Outro fator que considero relevante na EGG diz respeito a não aplicação de notas ou pareceres para o desempenho dos alunos, caracterizando a Educação Física como uma disciplina não tão relevante no desempenho escolar final, visto que para os pais a escola deveria ensinar a ler, escrever e contar (JAQUELINE, 2017. ELISANGELA, 2017). Destaco isso porque, na década em que os militares estiveram no poder, a corrente do competitivismo ficou marcada pela superação ao outro, a rivalidade causada pelo esporte e também pelos docentes que “[...] realizam suas avaliações com base na aptidão física, assiduidade e participação, cujo instrumento é a observação” (SANTOS, 2005b, p. 16).

Permanece evidente, ainda nos dias atuais, a urgência em superar essas pedagogias fundamentadas nas práticas que influenciam os corpos, pensados como um mecanismo biológico, mecânico e neutro, e sim a partir para uma culturalização desse processo educacional. A Educação Física dentro da escola tem o papel e função de atuar “[...] com a cultura relacionada às expressões de movimento humano. Seus profissionais, portanto, não lidam com o corpo, mas com a cultura expressa nele e por ele” (DAOLIO, 1998, p. 26). O termo cultura dentro da Educação Física ainda está acompanhado de “[...] termos como “física”, “corporal”, “de movimento”, “corporal de movimento” e outros. Entretanto, essa utilização aparece de forma superficial, por vezes incompleta ou de forma reducionista” (DAOLIO, 2004, p. 13).

No entendimento de Chaves (2004, p. 39), a Educação Física escolar amparada pelos estudos acerca da história e pedagogia durante as décadas de 1970 e 1980, baseava-se “[...] numa diversidade de práticas corporais como forma de linguagem e expressão cultural, consubstanciadas em princípios de liberdade, criatividade, solidariedade, inclusão, justiça, morais e éticos”. Sendo assim, o ensino evidenciado nesses contextos apresentados permitem perceber as diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos escolares, ao operar “[...] múltiplos sentidos, tanto a disciplinarização quanto a humanização, tanto a moralização quanto a apreensão da cultura científica e estética [...]” (SOUZA, 2008, p. 76).

Portanto, o ensino de Educação Física no ensino primário, dentro do período de 1974 a 1989, esteve pautado por legislações e correntes pedagógicas de ensino distintos. Entendo que o ensino em Caxias do Sul e conseqüentemente na EGG

ocorreu dessa maneira por não possuir espaços físicos previstos na legislação, por não ter professores específicos graduados na área para a realização dessas aulas, mesmo que isso não fosse determinado pelo governo, pela formação docente e pela escassez ou adaptação de materiais para as aulas. Considero essas circunstâncias diretamente ligadas à forma de como a Educação Física foi ensinada e conduzida na EGG.

4 AS PRÁTICAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORES E ALUNOS

As memórias são como depósitos de lembranças que emergem ao presente com fatos e/ou ações de um passado com forma representativa, sempre repleto de (re)significação, de sentido e intencionalidade. É por meio destas dimensões da memória coletiva e também com os documentos históricos que busco explorar as práticas singulares de Educação Física no ensino primário da EGG em dois âmbitos distintos: em sua primeira instalação no contexto do regime civil militar de 1974 a 1984, e em seu novo prédio e espaço a partir da redemocratização da educação brasileira em 1985.

No primeiro período abordado, de 1974 a 1984, a Educação Física fica marcada no país pela corrente pedagógica do competitivismo, com características ligadas ao regime civil militar. Porém, as práticas rememoradas pelos sujeitos da EGG não condizem diretamente com estes indícios. Para Sarlo (2007), essas memórias devem ser relativizadas para evitar que as narrativas sejam consideradas fidedignas aos acontecimentos, devido às subjetividades que tornam-se inerentes às lembranças desses sujeitos.

Essas memórias podem estar permeadas de receios, de incertezas, de inseguranças que podem interferir nos seus relatos, e assim “[...] não se deve basear na memória uma epistemologia ingênua... não há equivalência entre o direito de lembrar e a afirmação de uma verdade da lembrança” (SARLO, 2007, p. 44)”. No entanto, alguns ritos eram, e ainda são característicos desse período como:

Organizar a fila para entrar em sala de aula, levantar a mão para fazer uso da palavra, responder a chamada, organizar as classes em fileiras no espaço da sala de aula, realizar o tema de casa para ser corrigido no dia seguinte, fazer silêncio durante a realização das tarefas são dispositivos que se posicionam como códigos estabelecidos e reguladores numa relação de classe (JACQUES, 2015, p. 133-134).

Muitas das concepções trazidas por Jacques (2015), estão presentes no cotidiano da EGG e estão ligadas às práticas de Educação Física. Para Bencostta (2011), no entanto, muitas destas atividades foram comuns nos grupos escolares de nível primário, seja na difusão dos valores patrióticos, por meio de práticas exercidas nas aulas de Educação Física que buscavam corporificar os ideais da política

governamental com objetivos de aflorar sentimentos de amor e dever à família, à sociedade e acima de tudo ao país. E ressaltado também, no caso de Caxias do Sul, o sentimento de pertencimento a uma cultura italiana. Para o autor é nesta fase de regime civil militar que se reeditam muitos dos eventos, dos desfiles e das festividades patrióticas evidenciadas no Estado Novo (1937-1945).

A partir da redemocratização 1985, a Educação Física passa por mudanças em relação às práticas do ensino primário, visto que grande parcela das professoras que ingressam na escola são provenientes do magistério, e algumas já possuíam formação a nível superior, fatores que refletem nas práticas de Educação Física. Podemos identificar essas mudanças de ensino principalmente quando a professora Jaqueline (2017) relata que a organização de suas aulas acontecia pelo [...] *aquecimento, preparação, depois a aula principal e o final relaxamento*. Importante salientar que pela proximidade dos momentos históricos vividos pelo país, muitas práticas que aconteciam no período do regime civil militar ainda se perpetuam, porém de forma gradativa a Educação Física aproxima-se de práticas construtivistas por meio de elementos da psicomotricidade.

Desse modo, o capítulo 4 e seus subcapítulos seguem um fio condutor sobre as práticas de Educação Física. Assim, busco compreender a relação entre a formação para docência das professoras que atuaram nas escolas primárias de Caxias do Sul, e as influências nas práticas de Educação Física. No decorrer deste subcapítulo emergiram elementos patrióticos, cívicos e religiosos do contexto do regime civil militar vinculadas às práticas de Educação Física, que também mereceram análises. Após, são abordados elementos da organização, do planejamento e do desenvolvimento das aulas de Educação Física, bem como os objetos materiais que foram utilizados nessas práticas. Por intermédio desse fio condutor é que foram sendo constituídos indícios para uma cultura escolar.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE CAXIAS DO SUL

Ao refletir sobre os processos educativos pelos quais perpassaram as aulas de Educação Física, além das prescrições legais, entender como os formadores das professoras organizavam, planejavam e desenvolviam suas aulas é uma possibilidade para ampliar a compreensão das práticas e representações sobre

como ensinar conteúdos dessa área. Para García (2009, p. 19), a formação docente representa “[...] uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”. Dessa maneira, pretendo analisar a função docente no recorte temporal de 1960 a 1980, visto que grande parte das professoras que atuaram na EGG no período estudado formaram-se entre essas décadas.

Conforme Miguel (2012), através das narrativas das professoras e dos documentos históricos escolares, temos a possibilidade de acessar, mesmo que de modo indireto, a constituição de sua formação, e, de maneira direta, as práticas pedagógicas organizadas, planejadas e até desenvolvidas, bem como a percepção que as docentes possuíam sobre seus alunos, as relações desenvolvidas entre eles no contexto escolar, e ainda como se relacionavam com a comunidade local. A partir desse entendimento, mobilizo para a constituição deste capítulo as narrativas das professoras Jaqueline e Jacira, as legislações vigentes para a época, assim como o documento histórico denominado “Polígrafo: Curso de formação de professores primários da Escola Normal Duque de Caxias (1955)”.

Porém, antes de aprofundar sobre a formação das professoras primárias, destaco o fato de essa profissão ser constituída em grande parte por mulheres. Conforme os registros de Ana Maria (2010), a EGG possui apenas o professor Giácomo Estevan Andreiss atuando de 1977 até meados dos anos 90. O fato também é reiterado por Jacira, quando questionada sobre os primeiros anos em que dirigiu a EGG, pois menciona que eram “[...] *moças, só mulheres, algumas casadas outras solteiras, mas só mulheres*” (JACIRA, 2017).

A sociedade brasileira desse período entendia o papel social do homem como o de provedor familiar, principalmente referindo-se ao âmbito econômico pelo seu trabalho em outros setores, bem como a sua função nesses empregos voltados ao desenvolvimento econômico do país. Assim, a profissão de professor era percebida pela sociedade, na década de 60, como uma “vocação”, pois esse ofício tornou-se um desperdício da masculinidade em detrimento do trabalho e da sustentabilidade da família. Portanto, “[...] as exigências econômicas inerentes à masculinidade fariam deles maus professores e da ocupação de docente primário uma atividade secundária em suas vidas, assim a pedagogia primária é uma função feminina” (LOPES, 2011, p. 70).

Em relação à formação docente no período abordado, encontro duas possibilidades formativas, as normalistas que ingressam na EGG nos primeiros anos da instalação da escola e as formadas pelo Magistério que ingressam a partir da década de 80. As normalistas foram oriundas da Escola Normal Duque de Caxias, instituição educacional caracterizada para fins de formação docente de modo mais sistemático, que foi um modelo de habilitação para exercer o cargo de professora nas séries iniciais do ensino primário (SILVA; CATANI, 2011).

Considerando o recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, as professoras entrevistadas tiveram sua trajetória formativa desenvolvida na década de 60. A legislação vigente era determinada pela LDBEN 4.024/61, que caracterizava a formação de professoras da educação primária nos Capítulos II e IV. De acordo com a referida lei, no seu Artigo 25, as professoras deveriam propiciar no ensino primário “[...] o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961b). Ainda, refere no Artigo 52 que a formação para o grau primário deve ocorrer por meio da Escola Normal.

De modo geral, os conteúdos obrigatórios ofertados nessa formação davam ênfase ao português, ministrado do primeiro ciclo até o colegial, as expressões orais e escritas, por meio da gramática e da literatura, a disciplina de história foi dividida em geral e brasileira, a geografia abordava os aspectos físicos e os humanos e as ciências estavam ligadas ao desenvolvimento de práticas de experimentação. O ensino religioso possuía caráter facultativo, e a Educação Física se tornou obrigatória em todos os graus de ensino sob os preceitos biológicos de desenvolvimento e pelo cultivo da disciplina corporal através das competições esportivas (SOUZA, 2008).

Para Souza (2008, p. 52), o grande desafio dessas professoras primárias estava na efetivação completa dos programas didáticos e das prescrições legais estabelecidas, pois deveriam dividir o tempo escolar entre o ensino de

[...] leitura, escrita e aritmética [...] consideradas fundamentais, o ensino de história, geografia e ciências físicas e naturais recebiam uma atenção secundária, e os demais componentes do programa eram trabalhados de vez em quando, dependendo muitas vezes do interesse e afinidade do professor com essas matérias.

Além da efetivação dos programas de ensino, as professoras primárias deveriam atender as demandas administrativas e pedagógicas escolares. Segundo Jacira (2017), as professoras deveriam exercer suas tarefas burocráticas da docência com eficiência, com a produção dos diários de classe, das atas de reuniões, das reuniões com professoras e pais, com intuito de um bom funcionamento escolar.

Para Motta e Bresser-Pereira (2004), as instituições educativas são espaços burocratizados, que tornam-se evidentes nos registros escritos de suas ações, reuniões, exames, critérios de seleção, promoções e programas de ensino nos cadernos, diários e atas. Ainda, segundo os autores, esses registros e documentações dos acontecimentos escolares está atrelado às formalidades administrativas e devem ser realizados de forma sistemática, partindo do entendimento que todas as ações escolares documentadas, possibilitam compreensões e análises dos processos escolares que podem ser aprimorados, estudados e pesquisados.

Em contrapartida, a formação para docência no ensino primário, obtida através do magistério, de acordo com Saviani (2009), ocorreu por meio da nova estrutura educacional estabelecida pela LDBEN 5.692/71, ao instituir a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, em que praticamente foram extintas as Escolas Normais. Este evento foi estabelecido através da promulgação do Parecer nº 349, aprovado em 6 de abril de 1972, organizando a habilitação específica do magistério em duas modalidades: a primeira, com duração de três anos e 2.200 horas, que possibilitava as professoras lecionarem da 1ª até a 4ª série; e a segunda, com duração de quatro anos e 2.900 horas, habilitando à docência até a 6ª série do 1º grau.

O advento da LDBEN 5.692/71 suscitou muitos debates e discussões sobre o desenvolvimento da educação no país, no entanto, as disciplinas, os conteúdos, os saberes e os modos de ensino permaneceram ainda centrados numa corrente tecnicista, sendo

[...] o professor concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégia de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146-147).

Segundo Bueno e Santos-Bossolo (2011), a corrente tecnicista foi uma pedagogia de ensino imposta ao sistema educacional brasileiro como resultado de uma série de acontecimentos desde o golpe civil militar de 1964. Nesse sentido, analisando e refletindo sobre essa corrente pedagógica, o elemento fundamental

[...] passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2007, p. 382).

Existiram algumas críticas acerca desse modelo de formação profissional, pois eram evidentes as diferenças nas relações estabelecidas entre os conteúdos ensinados para as professoras e a não utilização deles em suas práticas docentes. Outro fator destacado diz respeito aos modos de condução na realização dos estágios docentes, uma vez que era amplamente utilizada a estratégia de observação em sala de aula, e, dessa forma, as professoras primárias “[...] não compreendiam como mobilizar esses conhecimentos em situações reais de ensino” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 49).

Gradativamente, esse quadro vai sendo transformado. No início dos anos 80 houve uma ruptura dessa pedagogia tecnicista de ensino ao capacitar professoras com outra visão educacional, com domínio e compreensão dos diversos contextos educativos primários. Os professores, considerados técnicos educacionais, começam a tornar-se sujeitos políticos, com consciência crítica, capazes de promover mudanças práticas e culturais na escola, na educação e na comunidade, transformando-se na figura de educador (QUEIROZ et al., 2015).

No âmbito municipal, grande parte das professoras que pretendiam lecionar no nível primário realizavam sua formação na Escola Complementar Duque de

Caxias⁵³. Ressalto que existiam outras instituições nesse período para formação docente primária no município, como, por exemplo, o Colégio São José, porém esse curso era pago e atendia na sua grande maioria, as classes mais favorecidas da sociedade de Caxias do Sul (BERGOZZA, 2010). A Escola Complementar Duque de Caxias foi constituída em 28 de fevereiro de 1930, visou à formação de professores da região da serra gaúcha e representou a implementação concreta de um projeto de educação pública (KREUTZ, 2011).

O ensino das professoras que se formaram na Escola Normal Duque de Caxias, no período de 1960 a 1980, é estruturado a partir da legislação vigente para o período. De maneira geral, os registros do “Polígrafo: Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal Duque de Caxias (1955)⁵⁴” apresentam as disciplinas cursadas, os saberes e conteúdos abordados nas aulas e as formas de avaliação pelos quais eram submetidas as docentes pelo menos até meados da década de 1970, ocasião em que as professoras entrevistadas para esta pesquisa iniciaram suas trajetórias nas escolas primárias.

Os conteúdos ministrados para as professoras primárias, objetivando sua preparação e atuação em sala de aula, eram compostos pelas áreas das Ciências Humanas e Sociais com Português, Didática, História, Sociologia, Literatura, Iniciação à Ciência da Educação, Música, Desenho e Religião Católica; pelas Ciências Exatas com Matemática, Física, Química, Estatística; pelas Ciências da Saúde com Biologia, Anatomia e Fisiologia Humana, Educação Física, Higiene e

⁵³ A Escola Complementar foi criada através do Decreto nº 4.491 de 28 de fevereiro de 1930, destinada à formação de professores. Por meio do Decreto nº 810 de 22 de agosto de 1943, sua denominação foi alterada para Escola Normal Duque de Caxias, e, em 1946, iniciou o Curso Ginásial, sendo extinto o regime complementar e adotado o nome de Ginásio Estadual da Escola Normal Duque de Caxias. Mediante o Decreto nº 4.855 de 8 de janeiro de 1954 foi criado o Curso Clássico ou Científico anexo à Escola Normal Duque de Caxias, com os cursos colegial, ginásial e clássico, recebendo nova denominação para Colégio Estadual de Caxias do Sul. Em 23 de janeiro de 1959 sua denominação é alterada novamente para Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza. No decorrer do ano de 1960, a administração do Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza e da Escola Normal Duque de Caxias foram separadas, no entanto, mantidas no mesmo prédio. Dessa maneira, o Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza manteve os cursos ginásial, clássico e científico, e a Escola Normal Duque de Caxias manteve os cursos de formação de professores e o curso primário. A partir da reforma no ensino brasileiro, em 1972, as duas instituições foram agrupadas novamente, e no ano de 1975 foram reunidas num único estabelecimento, intitulado de Escola de 1º e 2º Graus Cristóvão de Mendoza (CAXIAS DO SUL, 1970b). Atualmente é denominada de Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza. Sobre este assunto, consultar a dissertação de Bergozza (2010).

⁵⁴ Apesar de utilizar este documento datado de 1955, percebi pelas análises que ocorreram continuidades nas orientações formativas das docentes que buscavam lecionar no ensino primário dentro do recorte temporal adotado nesta pesquisa.

Educação Sanitária e Psicologia (RIO GRANDE DO SUL, 1955). Cabe ressaltar que a maior ênfase é dada às disciplinas de Português, Matemática e Didática.

Para Soares (2002), a maior carga horária destinada ao ensino das disciplinas de Português, Matemática e Didática para formação das professoras primárias possuía como objetivo a preparação e instrumentalização de seus futuros alunos ao mercado de trabalho, por meio das exigências da escrita, leitura, dos cálculos matemáticos básicos, da comunicação e expressão, pautados pela produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e o controle como estratégias para o alcance de resultados provenientes dos processos de escolarização.

As professoras que lecionavam no ensino primário na década de 80 eram inicialmente formadas no Magistério. Porém, após seu ingresso nas instituições escolares, algumas buscavam o ensino superior para uma melhor qualificação e também remuneração salarial. Dessa maneira, professora Jaqueline, assim como muitas de suas colegas, teve uma formação nos moldes citados, e, portanto, para ingressar na EGG realizou o

[...] magistério, para conseguir dar aula de 1ª a 4ª série de 1977 a 1980, depois eu fiz Faculdade de Estudos Sociais e História, Estudos Sociais existia a curta duração, que era 3 anos, e depois eu fiz a plena em História, que foi de 1980 a 1985, que foi quando eu me formei (JAQUELINE, 2017).

Esse modelo de faculdade de curta duração mencionada por Jaqueline foi implantado a nível nacional em meados de 1965, como uma das possíveis soluções para garantir um bom preparo na formação docente. Essa formação com carga horária reduzida em relação à licenciatura regular pretendeu preparar e desenvolver professores polivalentes, com saberes oriundos de diversos campos. Esse tipo de curso foi característico das universidades privadas, e ofereceram aos professores uma preparação rápida para a docência (NADAI, 1991). Em relação aos cursos de aperfeiçoamento de professores, palestras, seminários, Jaqueline salienta que o

poder público, através da SMED⁵⁵, fornecia alguns subsídios para atuação em sala de aula, e em muitas ocasiões

[...] eu e mais várias colegas que recém haviam passado num concurso fizemos um curso intensivo de 15 dias específico para alfabetização. A Secretaria da Educação sempre apoiou e dava cursos para os professores, dependendo da série que está (JAQUELINE, 2017).

Contudo, a professora Jaqueline reitera que recebiam uma formação básica, e muitas vezes não correspondia a situações práticas do cotidiano de sala de aula. Além disso, as instruções gerais chegavam pela Secretaria de Educação, e por meio da direção eram exigidas para sua efetivação, assim *“[...] a gente pesquisava nos livros e preparava nossas aulas baseada naquele plano geral que nós recebíamos da direção”* (JAQUELINE, 2017).

Conforme Souza (2011), a complementação da formação docente acontecia pela utilização dos livros didáticos, das leituras e das trocas de experiências entre as professoras de diferentes instituições primárias, para organização, planejamento e desenvolvimento das aulas, a partir dos direcionamentos de ensino da Secretaria de Educação do município. Desse modo, essas práticas tornaram-se comuns entre as professoras primárias, pois, através das orientações pedagógicas recebidas, inventavam e/ou reinventavam suas metodologias de ensino.

Para Bueno e Santos-Bossolo (2011), é essa consciência da incompletude da formação que lançou as professoras primárias na busca de outros meios de complementação de sua profissão, dentre os quais as experiências das colegas bem-sucedidas, os cursos, as palestras e as leituras de caráter teórico-pedagógico, aspectos relevantes para o exercício da profissão. Dessa maneira, muitas professoras do ensino primário *“[...] se apropriaram de várias inovações/conhecimentos e os utilizaram conforme se mostravam pertinentes”*. (BUENO; SANTOS-BOSSOLO, 2011, p. 277).

⁵⁵ De acordo com Chissini (2017, p. 46-47), “em 1997, na gestão municipal de Pepe Vargas, a Secretaria de Educação e Cultura, até então com atuação nos dois âmbitos, passou por significativa mudança. Com a transição, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) passava a se dedicar, exclusivamente, à Educação. Em vista disso, foi inaugurada Secretaria própria para a Cultura. Assim, a Lei nº 4.773, de 13 de dezembro de 1997, cria a Secretaria Municipal de Cultura e, no artigo 14, refere que ‘a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC - passa a denominar-se Secretaria Municipal da Educação [SMED]’. Assim, anuncia-se a divisão de atribuições para cada uma das Secretarias”.

Esse movimento em busca de conhecimentos e saberes oriundos dos mais diversos âmbitos educacionais tornam-se pertinentes à profissão da docência no ensino primário, ao considerá-los fundamentais para uma boa atuação do profissional, pois

Em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes “saberes” necessários à consecução dos objetivos previamente definidos (CUNHA, 2007, p. 6-7).

Quando ingresso nos aspectos relativos às aulas de Educação Física, independentemente do tipo de formação docente ser vinculado à escola normal ou ao magistério, ressalto que, apesar dessas professoras terem a matéria incluída como conteúdo disciplinar em sua formação, identifica-se a falta de materiais didáticos, de cursos de aperfeiçoamento específicos e os escassos contatos com as práticas de Educação Física. Portanto, esses são fatores que influenciaram o desenvolvimento das aulas.

No Caderno de Registro de Atas e Termos de Vista (1977) encontro alguns registros de visitas de professoras ligadas à SMEC para orientação sobre as aulas de Educação Física ministradas na EGG. Conforme Vicentini e Luigi (2009), as professoras do ensino primário buscavam por cursos, palestras, congressos em outras instituições públicas ou privadas, pois sentiam-se despreparadas ao exercício da profissão ou também ao se deparar com a realidade educacional percebiam a necessidade da busca pelo conhecimento, principalmente nos temas que possuíam maiores dificuldades, caso da Educação Física.

Desse modo, no município de Caxias do Sul, assim como no restante do país, grande parte das professoras que foram formadas nas escolas normais e/ou magistério e atuavam no ensino primário, inclusive na EGG,

[...] receberam um treinamento mínimo em relação à área, pois contaram em seus estudos com pouca aprendizagem sobre a questão da Educação Física. O único assunto relacionado ao ensino de Educação Física foi a chamada Didática da Educação Física, onde futuros professores conheciam os conteúdos que deveriam desenvolver em suas aulas. Assim, houve muito pouca formação inicial de professores que ensinou nas escolas primárias municipais (FONSECA, 2010, p. 540).

No entendimento de Fonseca (2010), a formação profissional para atuação no ensino primário era deficitária e necessitava de uma preparação mais adequada. Ressalta que essas docentes não eram especialistas na área, pois não possuíam formação superior ou cursos específicos de longa duração, o que acabou refletindo para que os conteúdos desenvolvidos no ensino primário tivessem maior ênfase nas disciplinas de português e de matemática, consideradas mais importantes.

Essas prioridades no ensino de algumas disciplinas em detrimento a outras originou-se nos valores estabelecidos pelo poder público em vista da necessidade de alfabetização e das regras básicas. Assim, para lecionar as aulas de Educação Física, os

[...] professores alegavam não possuir formação específica para ministrar a matéria. Também era alegada a falta de espaços apropriados nas escolas para execução dos exercícios e jogos. Além disso, o tempo era considerado insuficiente para cumprir o programa, dando-se preferência às matérias consideradas mais importantes pelos professores (SOUZA, 2008, p. 67).

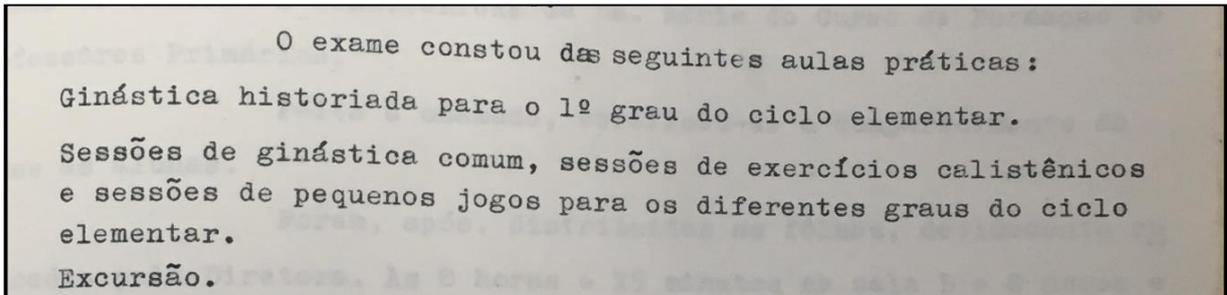
As práticas lembradas pelas professoras da década de 70 que atuaram na EGG trazem indícios de uma corrente tecnicista, de exercícios ginásticos, de atletismo com as corridas de velocidade e resistência, característicos de suas formações na Escola Normal Duque de Caxias (RIO GRANDE DO SUL, 1955). Segundo Betti (1991, p. 93), a Portaria nº 48 de 1967 do Ministério da Educação e Cultura define a Educação Física como “[...] um conjunto de ginástica, jogos, desportos, danças e recreação”.

As professoras primárias que lecionaram as aulas de Educação Física utilizaram-se dessas práticas, pois o regime civil militar privilegiou o alto rendimento, devido ao reconhecimento do governo com os valores e projetos de formação do Brasil em uma potência olímpica. Dessa forma, a Educação Física escolar pôde ser dividida em dois âmbitos: num primeiro momento, concentravam-se nos esportes, jogos e ginásticas e, por fim, na união dessas práticas que objetivavam o alto desempenho técnico (BRACHT, 1999).

Numa das narrativas a professora Jacira destaca elementos pertinentes de sua formação enquanto docente, pois se remete às práticas de ginásticas, destacando que as professoras deveriam “[...] perfilar estas crianças e vamos fazê-los levantar o “bracinho” todo mundo junto, e depois o direito, e depois o esquerdo e depois a “perninha” para trás a “perninha” pra frente” (JACIRA, 2017). Isso também

fica evidente num excerto de um exame de Educação Física aplicado às futuras professoras primárias formadas pela Escola Normal Duque de Caxias, conforme Figura 8, a seguir.

Figura 8 - Conteúdos do exame final das aulas práticas de Educação Física



Fonte: RIO GRANDE DO SUL (1955). Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul/RS.

Porém, ao analisar o documento, saliento que os registros acabam se contradizendo, pois se entrelaçam entre tecnicistas/competitivistas e lúdicos. As ginásticas historiadas possuem um caráter lúdico, pois são práticas desenvolvidas pelas professoras ao narrar determinada história para seus alunos ao mesmo tempo que executam os movimentos narrados. Assim, a professora torna-se o modelo, e os alunos acabam imitando seus movimentos conforme o andamento da história e gestos da professora (BRUSCHI et al., 2017). Esse modelo de ginástica historiada também foi utilizada pelas professoras aliado à psicomotricidade nas práticas de Educação Física dos anos 80.

As sessões de ginástica comum são constituídas pelos exercícios corporais realizados no solo ou também com auxílio de implementos. Podem ser aplicados com objetivos educativos ou competitivos com intenção de aprimoramento ou correção das capacidades físicas, o que se assemelha às práticas de atletismo. São exercícios originados a partir do Método Ginástico Francês⁵⁶, organizados e

⁵⁶ O Método Ginástico Francês foi instituído no Brasil nos anos 30 e perdurou até o final dos anos 60 como método oficial das escolas brasileiras. Ele foi “[...] vislumbrado como capaz de colaborar significativamente na construção da nova ordem social, por inculcar a ordem, disciplina e submissão, e por possibilitar o fortalecimento da raça frente ao seu rigor anátomo-fisiológico, foi eleito pelos governantes como aquele que uniformizaria a Educação Física que era, muitas vezes, dirigida segundo o livre arbítrio dos professores. Foi instrumento de controle da sociedade brasileira que a todo custo deveria manter-se em ordem e rumando para o nível de desenvolvimento dos países mais avançados. Foi alvo ideológico que ao longo da sua vigência desempenhou papéis distintos junto da população, marcando profundamente a história da Educação Física escolar brasileira, até mesmo por ter estado em evidência por um longo período de tempo, não só nas instituições escolares como nos cursos formadores de profissionais” (GOELLNER, 1992, p. 171).

desenvolvidos por séries de exercícios pré-determinados que compreendiam os saltos, os lançamentos, os arremessos, as corridas, os exercícios individuais, em duplas e/ou quartetos, os exercícios de caráter militar e as atividades de levantar e transportar pessoas e/ou objetos (SOARES, 1996).

A lembrança da professora Jacira, com os alunos realizando os movimentos em sincronismo e somente com auxílio do próprio corpo, são denominados exercícios calistênicos. Esse tipo de prática foi muito comum nas escolas primárias entre o período de 1930 a 1970, a partir de movimentos repetitivos que trabalhavam separadamente os seguimentos corporais superiores e inferiores. A forma mais comum de desenvolvimento dessas aulas ocorria com o professor explicando ou demonstrando o exercício, para que na sequência os alunos repetissem os gestos simultaneamente. Em algumas aulas também eram usados pequenos halteres⁵⁷ ou bastões de madeira adaptados. (XAVIER; ALMEIDA, 2012). Para Costa (2000), a prática de exercícios calistênicos nas escolas primárias possuiu relações com a manutenção de uma postura adequada, correta e saudável.

Em relação à sessão de jogos descrita no documento, onde também considero que estão inseridas as práticas esportivas, podemos distingui-los em duas categorias. Os denominados pequenos jogos possuem poucas regras que são flexíveis quanto à sua aplicação, pois são práticas simples e o professor atua nesses jogos apenas como um orientador. Já nos chamados grandes jogos, existem regras mais rígidas que são cobradas com maior ênfase, constituindo-se por práticas complexas em que o professor passa a atuar como um árbitro, caracterizando a presença dos esportes competitivos. Dessa forma, os professores podem utilizar uma mesma prática de jogo de caráter lúdico ou competitivo, pequeno ou grande, ao adaptá-lo à seriação dos alunos (CAVALLARI; ZACHARIAS, 2009).

Além dessas práticas de Educação Física, muitas práticas desenvolvidas na década anterior foram perpetuados durante os anos 80, com acréscimo de forma mais acentuada dos esportes, principalmente o futebol e o voleibol, entretanto, sem apresentar os aspectos tecnicistas e as finalidades competitivas. Outro fator relevante decorre da abertura para novas ideias pedagógicas a partir de 1985,

⁵⁷ Os halteres ou bastões são entendidos como elementos da cultura escolar, das práticas das professoras do curso primário nas aulas de Educação Física.

principalmente com a inserção da psicomotricidade⁵⁸ como um componente das práticas de Educação Física.

Sendo assim, entendo que a formação docente primária foi deficitária no campo da Educação Física e influenciou as práticas dessas aulas no período de 1974 a 1989 na EGG. Grande parte dessas práticas esteve ligada aos esportes, decorrentes da formação docente recebida ao vincular implicitamente conceitos higienistas, tecnicistas e competitivistas nas aulas. Porém, destaca-se a inclusão, de forma gradativa, da psicomotricidade nas aulas com objetivos de uma formação crítica, integral do aluno e o seu bem-estar com a comunidade.

4.2 INFLUÊNCIAS DOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS E AS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta sessão discute sobre as influências dos espaços escolares da EGG, tanto na sua primeira instalação quanto em suas novas instalações, e as relações com as práticas de Educação Física. Para Bencostta (2005), a instituição escolar constitui-se como um ambiente específico e singular, com suas características determinadas pelos espaços onde ocorrem as relações socioculturais entre os indivíduos que a constituem. A organização, estrutura e funcionamento das instituições escolares e dos sujeitos que atuam no seu cotidiano é peculiar, desta forma, os espaços e as escolas “[...] não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...]” (NÓVOA, 1998, p. 16).

As instituições escolares não possuem espaços físicos neutros, pois são neles que estão inseridos professoras e alunos, que estão sempre se relacionando e assim permitindo possibilidades ou limites para os processos de escolarização. A escola e seus espaços também são ambientes que proporcionam interações dos sujeitos com o outro, e com o meio, de normas, de condutas e de valores, importantes para a convivência social. Deste modo, os espaços escolares também são formados por outros vários subespaços, que são utilizados e apropriados conforme as atividades desenvolvidas.

⁵⁸ Os princípios da psicomotricidade vinculadas às práticas de Educação Física na EGG serão historicizados e analisados com maior ênfase no Capítulo 4.3.

Segundo Viñao Frago (2001), inicialmente a escola enquanto espaço era entendida apenas como a sala de aula, onde concentravam-se todas as relações de ensino. De certo modo, a sala de aula continua sendo um espaço privilegiado dos processos de escolarização, porém com as diferentes mudanças nas caracterizações escolares e a ampliação dos seus ambientes, a sala de aula deixou de ser o único centro escolar. Os limites dos espaços escolares foram ampliados, e outros locais ganharam relevância, como a sala da direção, a secretaria, a biblioteca, o pátio, entre outros, entendendo que estes também são espaços que caracterizam e representam as relações de aprendizagens entre os sujeitos escolares.

Estes espaços educacionais de relação de poder, de “jogos de forças” são aspectos influenciados e influenciadores na constituição das identidades dos sujeitos escolares, como a constituição do prédio escolar, sua arquitetura e seus elementos simbólicos, sua localização e relações com a comunidade, o modo como são dispostas as salas de aulas, a diretoria, a secretaria e a biblioteca, bem como os modelos e as distribuições dos móveis escolares e os tempos destinados para cada disciplina (VIÑAO FRAGO, 2001).

A EGG começa seu funcionamento num domicílio alugado de João Neves, de forma improvisada e adaptada, a partir de uma reunião do Prefeito Mario Bernardino Ramos com representantes da comunidade. A casa de alvenaria possuía um amplo espaço, onde foram construídas divisórias organizando a escola com um “[...] *‘corredorzinho’ em L, onde ali era a secretaria e a sala de direção e até um ‘banheirinho’ para as professoras, já que existia um banheiro no prédio do lado de fora*” (JACIRA, 2017).

Existiam neste espaço, conforme as narrativas de Jacira e de Ernesto, três salas de aula, uma sala para funcionamento da direção em conjunto com a secretaria, um banheiro interno para uso das professoras e um banheiro localizado fora do prédio escolar destinado aos alunos. Era no pátio, composto apenas por terra, que aconteciam grande parte das práticas de Educação Física e também o período do recreio. Somente após alguns meses de funcionamento a prefeitura realizou serviços de terraplanagem e colocação de britas, o que possibilitou pequenas melhoras, porém distante das necessidades educacionais dos alunos e das professoras.

Ao tratar da adaptação e improvisação dos espaços escolares, Faria Filho e Vidal (2000) ressaltam que entre os anos de 1950 e 1960 o governo brasileiro acaba simplificando e economizando nas construções dos prédios escolares, indicando alterações nas concepções educativas sobre estes espaços e, portanto, da função e posicionamento da escola primária na sociedade. Assim, os espaços escolares transformaram-se em ambientes funcionais, pensados e arquitetados para uma educação rápida e eficiente, que além da sala de aula possuía locais específicos para acolher os docentes e os funcionários.

Dentro desses espaços, existia por parte do corpo docente, uma preocupação com a boa higienização e a conservação escolar. Inicialmente essas tarefas ficaram a cargo das professoras e dos alunos, onde cada turma se responsabilizou pelos cuidados de sua própria sala de aula, as professoras pela sala de direção e secretaria, e todos pelos demais espaços escolares (EMEFGG, 1974).

Apesar da contratação da Sra. Iria dos Santos, em 8 de abril de 1974, para atuar com os serviços gerais, de limpeza, de conservação, as professoras e os alunos continuaram com as práticas relacionadas a essas tarefas (EMEFGG, 1975). A importância do espaço escolar bem conservado, para servir de parâmetro para o aluno, de modelo higiênico, disciplinado e organizado é importante na concepção da professora Jacira (2017), ao narrar que naquele espaço

[...] 'batia' bastante sol, era bastante saudável, as salas saudáveis com o sol da tarde, tudo 'pintadinho', não tinha aspecto de decadência, que poderia até deseducar ao invés de educar, era tudo muito simples, mas 'inteirinho' [...] porque eu acho que educar também é isto. A gente não pode ensinar uma criança que o ambiente que ela vive tem que ser assim, se a própria escola representa uma realidade deprimente.

Os recursos disponíveis na escola eram escassos para as práticas de Educação Física. Conforme a professora Jacira (2017) salienta, as professoras possuíam apenas a sala de aula e o pátio como recursos espaciais, e a bola e a corda como recursos materiais para desenvolvimento da Educação Física. Dessa forma, realizavam as práticas a partir de seus conhecimentos na área, que eram advindos de sua formação docente, de leituras ou de cursos, tornando-se restritos. Devido esses fatos, as soluções educativas encontradas pelas professoras da EGG eram provenientes de sua própria criatividade e também da adaptação de outros

materiais, como salienta Paulo (2017) que por muitas vezes *“a gente adaptava uma goleira com duas pedras, não tinha muito o que fazer [...]”*.

A EGG no seu primeiro prédio, no período de 1974 a 1976, enfrentou muitas dificuldades provenientes de sua instalação adaptada, da falta de recursos materiais, do pequeno quadro de funcionários, das dificuldades financeiras enfrentadas pela comunidade, e também pela precária condição do pátio onde aconteciam as aulas de Educação Física. Essas aulas ficaram restritas aos conteúdos que envolviam fundamentalmente os esportes, como o futebol para os meninos, o voleibol para as meninas, todavia com finalidades opostas ao competitivismo e com práticas que buscavam o lúdico. Além disso, a estrutura física e material não favorecia outras práticas que ficaram restritas pelas brincadeiras livres, como pular corda, o bambolê, a amarelinha, o pega-pega, a “bolinha” de gude, ou jogos de tabuleiro, práticas que não necessitavam de um espaço tão bem preparado e adequado (PAULO, 2017).

Os jogos de tabuleiro foram vinculados às competências pertencentes ao “professor” de Educação Física. Eram oportunizados aos alunos nessas aulas, jogos como a tria⁵⁹, a dama e o xadrez, essencialmente quando as professoras não conseguiam utilizar os espaços ao ar livre, assim *“[...] a professora remanejava essa aulas, eram dadas aulas didáticas ou alguma outra coisa assim dentro da sala de aula [...]”* (ROBERTA, 2017).

De fato existe uma preocupação com a formação cognitiva-intelectual do educando, porém essas práticas aconteciam principalmente nos dias em que as condições climáticas eram desfavoráveis, visto que a escola não possuía um ambiente que proporcionava muitas perspectivas para as aulas e também não contava com muitos materiais, então em muitas aulas *“[...] eram jogos de xadrez, de dama, essas coisas assim, mais simples pra que não se perdesse o horário da Educação Física”* (ROBERTA, 2017).

Esses jogos de tabuleiro desenvolvidos dentro do ambiente de sala de aula possibilitam aos alunos desenvolver além dos aspectos cognitivos, princípios éticos, morais e sociais, por meio das ações subordinadas às regras do jogo, aspectos que se mostram importantes para a convivência do aluno em sociedade (SCHAEFFER,

⁵⁹ A tria, moinho ou trilha é um jogo de tabuleiro constituído por três quadrados concêntricos conectados entre si, jogado por dois sujeitos, cada um com nove peças. O objetivo do jogo é remover as peças do oponente até que restem apenas duas. Isso ocorre cada vez que um dos jogadores forma uma linha horizontal ou vertical com três de suas peças sobre o tabuleiro. Após essa formação o jogador pode escolher uma peça do oponente para remover, desde que essa peça não faça parte de uma linha horizontal ou vertical (FERREIRA, 2012).

2006). Segundo Soares (1999), os jogos de tabuleiro também desenvolvem a atenção, o autocontrole e as habilidades perceptivas e motoras relativas a cada tipo de jogo praticado, bem como

[...] organiza e pratica as regras, elabora estratégias e cria procedimentos a fim de vencer as situações-problema desencadeadas pelo contexto lúdico. Aspectos afetivo-sociais e morais estão implícitos nos jogos, pelo fato de exigir relações de reciprocidade, cooperação, respeito mútuo. Relações espaço-temporais e causais estão presentes na medida em que a criança coordena e estabelece relações entre suas jogadas e a do adversário (BRENELLI, 2001, p. 178).

A EGG começa a mudar de aspectos em relação aos seus espaços, seus materiais, seus processos de escolarização, e também suas práticas de Educação Física, quando são inauguradas as novas instalações, em 14 de novembro de 1976. Compreendo que os indícios encontrados nas narrativas, documentos e fotografias da EGG e seu novo espaço, transmite, comunica,

[...] mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – a localização e posturas –, à sua hierarquia e relações (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64).

É por meio desta forma de comunicação, desses novos espaços, que permeio as análises das relações que foram estabelecidas com as práticas de Educação Física. Na Figura 9 apresento a sessão solene de inauguração que conta com a presença de autoridades, professoras, alunos e comunidade.

Figura 9 - Sessão solene de inauguração do novo prédio da EGG (1976)



Fonte: EMEFGG (1976). Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS.

Percebo que a mudança da EGG das antigas instalações para o novo prédio foi fundamental para que os alunos obtivessem uma educação primária com melhores condições, inclusive nas práticas que abrangem a Educação Física. Segundo Ribeiro (2004), a construção de uma nova instituição escolar deve caracterizar-se por espaços físicos agradáveis aos alunos e professores, pois estes ambientes podem ser limitadores ou facilitadores dos processos de escolarização, bem como das relações sociais e culturais entre os sujeitos escolares. Viñao Frago (2001, p. 63) complementa esta concepção entendendo que a “[...] tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos”.

Em relação a esses aspectos, destaco que o segundo andar concentrava praticamente todas as atividades da escola. O espaço inferior era utilizado para receber os alunos, dessa forma “[...] a gente chegava, tinha o primeiro sinal, cada um se organizava e ia pra sua fila, depois o segundo sinal as professoras desciam, aí a gente já tava organizado em filas e cada turma começava a subir”. (ROBERTA, 2017). Alguns ritos são característicos e permaneceram ao longo dos anos nas

instituições primárias brasileiras, como a formação de filas antes de entrar nas salas, a exigência do uniforme, o controle dos horários. São estes elementos que compõem parte de uma cultura escolar das instituições de ensino primário (IWAYA, 2000). Assim, após cada professora direcionar sua turma até a sala de aula, os alunos encontravam o ambiente com as características apresentadas pela Figura 10.

Figura 10 - Sala de aula de uma turma de 1ª série do ensino primário (1976)



Fonte: EMEFGG (1976). Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS.

São nessas caracterizações de sala de aula, expostas na Figura 9, com mesas redondas, relógio e crucifixo na parede, trabalhos expostos, que os alunos da primeira série tinham suas aulas na EGG. Ao avançar de seriação, as salas tinham a mesma disposição, porém as classes eram individuais e dispostas em filas, com ordenação dos menores à frente e os maiores atrás, ou com os alunos que possuíam algum tipo de deficiência visual-auditiva mais à frente (ELISANGELA, 2017; JAQUELINE, 2017). Foram nestes espaços que as professoras desenvolviam as aulas de Educação Física quando percebiam que as condições climáticas estavam inapropriadas para realizar as atividades no pátio. As práticas mais utilizadas pelas docentes nesses espaços eram, as brincadeiras livres ou direcionadas, os jogos de tabuleiro como dama, trilha, xadrez ou atividades

relacionadas aos elementos da psicomotricidade. Conforme Faria Filho e Vidal (2000, p. 21), os

[...] espaços e tempos fazem parte da ordem social escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar.

As práticas de Educação Física, desenvolvidas no pátio da escola, eram delimitadas pelo seu espaço e também pelos pilares que dificultavam o desenvolvimento dos esportes e do atletismo. Os recursos materiais acabaram ampliando-se apenas em quantidade, pois eram compostos praticamente pelas bolas, cordas, bambolês e/ou materiais adaptados que a escola já possuía. A Figura 11 apresenta o pátio da EGG.

Figura 11 - Pátio: primeiro pavimento coberto da EGG (1976)



Fonte: EMEFGG (1976). Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS.

Para Escolano Benito (2001), a escola através das seus espaços, tempos e materiais reproduz um complexo sistema de valores sociais e culturais. A ordem pode ser percebida na distribuição das turmas em séries, salas de aula diferenciadas, a disciplina pelas rotinas, formação de filas, horários para as atividades e a vigilância pelos espaços permitirem o controle tanto dos alunos como das professoras.

Conforme o relato dos entrevistados, o pátio coberto foi uma das soluções encontradas para que as aulas de Educação Física não deixassem de ser realizadas em dias com condições climáticas desfavoráveis, assim como o recreio pudesse ser proporcionado. Como afirma Chervel (1990, p. 194), “[...] as condições materiais nas quais se dá o ensino estão estreitamente ligadas aos conteúdos disciplinares”. Este fator não determina por si só as práticas escolares, mas em muitos momentos, viabilizou o uso do espaço para as aulas de Educação Física o que proporcionou outras possibilidades educativas.

Para o ex-aluno Paulo (2017), que frequentou os dois prédios ocupados pela EGG, foi através desse espaço que os alunos tiveram maiores oportunidades com as práticas de Educação Física, tanto para as brincadeiras como para a prática dos esportes. Esse espaço foi amplamente utilizado para as práticas de Educação Física, mesmo com os pilares se constituindo como obstáculos as professoras conseguiram realizar adaptações e desenvolver as aulas de maneira satisfatória (JAQUELINE, 2017).

Segundo Jaqueline (2017), o pátio também foi muito utilizado para o recreio, que comumente era destinado às brincadeiras ou lazer. Também era realizado nesse espaço para que as professoras pudessem monitorar os alunos. Para Silva (2010), o recreio constitui-se como espaço para a realização de atividades sem a intervenção direta das professoras, como ocorria durante as aulas de Educação Física. Dessa maneira, existe também “[...] a possibilidade de conversar, de realizar leituras, comer, beber, ir ao banheiro, tomar água, refletir sobre alguma atividade realizada em sala de aula, mas, principalmente, brincar” (SILVA, 2010, p. 92).

Devido à delimitação do espaço físico da escola, a rua e a calçada defronte à instituição eram utilizados com frequência para as práticas de atletismo. Esse fato é mencionado pela ex-aluna Roberta, ao relatar que “[...] as corridas de 100 metros a gente realizava na calçada em frente ao colégio porque não tinha espaço físico dentro” (ROBERTA, 2017). Essas práticas que ocorriam na rua e calçada

aconteciam porque o município nesse período possuía pouco fluxo de automóveis, existia um baixo índice de criminalidade, e a comunidade não possuía muitos moradores (JAQUELINE, 2017).

Outro espaço construído nas novas instalações da EGG é a cancha de areia, a qual só encontro um registro fotográfico, e nenhum registro em documentos históricos ou nas narrativas dos alunos. A Figura 12 mostra a cancha de areia.

Figura 12 - Cancha de Areia, espaço destinado a Educação Física (1976)



Fonte: EMEFGG (1976). Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS.

Portanto, percebo que existem relações entre os espaços escolares com as práticas de Educação Física, explicados na EGG em função de três aspectos. Em primeiro lugar, ressalto a formação das professoras primárias entendendo que “de posse desses saberes, na sua prática, ele [professor] vai construindo as competências para atuar como profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 51). Foi a partir de uma formação generalista oriunda do magistério, que grande parte das docentes da EGG fundamentou suas práticas de Educação Física. Este fator não proporcionou um maior desenvolvimento das aulas e limitou as

possibilidades educativas aos conteúdos aprendidos na sua formação, ou pelas próprias experiências do cotidiano escolar.

Dessa forma, as práticas da década de 70 utilizavam fundamentalmente os esportes e as brincadeiras no pátio ou na sala de aula. Na década de 80, as professoras ainda desenvolviam práticas do período civil militar, no entanto, alinhavam-se as determinações legais ao desenvolver e caracterizar a Educação Física

[...] por uma educação psico-motora fundamentada nos aspectos de crescimento e desenvolvimento da criança. A educação psico-motora é precisamente uma educação voltada para o desenvolvimento global da criança porque age simultaneamente sobre os domínios cognitivo, afetivo e motor. Em específico, o termo psico-motor surge da ênfase dada ao envolvimento do componente cognitivo na execução da maioria das tarefas motoras (BRASIL, 1982, p. 12).

O segundo aspecto destacado diz respeito ao espaço improvisado para as aulas, visto que a EGG não possuía uma quadra esportiva adequada. Assim, o pátio coberto foi a solução encontrada pelas professoras ao desenvolver suas práticas de Educação Física o que comprometeu outras possibilidades educativas. Segundo Betti (1988), muitos problemas foram detectados pelo governo do período em relação à Educação Física escolar, em destaque para os espaços inadequados e quase inexistentes para as atividades do ensino primário e a formação deficiente das professoras.

Ainda em relação aos espaços, Viñao Frago e Escolano Benito (2001) salientam que a efetivação das práticas de Educação Física pelos sujeitos escolares somente torna-se possível pela disponibilidade dos espaços previstos pela legislação. Dessa forma, não basta a escola possuir um espaço destinado àquelas práticas, mas proporcionar a este local um preparo, adequação e os materiais necessários.

O terceiro aspecto a ressaltar é a escassez ou a improvisação de materiais didáticos para as práticas das aulas. A EGG possuía apenas os materiais básicos para as práticas de Educação Física, como bolas, cordas, bambolês ou materiais improvisados/adaptados. Para Certeau (1982), as práticas escolares também se produzem nas relações que os alunos estabelecem com a escola e sua materialidade e se revelam nos usos dados ao conjunto de objetos culturais com os quais convivem.

Os espaços escolares tiveram influência direta sobre a forma que foram conduzidas as práticas de Educação Física. Nos dois prédios em que a EGG esteve localizada, os únicos espaços destinados e utilizados para as práticas de Educação Física foram a sala de aula e o pátio. No entanto, o novo prédio possuiu vantagens em relação ao antigo, pois as salas de aula eram amplas, bem iluminadas e ofereciam melhores oportunidades aos alunos, bem como o pátio, coberto, com piso de concreto o que facilitou algumas práticas em comparação ao antigo pátio de brita. Dessa forma, os jogos de tabuleiro, as brincadeiras, os esportes, as ginásticas, o atletismo e as atividades de psicomotricidade constituíram-se como a grande parcela das aulas de Educação Física na EGG, que foram possibilitadas por estes espaços destinados às professoras dentro do período estudado.

4.2.1 Relações do contexto civil militar com as práticas de Educação Física

As presenças, rituais e simbologias pertinentes ao período do regime civil militar, conforme Onghero (2007), podem ser percebidas pelos documentos históricos e pelas legislações ao oferecer um olhar sobre as práticas desenvolvidas naquele contexto entre Estado, escola e comunidade. As comemorações com vistas ao nacionalismo, ao estímulo do ensino cívico e moral, ao culto dos símbolos nacionais, ao ensino e à entoação dos hinos nacional e da bandeira, ao estímulo pela prática religiosa, tanto nos espaços escolares quanto em eventos municipais tornam-se características desse período (SOUZA, 1998).

Algumas dessas práticas adotadas começam a ser entendidas ainda na década de 60, quando o presidente Jânio Quadros estabeleceu a obrigatoriedade da prática de atividades extracurriculares de natureza moral e cívica em todas as escolas do país por meio do Decreto nº 50.505 de 26 de abril de 1961. As atividades realizadas na inauguração da EGG em 1976, apresentadas na Figura 13, estão em sintonia com o artigo 2º do mesmo decreto, em que se tornam obrigatórias a execução do Hino Nacional e o hasteamento das bandeiras. Ainda são consideradas atividades obrigatórias o desenho da Bandeira, o canto do Hino à Bandeira, a comemoração das datas cívicas e o estudo da biografia dos personagens históricos brasileiros (BRASIL, 1961a).

Na Figura 13 a seguir estão indicados numericamente: (1) o prefeito Mário David Vanin no hasteamento da bandeira do Brasil representando o poder executivo;

(2) a Sra. Iara Grazziotin coordenadora da 5ª Coordenadoria da Secretaria de Educação e Cultura no hasteando da bandeira do Estado do Rio Grande do Sul; (3) a Sra. Eunice Cassarim, Secretária Municipal de Educação e Cultura hasteando a bandeira do município de Caxias do Sul (EMEFGG, 1974).

Figura 13 - Hasteamento das bandeiras no novo prédio da EGG (1976)



Fonte: EMEFGG (1976). Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS.

Após o Decreto nº 50.505, Costa e Secco (1973) destacam outro importante marco da legislação brasileira, com a promulgação do Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, tornando obrigatória a inclusão da disciplina de Educação Moral

e Cívica como prática educativa no currículo de todas as escolas de todos os níveis do país.

O principal objetivo da disciplina de Educação Moral e Cívica, para Plácido (2014), foi o fortalecimento do país mediante o culto aos símbolos e às tradições nacionalistas. Além disso, o intuito era estimular nos alunos a obediência às leis, e desse modo promover, através do trabalho, o futuro da nação baseada nos pressupostos da religião católica. Nesse momento que começam algumas das relações entre as políticas educacionais do regime civil militar e a utilização da religiosidade. Diversas alterações podem ser observadas para que a educação brasileira fosse utilizada como instrumento na difusão da ideologia do regime, assim

Os militares utilizaram a educação de forma estratégica, controlando-a política e ideologicamente. [...] A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada- da formação de um espírito nacional. A reforma do ensino propôs um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e jovens nos valores e no universo moral conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar (FILGUEIRAS, 2006, p. 3377-3378).

Apesar das narrativas serem conflitantes sobre as influências do regime civil militar na educação primária da EGG, o entendimento dos entrevistados foi de que não haviam presenças de características do regime. Porém, as simbologias presentes na EGG e as atividades realizadas na escola tinham o intuito de estimular nos sujeitos o patriotismo, o nacionalismo, reforçando a unidade nacional mesmo que de modo não intencional. As ex-alunas Roberta e Elisangela destacam em suas narrativas que, “se houve algo do gênero passou despercebido”, todavia, para a professora Jacira (2017), *“tinha, como se diz, a semana da pátria, então a gente procurava levantar a bandeira, ficar no pátio, essas coisas, digamos que sempre aconteceram [...]”*.

Por intermédio desse indício da narrativa da professora Jacira, encontrei outros registros no documento Caderno de Atas Comemorativas, Solenidades (1977), que ressaltam o envolvimento da EGG em comemorações cívicas e solenidades religiosas ocorridas no interior da escola, que representam aspectos vinculados ao período. Abaixo, apresento alguns fragmentos desse documento:

Aos vinte e dois dias do mês de abril de mil novecentos e setenta e sete, às dez horas, no Grupo Escolar Municipal Giuseppe Garibaldi, realizou-se a comemoração das datas cívicas e religiosas que constam no calendário da

escola [...] foram apresentados vários números pelas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, como cantos, declamações, diálogos, jograis [...] (EMEFGG, 1977, p. 2). [...] realizou-se comemorações referente ao “Dia da Criança” com a presença de professoras e alunos desta escola. Inicialmente os alunos foram saudados pela vice-diretora, que ressaltou a importância da criança para o futuro da Pátria [...] (EMEFGG, 1977, p. 4). Aos dezanove dias do mês de novembro de mil novecentos e setenta e sete, às oito horas realizou-se no Grupo Escolar Municipal Giuseppe Garibaldi uma comemoração referente a Proclamação da República e ao Dia da Bandeira [...] Inicialmente cantou-se o Hino Nacional [...] para finalizar foi entoado o Hino da Bandeira [...] (EMEFGG, 1977, p. 5).

Essas comemorações e solenidades estiveram presentes em muitas escolas municipais durante o regime civil militar. Entendo que os rituais e os símbolos nacionais utilizados nas comemorações patrióticas, cívicas e religiosas estão relacionados à construção das tradições, que, segundo Hobsbawm e Ranger (1997), são denominadas de “tradições inventadas”, ou seja, práticas que cultuam e constroem monumentos, símbolos e rituais relacionados às tradições e culturas nacionais.

As comemorações são muito exaltadas durante o período do Estado Novo e acabam se reeditando durante o regime civil militar, estando presentes no calendário dos grupos escolares, como “[...] tempos de aprendizados, de memórias e de culto às tradições (re)inventadas [...]” (FERNANDES, 2015, p. 29). Para autora, essas comemorações no cotidiano escolar tiveram como objetivo principal ressaltar o sentimento patriótico, suas simbologias, suas conquistas históricas e seus heróis nacionais.

Um destaque importante deve ser dado à nomeação da escola para Giuseppe Garibaldi, visto o período de regime civil militar, o reforço ideológico e o culto aos símbolos nacionais. Giuseppe Garibaldi (1807-1882) foi um revolucionário italiano, intitulado como o “herói de dois mundos” pela sua participação em conflitos pela libertação dos povos europeus, sul-americanos e figura importante na Guerra dos Farrapos no estado do RS. Esse fato reforça o sentimento de pertencimento a uma identidade cultural italiana ao nomear uma instituição educativa pública, mesmo em pleno regime civil militar, que defende o culto aos símbolos nacionalistas (BARROS FILHO; SEELIG; BOJUNGA, 2007).

Pelo período vivido no país era comum as escolas participarem de eventos ligados aos preceitos nacionalistas do regime civil militar. Os registros encontrados no Caderno de Atas Comemorativas, Solenidades (1977) mostram que na EGG não foi diferente, pois é estabelecido, no ano de 1979, que em todas as quartas-feiras,

após o horário do recreio, haveria uma hora cívica destinada para os ensaios de marcha, para a entoação do Hino Nacional e para ensaiar os movimentos e cantos para os desfiles organizados pela prefeitura em comemoração à Semana da Pátria.

Como mencionado, a EGG possuía essas práticas no seu interior, relacionadas tanto para suas próprias comemorações e solenidades como também ligada aos eventos ocorridos em Caxias do Sul. Podemos observar na Figura 14 a sua participação no desfile cívico municipal em setembro de 1979.

Figura 14 - Participação da EGG no desfile cívico municipal (1979)



Fonte: EMEFGG (1979). Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS.

Conforme Fonseca (2010, p. 409), no município os desfiles cívicos e as atividades realizadas nesse contexto foram associadas à Educação Física, pois ela “[...] serviria ao propósito de inspirar orgulho e devoção aos valores cívicos e morais exigidos pela pátria”. Essas relações com a Educação Física, ficam evidentes na narrativa de Jacira (2017) que remetem às práticas dessas aulas aos objetivos de disciplinar, criar regras e condutas aos alunos, pois

A criança se disciplina, inclusive o próprio silêncio, quando o professor está dando o exercício todo mundo “quietinho”, então ele vai silenciar, interiormente, ele vai silenciar a mente dele e vai prestar atenção nele mesmo, nos “coleguinhas” e nos seus movimentos, então é extremamente educativo!

Além disso, ressalto que no Caderno de Atas Comemorativas, Solenidades (1977) são encontrados outros registros, corroborando que mesmo nas comemorações e solenidades internas da EGG, são adotadas práticas comuns durante o ano letivo, como a entoação do Hino Nacional, as comemorações direcionadas à Semana da Pátria, o Hasteamento da Bandeira. Estiveram associados às atividades desenvolvidas nas práticas de Educação Física, o ensino aos alunos para formação de filas em ordem de altura, com distâncias regradas entre si, a ida para a sala de aula somente na presença da professora responsável, em silêncio e com passos marcados (EMEFGG, 1977; PAULO, 2017).

Em relação à presença da igreja católica nas escolas primárias – mesmo o estado brasileiro sendo intitulado como laico –, o governo, em muitos momentos, articulou-se com a igreja católica para desenvolver, promover e abordar suas ideologias. Desse modo, o regime civil militar aproximou o estado e a igreja, vinculando os preceitos religiosos à disciplina de Educação Moral e Cívica utilizada pelos militares com o argumento de prevaecimento de seus ideais. O papel exercido pela igreja católica nas escolas primárias também era ensinar os valores morais por meio da disciplina de Ensino Religioso. Assim, o intuito dessa união, estado e igreja, era reprimir possíveis ameaças às ideologias sociais, políticas, educacionais, e também reforçar a formação do cidadão ideal para a nação (PLÁCIDO, 2014).

Dessa maneira, a presença da igreja católica nas escolas municipais de Caxias do Sul, além do exposto, também se deve ao valor cultivado no âmbito familiar e comunitário, e assim levado para as escolas, principalmente pelos descendentes de imigrantes italianos. Na EGG, Paulo (2017) destaca a presença do crucifixo nas salas de aula, fixados na parte superior do quadro negro, entendendo que “[...] a gente tinha aula de religião e aula de religião era católica”. O relato constata-se na Figura 15, de uma sala de aula da EGG datada de 1976.

Figura 15 - Simbologia religiosa representada pelo crucifixo (1976)



Fonte: EMEFGG (1976). Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS.

A presença católica na EGG, além do contexto já explicado, pode estar associada ao fato de o bairro vizinho possuir uma instituição religiosa destinada à formação de párocos, e também pela igreja católica do Bairro Cristo Redentor ser próxima às instalações da EGG.

Segundo Souza (2015b), as aproximações entre a igreja católica e as instituições escolares se intensificam durante o período do Estado Novo para difundir preceitos morais, cívicos e nacionalistas. No mesmo estudo, o autor relata que a frequente presença dos padres nas instituições está relacionada com intenções de desenvolver nos alunos princípios disciplinatórios, de regras, de bons comportamentos sociais, por meio das aulas de Ensino Religioso, ou também em celebrações na escola, aspectos que também acabam se reeditando durante o regime civil militar.

As celebrações religiosas de cunho católico, na EGG, ocorriam sempre aliadas a outros acontecimentos realizados pela escola, principalmente nos dias de entrega de boletins, mas também no Dia dos Pais/Mães, na Semana da Pátria, no Dia da Proclamação da República ou no Dia da Bandeira. Existem também registros da presença de diáconos que realizavam palestras aos alunos com intuito de “ensinar” costumes morais e sociais para formação de um bom cidadão e também para um convívio harmonioso na comunidade (EMEFGG, 1977).

Entendo que essas práticas aconteciam sempre nos dias de entrega dos boletins em função da presença das famílias no interior da escola, e dessa maneira elas serem “obrigadas” a assistir, vivenciar e participar desses atos nacionalistas e religiosos junto aos alunos. Assim, o nacionalismo, o civismo, a religiosidade, o sentimento de pertencimento a uma cultura italiana demarcaram práticas simbólicas adotadas pelas escolas primárias do município, e também pela EGG, pois elas agiam

[...] sobre os sentimentos e o imaginário das crianças, de suas famílias e da sociedade de modo geral. Para tanto, ela mobilizava valores e valia-se de expressões artísticas, a dança, o teatro, a poesia, a literatura, colocados a serviço da civilidade (SOUZA, 2008, p. 71).

Outro fator característico para o contexto vivido é a utilização do uniforme escolar como forma de padronização e identificação da instituição. No dia 12 de abril de 1975, cerca de um ano após a fundação da EGG, numa reunião realizada entre os pais e as professoras foi estabelecido a obrigatoriedade do uniforme escolar pretendendo uma padronização e identificação da escola (EMEFGG, 1974).

De acordo com Ribeiro e Silva (2012) são muitas as dificuldades encontradas pelas famílias para comprar uniformes escolares, decorrentes das poucas condições financeiras, assim muitos optaram pela sua produção de forma artesanal. A intencionalidade por parte do governo no uso do uniforme nas aulas de Educação Física, era a padronização e a ampliação do ensino primário, mesmo que apenas para aparência ou estética, ao conceder visibilidade pública a uma instituição cada vez mais importante para a sociedade brasileira: a escola.

Todavia, Souza (2008) destaca que o uso obrigatório do uniforme durante o regime civil militar foi flexibilizado, visto as dificuldades sociais e econômicas vivenciados pela comunidade e pelas famílias. Dessa forma, os uniformes escolares foram adotados pelas instituições primárias brasileiras como uma vestimenta fundamental na formação e organização de um sistema educacional que pretendia, ao menos no discurso, oferecer uma condição igualitária de educação para todos. Compreendo que este pressuposto de igualdade pretendido pelo governo procurava esconder diferenças sociais e econômicas significativas, por meio do uniforme escolar, assim

[...] criava-se uma ideia de padronização e democratização do ensino, mesmo que em aparência, além de se conceder visibilidade pública a uma instituição social cada vez mais importante: a escola. É possível que o *desejo* de dar visibilidade a uma ação governamental ou a um empreendimento privado se sobreponha, em muitos momentos, à intenção de oferecer *oportunidades iguais* e minimizar diferenças que estariam mais expostas sem o uso de tal *fardamento* (RIBEIRO; SILVA, 2012, p. 587).

Portanto, existiram elementos na EGG vinculando as práticas de Educação Física aos preceitos defendidos pelo regime civil militar, mesmo que de maneira implícita. Isso fica evidente nos ensaios de marcha, entonações dos hinos, preparação às datas comemorativas que geralmente ocorriam durante as aulas de Educação Física. As práticas de Educação Física por meio das ginásticas e dos jogos aproximavam os alunos dos valores sociais e morais, através da disciplina, da regra e da obediência. As celebrações da igreja católica não se relacionam diretamente com as práticas de Educação Física, porém possuem a mesma intencionalidade. O uso do uniforme escolar, apesar de ser obrigatório, foi flexibilizado, e ficou restrito aos eventos cívicos promovidos pela prefeitura decorrente da situação econômica precária das famílias naquele contexto. Sua utilização nesses eventos tinha intenção de causar boa impressão visual e identitária da escola ao apresentar seus alunos de forma organizada e padronizada.

4.3 FORMAS DE ORGANIZAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INDÍCIOS PARA UMA CULTURA ESCOLAR

Neste subcapítulo analiso as relações estabelecidas entre as formações das professoras de ensino primário, as caracterizações da organização e planejamento das aulas de Educação Física na EGG vinculadas às correntes pedagógicas de cada período e os indícios para uma cultura escolar. Para isso, também analiso os aspectos da cultura material que foram mobilizados para efetivação destas práticas. Compreendo que a formação docente possui influências diretas sobre as formas de escolarização, mas este fato isoladamente não explica a maneira de organizar as aulas de Educação Física. Assim, muitas professoras também acabaram moldando suas práticas

[...] em conformidade com a cultura escolar sedimentada ao longo do tempo, incorporando seletivamente elementos novos considerados mais exequíveis, interessantes ou adequados aos alunos e valendo-se da

apropriação de vários modelos em circulação, fossem aqueles aprendidos na Escola Normal ou nos manuais didáticos, fossem aqueles vinculados pelos órgãos de administração do ensino ou corroborados pela prática nas salas de aula (SOUZA, 2008, p. 85).

Seja pela formação normalista, pelo magistério ou pelo ensino superior, nenhuma das professoras que atuou entre os anos de 1974 a 1989 na EGG possuía conhecimentos específicos sobre a área da Educação Física. Os seus conhecimentos para organizar, planejar e desenvolver essas aulas eram, muitas vezes, oriundos das próprias práticas primárias, de cursos de curta duração, de palestras, de leituras ou de trocas de experiências com professoras de outras escolas. Dessa forma, possuíam o entendimento sobre o funcionamento e andamento das atividades, porém com dificuldades em ajustar o propósito e/ou finalidade adequada para determinada aula.

Mesmo diante desses impasses, as práticas desenvolvidas pelas professoras condizem com o que estava previsto na legislação, no entanto, com finalidades opostas às correntes pedagógicas defendidas pelo governo. Na primeira instalação da EGG, de 1974 a 1976, as professoras tinham como suporte para suas aulas, apenas o pátio de brita ou a sala de aula, fatores que restringiram as práticas de Educação Física aos esportes de forma lúdica, principalmente com futebol para os meninos e voleibol para as meninas. Na sala de aula foram adotados os jogos de tabuleiro principalmente nos dias que chovia ou quando fazia muito frio. Além dessas práticas, as brincadeiras eram muito exploradas pelas professoras com intuito de extravasar a energia que as crianças possuíam, facilitando os processos de ensino em outras disciplinas ao deixar essas crianças mais “calmas” (JACIRA, 2017).

A Educação Física na EGG começa a ser organizada por meio de uma reunião de professoras em que Jacira Koff Saraiva repassa as primeiras orientações de como organizar as práticas de Educação Física no dia 15 de junho de 1974, dessa maneira

[...] as aulas de Educação Física deverão ser constituídas, inicialmente de exercícios físicos propriamente ditos. Após os mesmos serão aplicados os jogos. Decidiu-se a partir desta data iniciar os ensaios de marcha, com objetivos de preparar os alunos para as comemorações da semana da pátria (EMEFGG, 1974, p. 14).

O planejamento pedagógico era determinado pelo município, que repassava as instruções para as escolas por meio de livros e/ou polígrafos e realizava o controle para identificar se estavam em conformidade com seu programa. Professora Jacira (2017) menciona que “[...] a Prefeitura cedia os livros conforme a série, nós tínhamos os livros que a gente seguia [...]”.

De acordo com Luckesi (1994), a narrativa exposta pode ser caracterizada como um planejamento tecnicista de ensino. A pedagogia tecnicista, inserida no país na década de 60 durante o regime civil militar, possuía como principal função transformar as professoras em transmissoras do conhecimento, assim, os alunos pouco interagiam e atuavam de maneira crítica em sala de aula. Desta forma, essas práticas pedagógicas objetivavam a eficiência, a organização e o desenvolvimento dos processos de escolarização por meio da aquisição de conhecimentos, saberes, habilidades, que possibilitariam aos alunos uma educação competente e a sua integração ao mercado de trabalho.

O controle sobre as atividades escolares era comum por parte dos órgãos públicos, com visitas frequentes das supervisoras da SMEC nas instituições municipais. Todos os registros das visitas na EGG encontrados no Caderno de Registro de Atas e Termos de Visitas (1977) apontam para uma boa organização escolar, de seu professorado, de seus funcionários e observavam aspectos positivos também no “[...] quadro de professores, planos, diários de classe, arquivo ativo e passivo” (EMEFGG, 1977, p. 1).

Segundo Paro (1997), essa forma de organização escolar permite ao governo o uso de dispositivos de controle sobre os processos educativos e administrativos que ocorrem no interior das escolas. Assim, a gestão escolar por meio da diretoria e suas professoras relacionada à gestão da educação através das respectivas secretarias municipais permite articulações sobre os delineamentos políticos-educacionais adotados para a concretização das atividades escolares propostas. Este controle do Estado buscou orientar toda vida escolar, desde seu cotidiano até os planos de ensino.

Os contextos sociais relacionados à repressão e à censura que estavam instalados no país acabam explicando a inserção dessa corrente tecnicista de ensino nas escolas em defesa de uma Educação Física orientada pelo esporte e pela competitividade. A corrente competitivista, que adotou os esportes como

principais práticas no ambiente escolar, passa a ser entendida como um modelo propício de propaganda política, pois enfraquece a consciência crítica dos sujeitos através do envolvimento esportivo, que transcende os muros da escola e permeia o meio social, uma nova espécie de “pão e circo”⁶⁰ (CASTELLANI FILHO, 2000).

Para Castellani Filho (2000), estas práticas esportivas no meio escolar tornaram-se tão importantes para os preceitos defendidos pelo regime civil militar, e também para suas propagandas políticas, que fundamentaram a elaboração, no decorrer dos anos 70, de um programa federal denominado “Esporte Para Todos”. Este programa governamental tinha como premissas e ideologias, a propagação e a popularização das práticas esportivas, tanto na escola como na sociedade, com intenções diretas de alienação social, reforçando a política de “pão e circo”.

A corrente pedagógica da Educação Física competitivista nas instituições escolares era fundamentada inicialmente pelo ensino e aprimoramento do gesto técnico⁶¹ dos esportes. Essas aulas eram organizadas e direcionadas aos grandes jogos, principalmente ao futebol e ao voleibol. Dessa forma, os alunos de 1ª a 4ª séries eram incentivados a participar de jogos e atividades que tivessem como objetivo o desenvolvimento fracionado das ações esportivas, pois com o decorrer destas práticas haveria uma contribuição motora para formação das habilidades essenciais objetivando a prática de algum esporte na sua trajetória educacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 1989).

Segundo Soares et al. (2009), esta corrente competitivista da Educação Física escolar passou a contribuir para que as práticas fossem essencialmente esportivas. Dessa forma, as ginásticas, o atletismo, e outras práticas corporais foram colocadas em segundo plano, caracterizando as aulas numa extensão das instituições formativas esportivas com intuito de rendimento físico. E ainda, os esportes influenciaram diretamente as relações sociais das aulas de Educação Física, estabelecendo um panorama onde o professor representaria uma “espécie de técnico” e o aluno representaria um “atleta”.

⁶⁰ A expressão “pão e circo” ficou conhecida como a política dos governantes de Roma para alienar e conquistar aprovação da população, por meio da distribuição de comida e incentivos para espetáculos de diversão (SOARES FILHO, 2010). Assim, ao realizar uma analogia com o contexto do regime civil militar brasileiro, o governo pretendeu por meio dos esportes causar uma espécie de alienação social aos problemas enfrentados pela sociedade.

⁶¹ Os gestos técnicos são os movimentos corporais realizados pelos praticantes objetivando executar da forma mais eficaz cada movimento esportivo (DAOLIO, 2004).

Considero que as professoras da EGG durante esse período procuravam seguir as determinações legais impostas, ao incorporar o esporte, a ginástica e o atletismo como as principais práticas da Educação Física na escola, todavia, opostas às finalidades desejadas pela política de governo. Para Oliveira (2003), a Educação Física nas instituições escolares no decorrer do regime civil militar foi relacionada à formação de atletas mediante a utilização dos esportes, assim como exerceu um protagonismo frente à formação integral do educando.

Em relação às práticas de ginásticas, Santos (2001, p. 23) destaca que não são constituídas na escola somente pelos exercícios com intuito de melhora dos aspectos físicos, mas também pelos “[...] vários tipos de manifestações, tais como danças, expressões folclóricas e jogos, apresentados através de atividades livres e criativas, sempre fundamentadas em atividades ginásticas”. Na EGG essas práticas escolares se ratificam principalmente nos momentos em que a comunidade e/ou as famílias estão presentes na instituição, como no Dia das Mães/Pais, com declamações, canções, teatros, danças, ou nas datas comemorativas cívicas ou religiosas, com jograis⁶², poesias, versos e apresentações artísticas (EMEF GG, 1974; EMEF GG, 1977).

Assim, essas práticas escolares não pretendiam somente a melhora dos aspectos físicos, mas também dos aspectos psíquicos e sociais desses alunos, ao favorecer o trabalho coletivo, o respeito às individualidades, ao não limitar ou excluir os alunos, ao não diferenciar gênero ou idade, ou ainda, usando quando disponíveis, elementos materiais, musicais e coreográficos, sempre com a preocupação de se apresentar sem caráter competitivo (SANTOS, 2001).

Quanto as práticas de atletismo, entendo que estão mais relacionadas a um caráter competitivo, principalmente quando a EGG desenvolve seus campeonatos interséries, torneios, gincanas ou participa de eventos esportivos, artísticos promovidos pelo município. Segundo Paulo (2017) existiram momentos

[...] que alguns se destacavam em correr, daí foram feitas interséries, inclusive uma época eu lembro que foi feito uma competição em Caxias e foi realizada lá no Parque Cinquentenário. Foi uma gincana, onde reuniram os colégios da época e aqueles que se destacavam mais foram competir lá.

⁶² Jogral é a denominação utilizada para a declamação de poemas ou canções, ao alternar o canto e a fala. São utilizados pelas escolas primárias do período em peças artísticas, geralmente com os alunos organizados em grupos declamando as falas de modo harmonioso (TUFANO, 1989).

A competição mencionada pelo ex-aluno Paulo está registrada nos documentos oficiais da escola. Em reunião realizada no dia 3 de março de 1976 discute-se a participação da EGG na “[...] corrida a ser realizada no dia 30 de março no Parque Cinquentenário⁶³. Serão escolhidos uns quinze alunos e uma professora os acompanhará” (EMEFGG, 1974, p. 49). Nesse excerto, aproximam-se as correntes competitivistas, através do caráter de exclusão do esporte e efetivação das práticas pela “[...] competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a educação física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores” (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Em relação aos campeonatos organizados pela EGG ligados às práticas de atletismo, destaco o Torneio Interno realizado no dia 20 de abril de 1976, com a participação das terceiras e quartas séries. O torneio foi constituído pelas práticas de “[...] corrida de resistência, salto em extensão, salto em altura, e arremesso de peso” (EMEFGG, 1974, p. 50). Os aspectos competitivistas surgem de forma mais significativa na EGG nesses eventos, pois as disputas instigam a superação ao outro e as práticas são julgadas

[...] pelo seu resultado final, a performance esportiva mensurada/valorizada em função do código binário da vitória-derrota. Os meios empregados no treinamento, o próprio treinamento, tudo é medido pelo resultado final. A própria prática, o processo, a fruição [...] não assumem importância significativa para o sistema (BRACHT, 2000, p. 17).

Na EGG, as práticas esportivas mais utilizadas foram o futebol e o voleibol, porém sem a caracterização competitiva, tomando um caminho mais lúdico. Por outro lado, os esportes também foram desenvolvidos quando as professoras não desejavam ministrar a aula de Educação Física, assim levavam os alunos para o pátio da escola “[...] *para brincar, digamos um recreio prolongado, então isso não ajudou a desenvolver fisicamente os alunos*” (JAQUELINE, 2017). Para Tubino (2001), as aulas fundamentadas pelos esportes podem ser caracterizadas sob três pontos de vista: (1) esporte-educação, que objetiva o aspecto formativo; (2) esporte-participação, com a finalidade de proporcionar o bem-estar e a participação de todos

⁶³ O Parque Cinquentenário foi inaugurado no ano de 1925, sendo nominado desta forma em homenagem aos 50 anos da colonização italiana no município de Caxias do Sul (LOPES, 2018).

os alunos; (3) esporte-performance, com intuito explícito de rendimento e obediência às regras.

Os esportes possuíam a finalidade de proporcionar o bem-estar e a mera participação dos alunos sem nenhum tipo de vinculação ao rendimento na EGG. O competitivismo emerge em alguns momentos, face a sua característica como modalidade esportiva competitiva, principalmente quando inserido em eventos com participação de pessoas estranhas ao ambiente escolar. Os esportes escolares nesses eventos acabam se transformando no esporte dos adultos, com as mesmas organizações, características, finalidades e valores, embora o discurso sobre ele no âmbito escolar seja para a prática recreativa e a participação de todos (VARGAS, 1999).

Inseridas nas aulas de Educação Física, também existiam as brincadeiras, direcionadas pela professora regente da turma ou de forma livre, entendidas como um momento de “liberação de energia” dos alunos. Para Bracht (1999), a falta de uma identidade da Educação Física escolar neste período gerou conflitos sobre suas finalidades educativas, e ameaçou sua presença nas escolas, pois ela não possuía um corpo teórico próprio visto que são muitos os conhecimentos divulgados de forma incoerente sobre a área.

Na concepção da professora Jacira a Educação Física durante sua formação, atuação e “[...] *nas minhas andanças, nos meus quase 35 anos de magistério uma das coisas que eu pouco vi, foi Educação Física para valer!*” (JACIRA, 2017). Considero que esta seja uma representação da professora acerca do que compreende sobre as aulas de Educação Física, ainda vinculadas aos preceitos tecnicistas de sua formação, atuação e entendimento sobre as formas de conduzir essas aulas pelas professoras primárias. Compreendo que os propósitos e finalidades da Educação Física escolar, apesar das prescrições legais, não estiveram bem determinados e alinhados, pois as aulas eram associadas aos momentos de distração, de brincar

[...] e não como momento de estudar, pesquisar, analisar, refletir e avaliar. O termo Educação Física ficava restrito a educar o físico. Portanto, o termo promovia uma alienação, ligado ao biologicismo, ou seja, reducionismo, fazendo nossa grande área de conhecimento não apresentar muito sentido na escola, para a Educação e para a sociedade (COSTA; PEREIRA; PALMA, 2009, p. 5).

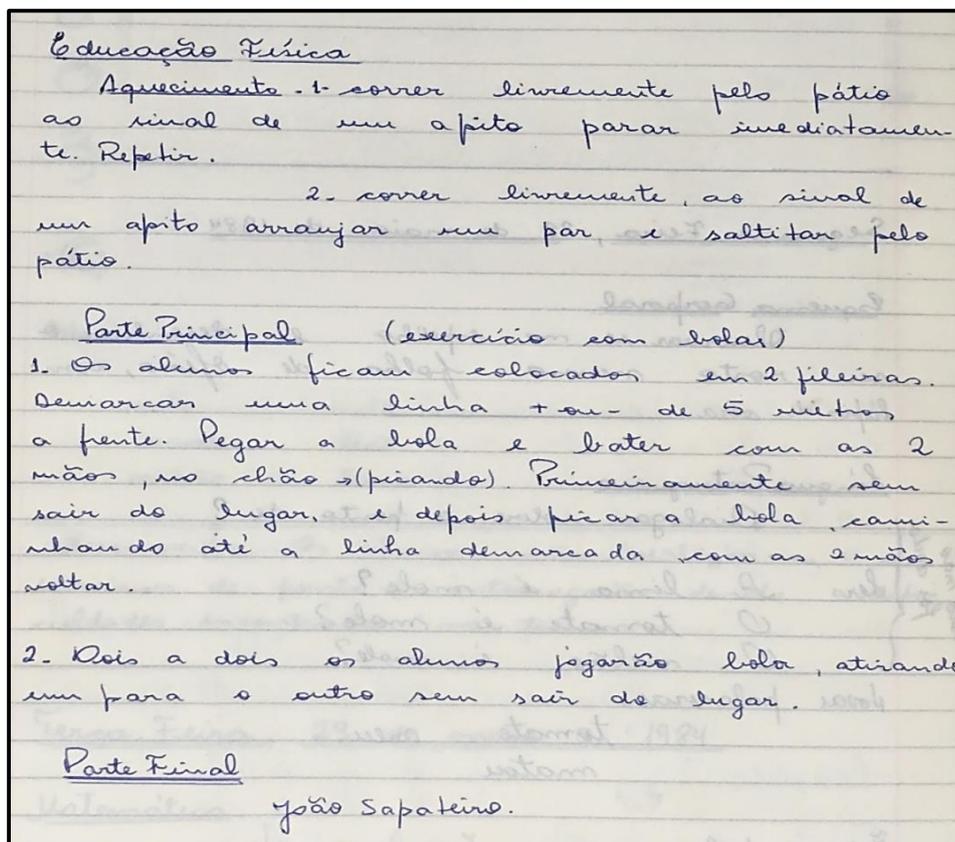
A narrativa de Jacira (2017) também ressalta que a maior parte das aulas ministradas pelas professoras, eram organizadas e desenvolvidas pelas brincadeiras de forma orientada ou livre, e quando haviam possibilidades de utilizar o pátio, eram orientadas pelos esportes, ginásticas ou atletismo. Porém, percebo que não havia um consenso sobre as finalidades educativas das aulas de Educação Física, ou seja, existiam dúvidas se o seu propósito era do desenvolvimento físico, biológico ou do desenvolvimento da consciência da prática pelo viés social e cultural.

Portanto, ao entender os movimentos políticos e as determinações legais durante os anos de 1974 a 1976, identifiquei que as aulas foram organizadas a partir das práticas previstas na legislação, mas ao não possuir uma professora com formação específica limitaram-se as finalidades lúdicas e em alguns momentos competitivas. Percebo que foram capazes de propiciar aos alunos aquilo que o governo permitia a elas desenvolver, dentro das condições oferecidas, visto que os espaços e materiais destinados para as práticas eram precários e dificultaram suas atuações. Ressalto ainda, que essas professoras primárias foram além do previsto na legislação, ao oportunizar outras práticas como os jogos de tabuleiro permitindo uma formação cognitiva ao aluno.

Passando para o período compreendido entre 1977 a 1989, já nas novas instalações da EGG, a organização das práticas de Educação Física acabou se tornando mais elaboradas. Isso ocorre pelas melhores condições ofertadas pela Secretaria de Educação, pelas trocas de experiências entre as professoras de diferentes escolas, pelas leituras de bibliografias da área, pelos novos espaços físicos e ampliação dos materiais didáticos. Porém, muitas práticas do período competitivista continuam sendo desenvolvidas ainda com finalidades lúdicas, como o futebol e voleibol, no entanto, ocorre a inserção de outros esportes nas aulas. Os jogos de tabuleiro em sala de aula também continuam sendo desenvolvidos, e iniciam aproximações do campo da Educação Física aos conceitos pedagógicos e não somente biológicos.

Como mencionado muitas práticas evidenciadas nas aulas de Educação Física no período civil militar, ainda são perpetuadas nesse novo espaço. No entanto, percebe-se mudanças a níveis conceituais, pedagógicos, organizacionais e de planejamento nessas aulas. Esses fatores ficam evidentes na Figura 16, que apresenta um plano de aula, elaborado na década de 80, ao ser produzido e organizado com as partes de aquecimento, principal e final ou volta à calma.

Figura 16 - Organização de uma aula de Educação Física (1984)



Fonte: JAQUELINE (1984). Acervo pessoal de Jaqueline Gedoz Vita, Caxias do Sul/RS.

Além dessa melhor organização das aulas, a Educação Física escolar adquire novas correntes pedagógicas a partir da redemocratização brasileira em 1985. Essa nova corrente é denominada de popular, em vista das pretensões operárias na sociedade, a partir dos conceitos de inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida. Esses mesmos conceitos passam a fazer parte dos debates sobre a Educação Física escolar, entendendo o aluno como ser atuante do processo de escolarização, que deve ser crítico e participativo. Assim, as práticas competitivistas vão perdendo força para uma corrente que valoriza mais que os aspectos biológicos e fisiológicos do aluno (FERREIRA, 2005).

Nesse momento, os campos da psicomotricidade e do construtivismo começam a se articular com a Educação Física na escola, através das suas concepções que ultrapassam os aspectos biológicos, competitivos, tecnicistas e de rendimento, ao incorporar nas práticas também a consciência cognitiva e psicológica

(DARIDO, 2001). O autor complementa que a psicomotricidade quando aliada à Educação Física escolar pretende estimular os aspectos motores, mas também mobilizar os aspectos cognitivos e afetivos.

O construtivismo é uma teoria que trata das relações do conhecimento. Entende que as crianças possuem um conjunto de predisposições neurofisiológicas básicas para formação de suas estruturas de pensamento e que necessitam desenvolvê-las no cotidiano familiar, social e principalmente escolar. Dessa forma, os aspectos cognitivos dos alunos devem ser trabalhados para que haja uma construção e significação no desenvolvimento do processo de ensino acarretando reflexões individuais, nas interações com o outro e nas relações com o meio social que está inserido (ARIAS; YERA, 1996).

Na contracapa da agenda escolar⁶⁴ da ex-aluna Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski, está registrado o objetivo da EGG para aquele período aproximando-se das concepções construtivistas ao

Oportunizar a integração entre escola, família e comunidade visando a preparação do aluno para a vida, dando condições para que este desenvolva suas potencialidades intelectuais a fim de que seja um ser pensante, crítico, atuante, social, responsável e transformador da sociedade (EMEFGG, 1988).

O francês Le Boulch (1986) foi um dos precursores e defensores dessa abordagem, ao compreender que o construtivismo aliado às práticas de psicomotricidade nas aulas de Educação Física e seus movimentos espontâneos poderiam beneficiar a percepção da imagem corporal, para o autor, um dos núcleos centrais da personalidade do aluno. A psicomotricidade também procura desenvolver aspectos como as noções corporais, coordenação motora ampla e fina, estruturação e percepção espaço-temporal, lateralidade dentre outros elementos (FERREIRA, 2005).

Essas práticas despontam para superar as aulas que pretendiam evoluir apenas os aspectos biológicos, competitivos e de desempenho, ao incluir e valorizar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais (DARIDO; RANGEL, 2005). De acordo

⁶⁴ Esse documento foi oferecido para utilização nessa investigação pela ex-aluna Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski após a realização da entrevista. Conforme Mignot e Cunha (2006, p. 41) esse tipo de documento é denominado de “ordinário”, pois preserva “[...] histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação”.

com o Ministério da Educação e Cultura, a Educação Física no ensino primário “[...] deve atender às necessidades da criança nesta faixa etária, respeitando as suas características de crescimento e desenvolvimento” (BRASIL, 1982, p. 8).

Na EGG essas práticas começam a ser inseridas no final dos anos 70, no entanto, ganham maior expressividade na metade da década de 80. Para Ambrósio, (2011, p. 8-9), os principais elementos desenvolvidos nas escolas primárias pelas práticas da psicomotricidade, são a

[...] coordenação motora global, equilíbrio estático e dinâmico, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal proporciona uma formação indispensável a toda criança com deficiência ou sem deficiência. Assegura, igualmente, o desenvolvimento funcional, levando-se, em conta as possibilidades da criança, propiciando-lhe a afetividade de expandir-se e equilibrar-se pelo intercâmbio com o ambiente humano. Essas funções têm como objetivo adaptar a criança ao seu meio, promovendo um melhor investimento de sua corporalidade, situando-a no espaço, no tempo, no mundo dos objetos, estimulando a harmonia em seus modos de relação com o outro.

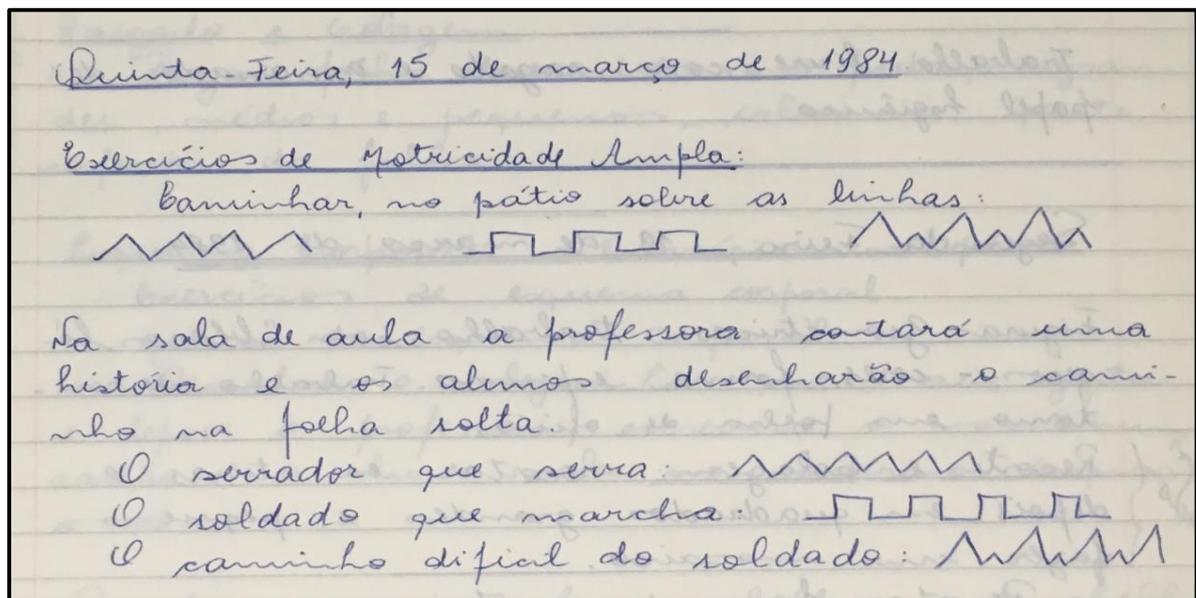
Os elementos destacados por Ambrósio (2011) aparecem registrados no Diário de Classe da professora Jaqueline, através de diversas atividades planejadas durante o ano de 1984. O campo da psicomotricidade é fundamental nas relações da aprendizagem escolar constituindo-se como uma ferramenta importante nas aulas de Educação Física, pelo seus objetivos de desenvolver nos alunos os aspectos motores, cognitivos e afetivos (BRASIL, 1998). Por meio dos vestígios encontrados nesse Diário de Classe percebo que são desenvolvidas nas aulas de Educação Física seis capacidades e elementos do desenvolvimento psicomotor.

Os dois primeiros referem-se à interação dos sistemas muscular, esquelético e sensorial para a coordenação dos movimentos. A *Coordenação Motora Global ou Ampla* procura aprimorar o controle e a organização dos grandes grupos musculares na realização de movimentos complexos, como os exercícios de corrida e salto. A *Coordenação Motora Fina* busca melhorar a capacidade de controle dos pequenos músculos, geralmente os utilizados pelas mãos para práticas refinadas, como o recorte, a colagem e principalmente a escrita (BUENO, 2014). Segundo Jaqueline nos anos 80 suas aulas de 1ª série eram organizadas e planejadas objetivando

[...] a preocupação com o aluno na psicomotricidade ampla para ele desenvolver bem para trabalhar a fina na sala de aula. Então a gente fazia as letras no chão e eles passavam por cima, não gostavam né, eles queriam brincar, correr (JAQUELINE, 2017).

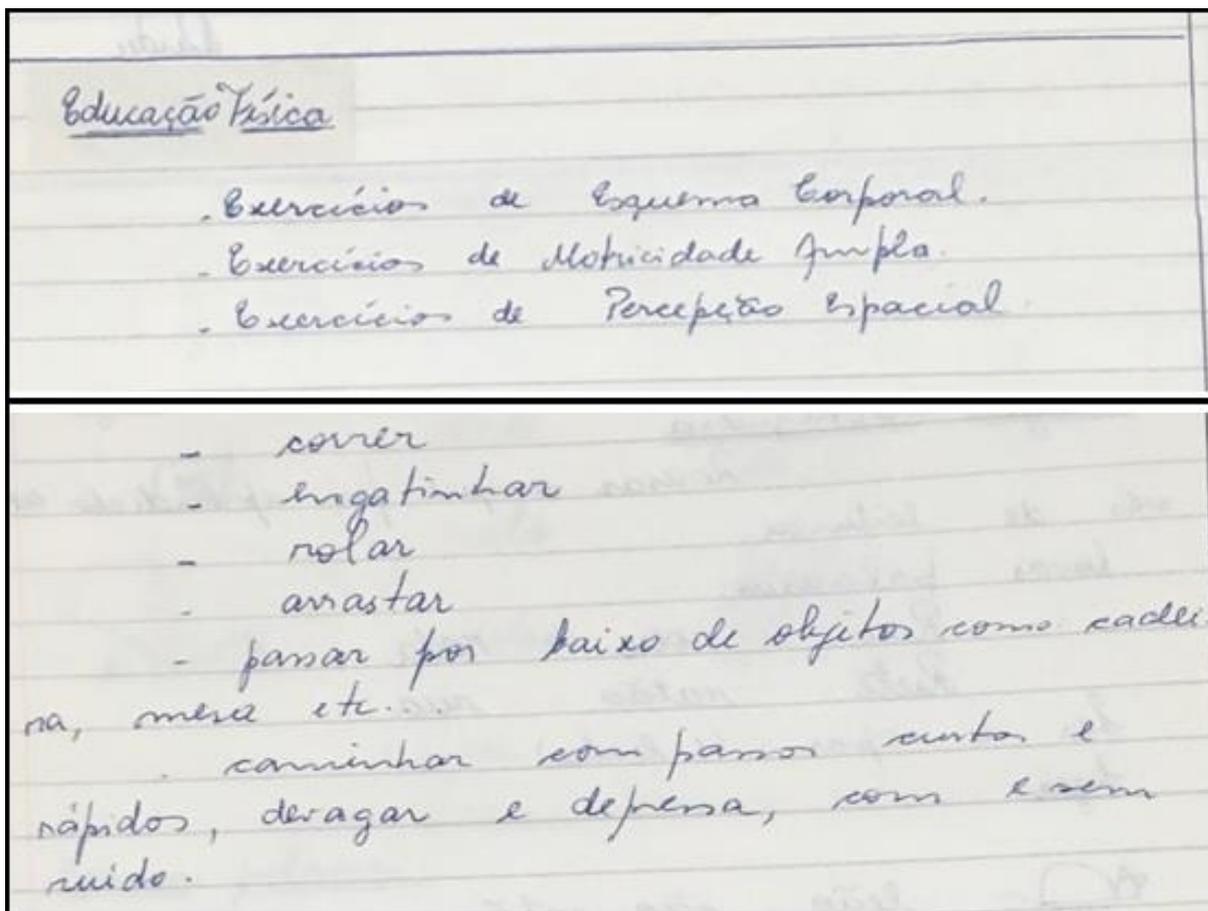
A narrativa condiz exatamente com um dos registros de seu diário de classe, onde num primeiro momento desenvolve a atividade de motricidade ampla no pátio, para num segundo momento realizar exercícios de motricidade fina em sala de aula, conforme observado na Figura 17.

Figura 17 - Organização de uma aula de Educação Física com os conceitos da psicomotricidade (1984)



Fonte: JAQUELINE (1984). Acervo pessoal de Jaqueline Gedoz Vita, Caxias do Sul/RS.

Outros dois conceitos abordados nas aulas relacionam-se às percepções espaço-temporais. A *Percepção Espacial* consiste nas relações estabelecidas pelos alunos com os diversos aspectos materiais, com pessoas em posição estática ou dinâmica constituindo uma consciência das inter-relações do corpo com o meio. A *Percepção Temporal* é compreendida pela capacidade de situar-se numa temporalidade dentro de uma ação, pelos aspectos de ordem e sucessão do tempo, pela percepção dos ritmos no tempo e também determinar o momento do tempo em relação aos outros tempos (LEITE, 2012). A seguir, um exemplo de organização e planejamento para as aulas de Educação Física envolvendo estes elementos.

Figura 18 - Organização de aula com exercícios de percepção espacial ⁶⁵

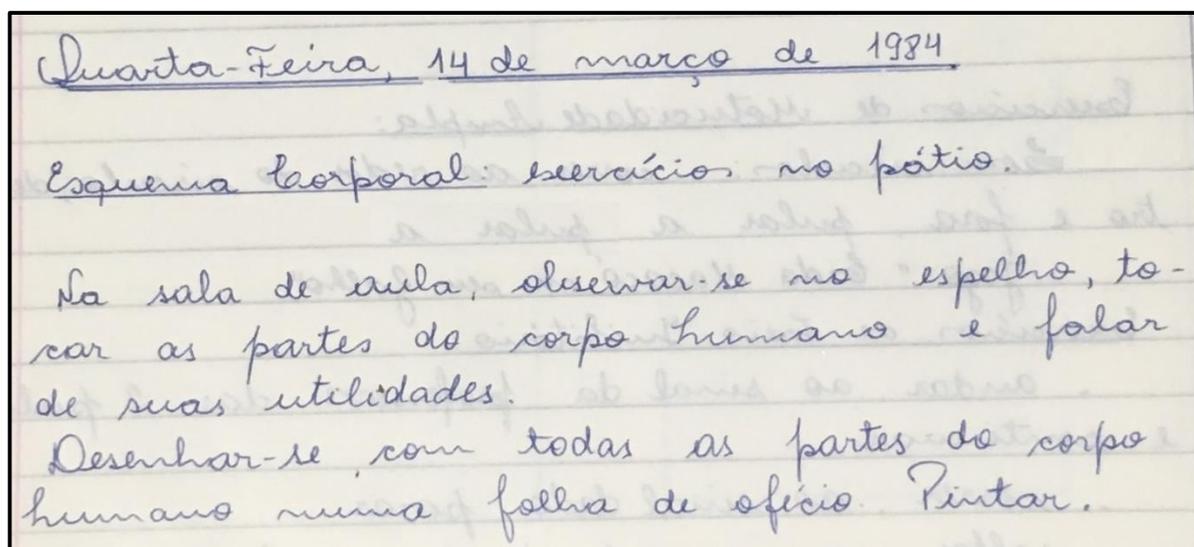
Fonte: Elaborado pelo autor, JAQUELINE (1984). Acervo pessoal de Jaqueline Gedoz Vita, Caxias do Sul/RS.

Os aspectos mais evidentes no diário da professora Jaqueline estão relacionados à *Estruturação Corporal*. Este campo está associado à percepção do corpo com o mundo exterior, a sua adaptação a este meio, o descobrimento, o conhecimento e o controle do próprio corpo e das suas partes, pois como destaca Le Boulch (1992, p. 188) “[...] o espaço é o primeiro lugar ocupado pelo corpo”. Este conceito se divide em outros três sub-conceitos. A *Imagem Corporal* definida pelas experiências e as impressões subjetivas do aluno em relação ao próprio corpo. O *Conhecimento Corporal* compreendido pelo conhecimento cognitivo que o aluno possui do seu corpo (NICOLA, 2004). O *Esquema Corporal* entendido como a tomada de consciência dos segmentos corporais, e as suas possibilidades de movimentos, posturas e atitudes. É desenvolvido por meio das experiências vivenciadas pelo aluno fundamentado no conhecimento que possui sobre seu corpo

⁶⁵ A Figura 18 foi formatada desta forma, pois estava em folhas separadas no Diário de Classe (1984).

e das relações que estabelece com o mundo que vive (NICOLA, 2004). Na Figura 19, apresento um excerto, onde a professora Jaqueline aborda estes conceitos.

Figura 19 - Aula de esquema corporal organizada pela psicomotricidade (1984)



Fonte: JAQUELINE (1984). Acervo pessoal de Jaqueline Gedoz Vita, Caxias do Sul/RS.

Um dos fatores que não se apresenta especificamente nos planejamentos de Jaqueline diz respeito ao componente da *Lateralidade*. Para Coste (1992), a lateralidade busca conscientizar os alunos sobre as práticas efetivadas ou imaginadas pelos lados esquerdo e direito do cérebro e/ou corpo, que estão relacionadas à orientação frente aos sujeitos ou objetos. Esta conscientização do corpo e cérebro pressupõe a identificação da noção de direita e esquerda, dos usos das mãos, dos pés, da visão e da audição.

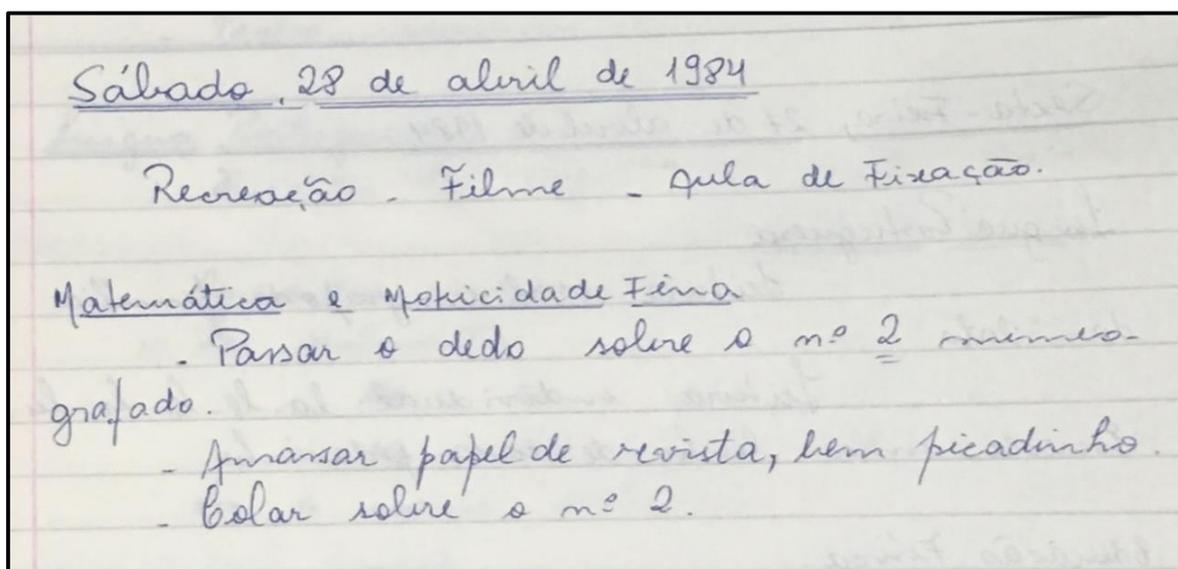
Dessa forma, dos seis grandes componentes citados e explicitados da psicomotricidade, nota-se que a professora Jaqueline abordava com maior ênfase as coordenações motoras ampla e fina e as práticas voltadas ao esquema corporal. Compreendo que essas práticas de Educação Física foram direcionadas a esses alunos em decorrência da sua formação docente, por entendê-la como um campo que possibilita o desenvolvimento dos processos de escolarização em outras disciplinas, favorece os aspectos físicos, cognitivos, afetivos-emocionais e também contribui para a formação da personalidade (FONSECA, 1988).

Ressalto por meio dos indícios pesquisados que a psicomotricidade foi uma prática utilizada pela grande parcela das professoras primárias da EGG que

buscavam novas formas de abordagem em suas aulas, no entanto, não se constituía como uma prática homogênea, pois muitas professoras ainda utilizavam os mesmos planos de aulas de décadas anteriores vinculados ao tecnicismo (JAQUELINE, 2017).

Essas aproximações entre as práticas de Educação Física com os demais conteúdos, são mencionados pela professora Jaqueline (2017) pois, muitas atividades realizadas no pátio coberto possuíam a intenção de desenvolver e/ou aprimorar aspectos que posteriormente seriam trabalhados em sala de aula, como podemos observar no excerto de seu Diário de Classe, as relações da motricidade fina e o ensino da matemática.

Figura 20 - Aproximações da Educação Física com outros conteúdos (1984)



Fonte: JAQUELINE (1984). Acervo pessoal de Jaqueline Gedoz Vita, Caxias do Sul/RS.

Existem relações diretas com as práticas de psicomotricidade desenvolvidas nas aulas de Educação Física relacionadas ao ensino de português. Numa dessas aulas, Jaqueline desenvolve práticas onde os alunos desenham letras com giz no pátio da escola, e devem caminhar equilibrando-se sobre as linhas das letras. Na sequência, ao seu sinal sonoro deveriam trocar de letra e fazer outro tipo de ação. Após essas atividades no pátio a professora solicitava em sala de aula que os alunos formassem palavras utilizando as letras que foram utilizadas por eles no pátio (JAQUELINE, 2017).

Segundo Batista (2003), a interdisciplinaridade da Educação Física para com os demais conteúdos escolares proporciona atividades que auxiliam no ensino de outros conteúdos, através de práticas relacionadas com a identificação das letras e aprendizagem da escrita, na socialização, na memorização e agilidade, na aprendizagem das quatro operações básicas da matemática e na aprendizagem da geografia dentre outras. Dessa forma, para Barros, Conceição e Vieira (2018, p. 3) é possível estabelecer relações entre as práticas de Educação Física e as demais matérias desenvolvidas na escola, pois a

[...] Biologia pode proporcionar aulas sobre o funcionamento do corpo humano, alimentação e gasto energético. A Matemática poderá construir e interpretar gráficos. A Língua Portuguesa poderá organizar com os alunos, entrevistas para buscarem informações de campo sobre as práticas das atividades físicas da população de um local, quantos praticam, qual o tipo de atividade, onde, quantas vezes por semana e através dos dados obtidos estimular a produção de textos.

Essas correntes pedagógicas que realizaram transformações na organização e no desenvolvimento das aulas de Educação Física na EGG tornaram-se possíveis pelos novos espaços, principalmente pelo pátio coberto, pelas novas salas de aula, e também pela utilização da frente da escola para as práticas de atletismo. Outro fator que contribuiu para uma ampliação das possibilidades práticas são as novas legislações e também a ampliação dos recursos materiais destinados às aulas, que passam a ter bolas de diferentes tipos e tamanhos, cordas, bambolês, colchões e materiais adaptados (ROBERTA, 2017; ELISANGELA, 2017).

De acordo com Souza (2007, p. 165), “[...] os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar”. Os materiais mais utilizados nas aulas de Educação Física nas instituições primárias, de acordo com Aguiar, Rotelli e Terra (2007) podem ser classificados em quatro categorias: os tradicionais, os tradicionais alternativos, os não tradicionais e os não tradicionais alternativos.

Os materiais tradicionais são compostos em sua maioria pelas bolas, bastões, redes, colchonetes e apitos. Os tradicionais alternativos são materiais criados e desenvolvidos pelos próprios professores e/ou alunos a partir de artefatos, como por exemplo, as garrafas plásticas e bolas de meia. Os materiais não tradicionais incluem os livros, os papeis, as figuras, os recortes de jornais e revistas. E por fim,

os materiais não tradicionais alternativos, criados pelas professoras e/ou pelos alunos, como os painéis, os desenhos, os cartazes e as maquetes (AGUIAR; ROTELLI; TERRA, 2009). Na Figura 21, os alunos da EGG utilizam materiais adaptados numa apresentação artística vinculada à Educação Física.

Figura 21 - Materiais adaptados utilizados numa apresentação artística (1988)



Fonte: EMEFGG (1988). Acervo da Biblioteca da Escola Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul/RS.

Todavia, para Faria Filho e Vago (2001), as professoras necessitam de condições de trabalho adequadas para um bom desenvolvimento das aulas de Educação Física. A falta de espaços escolares adequados, aliado aos poucos materiais didáticos disponíveis são fatores que podem interferir, modificar e até mesmo prejudicar a organização, planejamento e desenvolvimento das práticas propostas. Entretanto, segundo os autores, o problema da falta de espaços adequados e a escassez de materiais didáticos pode ser fatores estimulantes para que as professoras coloquem sua capacidade criativa para organização e desenvolvimento de aulas alternativas.

Segundo Sacristán (1995), a atividade das professoras primárias também é desenvolvida pelas suas experiências culturais. As professoras no cotidiano escolar

enfrentam dificuldades constantes, seja pelos espaços adaptados ou pela escassez de materiais, dessa forma, as suas experiências culturais também são relevantes para a constituição de novas práticas. Contudo, essas relações estabelecidas pela sua criatividade e experiência pode interferir no valor atribuído às aulas de Educação Física, pois estão envolvidas diferentes representações sobre estas práticas.

Para Escolano Benito (2017) através do reconhecimento do passado entendendo as transformações, as permanências e as mudanças dos espaços e materiais das primeiras experiências formativas, podem fazer com que “[...] os sujeitos comecem a ponderar acerca do papel e do valor da memória, na construção do sentido comunitário da vida [...]”, pois estes são registros que podem marcar as lembranças de alunos e professores e também transformar suas trajetórias de vida dentro de determinados grupos sociais.

A partir do explicitado, percebo que as professoras primárias da EGG conseguiram articular e colocar em prática os saberes oriundos de sua formação docente, dos cursos e palestras, das leituras e das trocas de experiências com outras professoras, para organizar e desenvolver as aulas de Educação Física. No entanto, essas práticas ficaram restritas pela não especificidade de sua formação na área, pelos espaços escolares e pelos materiais didáticos oferecidos. Mesmo assim, nota-se um esforço docente para seguir os planos propostos pela legislação, encontrar soluções educativas tanto nos espaços quanto nos materiais para um desenvolvimento satisfatório das aulas de Educação Física, e dessa forma, possibilitar a constituição de uma possível cultura escolar na EGG.

Essas culturas escolares são formadas e desenvolvidas pelos sujeitos escolares, nas instâncias sociais, nos espaços e tempos escolares, pois a escola enquanto instituição educativa possui como uma de suas funções transmitir os conhecimentos e saberes da humanidade. Porém, ao mesmo tempo em que esses conhecimentos humanos e sociais influenciam a escola na formação de culturas, essa também produz a sua própria cultura, através de suas práticas educativas. Para Escolano Benito (2010),

A escola foi e é um lugar de produção de cultura e essa cultura se objetiva nas práticas em que são operados os processos formativos. As ações se materializam nos espaços, objetos, ícones e textos que formam parte do patrimônio histórico-educacional (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 12).

Dessa forma é no cotidiano escolar que acontecem as diversas interações socioculturais entre os sujeitos, para constituição de uma cultura própria, por meio das práticas escolares. Vidal (2009) ressalta ainda, que as práticas escolares também são práticas culturais que constituem modos de compreender o cotidiano e estabelecem relações com os meios sociais e culturais da instituição educativa com a comunidade na qual está inserida. Portanto, a escola é um espaço que se relaciona diretamente com a cultura, ou seja, são entrelaçadas, desenvolvidas e articuladas nas práticas do cotidiano (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Essas culturas que são pertinentes às instituições escolares fazem parte de um universo particular que possui “[...] características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). Além disto, evidencio as culturas escolares da EGG também pelo pressuposto de Viñao Frago (1995), considerando que existem culturas escolares homogêneas entre as instituições educativas, porém existe uma cultura escolar específica que é constituída em cada uma destas escolas de maneira singular.

Conforme Forquin (1993), existem aproximações culturais e educacionais em que a escola é representada num ambiente social e cultural, que determina alguns componentes pertencentes à cultura, para transformá-los em elementos de ensino. Alguns desses componentes de ensino expostos pelo autor, foram adotados pelas professoras da EGG, e evidenciados nas memórias de Jaqueline, quando destaca que em suas aulas de Educação Física e das suas colegas,

[...] a gente ensinava a fila, a ordem por tamanho, de respeitar o outro, se pisassem nos pés tinha que pedir desculpas que era sempre na hora ali do lúdico da brincadeira de dar chance para o outro também, que eles foram aprendendo a dividir, a respeitar, ser solidário. Eu não sei se isso chegou até as famílias, mas entre eles acho que sim que ajudou (JAQUELINE, 2017).

Esses conjuntos de ações e resultados, individuais e coletivos através dos quais os sujeitos escolares atribuem sentido e valor para as suas práticas cotidianas, desde as mais singulares ou extraordinárias, acabam constituindo culturas escolares (CARVALHO; HANSEN, 2011). A partir desses e de outros indícios encontrados, percebo uma maior atenção das professoras primárias da EGG com as práticas em sala de aula e também nas práticas de Educação Física, relacionadas aos valores

sociais e morais, a ordem, o respeito, a disciplina, o bom comportamento e o convívio harmônico em comunidade. Estes sistemas de relações e significações que os alunos produzem através do convívio social, como os comportamentos, os valores, as crenças e os princípios do respeito possibilitam o desenvolvimento de culturas que são constituídas na escola, mas que também possibilitam sua externalização para a comunidade (GEERTZ, 1973).

Essas práticas exercidas pelas professoras ocorriam com alunos oriundos de diferentes comunidades do entorno da EGG, visto que a instituição não atendia apenas a demanda do Bairro Cristo Redentor. Temos que atentar também que durante a década de 70, o município de Caxias do Sul recebe uma grande corrente migratória de municípios vizinhos, como São Francisco de Paula, Vacaria, Cambará do Sul dentre outros (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998). Nesse sentido, a escola é um espaço multicultural que acolhe diferentes sujeitos de grupos sociais e “[...] ao mesmo tempo produz e reproduz a cultura na sociedade em que ela, escola, se situa” (VEIGA-NETO, 2004, p. 53).

Lahire (2006) ressalta que a instituição educativa é constituída por espaços e tempos de confrontamentos ou entretencimento de culturas pessoais e sociais. Assim, é necessário que a escola reconheça e proporcione visibilidade às diferentes culturas desses sujeitos, por meio dos diálogos, interações, comunicações entre todas as formas de cultura, criando um espaço que seja multicultural, objetivando o acolhimento das mais diversas manifestações, visto que nosso país possui dimensões continentais.

As relações diretas e indiretas estabelecidas pelas culturas escolares entre os diversos grupos sociais que permeiam o cotidiano escolar com a comunidade na qual está inserida é constituída pelas ações sociais entre as professoras, os alunos, os pais e os demais membros (VIÑAO FRAGO, 1995). Os momentos em que ocorriam estas interações sociais entre a EGG e a comunidade aconteciam principalmente nas celebrações e eventos, onde

[...] nós fazíamos “teatrinho”, nós comemorávamos as datas, dia dos pais, dia das mães, então a gente convocava as mães para ir à escola e éramos atendidos, as mães iam e colocávamos todos em uma sala, as crianças faziam as apresentações, dia de São João enfeitávamos a escola toda... todo aquele ritual de festa a gente cumpria (JACIRA, 2017).

E este tipo de prática social de comemorações de datas, de apresentações, de festas escolares, com a participação dos professores, alunos e membros da comunidade, a partir de Anne-Marie Chartier (2005), somente é entendida como uma cultura escolar no momento que é portadora de um sentido para quem participa. Entendo que estas práticas constituíram sentidos e significados para os sujeitos escolares e para comunidade, pois muitas dessas práticas acabaram sendo lembradas, o que considero uma perpetuação destas culturas escolares em suas trajetórias de vida para um convívio em sociedade, ao lembrar

[...] com carinho de algumas professoras e de atividades que me marcaram assim, eu gostava bastante da festa junina que a escola promovia, e uma peça de teatro que eu tive a oportunidade de participar, que a gente apresentou pros familiares também [...] (ELISANGELA, 2017).

Outras práticas que acabaram tornando-se culturas particulares da EGG e também acabaram sendo levadas para o convívio em comunidade e para o âmbito familiar, foram os princípios do respeito, da regra e da disciplina. Em muitos pontos, as aulas de Educação Física puderam contribuir para que isso fosse perpetuado, através de elementos que pertencem às práticas de brincadeiras, jogos e esportes. Os rituais mencionados pelas ex-alunas Roberta e Elisangela na chegada da escola também se perpetuaram, como a formação de filas, o respeito pelo seu lugar nesta fila, a subida para sala de aula apenas com a presença da professora, a espera pelo sinal sonoro e a ordem de tamanho ao sentar nas classes em sala de aula.

Estas práticas educativas fundamentadas pelo aprendizado dos valores morais e o desenvolvimento de princípios como, disciplina, regra, racionalidade e respeito possuem objetivos de ensinar normas e condutas aos alunos tanto nos espaços escolares como fora deles. Elas passam a atuar em cada aluno a partir de seus saberes e conhecimentos, envolvendo o pensamento e a ação, para que no cotidiano com os demais alunos, sua maturidade ética seja desenvolvida. No entanto, estes valores somente serão compreendidos com a participação ativa dos alunos, ou seja, as práticas educativas no cotidiano escolar devem ser organizadas através de elementos que relacionem os valores e fins morais democratizando as relações interpessoais e incentivando nestes alunos responsabilidades (ALFAYATE, 2002).

Entendo as aulas de Educação Física como práticas corporais, estabelecidas pela escola, pelas professoras ou pelos programas de ensino. Essas práticas estão inseridas na cultura escolar como um tempo para fazer atividade física, para o relaxamento, para recreação ou lazer. Durante seu percurso histórico, a Educação Física na escola é validada perante a sociedade, partindo dos conhecimentos biológicos e fisiológicos, onde “[...] que se coloca como universal e abstrato, que prescinde da prática e, conseqüentemente, dos sujeitos concretos” (BRACHT; CRISORIO, 2003, p. 8).

Até meados dos anos 70, o campo da Educação Física escolar ainda era predominado por outras subáreas, compostas essencialmente pela medicina esportiva, biologia e fisiologia, ou seja, a Educação Física possuía uma grande influência das ciências naturais. Todavia, no início dos anos 80, identifica-se um aumento expressivo nas pesquisas e discussões em outras áreas deste campo, principalmente pelas correntes pedagógicas e socioculturais, influenciadas pelas ciências sociais e humanas (BRACHT, 1993). Apesar das aulas de Educação Física possuírem momentos distintos dentro do contexto brasileiro, na EGG são mais evidentes as correntes culturais pelo viés pedagógico e sociocultural.

Rodrigues e Bracht (2010) salientam que a cultura escolar das aulas de Educação Física vão além das práticas corporais, pois também são compostas pelos saberes e fazeres, pelos valores e comportamentos e pelas regras e disciplina elementos que constituem sentidos e significados atrelados às práticas corporais nos âmbitos sociais da escola. Dessa forma, a Educação Física no contexto escolar não desconhece as práticas corporais que retrata, assim como as representações que ela passa a criar. Porém, é necessário compreender que um dos papéis das aulas de Educação Física na escola é integrar o aluno de maneira atuante e pensante na esfera das diversas culturas escolares que estas práticas produzem ou reproduzem (BETTI, 1991).

As culturas das aulas de Educação Física são resultados das ações do cotidiano escolar, das influências sobre os seus ritos, das suas linguagens, das determinações ou subversões da sua organização e desenvolvimento. Ressalto que o ingresso da primeira professora especialista na área acontece na EGG no ano de 1988, porém com início de suas atividades no ano de 1989 apenas com a 5ª série (EMEF GG, 1975). Assim, não existiam no período de 1974 a 1989, professoras para

o primário com muitos conhecimentos sobre este campo, mesmo assim Jaqueline rememora que

Aquelas brincadeiras, aquela escola, aquelas pequenas turmas, acho que sim, que mesmo que as professoras não tinham um preparo pedagógico, não eram especialistas em Educação Física, mas a gente se preocupava muito com os alunos [...] (JAQUELINE, 2017).

Essa preocupação das professoras com os alunos, seja no ensino dos saberes, na busca de soluções educativas, na doação de materiais, ou nas aulas de Educação Física torna-se evidente nas narrativas de Jacira e Jaqueline. Entendo que esta foi uma cultura escolar da EGG que iniciou ainda na primeira instalação, com o cuidado daquele professorado que foi continuada no novo prédio, na superação das adversidades de espaços e materiais, a partir do aumento no quadro de professoras e pelas trocas de saberes, práticas e culturas entre o corpo docente. A professora Jaqueline menciona em sua narrativa, que a organização e planejamento de suas aulas teve influência direta de suas filhas, pois ao lecionar na EGG sempre as imaginava sentadas nas carteiras a sua frente. Assim, ela procurou estruturar e criar estratégias educativas para os seus alunos como se fosse educar suas próprias filhas (JAQUELINE, 2017).

Conforme Fischer (2011), muitas das professoras primárias no decorrer do século XX são vistas como maestras com uma vocação maternal para o ensino, ao tratar os alunos como se fossem seus filhos. Assim, o exercício do Magistério foi entendido como uma vocação e não uma profissão, que estava acima da categoria de emprego, mais associada à uma incumbência missionária. Sua recompensa por exercer a profissão estava ligada à satisfação e amor que aquela vocação poderia proporcionar na formação dos alunos, e não ao retorno financeiro. Muitas professoras primárias acabam internalizando certos elementos explicitados, inclusive as entrevistadas da EGG nesta pesquisa.

Para Wittizorecki (2001), os processos de escolarização que norteiam o trabalho docente são amplos, variados, e devem ser considerados elementos como: a trajetória de vida pessoal e profissional de cada professora, as suas formas particulares de agir e fazer, que também estão relacionadas às demais professoras, os saberes produzidos pelas práticas dessas professoras, os conteúdos

desenvolvidos em cada área, e a importância das convicções pessoais e pedagógicas dessas docentes.

Portanto, é justamente nas séries iniciais que as professoras ao lecionar as aulas de Educação Física devem constituir-se numa referência de ensino dessa disciplina, quebrar velhos conceitos de “rolar a bola”, devem ter a atenção as suas práticas pedagógicas e didáticas, não somente transformar sua aula numa prática pela prática, mas levar o aluno a

[...] perceber o significado, o sentido da atividade que vivencia, através da ação reflexiva e consciente de diferentes práticas corporais. O porquê de realizá-lo, desta ou daquela maneira? Que contribuições esta prática trará para sua vida? Com estes procedimentos, o professor possibilita que o educando realmente se aproprie de uma cultura corporal e estabeleça relações deste saber, com outros saberes que fazem parte deste mesmo ser (ROSA; KRUG, 2009, p. 1).

Esses elementos culturais relacionados às práticas de Educação Física tornam-se importantes, pois grande parte dos alunos matriculados no ensino primário dentro do recorte temporal de 1974 a 1989, somente possuiu acesso às culturas, conhecimentos e saberes destas aulas por meio da escola, por se tratar da “[...] única possibilidade de conhecimento, sistematização, vivência e problematização dos saberes relacionado às práticas corporais de movimento culturalmente organizadas” (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2001, p. 95).

Desta maneira, torna-se importante superar as pedagogias fundamentadas nas práticas que influenciam apenas os corpos, pensados como mecanismos biológicos, fisiológicos, mecânicos e neutros, e sim partir para uma culturalização desse processo educacional. Logo, a Educação Física dentro do ambiente escolar possui um papel e uma função de atuação relacionada às culturas e às expressões de movimento humano (DAOLIO, 2004).

Estes novos conceitos a respeito de cultura escolar possuem intuítos de modificação da visão acerca da Educação Física, principalmente após o período competitivista, ao ressignificar e inserir novas práticas que formarão as matérias desenvolvidas dentro das escolas. O uso cultural inserido nesse contexto, abre preceitos para que a Educação Física escolar inicie uma percepção dos princípios sócio filosóficos da educação, e não visualize o desenvolvimento da criança somente através do desempenho esportivo, da aprendizagem e desenvolvimento de movimentos corporais (BRACHT, 1999).

As representações das ex-alunas Roberta e Elisangela retratam elementos que não se relacionam às práticas corporais ligadas às ginásticas, ao atletismo ou ao esporte, porém deixam evidentes alguns vestígios das culturas que foram produzidas nas aulas de Educação Física, e posteriormente levadas para suas trajetórias de vida e convívio em sociedade, pois

[...] desde o início eu acho que as aulas de Educação Física sempre foram muito importantes porque ali bem no iníciozinho ali da pré escola até a quarta série as aulas eram assim, desenvolvia vínculos sociais e trabalhava essa questão da sociabilidade e eu acho que isso é muito importante porque a gente aprende lá no início e traz pro resto de tua vida, que as coisas as vezes não dependem só de ti, tu tá inserido num grupo, num contexto e tu tem que trabalhar também dentro deste grupo e dentro deste contexto pra conseguir as coisas então eu acho que a sociabilização, acho que essa parte trabalhada ela é muito forte, muito boa assim porque vem lá do início lá (ROBERTA, 2017).

A ex-aluna Elisangela também rememora os aspectos de socialização, de trabalhos em grupos e corrobora o relato de Roberta, pois no seu entendimento

[...] independente de ser uma atividade esportiva ou não o que a gente leva é sempre o trabalho em equipe, em trabalhar e compartilhar os materiais enfim, não necessariamente que eu fosse uma ótima jogadora de vôlei enfim, mas o fato de compartilhar as coisas e trabalhar em equipe, isso a gente leva pra vida né (ELISANGELA, 2017).

Assim, nas práticas evidenciadas pelos entrevistados da EGG, que envolviam as aulas de Educação Física, alguns aspectos semelhantes foram desenvolvidos e acabaram compondo culturas escolares: o respeito e a disciplina para com as professoras, os colegas e funcionários; as regras estabelecidas pelas práticas educativas ou pelo cotidiano escolar; a socialização através do trabalho em grupo, na divisão dos materiais com outros colegas e o convívio harmônico entre todos os sujeitos escolares.

Para Certeau, Giard e Mayol (2011), estes elementos representam uma cultura singular, que deve ser compreendida como um processo de interpretação de símbolos, que podem repercutir de diferentes maneiras e ser apropriada de acordo com as vivências e experiências que acumulam cada sujeito, pelo modo como respondem e interagem com o meio social no qual estão inseridos. A cultura constitui-se num processo específico, singular e privado, mas também é plural e coletiva, a partir do entendimento que todos os sujeitos escolares são seus

produtores, que é local, que é dinâmica e específica do cotidiano escolar (DAOLIO, 2007).

Compreendo que as culturas escolares constituídas na EGG estiveram vinculadas aos valores sociais e morais, tanto nas práticas de sala de aula como nas práticas de Educação Física. As práticas corporais, vinculadas aos exercícios ginásticos, ao atletismo ou aos esportes foi pouco lembrada pelos entrevistados e no meu entendimento não foram importantes para suas trajetórias de vida, ou não influenciaram para um estilo de vida saudável pautado por estas práticas. Dessa maneira, os fatores que foram constituidores de uma cultura escolar característica da EGG e que permaneceram nas memórias e nas ações dos sujeitos, tanto nos espaços escolares como na comunidade, estão diretamente ligados aos valores sociais e morais.

Em síntese, o capítulo 4 e seus subcapítulos tiveram como intuito: apresentar as práticas de Educação Física que evidenciaram-se nas narrativas e documentos pelos princípios lúdicos e organizadas pelas brincadeiras, pelas ginásticas, pelo atletismo e pelos esportes sem nenhuma intencionalidade de aperfeiçoamento físico ou competitivo, e também pelos elementos da psicomotricidade. As influências dos espaços escolares e dos materiais didáticos que acabaram modificando as correntes pedagógicas, as organizações, os planejamentos e os desenvolvimentos das aulas de Educação Física na EGG ao passar de um ensino de viés mais tecnicista para uma corrente de formação integral construtivista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas, as leituras e as escritas para constituição dessa dissertação fizeram com que eu refletisse sobre as minhas lembranças das aulas de Educação Física vivenciadas na Escola Giuseppe Garibaldi, e dessa forma, entendesse que elas também são responsáveis pela minha escolha profissional. E retornar a esta instituição após o meu tempo de aluno suscitou interrogações que contribuíram para escolha do meu objeto de pesquisa. Além disso, as motivações vão além do fato de ter sido um ex-aluno da escola, pois almejava compreender como aconteceu a constituição da instituição, como eram as aulas de Educação Física durante o regime civil militar e após com a redemocratização brasileira; como as professoras primárias, que não possuíam uma formação específica, organizavam, planejavam e desenvolviam suas aulas, quais correntes pedagógicas utilizavam para as aulas de Educação Física e como eram utilizados os espaços e materiais escolares. Para que a investigação se tornasse viável, num primeiro momento, busquei por ex-professoras e ex-alunos, bem como documentos históricos que pudessem auxiliar na elucidação de fontes para escrita da história que desejava escrever.

Mesmo se tratando de uma pesquisa com uma instituição primária de caráter local, as práticas analisadas são representativas do ponto de vista da amostragem, compreendo que ela possa evidenciar elementos que estão imbricados a um sistema escolar mais amplo, a nível estadual e/ou nacional, apresentando semelhanças, diferenças ou singularidades relacionadas ao ensino, às práticas e às culturas de uma área do conhecimento. Pesquisar uma instituição em particular nos possibilita obter subsídios para compreensão de como os sujeitos, atuantes do cotidiano escolar, agem, comunicam, ajustam e transformam as implicações dentro e fora do âmbito escolar e produzem práticas e culturas singulares nestes espaços que também podem permear a comunidade na qual a instituição está inserida.

Considero que a minha trajetória no Mestrado em Educação foi produtiva, pois vindo de uma área tecnicista de pesquisa em Educação Física, o contato com a empiria me possibilitou entender melhor a constituição docente para o ensino desta área do conhecimento, e o modo como a formação recebida perpassa as práticas cotidianas de uma área do conhecimento em uma instituição. Além disso, percebi que nas séries iniciais o professor aborda em suas aulas aspectos que remetem

antigas práticas de “rolar a bola” e apresenta, por vezes, conhecimentos gerais da área na descrição do seu planeamento.

É importante ressaltar que muitos alunos que chegam até essas instituições primárias possivelmente tiveram oportunidades de vivenciar, por exemplo, atividades corporais, de forma organizada por meio de conhecimentos e saberes específicos na escola, neste espaço formal. Desta maneira, os alunos ao praticarem a Educação Física criam possibilidades de conhecimento, de vivências em grupos, e conseqüentemente possuem acesso às culturas relacionadas não somente aos aspectos biológicos, mas aos sociais, morais, éticos, afetivos e cognitivos, mas que também poderia contribuir para a constituição de hábitos desportivos.

As atividades da Educação Física se materializaram em forma de representação por algumas evidências que foram lembradas por professoras e alunos, como movimentos e expressões corporais. Mas, nas séries iniciais, as aulas transcendem o aspecto físico e fisiológico desta área. Nas aulas são oportunizados aspectos sociais e culturais, visto as enormes capacidades de intervenções educacionais proporcionadas pelos professores e as diversas inter-relações, contribuindo para que comportamentos e culturas singulares se perpetuam na vida adulta e no convívio social.

Destaco do conjunto da empiria analisada a potencialidade das narrativas, pois foram importantes aliadas na elucidação de elementos dos primeiros anos de fundação da Giuseppe Garibaldi. E ao entrevistar o fundador e a primeira diretora obtive contato direto com os sujeitos que vivenciaram aquela época e pude perceber ao escutá-los o modo como criaram suas representações sobre aquele fato.

Na análise foi possível perceber que as práticas rememoradas pelos sujeitos não condiziam diretamente aos mesmos elementos difundidos e/ou que se esperava que as escolas, nas aulas de Educação Física executassem durante o regime civil militar, ou seja, dar ênfase à corrente competitiva. Ao contrário, com menor destaque identificam-se atividades competitivas e com maior intensidade aquelas que incluíam preceitos do construtivismo e da psicomotricidade. Contudo, a partir da abertura democrática no nosso país, percebe-se na análise desenvolvida a busca por uma sintonia com a corrente popular da inclusão, participação, cooperação, lazer e qualidade de vida, mas de modo muito incipiente na segunda metade da década de 1980.

No período compreendido entre os anos de 1974 a 1984, a corrente pedagógica de ensino da Educação Física era pautada pelo competitivismo e por um ensino tecnicista, ou seja, por práticas que se valiam principalmente dos esportes para o aperfeiçoamento técnico e físico. No entanto, mesmo as professoras utilizando os esportes, fundamentados pelo futebol para os meninos e voleibol para as meninas, o objetivo dessas atividades não buscavam o rendimento e a competição. Além dos esportes, identifiquei práticas que foram vinculadas às comemorações cívicas, às datas comemorativas, às apresentações artísticas que aconteciam tanto no interior da escola como em eventos do município.

O ensino da Educação Física nesse período acontecia de uma a duas vezes por semana, com aulas de duração com cerca de 50 minutos a 1 hora de atividades sempre pela professora regente da turma. Nesse contexto, há um discernimento de que a organização, o planejamento e o desenvolvimento das aulas é considerado importante pelas professoras da escola tanto nos registros pesquisados, nos documentos escolares quanto nas narrativas das professoras, porém são realizados de forma simples dentro das possibilidades oferecidas e de seus conhecimentos na área.

Os espaços destinados para a Educação Física eram o pátio de brita ou a sala de aula, além dos poucos materiais disponibilizados. Os materiais disponibilizados e utilizados pelas professoras eram compostos por: bolas, cordas, bambolês e/ou materiais adaptados produzidos pelas docentes. Constata-se ainda, que as professoras realizaram adaptações às atividades, considerando as dificuldades físicas da estrutura da instituição. Outro aspecto identificado é que nem sempre havia um uso consistente dos recursos materiais que constituem uma cultura material desta área do conhecimento, talvez, pelo desconhecimento pelas professoras primárias para desenvolverem atividades muito específicas, por exemplo, com cones, com bambolês, etc.

Entre 1974 a 1984, a Educação Física evidenciada pelas memórias dos sujeitos relaciona-se indiretamente às práticas competitivistas por meio da utilização dos esportes nas aulas, no entanto, com caráter participativo não excludente, proporcionando bem-estar, convívio social contrários aos objetivos de aperfeiçoamento físico. Pelas ginásticas relacionadas ao contexto civil militar e sua vinculação às comemorações e apresentações cívicas/artísticas, e pelo atletismo onde em alguns momentos haviam elementos de competitividade. Saliento que as

práticas mais usadas pelas professoras primárias nesse contexto envolviam atividades com brincadeiras livres ou orientadas.

Após 1985, já nas novas instalações da escola, a organização e o planejamento das aulas de Educação Física apresenta uma estrutura. Embora isso não acontecesse em todas as aulas, encontro indícios no plano de aula de uma professora regente subdividido em: aquecimento, parte principal e parte final ou volta à calma. Este fator decorre da formação dessas professoras que começam a ingressar na escola durante a década de 80, oriundas do curso de magistério, inclusive algumas cursando nível superior, e que procuravam aplicar os princípios do construtivismo em suas aulas.

As práticas pedagógicas ainda pretendiam disseminar conhecimentos adquiridos na formação docente e/ou influenciadas pela formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação através de cursos e palestras, com as trocas de experiências entre as professoras de diferentes escolas e com as leituras de bibliografias da área.

No novo prédio escolar em decorrência dos novos espaços, as práticas se articulam de outra forma, há uma otimização das aulas, que passam a acontecer mesmo em dias com condições climáticas desfavoráveis. Mesmo com a mudança de prédio e criação de espaços para as aulas, os materiais disponibilizados para as professoras ainda não era diferente daquele oferecido na década de 1970.

Como já mencionado, o que melhor caracteriza a década de 1980, as relações com o novo prédio, talvez possa ser as aproximações entre a Educação Física e a corrente construtivista. Analisando as práticas identifica-se nas atividades a psicomotricidade e os efeitos na mudança de postura e de atitudes dos alunos, pois esta concepção pedagógica envolvia desenvolvimento da: coordenação motora ampla, coordenação motora fina, percepção espacial, percepção temporal, estruturação corporal e esquema corporal. Além disso, buscava-se valorizar aspectos cognitivos, afetivos e sociais com estas aulas.

Em síntese, as práticas e o ensino de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi podem ser agrupados nesta pesquisa em três grandes pontos de análise: as relações formativas; as práticas e suas relações com o espaço e o ensino, e por último, as relações dos materiais pedagógicos e do ensino.

Em relação ao primeiro ponto: a formação docente não específica na área da Educação Física, pode ter limitado a escolha das atividades às suas experiências de

formação. Nesse sentido, o cotidiano escolar de relacionamento e troca de experiências com outras professoras e as leituras de bibliografias da área e/ou cursos e palestras de curta duração parecem ter contribuído para que as professoras inventassem práticas no modo de ensinar que se contextualizassem a situações que envolviam saberes de outras áreas do conhecimento. Um exemplo disso é a iniciativa de acrescentar em suas aulas os jogos de tabuleiro, ao adaptarem espaços e materiais com objetivo de desenvolver da melhor forma todos os processos educativos tanto na escola, como para a vida em comunidade.

O segundo ponto: situa-se na relação com os espaços adaptados para as aulas. A escola em sua primeira instalação possuía apenas um pátio de brita para as aulas de Educação Física, onde as práticas que envolviam o futebol e o voleibol ocorriam de forma adaptada. As salas de aula também não eram adequadas, no entanto, era a única possibilidade para as atividades em dias de mau tempo. Após a mudança para o novo espaço, a escola ainda não possuía uma quadra específica para as aulas, desta forma, a alternativa encontrada pelas professoras foi a utilização do pátio coberto, mesmo com os pilares de sustentação do edifício se tornando obstáculos. Em relação ao antigo prédio, este possui salas de aula amplas, bem iluminadas e arejadas, com mobiliário adequado, assim, as professoras ao julgar ser inadequado o uso do pátio coberto, tinham a possibilidade de recorrer à sala de aula.

O terceiro: refere-se aos materiais didáticos para o ensino de Educação Física. Praticamente os materiais eram compostos por bolas, o que direcionavam as professoras a ministrar aulas de esporte como futebol e voleibol, no entanto, as bolas não eram apropriadas para essas aulas. As cordas foram utilizadas para as brincadeiras livres ou distribuídas no recreio, assim como os bambolês. Em relação às ginásticas e ao atletismo, ambas práticas não necessitavam de materiais específicos para desenvolvimento das aulas, dessa forma, as professoras apenas utilizavam o espaço e seu conhecimento para organizar e desenvolver essas práticas. Os jogos de tabuleiro foram incluídos às competências dessas professoras e agregadas às aulas de Educação Física, principalmente em dias de mau tempo. Mesmo assim auxiliaram os alunos do ponto de vista cognitivo em seus processos de escolarização. Os materiais adaptados surgem principalmente nas práticas de voleibol com adaptação da rede e no futebol com adaptação da goleira.

Como manifestação das práticas, da leitura de uma possível cultura escolar institucional que perpassou as aulas de Educação Física, identificaram-se a formação de filas na chegada à escola, em ordem de altura, com distâncias regradas entre si, com respeito pelo seu lugar nesta fila; a ida até a sala de aula apenas acompanhados pela professora; o controle do tempo para cada atividade desenvolvida e a ordem ao sentar nas classes em sala de aula, seja por tamanho ou por disposição predeterminada pela professora. Os ensaios de marcha, as entonações dos hinos, as preparações às datas comemorativas comumente aconteciam durante as aulas de Educação Física. Ressalto, que as práticas das ginásticas e dos esportes aproximavam os alunos dos valores sociais e morais, através da disciplina, da regra e da obediência. Também houve a utilização do uniforme escolar nos eventos realizados pelo município em datas alusivas à pátria, com intenção de causar boa impressão visual e identitária da escola apresentando os alunos de maneira organizada e padronizada.

Além disso, os princípios do respeito e da disciplina que havia para com as professoras; do respeito das professoras às hierarquias; da socialização através do trabalho em grupo, na divisão dos materiais com outros colegas e o convívio harmônico entre todos os sujeitos escolares. Embora essas características se relacionem aos aspectos de contexto político que acreditava apenas atingir o progresso mediante o estabelecimento da ordem e da disciplina entendo que os alunos foram além, pois neste respeito havia a preocupação com o outro, com o cuidado do outro. Estes elementos foram rememorados como uma contribuição desenvolvida no ambiente escolar e que se perpetuou no modo como cada um constituiu sua identidade e agregou hábitos para suas vidas em comunidade.

Saliento que durante o processo de constituição e análise do *corpus empírico* dessa investigação fui tomado por outras inquietações. Eram muitas as questões que poderiam ser aprofundadas, muitos os “fios soltos” que poderiam ter um olhar mais atento, mas, considerando o tempo disponível para a construção desta pesquisa entendi não ser capaz de ter um olhar crítico e o aprofundamento necessário para inclusão destes temas. No entanto, deixo em aberto estes questionamentos que foram emergindo para que estudos futuros possam se somar a este que apresento nesta dissertação.

Dentre todas as possibilidades para outras pesquisas destaco o campo da cultura material escolar. Ela poderia ser expandida, estabelecendo relação com o

mobiliário e os elementos dispostos em sala de aula como, a presença do relógio, do crucifixo ou dos trabalhos expostos, seus usos e suas relações com os processos de escolarização. Os materiais didáticos mimeografados aos quais tive acesso que não relacionavam-se à Educação Física, porém poderiam suscitar muitas discussões sobre sua utilização pelas professoras. Outro fator recorrente na empiria é a participação da comunidade e de outras instituições “estranhas” no cotidiano escolar. Em muitos momentos identifiquei a presença da Igreja Católica na escola exercendo função educadora, dos Centros de Tradições Gaúchas (CTG) e as relações com a cultura local e da comunidade organizando festas e eventos para arrecadar recursos financeiros para escola.

Um dos temas que mais suscitou minha curiosidade situa-se com o ingresso dos professores graduados em suas áreas específicas de atuação nas escolas municipais, talvez para estudos futuros, esse seja um tema que gostaria de continuar investigando: as permanências e as mudanças na forma de ensinar, nas práticas adotadas, nas relações com as prescrições legais e na constituição de culturas diante deste profissional com formação específica na área. Eis um possível desdobramento deste estudo, considerando que a Educação Física escolar na contemporaneidade ainda passa por crises de identidade e suas finalidades educativas.

Ao terminar a escrita desta dissertação depreendo que a produção deste estudo contribuiu para que eu percebesse mudanças na minha forma de conceber e compreender a realidade, pois enquanto realizava a escrita pude rememorar aspectos que permearam a minha educação primária, as práticas que vivenciei, os espaços que ocupei, as culturas que formei e as professoras que ainda estão “vivas” em minha memória. Entendi que podemos criar visões e versões para representar a história que desejamos narrar a partir das escolhas teóricas e metodológicas em que nos sustentamos. Percebi a importância que representa a história de cada sujeito para composição de uma história de todos os sujeitos, e ao mesmo tempo a singularidade das memórias de cada ser humano sobre os mesmos espaços, tempos, práticas e culturas.

Concluo esta pesquisa sobre as práticas de Educação Física no ensino primário da Escola Giuseppe Garibaldi, consciente que contribui um pouco para refletir sobre a história da educação, mesmo que em nível municipal, mas que

guardadas suas singularidades, projeta similaridades com realidades mais amplas e complexas diante do conhecimento produzido neste estudo.

REFERÊNCIAS

ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul**. 2.ed. Caxias do Sul: Gráfica das Edições Paulinas, 1971.

AGUIAR, Camila Silva de; ROTELLI, Paula Pereira; TERRA, Dinah Vasconcellos. Construção de materiais curriculares na Educação Física escolar. **Revista Horizonte Científico**. Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 1-25, mar. 2007.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALFAYATE, Manuel Gonzáles. Para um sistema básico de valores compartilhados no Projeto Educativo de Centro. In: NIEVES, Álvares Maria (Org). **Valores e temas transversais no currículo**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 51-71.

AMBRÓSIO, Marcela Fernanda de Souza. **A psicomotricidade e alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental**. 2011. 88f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

ARENO, Waldemar. Os desportos e a vida universitária. **Boletim Técnico Informativo**. Brasília, n. 6, p. 91-97, 1968.

ARIAS, José Orestes Cardentey; YERA, Armando Pérez. O que é a Pedagogia Construtivista? **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 5, n. 8, p. 11-72, jul./dez. 1996.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BARROS FILHO, Omar Luiz de; SEELIG, Ricardo Vaz; MENEGHETTI, Sylvia Bojunga. **Os caminhos de Garibaldi na América**. Porto Alegre: Laser Press, 2007.

BARROS, Vivian Lima de; CONCEIÇÃO, Kátia da Silva; VIEIRA, José Jairo. **A interdisciplinaridade na Educação Física Escolar**. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/download/2126/4147>> Acesso em: 20 fev. 2018.

BATISTA, Gustavo; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. A Educação Física escolar no período da ditadura militar: análise de depoimentos de ex-alunos da cidade de Brotas/SP. In: Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 3, 2010, São Carlos. **Anais eletrônicos do III Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**. São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2010. p. 1-8.

BATISTA, Luiz Carlos da Cruz. **Alfabetizando com a Educação Física: Educação Física no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil, Vol. III: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 68-76.

BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola Complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)**. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período 1930-1986: uma abordagem sociológica**. 1988. 230f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BORGES, Carolina de Fátima Botelho. **O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões: um estudo em contexto de Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico**. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, 2014.

BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 14, n. 3, p. 111-118, 1993.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**. Campinas, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**. Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000.

_____; CRISORIO, Ricardo. Identidade e epistemologia: introdução. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.). **Educação Física no Brasil e na Argentina - identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. **Diretrizes de implantação e implementação da Educação Física na educação pré-escolar e no ensino de primeira à quarta séries do primeiro grau**. Brasília: MEC/SEED. 1982.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRENELLI, Rosely Palermo. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In: SISTO, Fermínio. Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; FINI, Lucila Diehl Tolaine; BRENELLI, Rosely Palermo;

MARTINELLI, Selma de Cássia (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 167-189.

BRUSCHI, Marcela; ELLER, Marcelo Laquini; NETO, Amarílio Ferreira; SANTOS, Wagner dos; MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Omar. A formação docente na escola de educação física do espírito santo: circulação de saberes e práticas na década de 1930. **Journal of Physical Education**. Maringá, v. 28, p. 1-11, 2017.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002. p. 25-38.

BUENO, Belmira Oliveira; SANTOS-BOSSOLO, Elza Pinto dos. O trabalho docente em tempos de transição: a experiência de professoras primárias no Estado de São Paulo (1960-1980). In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Orgs.). **História da profissão docente no Brasil**. Espírito Santo: EDUFES, 2011. p. 257-283.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade: teoria e prática da escola à aquática**. São Paulo: Cortez, 2014.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

CAPINUSSU, Jose Mauricio. **Moderna Organização da Educação Física e Desportos**. São Paulo: Editora Ibrasa, 2010.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Narrativa, Sentido e História**. São Paulo: Editora Papyrus, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; HANSEN, João Adolfo. Anne-Marie Chartier: historiadora das práticas culturais. In: REGO, Teresa Cristina et al., (Org.). **Memória, história e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 57-90 (Coleção Pedagogia Contemporânea, v. 3).

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 2000.

CAVALLARI, Vinicius Ricardo; ZACHARIAS, Vany. **Trabalhando com recreação**. São Paulo: Ícone, 2009.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura; LAZZAROTTO, Valentim Angelo; VALENTIM, Joceli (Coord.). **Vilas & bairros: a história contada pela comunidade**. Caxias do Sul, RS: SMEC, 1986a.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A cultura no plural**. São Paulo: Editora Papyrus, 2001.

_____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz da (Orgs.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 9-28.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

_____. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994a.

_____. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da UnB, 1994b. p. 95-111.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

CHAVES, Walmer Monteiro. **A educação física e a cultura na e da escola**. Disponível em: <http://escolar.universoef.com.br/container/gerenciador_de_arquivos/arquivos/164/a-educacao-fisica-e-a-cultura-na-e-da-escola.pdf> Acesso em: 15 jan. 2018.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHISSINI, Mônica de Souza. **Culturas de gestão democrática na rede municipal de ensino de Caxias do Sul/RS (1983-1996)**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

CORREA, Wilson Francisco. A educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: a filosofia do controle e o controle da filosofia. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 489-500, jul./dez. 2007.

COSTA, Marcelo Gomes da. **Ginástica Localizada**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

COSTA, Amanda Luiza Aceituno da; PEREIRA, Vera Lucia; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória. O papel da Educação Física enquanto disciplina escolar. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4, 2009, Londrina. **Anais do 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. 2009. p. 28.

COSTA, Nilton Severo; SECCO, Celestino Roque. **Centro Cívico**: normas para implantação. Florianópolis: Editora Lunardelli, 1973.

COSTE, Jean-Claude. **A Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. Belém, v. 1, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 2007.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. 2. ed. Porto Alegre: EST, 1998.

_____. Contradições no sistema de educação: uma releitura acerca da expansão da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. **MÉTIS: história & cultura**. Caxias do Sul, v. 7, n. 14, p. 21-36, jul./dez. 2008.

DALL'AGNOL, Louise. **Conhecendo o passado entendendo o presente**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul-RS: Emefgg 2010.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e cultura. **Corpoconsciencia**. Santo André, n. 1, 1998.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, (suplemento), 2001.

_____; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 5, p. 92-105, jun./jul. 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-58.

_____. Patrimônio material de la escuela e história cultural. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 11, n. 2, p.13-28, jul./dez. 2010.

_____. **A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**. Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159, jan./jun. 1998.

_____; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

_____; VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia Spedo (Org.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 11-136.

FERNANDES, Ananda Simões. **Quando o inimigo ultrapassa a fronteira: as conexões repressivas entre a ditadura civil-militar brasileira e o Uruguai (1964-1973)**. 2009. 275f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927 – 1949)**. 2015. 218f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2015.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Percepção sobre qualidade de vida entre crianças de 4 a 6 anos: Educação (Física) na escola**. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Fortaleza, 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Gilse Fernandes. O jogo recreativo: uma alternativa metodológica auxiliar na aprendizagem e na socialização dos alunos. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: Produção Didático-Pedagógica**. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação – SEED, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar de 1964: a construção de uma disciplina. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6, 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia: Ufmg, v. 1, 2006. p. 3375- 3385.

FISCHER, Beatriz Daudt. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950-1970). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, Vol. III: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 324-335.

FONSECA, Gerard Maurício Martins. **De la gimnástica a la deportivización: la Historia de la Educación Física en las escuelas municipales de Caxias do Sul-Brasil**. 2010. 594f. Tese (Doutorado) - Departamento De Educación Física, Deporte Y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2010.

_____; GIACOMONI, Cristian; SONDA, Francesca Chaida; GIOTTO, Maria de Lourdes. A história do futebol de salão caxiense: as notícias da sua origem. **Motriz: Revista de Educação Física**. Rio Claro, v. 17, p. s349-s349, 2011.

FONSECA, Márcia Souza da; FERREIRA, André Luis Andrejew. Etnomatemática e arte na construção de ladrilhos hidráulicos – aproximando saberes. In: Conferência Interamericana de Educação Matemática, 15, 2011, Recife. **Anais da XV Conferência Interamericana de Educação Matemática**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011. p. 1-10.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURLAN, Elisângela. Educação na década de 1970: formação sem informação. In: Jornada do HISTEDBR, 11, Cascavel. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013. p. 1-12.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio. Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais. **Revista Ícone**. Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2000.

_____. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; JÚNIOR, Décio Gatti (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002. p. 3-24.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1973.

GERMANO, Jose Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964 – 1985**. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

GIL, Natália; CALDEIRA, Sandra. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatística e Sociedade**. Porto Alegre, n. 1, p. 166-181, nov. 2011.

GIRON, Loraine Slomp; NASCIMENTO, Roberto Revelino Fogaça do. **Caxias centenária**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola**. 1992. 215f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**. Reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução a pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric John. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

_____; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IWAYA, Marilda. **Palácio da instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940 – 1960)**. 148f. 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

JACQUES, Alice Rigoni. **O ensino primário no Colégio Farroupilha: do processo de nacionalização do ensino à LDB nº 4.024/61 (Porto Alegre/RS: 1937/1961)**. 327f. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LE BOULCH, Jean. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão, et al. 4.ed. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LEITE, Vânia Aparecida Marques. **Dimensões da não aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

LIMA, Lidiane Picoli. **Práticas de escolarização da educação física no Espírito Santo o Grupo Escolar Bernardino Monteiro (1908 a 1925)**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LINHALES, Meily Assbú. **A trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos**. 1996. 242f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Profissão docente, formação de professores e instituições escolares. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Orgs.). **História da profissão docente no Brasil**. Espírito Santo: EDUFES, 2011. p. 307-336.

LOPES, Rodrigo. **Memória: obelisco do Parque Cinquentenário em 1925**. **Jornal O Pioneiro**, Caxias do Sul, 5 de abril de 2018. Cidades. Disponível em: <<http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/cidades/noticia/2018/04/memoria-obelisco-do-parque-cinquentenario-em-1925-10230343.html>> Acesso em: 10 jun. 2018.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 15-25.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS - 1875 a 1930**. 2008. 495f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2008.

_____. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**. Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, mai./ago. 2014.

_____. KREUTZ, Lúcio. Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 12, n. 2, p. 45-76, maio/ago. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KREUTZ, Lúcio. Práticas escolares entre imigrantes no Rio Grande do Sul: 1870-1940. In: NETO, Wenceslau Gonçalves; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; NETO, Amarílio Ferreira (Orgs.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (Séculos XIX e XX)**. Espírito Santo: Editora EDUFES, 2011. p. 307-336.

MACIEL, Marciani; COLLING, Juliane; JUNIOR, Luiz Martins; PAIN, Robson Olivino. Políticas educacionais na ditadura militar brasileira: entre o giz e o chumbo. In: Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, 2, 2016. **Anais do II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação**. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2016.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. **Educação, Sociedade & Culturas**. Lisboa, n. 5, p. 7-34, 1996.

_____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cinthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 51-69.

_____. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-70.

_____. A construção de um objeto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto: a investigação em história das instituições educativas. **Educação UNISINOS**. São Leopoldo, v. 2, n. 11, p. 69-74, mai./ago. 2007.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1953.

MARTINS, Neire do Rossio; REINEY, Alice; PIRES, Reinaldo. **Digitalização de documentos**. Campinas: SIARQ/UNICAMP, 2001.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. São Paulo: Editora Ibrasa, 2009.

MENDONÇA, Daniel de. A vitória de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral e a posição política dos semanários *Veja* e *Isto É*. **ALCEU**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 164-185, jan./jun. 2005.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A História, a Memória e as Instituições Escolares: uma relação necessária. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 243- 256, jan./jun. 2012.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pro-posições**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 103-116, jan./abr. 2005.

MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho. **Saberes em campo**: a configuração do ensino escolar da educação física no Estado de São Paulo (1964-1985). 2013. 321f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Araraquara, 2013.

MOLLAR, Thais Helena; ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. **Educação Física Escolar**: atividades inclusivas. São Paulo: Editora Phorte, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes; BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Pioneira, 2004.

NADAI, Elza. **A educação como apostolado**: histórias e reminiscências (São Paulo 1930 – 1970). 1991. 449 f. Tese (Livre Docência) –Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1991.

NICOLA, Monica. **Psicomotricidade**: manual básico. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984)**: entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

_____. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Antonio Viñao Frago: a crítica da educação como crítica cultural. In: REGO, Teresa Cristina et al. (Org.). **Memória, história e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 93-124. (Coleção Pedagogia Contemporânea, v. 3).

OLIVEIRA, Terezinha; NUNES, Meire Aparecida Lóde. Análise iconográfica: um caminho metodológico de pesquisa em história da educação. **Revista Contrapontos**. Itajaí, v. 10, n. 3, p. 307-313, set./dez. 2010.

ONGHERO, André Luiz. **Moral e Civismo nos Currículos das Escolas do Oeste Catarinense**: memórias de professores. 2007. 218f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2007.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Artmed, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PELEGRINI, Tiago Boeira. **A Educação Física na perspectiva de uma pedagogia crítica transformadora**. 2008. 59f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-Graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

PEREIRA, Alessandro Guimarães. **Técnicas de Construção**. 1. ed. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica, 2007.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida**: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). 2000. 493f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**. Pelotas, v. 7, n. 14, p. 31-45, set. 2003.

_____. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PICCOLI, João Carlos Jaccottet. A prática da Educação Física nas escolas estaduais de 1º Grau no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 8, n. 2-3, p. 171-175, 1987.

_____. A Educação Física escolar no Rio Grande do Sul. In: DA COSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, p. 25-28, 2006.

_____. A Educação Física escolar no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital EF Deportes**. Buenos Aires, Ano 12, n. 110, p. 1, jul. 2007.

PLÁCIDO, Gilmara Duarte. Educação, Civismo e Religiosidade durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). In: Reunião Científica da Anped Sul, 10, Florianópolis. **Anais da X ANPED Sul**. Florianópolis, out. 2014. p. 1-17.

POLETTO, Julia Tomedi. **Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS**: Processo Identitário e cultura escolar compondo uma história. 2014. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2014.

PORTAL de Periódicos CAPES/MEC. **Ministério da Educação**: Governo Federal. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102> Acesso em: 31 mai. 2017.

QUEIRÓS, Vanessa. A Lei nº 5692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. 11 - 2, Curitiba, 2013. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 21026-21043.

QUEIROZ, Donner Rodrigues; OLIVEIRA, Fernanda Ribeiro Garcia de; FREITAS, Mariana Nunes de; CUNHA, Nathalia Barcelos; CUNHA, Norival Carvalho; CUNHA, Thaís Naiane Barcelos. Saberes docentes nas décadas de 70 e 80. **Cadernos da Fucamp**. Monte Carmelo, v. 14, n. 21, p. 15-29, 2015.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-35.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984). Londrina: Eduel, 2013.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 575-588, jul./set. 2012.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n. 31, p. 91-120, jan./abr. 2003.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. A lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964-1985). **Ensino de Sociologia em Debate**. Londrina, v. 1, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2012.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. A cultura da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, set. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSA, Viviane Tunes da; KRUG, Hugo Norberto. A Cultura Corporal na Educação Física Escolar. **Revista Digital EF Deportes**. Buenos Aires, Ano 14, n. 139, p. 1, dez. 2009.

ROSO, Paula Cristina Mincato. **A educação do corpo nas escolas municipais de Caxias do Sul, RS: (1937 a 1945)**. 2012. 208f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

SANTOS, José Carlos Eustáquio. **Ginástica geral: elaboração de coreografias organização de festivais**. Jundiá: Fontoura, 2001.

SANTOS, Miriam de Oliveira. Limites étnicos e fronteiras sociais. Identidade e pertencimento em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina. Por uma geografia Latino-Americana: do labirinto da solidão ao espaço da solidariedade, 2005a. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005a, p. 13499-13524.

SANTOS, Rita de Cassia. **A educação das meninas em Pelotas: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José (1910-1967)**. 2012. 210f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

SANTOS, Wagner dos. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005b.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Tradução de Rosa Freire d’Aguilar. São Paulo: Editora UFMG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHAEFFER, Edna Heloisa. **O jogo matemático como experiência de diálogo: análise fenomenológica da percepção de professores de matemática.** 2006. 181f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SHIROMA, Eneida. Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Alan Marques da. **O brincar no contexto escolar: significados das brincadeiras realizadas em aulas de educação física e no recreio.** 2010. 157f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Hilanna Mayara Lessa; BEZERRA, Ada Augusta Celestino; SANTOS, Blenda Joyce dos. Caracterizando a década de 1980 no Brasil: em busca da identidade da Educação Física. In: Encontro Internacional de Professores, 10, Aracaju, 2017.

Anais do 10º Encontro Internacional de Professores. Aracaju, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/63419997-Characterizando-a-decada-de-1980-no-brasil-em-busca-da-identidade-da-educacao-fisica.html> >. Acesso em: 3 abr. 2018.

SILVA, Vivian Batista; CATANI, Denice Barbara. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente (Brasil, 1810-1970). In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Orgs.). **História da profissão docente no Brasil.** Espírito Santo: EDUFES, 2011. p. 197-228.

SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

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

SOARES, Gilda Menezes Rizzo. **Alfabetização Natural.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda., 1999.

SOARES FILHO, Sidney. Brasil, a continuidade da política do pão e circo ou é só impressão? **Revista Estudos Jurídicos UNESP.** Franca, v. 14 n. 19, p. 335-358, 2010.

SOARES JÚNIOR, Rony Centeno. **A Disciplina de educação física na Escola Técnica Federal de Pelotas: Práticas pedagógicas e memórias de professores (1973-1996).** 2014. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, José Edimar de. **Trajatória de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)**. 2011. 346f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2011.

_____. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952)**. 2015. 295f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2015a.

_____. Práticas docentes e a educação religiosa em escolas no meio rural (Novo Hamburgo/RS). **Conhecimento & Diversidade**. Niterói, v. 7, n. 14, p. 73–84, jul./dez. 2015b.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Prefácio. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar – séculos XIX e XX**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 7-11.

SOUZA, Roseane Silva de. **O Grupo Escolar Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo (1968-1985)**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, Vol. III: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 416-429.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 1998.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 233-245.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez 2001.

TUFANO, Douglas. **Estudos de Língua e Literatura**. São Paulo: Moderna, 1989.

VARGAS, Francisco Seirul-lo. Valores educativos del deporte. In: SÁNCHEZ, Domingo Blázquez (Org.) **La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Barcelona: INDE Publicaciones, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-55.

VICENTINI, Paula Perin; LUIGI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.) **A Cultura Escolar em Debate**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005. p. 3-30.

_____. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Historia de la Educación**. Salamanca, v. 25, p. 131-152, 2006a.

_____. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. In: VIDAL, Diana (Org.) **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2006b. p. 7-20.

_____. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: YAZBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (Orgs.). **Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 103-114.

_____; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 13-36.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Fontes digitalizadas na pesquisa em História da Educação. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. 10 - 1, Curitiba, 2011. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 1631-1645.

VINUTO, Juliana. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 62- 139.

_____; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

XAVIER, Eduardo Mosna; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. Nacional Desenvolvimentismo: as influências das escolas francesa e alemã de 'gymnástica' para a educação física escolar. **Revista Digital EF Deportes**. Buenos Aires, ano 17, n. 172, p. 1, set. 2012.

ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Sueli Menezes. Os caminhos para a democratização da educação no Brasil: qual o papel dos educadores neste processo? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 34, p. 154-166, jun. 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

WITTIZORECKI, Elizandro Schultz. **O trabalho docente dos professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. 2001. 153f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2001.

Fontes documentais

1 – Leis, Decretos e Atas:

BRASIL. **Constituição de 1937**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasil. 10 nov. 1937.

_____. **Decreto nº 50.505**. Consolida as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino, e dá outras providências. Brasil. 26 abr. 1961a.

_____. **Lei nº 4.024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil. 20 dez. 1961b.

_____. **Decreto nº 58.130**. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil. 31 mar. 1966.

_____. **Lei nº 5.433.** Regula a microfilmagem de documentos oficiais e dá outras providências. Brasil. 8 maio 1968.

_____. **Decreto-Lei nº 869.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasil. 12 set. 1969.

_____. **Lei nº 5.692.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasil. 11 ago. 1971a.

_____. **Decreto nº 69.450.** Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasil. 1 nov. 1971b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasil. 5 out. 1988.

_____. **Decreto nº 1.799.** Regulamenta a Lei nº 5.433, de 8 de maio de 1968, que regula a microfilmagem de documentos oficiais, e dá outras providências. Brasil. 30 jan. 1996.

CAXIAS DO SUL. **Decreto-Lei nº 3.788.** Lei de criação. Caxias do Sul-RS. 13 jan. 1975a.

_____. **Decreto Municipal nº 18.226.** Autoriza e libera o funcionamento do Jardim de Infância na E.M. de 1º Grau Giuseppe Garibaldi. Caxias do Sul-RS. 14 set. 1988a.

_____. **Decreto Municipal nº 21.443.** Autoriza e libera o funcionamento das atividades da 5ª série na E.M. de 1º Grau Giuseppe Garibaldi. Caxias do Sul-RS. 26 out. 1988b.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 89.** Reorganiza a instrução primária no Estado. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 2 fev. 1897.

_____. **Decreto nº 1.479.** Modifica o programa do ensino complementar e cria colégios elementares no Estado. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 26 mai. 1909.

2 – Documentos pesquisados no Acervo da Biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi:

EMFEGG. **Caderno de Atas de Reuniões com Professores (1974 – 1976).** Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 1974.

_____. **Caderno de Termo de Assunção (Posse e Desligamento).** Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 1975.

_____. **Convite de inauguração do novo prédio da Escola Municipal de 1º Grau Giuseppe Garibaldi.** Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 1976.

_____. **Caderno de Atas Comemorativas, Solenidades, etc (1977 – 2003).** Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 1977.

CAXIAS DO SUL. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi:** proposta pedagógica da Educação Básica, para as Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Modalidade de Educação Especial. Caxias do Sul, 2016.

3 – Documentos pesquisados na Prefeitura Municipal de Caxias do Sul

CAXIAS DO SUL. **Perfil socioeconômico:** Caxias do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/_uploads/desenv_economico/perfil_caxias.pdf> Acesso em: 20 maio 2017a.

_____. **Mapa do município – escala 1/10.000.** Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/_uploads/planejamento/sui/sui_mapa_municipio.pdf> Acesso em: 22 maio 2017b.

4 – Documentos pesquisados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami:

CAXIAS DO SUL. **Regimentos das Escolas Municipais.** Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1969.

_____. **Lei Orgânica de Caxias do Sul.** Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 31 dez. 1970a.

_____. **Livro de registro de atas e reuniões administrativas da Escola Normal Duque de Caxias.** Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1970b.

_____. **Atas de Resultados Finais Escolas da Rede Municipal de Ensino.** Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1974.

_____. **Relatório Descritivo e Documentado.** Caxias do Sul-RS, Secretaria da Educação e Cultura, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1975b.

_____. **Diretrizes Administrativas e Pedagógicas.** Regimentos escolares. Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1980.

_____. **Decreto nº 4.778.** Outorga Regimento Padrão a Escolas Municipais de 1º Grau. Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 2 set. 1981.

_____. **Plano de Habitação Municipal 1.** Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1984.

_____. **Lei nº 3.141.** Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Caxias do Sul, Define o Quadro de Pessoal e da outras providencias. Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 29 jun. 1987.

_____. **Síntese Estatística de Caxias do Sul - Caxias Grande do Sul - Dados e números do 1º Polo Econômico do Interior do Rio Grande.** Alvino Melquides Brugali, Câmara de Indústria e Comércio, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1988.

RIO GRANDE DO SUL. **Curso de Formações de Professores Primários.** Secretaria de Educação-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1955.

_____. **Portaria nº 2.344.** Secretaria de Educação-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 19 fev. 1982.

5 – Documentos pesquisados no Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul

CAXIAS DO SUL. **Anais – Sessão solene comemorativa de posse do Dr. Mário David Vanin como Prefeito Municipal titular realizada em 04 de setembro de 1975.** Caxias do Sul-RS, Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, 4 de setembro de 1975c.

_____. **Anais – 246ª Sessão Ordinária do 4º Período Legislativo da VII Legislatura.** Caxias do Sul-RS, Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, 10 de maio de 1976.

_____. **Anais – 55ª Sessão Ordinária do 1º Período Legislativo da VIII Legislatura.** Caxias do Sul-RS, Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, 17 de outubro de 1977.

_____. **Anais – 379ª Sessão Ordinária do 4º Período Legislativo da IX Legislatura.** Caxias do Sul-RS, Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, 18 de agosto de 1986b.

_____. **Anais – 36ª Sessão Ordinária do 1º Período Legislativo da X Legislatura.** Caxias do Sul-RS, Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, 5 de junho de 1989.

_____. **Palavra e Poder:** 120 anos do Poder Legislativo em Caxias do Sul. Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.camaracaxias.rs.gov.br/palavra_e_poder/palavra_e_poder.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017c.

PIONEIRO, Jornal. **Obras de construção da Escola Giuseppe Garibaldi.** Caxias do Sul-RS, 1976.

6 – Acervos pessoais de Jaqueline Gedoz Vita, Ana Maria Filimbert e Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski

ANA MARIA, Filimbert. **Registros Pessoais da Professora Ana Maria Filimbert (2010 – 2017)**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 2010.

EMEFGG. **Agenda Escolar de Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 1988.

JAQUELINE, Gedoz Vita. **Diário de Classe da 1ª série (1984)**: Professora Jaqueline Gedoz Vita. Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 1984.

7 – Narrativas Orais:

ELISANGELA, Bernardi. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 5 de out. de 2017. Entrevista.

ERNESTO, Romualdo Rissi. **Entrevista oral sobre os primeiros tempos do Grupo Escolar Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 1 de jun. de 2017. Entrevista.

GOBATTO TREZ, Marta. **Educação em Caxias do Sul**. Depoimento pessoal nº 84. Caxias do Sul, Arquivo Projeto PROED/UCS, 25 de jun. de 1992

JACIRA, Koff Saraiva. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física e os primeiros tempos da Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 30 de set. de 2017. Entrevista.

JAQUELINE, Gedoz Vita. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física e os primeiros tempos da Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 31 de mar. de 2017. Entrevista.

PAULO, José da Costa. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 14 de dez. de 2017. Entrevista.

ROBERTA, Fernanda Rodrigues Ciepelevski. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 2 de out. de 2017. Entrevista.

APÊNDICE A – ESTRUTURA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APLICADAS

Entrevistado(a):

Data de nascimento:

Data da validação da entrevista:

Local:

Entrevistador:

1. Conte um pouco sobre como foi seu ingresso na Escola Giuseppe Garibaldi e por quantos anos estudou ou trabalhou lá.
2. Conte como eram as aulas na Escola Giuseppe Garibaldi.
3. As aulas possuíam algum tipo de material didático? Quais? Percebia alguma forma de orientação ou direcionamento das aulas?
4. Que lembranças você tem sobre o espaço escolar? Como o prédio da escola foi se transformando?
5. As práticas de Educação Física ocorriam de que forma? Em quantos dias da semana? Você era avaliado (parecer ou notas) de alguma forma nessas práticas?
6. Conte algum fato marcante das aulas de Educação Física que para você marcou sua trajetória escolar e/ou de vida.

APÊNDICE B – MODELO UTILIZADO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelos presentes documentos, eu, _____, brasileiro(a), _____ (profissão), CPF nº _____, Carteira de Identidade nº _____, domiciliado(a) e residente em _____, na Rua _____, nº _____, Bairro _____, declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter Histórico e Documental, concedido ao mestrando Cristian Giacomoni, orientando do Prof. Dr. José Edimar de Souza, para pesquisa “*ESCOLA GIUSEPPE GARIBALDI E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (Caxias do Sul/RS, 1974-1989)*” – título provisório da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo analisar e compreender como os professores organizavam as aulas de Educação Física nas séries primárias da Escola Giuseppe Garibaldi, entre 1974 e 1989, a partir de suas práticas e representações. O pesquisador está ciente de que todos os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos de cultura material escolar etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos éticos. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas, encontros científicos e congressos.

Conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, esclareço que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos, como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista a ser realizada. Dessa forma, deixo claro ao participante que eventuais situações que possam gerar desconforto podem fazê-lo desistir de seu envolvimento nesta pesquisa, ou cancelar o uso das informações obtidas.

O mestrando Cristian Giacomoni fica autorizado a utilizar, divulgar e publicar para fins culturais o depoimento integral ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a ressalva de sua integridade e citação de fonte e autoria. O entrevistado(a) poderá a qualquer momento obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (054) 98162-8972 ou pelo e-mail: cgiacomoni@ucs.br, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Caxias do Sul, _____ de _____ de _____.

Autorizo a utilização do meu nome ()

Em caso de anonimato, serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s) ()

Nome do entrevistado(a) e assinatura

Nome do responsável pelo participante e assinatura

Cristian Giacomoni

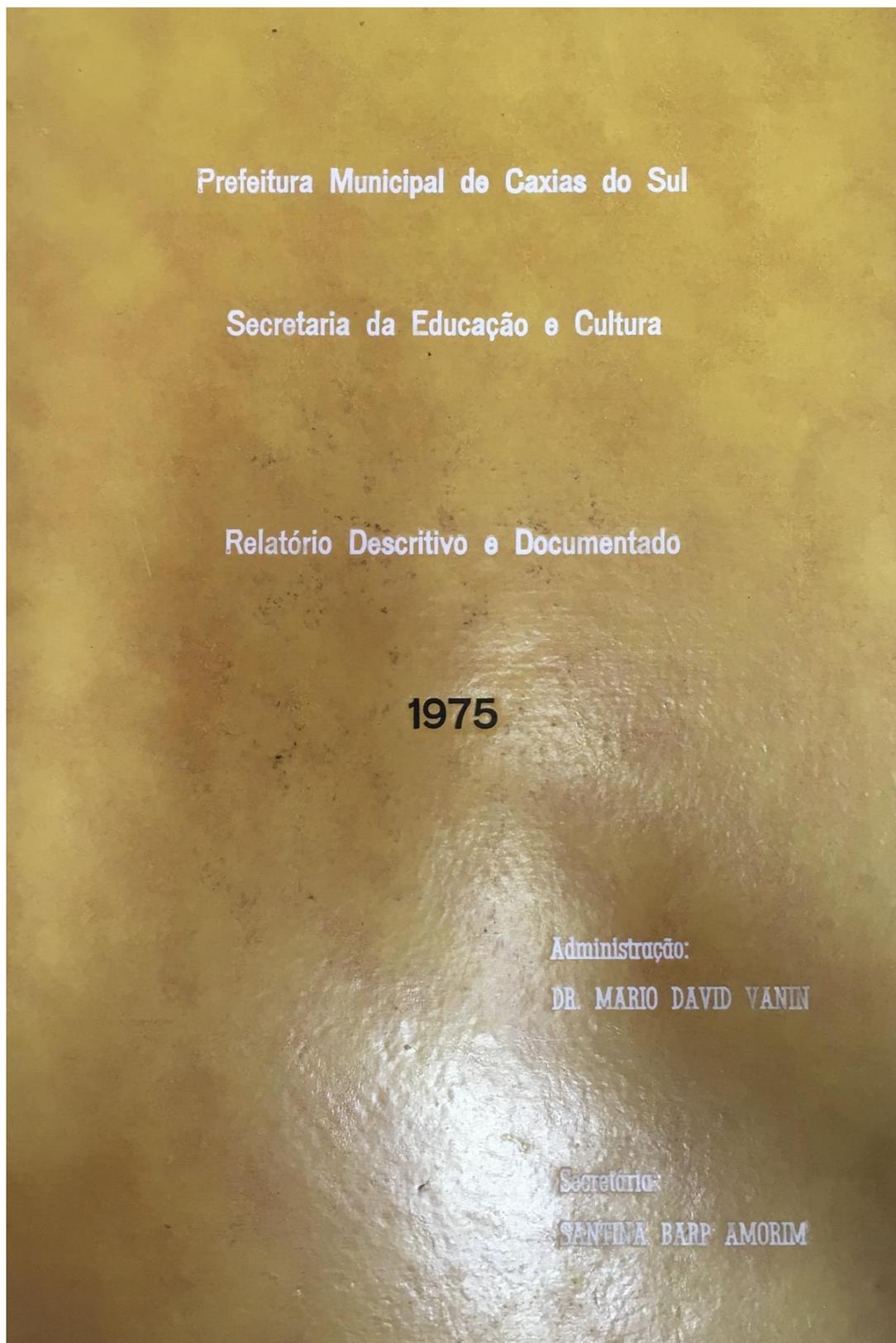
APÊNDICE C – EXEMPLO DO QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DOS EXCERTOS DAS NARRATIVAS

1 - Constituição do Grupo Escolar Giuseppe Garibaldi	Necessidade da comunidade na década de 1970	O bairro Boa Vista possui uma pequena estrutura social para funcionamento básico do bairro, faltava a escola.	<i>[...] a gente percebia que não faltava nada assim para as crianças de fundamental né, em termos de alimentação e de vestuário. Só assim, faltava a escola, e as crianças naquela época, 1970 nós entramos aí (JACIRA).</i>
			<i>[...] se falou dessa necessidade e Mario Ramos com “aquela visão de amanhã” que ele tinha, um homem que acreditava na educação, ele disse: não, não mas, se vocês conseguirem a sala e tiverem os professores já ta resolvido (JACIRA).</i>
			<i>Agora o Mario Ramos foi um homem de visão né, como ele sentiu né, não tinha interesses políticos, não tinha interesses eleitores não tinha nada, ele sentiu a necessidade da comunidade [...]. Como foi uma coisa né, eu acho que saiu o Giuseppe Garibaldi, nasceu dessa iniciativa (ERNESTO).</i>
		Havia outra "escolinha" no bairro vizinho, mais longe das casas dos moradores do bairro Boa Vista	<i>[...] mas criança em dia de chuva pra sair da escola e caminhar e ir longe e era longe então foi criado ali no bairro, no centro do bairro mesmo pras crianças ali era mais prático (ERNESTO).</i>
	Iniciativa da Associação de Moradores do Bairro Boa Vista	Através da eleição de um representante do bairro (Ernesto Romualdo Rissi) houve a movimentação para construção do grupo escolar	<i>[...] surgiu em uma reunião, na segunda reunião, na terceira reunião, o que o bairro estaria assim precisando com maior urgência, a “escolinha” delas né? Não me lembro bem, foi agendado junto ao Prefeito Mario Ramos, ele se prontificou, foi a reunião [...]. (JACIRA).</i>
			<i>[...] o prefeito chegou lá no bairro, no porão da casa do seu Neves, um porão aberto, ele disse Mario, eu quero uma escolinha aqui. Ai ele assinou na hora, assinou na hora, aprovou (ERNESTO).</i>
Trâmites para locação, funcionamento e localização	Como aconteceram os trâmites de entrada no espaço, quem cedeu o imóvel, sob que condições, aluguel, auxílio dos órgãos públicos	<i>[...] o dono do prédio que alugou para prefeitura, era chamado Sr. Neves e ele já tava com bastante idade na época e a casa dele, o prédio dele, a frente da casa dele dava para BR e os fundos dava para esta rua que desembocava na BR que deve ser a rua que inclusive a gente se dirigia ao bairro, eu não estou lembrada (JACIRA).</i>	
		<i>Ali perto daquela vila madeireira Pisani que tinha lá naquele bairro Boa Vista, bem ali naquele valão, ali naquela região. Antes naquela subida, na subidinha que dá que desemboca na Federal, tem uma subidinha ali e tem a rua que desce pro bairro (ERNESTO).</i>	

	Espaços e sua distribuição física	Organização inicial do grupo escolar, suas salas, sua distribuição, sua localização, materiais de construção e divisão	<p>[...] se cogitou de fazermos uma divisória, por que a peça era um pé direito bastante alto em função do morro né, por que ela foi construída no barranco e todo aquele salão aberto, então se cogitou fazermos as divisórias, não me lembro o material, mas naturalmente algo só para dividir mesmo, em três salas (JACIRA).</p> <p>Tinha o “corredorzinho” para a gente entrava, o “corredorzinho” em L, onde ali era a secretaria e a sala de direção e até um “banheirinho” para as professoras, já que existia um banheiro no prédio do lado de fora (JACIRA).</p> <p>Nós tínhamos divisórias, uma divisória de madeira né, mas era "organizadinho", tinha o pátio pras crianças, tinha banheiro do lado de fora, tinha um banheiro dentro [...] (ERNESTO).</p> <p>[...] eu com mais quatro homens lá do bairro, começamos a dividir esse porão em mais quatro salinhas de tábua, assim de madeira bem simples e ai começou a escolinha das crianças [...] eu tava em licença prêmio né, então eu com quatro operários ali começamos a dividir em tábuas e fizemos [...] as salas eram bastante grandes, um salão, foi dividido foi posto divisórias (ERNESTO).</p> <p>A Prefeitura providenciou uma terraplanagem, ajeitamos o pátio, foi colocado uma brita “fininha” [...] (JACIRA).</p> <p>[...] a Prefeitura também cercou com uma cerca provisória de metal e eu acredito que as crianças ali, que vou te dizer... funcionava, funcionava, batia bastante sol, era bastante saudável, as salas saudáveis com o sol da tarde, tudo “pintadinho” [...] (JACIRA).</p> <p>Nós cercamos todo o pátio não é, ele foi plainado, foi colocado cascalhos e a prefeitura cercou tudo, então as crianças tinham aonde brincar (ERNESTO).</p>
	Funcionamento do espaço para aulas	Como eram organizados as salas de aula, horários, turnos, turmas	<p>[...] a gente atendia de manhã e de tarde turnos de crianças [...] não sei se era primeira série, segunda, terceira e quarta [...] (ERNESTO).</p> <p>Tinha a primeira e segunda série era embaixo, na parte inferior do prédio e terceira e quarta série eram acima. E senão me engano na época só tinha até a quarta ali, e depois a quinta só no prédio novo (PAULO).</p> <p>A parte superior era a BR 166 e a parte de baixo era na beira da rua, então não tinha como formar filas, tu chegava e ia entrando na sua sala (PAULO).</p> <p>E começamos a funcionar aí três turnos, de manhã e só tinha três salas né [...] Eu não quero me contradizer, eu não me lembro se tinha, a 1ª, a 2ª, a 3ª, a 4ª série, que a gente esquece [...] (JACIRA).</p>

ANEXO A – RELATÓRIO DESCRITIVO E DOCUMENTADO (1975)

Prefeitura Municipal de Caxias do Sul – Secretaria da Educação e Cultura –
Relatório Descritivo e Documentado (1975)





ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL

103

ASSESSORIA TÉCNICA
=====

SUPERVISÃO ESCOLAR

O trabalho realizado pela Equipe de Supervisão baseou-se no Plano Pedagógico e Diretrizes Administrativas, elaboradas pela Assessoria Técnica, onde estão traçadas as linhas gerais para o funcionamento dos Estabelecimentos Municipais de Ensino.

A Equipe de Supervisão realizou todas as reuniões pedagógicas previstas no planejamento e o trabalho de acompanhamento das atividades escolares, através das visitas às Escolas, transcorreu dentro do programado, no 1º semestre do ano. No 2º semestre, devido principalmente à falta de condução, as visitas às Escolas foram prejudicadas.

Outro fator que contribuiu bastante para prejudicar o trabalho da Equipe de Supervisão no 2º semestre, foi a solicitação de elementos da mesma, para tarefas auxiliares em outros setores da SMEC.

Deve salientar-se, mais uma vez, a necessidade de ser criado o serviço de informática, pois as tarefas extraordinárias realizadas foram, em sua maioria, levantamentos, informações, mapeamentos, etc.

É de interesse da Equipe de Supervisão, para que haja um mais proveitoso desenvolvimento escolar, que o professorado leigo se titule e que para tanto, aproveite as oportunidades oferecidas através dos Cursos Supletivos e de Magistério.

SUPERVISÃO ESCOLAR - EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, por suas atividades ricas e variadas, induz à captação da qualidade do movimento, propiciando sentimento de prazer e possibilidade de auto-expressão. As atividades físicas podem converter o corpo em instrumento e meio de ensinamento, pois o corpo sadio e disposto ao esforço é a melhor condição prévia para o trabalho escolar.

.....



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL

104

.....
A saúde é um requisito que está arraigado profundamente no espiri-
tual.

É esquema de Educação Física desenvolvido durante o ano letivo de 1975, nos Estabelecimentos Municipais de Ensino, realmente apresentou grande crescimento, conagrando, cada vez mais, o princípio de harmonia do físico e intelecto, se impondo dentro do currículo escolar. Propiciou aos alunos atividades que vão de encontro às suas necessidades de satisfação e capacidades esportivas, levando-os a um desenvolvimento global.

Através de um esquema prático e progressivo, tivemos no final do período, resultados gratificantes, tendo como culminância o Festival de Educação Física, que apresentou concretamente envolvimento e desenvolvimento da Educação Física.

O trabalho de supervisão, porém, foi prejudicado, devido à falta de condução para as visitas que deveriam ser mais frequentes aos Grupos Escolares e reuniões com as Escolas do interior.

A falta de material e de espaço necessários à atividade da Educação Física nos Estabelecimentos Municipais de Ensino, não permitiram amplo desenvolvimento do trabalho.

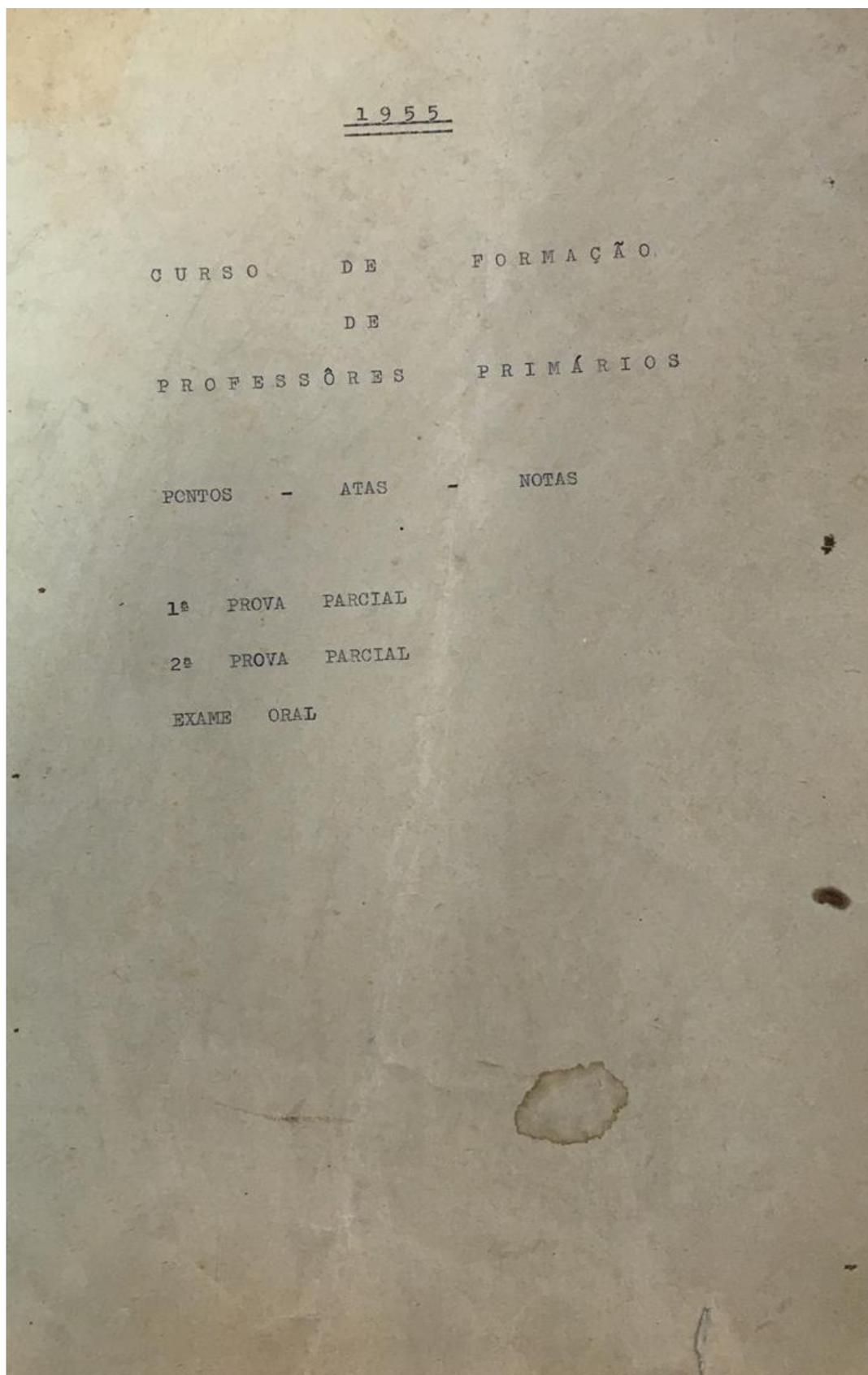
Deve-se ressaltar, ainda, que alguns Grupos Escolares carecem de professor específico para Educação Física, para que tudo se desenvolva de forma mais harmoniosa.

SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Foi mantido um Serviço de Orientação Educacional voltado ao bem-estar do educando, onde se procurou apurar as causas mais frequentes da desadaptação escolar:

- * situação econômica precária da família;
- * desorganização familiar
- * deficiências físicas e mentais dos alunos, etc.

.....

ANEXO B – CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS (1955)

A T A D E E X A M EANATOMIA E FISILOGIA

1a. Série

Turma : Única

Aos vinte e cinco dias do mês de novembro de mil novecentos e cinquenta e cinco, nas salas 1 e 2 deste Estabelecimento de Ensino, presentes os membros da Comissão examinadora, tiveram início os exames de ANATOMIA E FISILOGIA da 1a, -série do -- Curso de Formação de Professores Primários.

Feita a chamada, verificou-se o comparecimento de tôdas as alunas.

Foram, após, distribuídas as fôlhas, devidamente rubricadas pela Diretora. Às 8 horas e 10 minutos, inicio -se o exame que constou das seguintes questões:

I

Quais são os fenômenos químicos da digestão ao nível do estômago ?

II

A finalidade da digestão é...

III

Anatomia da célula nervosa.

IV

Quais são as funções do cérebro ?

V

Descrever as pleuras.

VI

Porque é importante a respiração ?

VII

Quais são as partes do olho humano ?

VIII

Os órgãos dos sentidos têm por finalidade...

IX

Como se divide o sistema nervoso ?

X

Descrever o pâncreas.

Às 9 horas e 45 minutos, recolhidas as provas e com as formalidades regulamentares, encerrou-se o exame.

Eu, Rosa Lodi, secretária, lavrei a presente ata que vai por todos assinada. Caxias do Sul, 25-11-1955

Diretora Ligia B. Assis 1º Examinador D. em F. H.

2º Examinador Aracy Martins

A T A D E E X A M EEDUCAÇÃO FÍSICA

1a. Série

Turma: Única

Nos dias cinco e sete do mês de novembro de mil novecentos e cinquenta e cinco, no Pavilhão de Educação Física deste Estabelecimento de Ensino, presentes os membros da Comissão Examinadora, tiveram início os exames de Educação Física da 1a. Série do Curso de Formação de Professores Primários.

Feita a chamada, verificou-se o comparecimento de todas as alunas.

As 8 horas do dia 5 iniciou-se o exame que constou do seguinte: Arremesso, passagem da trave e transporte.

As 10 horas encerrou-se o exame.

As 14 horas do dia 7, no campo de esportes do S.C. Juventude, iniciou-se o exame que constou do seguinte: Corrida de velocidade e resistência.

As 16 horas encerrou-se o exame.

No dia 9 as alunas dispensadas das provas práticas submeteram-se ao exame que constou da leitura e execução de dois exercícios escolhidos entre as sessões já realizadas. (a escolha dos exercícios fez-se por sorteio).

Eu, _____, secretária, lavrei a presente ata que vai assinada por todos.

Caxias do Sul, 9 de novembro de 1955

Diretora

Lygia da Silva

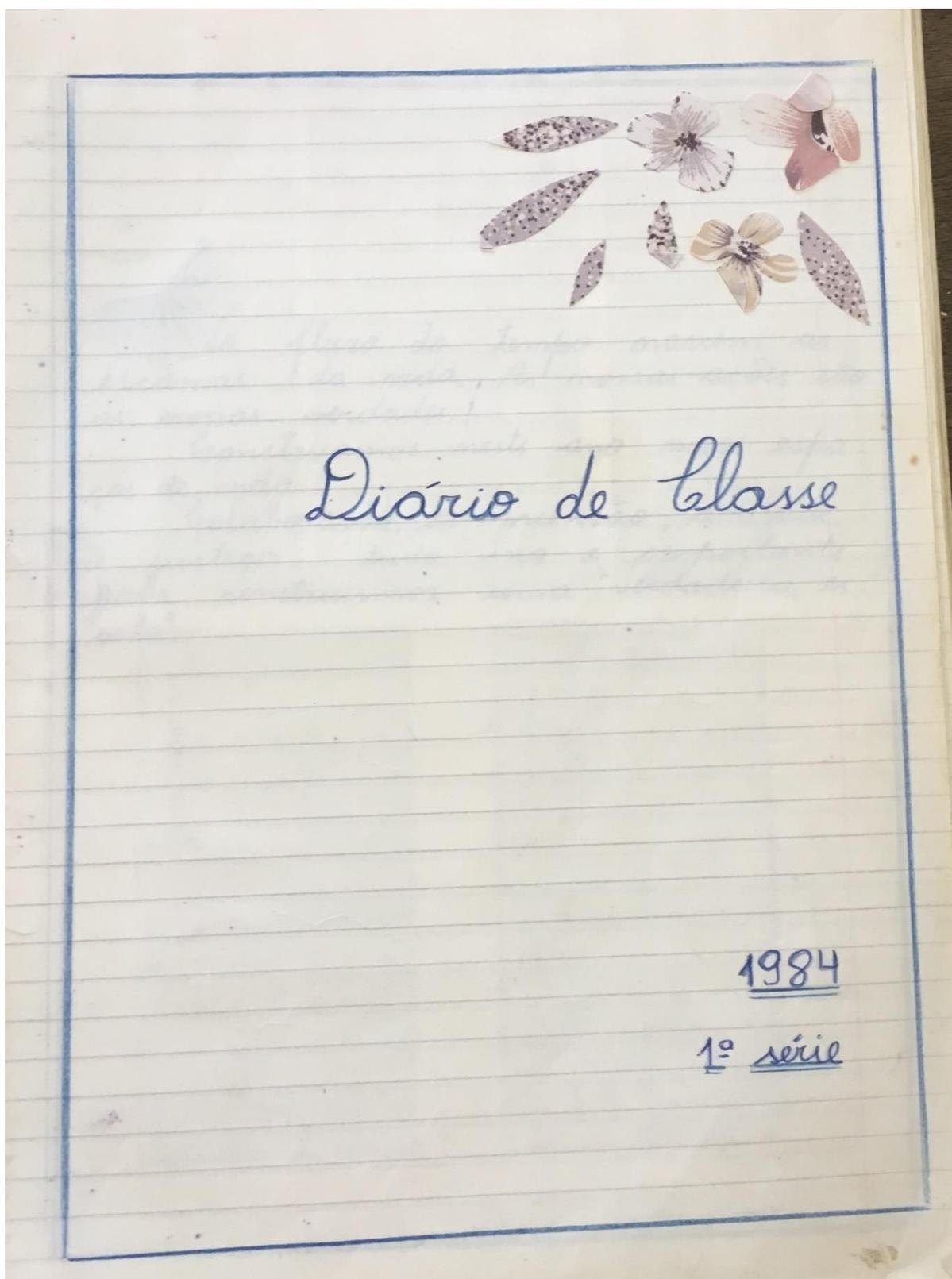
1º Examinador

Claudia S. Cossetti

2º Examinador

Maria Regina

ANEXO C – EXCERTOS DO DIÁRIO DE CLASSE DE JAQUELINE GEDUZ VITA
(1984)



Segunda-Feira, 12 de março de 1984.

Primeiro dia de aula.

- Apresentação da professora
- Apresentação dos alunos
- Diálogo sobre as férias
- Lembrar hábitos e atitudes.

Terça-Feira, 13 de março de 1984

A professora escreverá o nome dos alunos no quadro. Depois todos lerão em voz alta.

Desenhar o seu retrato no caderno.

A professora entrega um cartão a criança e escreve o nome dela. O aluno cola no caderno e depois copia na linha.

Formar conjuntos com os nomes que começam com a mesma letra inicial.

Identificar qual é o conjunto maior e qual é o menor.

Exercícios de Motricidade Ampla:

Com círculos: - correr ao redor do círculo, dentro e fora, pular a frente e atrás do círculo

Jogo: "bada Macaco no seu galho".

Exercícios de Treio Inibitório:

- andar, ao sinal da professora dar 2 pulos e continuar.

- correr, ao sinal dado parar.

- saltar com os pés juntos e bater palmas antes que toque no solo.