

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE  
CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

Matheus Gonçalves Crochemore

**PROBLEMATIZANDO O ENSINO DO CORPO HUMANO NOS ANOS INICIAIS:  
DOS SABERES DOCENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
INTERDISCIPLINARES**

Pelotas  
2024

Matheus Gonçalves Crochemore

**Problematizando o ensino do corpo humano nos anos iniciais: dos saberes docentes às práticas pedagógicas interdisciplinares**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maykon Gonçalves Müller

Pelotas  
2024

Catálogo na fonte elaborada pelo Bibliotecário

Vitor Gonçalves Dias CRB 10/1938

Câmpus Pelotas Visconde da Graça

C937p

Crochemore, Matheus Gonçalves

Problematizando o ensino do corpo humano nos anos iniciais: dos saberes docentes às práticas pedagógicas interdisciplinares/ Matheus Gonçalves Crochemore. – 2024.

101 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Maykon Gonçalves Müller.

1. Tecnologias na educação. 2. Ensino – corpo humano. 3. Práticas pedagógicas. 4. Método de ensino. 5. Interdisciplinaridade. I. Müller, Maykon Gonçalves (ori.). II. Título.

CDU: 378.046-021.68:611

Matheus Gonçalves Crochemore

**Problematizando o ensino do corpo humano nos anos iniciais: dos saberes docentes  
às práticas pedagógicas interdisciplinares**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 06/09/2024, pela  
banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Arita Mendes Duarte  
SMED – Pelotas

Profa. Dra. Danielle Muller de Andrade  
IFSUL / PPGEDU

Prof. Dr. Fabrício Luís Lovato  
IFSUL / PPGCITED

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado  
adequado para obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação.

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Prof. Dr. Maykon Gonçalves Müller  
Orientador

Pelotas, 2024.

Dedico este trabalho às professoras que gentilmente doaram seu tempo e compartilharam suas histórias e a todo professorado de escola pública deste país, heróis genuínos.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Maykon Muller pela persistência e dedicação ao longo do tempo, apesar dos contextos e dificuldades.

Aos professores que gentilmente se dispuseram a acompanhar, qualificar e guiar esse processo de mestrado.

Ao meu grande incentivador Leonardo, parceiro que escolhi para dividir a vida.

Ao meu pequeno Gabriel que chegou para transformar minha vida e meus objetivos.

A minha família que faz parte das minhas vitórias.

Aos amigos que acompanharam e deram apoio para que o fim dessa jornada fosse exitoso.

Aos meus guias que mantiveram o desejo de aprender e evoluir queimando em meu espírito.

*“Se uma pessoa ensina por trinta anos, ela não faz simplesmente uma coisa, ela faz também alguma coisa com si mesma: sua identidade carrega marcas da sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada pela atuação profissional”*

(Maurice Tardif)

## RESUMO

Diante do número reduzido de pesquisas em nível de pós-graduação relacionadas com o ensino dos conhecimentos sobre corpo humano nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quis-se explorar melhor essa temática. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar e problematizar as narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o ensino do corpo humano em suas aulas, considerando o currículo atual em uso na rede municipal de ensino. Para atender ao percurso investigativo, utilizamos uma abordagem de pesquisa qualitativa, com a produção de dados alicerçada na pesquisa narrativa. Através de entrevistas com um grupo de professoras regentes de classes dos anos iniciais de uma escola urbana da cidade de Pelotas/RS, procuramos conhecer as práticas pedagógicas referentes ao ensino sobre o corpo humano e a trajetória acadêmica e profissional das participantes. Nos caminhos teóricos, trazemos as obras de Maurice Tardif acerca dos saberes docentes, bem como o referencial sobre interdisciplinaridade da professora Ivani Fazenda. Objetivamos entender como as professoras ensinam os conteúdos sobre o corpo humano, em quais contextos, com quais relações interdisciplinares, com ou sem auxílio de apostilados, quais recursos pedagógicos são utilizados na regência desses conhecimentos. Os resultados emergentes das entrevistas revelam um recorte do universo docente, com tempos e tipos de formação distintos, bem como entendimentos sobre interdisciplinaridade bastante limitados e uma prática pedagógica voltada ao ensino do corpo humano pelo viés social e pouco sobre a parte biológica. O corpo humano, enquanto tema curricular, está pouco presente entre os objetivos para os anos iniciais segundo as diretrizes municipais de educação. Dessa forma, o produto educacional emergente das narrativas das professoras se configura como um útil instrumento de ação pedagógica nas salas de aula dos anos iniciais, abarcando atividades interdisciplinares com a temática corpo humano.

**Palavras-chave:** ensino do corpo humano; anos iniciais; saberes docentes; interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

Given the reduced number of postgraduate research studies related to teaching knowledge about the human body in the early childhood of Elementary Education, it sought to explore this theme more deeply. Thus, the present research aims to analyze and problematize the narratives of early childhood Elementary Education teachers regarding the teaching of the human body in their classes, considering the current curriculum in use in the municipal education system. To address the investigative path, we utilized a qualitative research approach, with data production grounded in narrative research. Through interviews with a group of lead teachers from early childhood classes in an urban school in the city of Pelotas/RS, we aimed to understand the pedagogical practices related to teaching about the human body and the academic and professional trajectories of the participants. In our theoretical approach, we draw upon the works of Maurice Tardif regarding teachers' lore, as well as the interdisciplinary reference from Professor Ivani Fazenda. Our objective is to understand how teachers teach the content about the human body, in which contexts, with what interdisciplinary relationships, with or without the help of textbooks, and what pedagogical resources are used to teach this knowledge. The results emerging from the interviews reveal a snapshot of the teaching world, with different times and types of training, as well as fairly limited understandings of interdisciplinarity, and a pedagogical practice focused on teaching about the human body from a social perspective, with little emphasis on the biological aspect. The human body, as a curricular topic, is scarcely present among the objectives for the early childhood, according to municipal education guidelines. In this way, the educational product emerging from the teachers' narratives is configured as a useful tool for pedagogical action in early childhood classrooms, encompassing interdisciplinary activities with the theme of the human body.

**Keywords:** teaching of the human body; early childhood; teacher's lore; interdisciplinarity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interior da Escola .....	48
Figura 2 - Interior da Escola (corredor) .....	49
Figura 3 - Interior da escola (Pátio e Quadra de Esportes).....	49

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de saberes .....	29
Quadro 2 - Competências gerais da Educação Básica .....	30
Quadro 3 - Atividade prática .....	34
Quadro 4 - Saberes docentes segundo Tardif .....	40
Quadro 5 - Fases principais da entrevista narrativa .....	52
Quadro 6 - Narrativa da professora Rosa .....	55
Quadro 7 - Narrativa da professora Camélia .....	58
Quadro 8 - Narrativa da professora Violeta .....	60
Quadro 9 - Narrativa da professora Jasmin .....	63

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APNP – Atividade pedagógica não presencial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAVG – Câmpus Visconde da Graça  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
DOM – Documento Orientador Municipal  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência  
PPGCITED – Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SENAC – Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial  
SESC – Serviço Social do Comércio  
UCPEL – Universidade Católica de Pelotas  
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas  
UNINTER – Centro Universitário Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PERCURSO INVESTIGATIVO</b>	<b>14</b>
1.1	Prelúdio narrativo do pesquisador	14
1.2	Trajectoria acadêmica e profissional do pesquisador	18
1.3	Considerações sobre o mestrado profissional	21
1.4	A turma de 2020 e a pandemia	22
1.5	Sobre os caminhos que levaram ao tema da dissertação	23
1.6	Apresentação da pesquisa	25
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE CONHECIMENTOS SOBRE CORPO HUMANO: UMA REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>28</b>
<b>3</b>	<b>DOCÊNCIA E SABERES DOCENTES: CONCEPÇÕES A PARTIR DE MAURICE TARDIF</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>INTERDISCIPLINARIDADE: DIMENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE</b>	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>47</b>
5.1	Contexto do local de pesquisa e participantes	48
5.2	Produção e análise dos dados	50
<b>6</b>	<b>NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O ENSINAR DO CORPO HUMANO</b>	<b>54</b>
6.1	Narrativas de quatro professoras sobre o ensino do corpo humano	54
6.2	Das narrativas à interdisciplinaridade, ao ensino do corpo humano e à prática profissional docente	64
6.3	Da síntese dos resultados encontrados aos caminhos para o produto educacional	79
<b>7.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM PERCURSO INVESTIGATIVO</b>	<b>83</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>86</b>
	<b>APÊNDICE A</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE B</b>	<b>97</b>
	<b>APÊNDICE C</b>	<b>100</b>

# 1 PERCURSO INVESTIGATIVO

## 1.1 Prelúdio narrativo do pesquisador

Natural e residente na Princesa do Sul, como carinhosamente chamamos a cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul, completo 34 anos de idade em 2024; e boa parte desse tempo sempre vivenciei a educação em muitos formatos. Sou curioso por natureza, sempre fui a pessoa que elabora teses e hipóteses sobre tudo aquilo que tenho contato. Atravessei uma geração marcada pela evolução da tecnologia e isso foi muito importante no meu desenvolvimento pessoais e profissional.

Sempre amei a educação, a escola, a sala de aula, o papel de professor. Talvez minhas mais remotas lembranças da infância sejam de liderar brincadeiras, ensinar as regras, ensinar o jogo em si. Gostava muito de falar, de ser ouvido e ficava satisfeito quando as coisas iam bem. Quem sabe aí esteja meu primeiro momento de ensinar. Nas brincadeiras de faz de conta, em que tínhamos as funções profissionais em escolha, sempre escolhia ser o professor. Simulava um quadro em muros e riscava com giz e pequenos pedaços de tijolos laranja que deixavam marcas indesejadas pelos vizinhos, o que era um problema sério! Muitos finais de tarde, as escadarias dos apartamentos viravam minha sala de aula. Ali eu ensinava meus amigos, fazia chamada, apontava presenças e faltas, escrevia atividades em folhas velhas e as entregava para a turma. Gostava de fazer grandes sinais de “certo” e alguns vultuosos “X” para indicar os erros, replicando aquilo que vivenciava na escola diariamente. A parte mais interessante da brincadeira de escolinha era a hora do recreio, em que todos poderiam lanchar e brincar. Eu, como bom professor, permanecia na sala organizando a sala de aula. São memórias incríveis!

Fui um aluno dedicado, contudo, não tinha o hábito de estudar em casa. Não tenho memórias de fazer as tarefas fora do ambiente escolar. Sempre tive um bom desempenho na escola, recebia notas boas, elogios e nunca levei bronca de professores. Meus pais pouco participavam da minha vida escolar, quase nunca iam à escola. Das vezes que foram chamados, adianto que não foi por conta de aprendizado, os problemas eram outros.

O Matheus estudante gostava do material organizado, muitas cores e um caderno caprichado. Canetas coloridas eram a riqueza daquela época. Lembro que algumas custavam tanto que as recebia de presente em datas comemorativas como

aniversários e Natal. A letra sempre foi um cuidado, bem desenhada e com curvas bem-feitas, simetrias em cada traçado. Hoje em dia quem se importa com isso? Mas lá atrás, gostava muito de fazer meus textos alinhados em margens desenhadas e coloridas, criar capas criativas para trabalhos, desenhar letras com as régua que vinham com o alfabeto, produzir cartazes então era uma satisfação diferente.

Diferente do que sou hoje, durante toda a Educação Básica me saia tão bem nas Ciências Exatas e na Matemática que fui notado pelas vizinhas do bairro em que morava. Desde cedo era chamado para dar aulas particulares para outras crianças, as vezes da mesma idade que eu, mas em séries anteriores por conta de reprovação. E não é que até hoje ao reencontrar essas pessoas, essas são as memórias em comum que temos? Sempre lembram que eu as ajudava a passar nas provas da escola. Por fim, eu ganhava alguns trocados, isso quando a recompensa não vinha em forma de alguma guloseima ou agrado gastronômico. Era uma ótima remuneração!

Me recordo de ser muito apegado com as professoras dos anos iniciais; em vários recreios permanecia com elas em sala, conversando, ganhando aqueles abraços acolhedores e cheios de calor humano. Essas marcas afetivas refletem muito nas minhas ações hoje. Sei o quanto ser carinhoso e gentil com os alunos faz diferença na educação. Muitos são a imagem do Matheus criança e me vejo neles a todo momento. Eu fui uma dessas crianças com pouco incentivo familiar e, atualmente, percebo que muitos abraços na escola suprem ausências em diferentes aspectos da vida social do estudante.

Existem dias que estou tão consumido pelas tarefas que parece que minha mente não está presente na sala de aula. Contudo, é fácil perceber o quanto apenas a presença física muda o semblante de uma criança carente. Nesses momentos, não sei de onde surge uma faísca de força, mas ela se manifesta e incendeia o coração, mudando tudo em instantes.

Com certa frequência, penso que o dia foi ruim, que tudo deu errado, que não atingi nenhum objetivo e nenhuma atividade foi concluída com êxito. Sem dúvidas, esse é um pensamento vinculado às minhas expectativas. O feedback dos estudantes é sempre festa e ataques de abraços, como eu costumo chamar aquela nuvem de crianças me cercando na porta da sala de aula: um verdadeiro ataque de amor! Para eles, portanto, tudo foi bem. Eles não esperam tanto quanto imagino e isso preocupa (e muito)! Acabo concluindo que há uma lacuna a ser preenchida na vida desses

estudantes, que não é somente de conhecimentos acadêmicos e Ciência: é sentimento, afeto, acolhimento, diálogo. Estou cada vez mais convicto disso: a urgência é estabilizar as crianças emocionalmente, mesmo que nem o professor no seu íntimo esteja tão bem assim.

Uma memória marcante e emocionante da minha experiência como professor remete ao meu estágio da graduação, no ano de 2013 na cidade de Pelotas. Tive uma turma de 4º Ano do Ensino Fundamental que tinha uma estudante com Síndrome de Down. Nessa turma, as atividades sempre foram adaptadas para incluí-la efetivamente. Como a Educação Física é muito movimento, sempre auxiliei de perto todas as atividades da estudante, criando um laço muito grande. Ela não oralizava quase nada, mas tentava sussurrar meu nome. Mesmo sem conseguir, produzia sons bem altos e enérgicos que ela sabia que eu reconheceria.

Nunca mais tive contato com a escola nem encontrei com a estudante desde o fim do estágio. Então, em uma noite de carnaval no ano de 2016, em outra cidade, e com toda poluição sonora e visual de uma passarela de samba, eis que fui abordado por uma mulher perguntando se eu era professor e se tinha trabalhado numa determinada escola anos atrás. Respondi prontamente que sim e que havia feito estágio lá. Muito feliz com a resposta, a mulher perguntou se eu poderia acompanhá-la até um local próximo e eu aceitei. Quando estávamos nos aproximando, percebi uma menina que corria e, naquele momento, não achei que fosse na minha direção. Foi então que ganhei o primeiro abraço de amor da minha vida profissional: era a mesma criança de anos atrás, que havia ficado muito agitada por ter me reconhecido no meio da multidão fazendo com que a mãe me procurasse para levar até ela. Será que a marca que eu deixei na vida dessa criança foi ensinar a pular obstáculos, ou foi eu ter dado a mão para ela durante todos os momentos de dificuldade? Tive algumas respostas naquele abraço. A mãe me relatou que ela tentava me chamar cada vez que eu passava por perto do local onde eles estavam. É esse professor que eu procuro continuar a ser.

Na educação, fui forjado em um molde tradicional e na cultura da reprovação, do castigo, da hierarquia e do regramento rígido. Tenho que fazer um esforço em algumas situações para poder equilibrar as ações em sala de aula, haja vista que a educação mais humanizada e afetiva tem suas fragilidades e limites. Cada vez mais somos um lugar de afeto buscado pelos estudantes, o que é bom pelo lado de ganhar

a confiança deles; porém, quando isso se torna nossa única função, a educação escolar fica para depois.

Eu costumava admirar a figura do professor, queria ser como eles, ter aquele status de autoridade e respeito de todos. Atualmente, meus estudantes menores já não querem ser como eu. Não escolhem o professor em uma feira de profissões, entendem que passamos por apuros financeiros, com indisciplina das salas de aula, dizem para mim “coitado de ti professor, tem que aturar tudo isso”.

Em que momento isso aconteceu? Quando deixamos de ser uma profissão grandiosa e sonho de muitos como aquele Matheus do passado? Será que nossas cicatrizes já estão tão salientes assim, que até crianças avaliam mal nosso contexto?

Não me restam dúvidas que todos os movimentos de luta pelos direitos dos trabalhadores do magistério estão enfraquecidos pela baixa popularidade da figura docente. Nossos rostos e nossos corpos falam alto, contando histórias de exaustão, desmotivação, esgotamento mental e psicológico e de desânimo. Uma breve passada nos comentários de redes sociais demonstra quanto somos uma classe desprestigiada atualmente. Todos são professores atrás das telas. Todos têm solução e ditam as regras do jogo. Diante desse contexto, eu entendo os porquês de os alunos não aspirarem à carreira docente. Eles não merecem. Eu já tenho poucos argumentos para indicar esse caminho. É o ponto em que estamos.

Voltando aos caminhos da minha vida, engraçado como fui naturalmente me cercado de professores, escolhendo amigos entre os colegas. Algo que a família não tinha. Ninguém era ou gostaria de ser professor. Fui o primeiro entre gerações. Mas para além de amigos, até o amor aconteceu com outro professor. Então o ciclo se fechou. Estou rodeado de gente que tem um laço forte e que nos une intimamente: a educação.

Hoje, com meu filho já na escola, escuto muito que “ele precisa ser um bom aluno pois os dois pais são professores” ou então que “ele vai saber tudo antes dos colegas por ser filho de dois professores”. Mas que bobagem! Em casa de ferreiro o espeto é de madeira. Em casa eu sou, primeiro, o pai do Gabriel, depois professor. Cumpro papel de supervisionar e auxiliar, mas interfiro pouco no que, a priori, quem ensina é a professora dele na escola. O momento com o papai Matheus é cheio de muitas coisas e poucos cadernos. Ele, em casa, estará inserido em um ambiente com pessoas letradas, refletindo no amadurecimento da inteligência dele. Explicamos o mundo a partir das questões que ele traz, não o contrário. Ele não será cobrado para

ser o melhor aluno. Este nunca foi um pensamento aqui em casa. Ele será uma criança educada para entender seu papel na escola e aproveitar o que ela tem a oferecer.

Assim eu vou seguindo meu caminho na educação, como professor, título que eu carrego com orgulho e paixão, mas que não invalida nenhuma das minhas críticas ao sistema educacional, às políticas (ou falta delas), desvalorização. Sou a soma de um caminho cheio de nuances, escolhas, vivências, que me fazem ser o professor que sou hoje.

## **1.2 Trajetória acadêmica e profissional do pesquisador**

Sou licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, 2015) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2023), especialista em Ciências e Tecnologias na Educação pelo Campus Visconde da Graça (CAVG, 2018), Orientação Educacional (Faculdade São Luís, 2023) e Gestão da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2019). Vou explorar um pouco mais minhas memórias acadêmicas e profissionais para auxiliar o leitor a compreender minha escrita e as intenções daquilo que pretendo discutir ao longo da dissertação.

O parágrafo anterior, que apresenta minhas formações acadêmicas, não descreve todas as minhas experiências como estudante. Realizei formação técnica na época de transição da instituição Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), cursando Telecomunicações no ano de 2007. Após, experimentei a educação comercial oferecida para o primeiro emprego no Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC, 2008). Em 2009, fui aprovado no vestibular para o curso de Pedagogia na UFPEL, começando o curso no segundo semestre daquele ano.

Permaneci no curso de Pedagogia por três semestres e resolvi tentar um curso de licenciatura que me aproximasse de algo que tinha paixão: o esporte. Realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2010 e fui aprovado para Educação Física no mesmo processo seletivo. Meses mais tarde, fui selecionado em uma bolsa integral de estudos para cursar Fisioterapia na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Na ânsia de não perder nenhuma oportunidade e explorar o mundo universitário, tranquei a matrícula na Educação Física e fui para o bacharelado em Fisioterapia. Após um ano de curso e muitas horas em hospitais e unidades básicas

de saúde, percebi que minhas qualidades profissionais me levavam muito mais à docência escolar que para a clínica de fisioterapia. Decidi voltar para a Educação Física em 2012, onde permaneci até concluir a graduação em 2015.

A caminhada na pós-graduação iniciou em 2016 no curso de especialização em Ciências e Tecnologias na Educação oferecida no CAVG. Nesse período, beneficiei-me da proximidade com o programa e fiz duas disciplinas no mestrado como aluno especial.

Em 2019, realizei o curso de especialização em Gestão da EJA e Educação Profissional, ofertado pelo campus Natal do IFRN em parceria com o IFSul. No ano seguinte, fiz a seleção para o curso de Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação, ingressando como aluno regular no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED).

No ano de 2022, buscando ampliação das possibilidades de atuação docente e concursos públicos, iniciei o curso de Pedagogia em um programa de aproveitamento de estudos para licenciados, concluindo no início de 2023, no mesmo tempo cursei e concluí a especialização em Orientação educacional.

Minha primeira experiência em espaços escolares foi através de um programa nacional de bolsas para estudante de licenciaturas, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), onde fui selecionado como único homem daquele processo seletivo no curso de Pedagogia. As atividades que eu realizava eram apoio ao professor regente, auxiliar alunos em dificuldades de aprendizagem diversas, organizar material adaptado para alunos com necessidades educativas específicas, além do estudo sistemático de metodologias de ensino e propostas pedagógicas. Em 2009, ainda tínhamos o protagonismo do construtivismo<sup>1</sup> e sociointeracionismo<sup>2</sup> como vertentes teóricas, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como documento orientador do trabalho docente em nível nacional.

Como professor regente, minha primeira experiência foi em 2016, um ano após concluir a graduação, como professor substituto em turmas de anos iniciais em

---

<sup>1</sup> De acordo com o PCN (1997, p. 36) “a perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem”.

<sup>2</sup> No livro dedicado a explicar a teoria de Lev Vygotsky, Marta Kohl de Oliveira (2010, p. 59) diz que podemos entender que “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas”.

escolas urbanas e uma escola rural que tive uma experiência incrível com a comunidade de assentamento<sup>3</sup>. Em 2017, troquei a docência por uma experiência administrativa na escola, quando fui nomeado em concurso público para rede estadual como administrador escolar, cargo que previa desde atendimento da comunidade escolar, suporte administrativo para gestão, escrituração acadêmica, censo escolar, e demais tarefas administrativas.

Permaneci em escolas estaduais até 2021, quando fui em busca de uma experiência desafiadora em gestão. Recebi convite para compor o time de supervisores pedagógicos da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, tendo abrangência em 125 escolas. Foi a experiência mais transformadora da minha trajetória profissional, pois tive contato com o início de todas as discussões sobre políticas educacionais para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Em 2022 tive a felicidade de finalmente ingressar em uma carreira docente no serviço municipal através da nomeação em concurso público que havia realizado em 2019 e aguardava nomeação, congelada durante o período da pandemia. Estou, desde então, com uma carreira de 20 horas na disciplina de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No setor privado participei de uma seleção para ser professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um programa inédito oferecido gratuitamente através do Serviço Social do Comércio (SESC) em Pelotas, tendo nesse espaço de trabalho a oportunidade de desenvolver muitas novas competências profissionais, conhecer o setor privado, as dinâmicas da educação na perspectiva de programas de gratuidade e as características legais e metodológicas dessa modalidade de educação.

Diante de todos os desafios que surgem na docência com adultos e observando a carência desse público em leitura e escrita, resolvi buscar mais conhecimentos na área de ensino da língua portuguesa, iniciando a graduação em Língua Portuguesa pela mesma instituição em que me graduei Pedagogo, UNINTER, que está em curso nesse primeiro semestre de 2024, enquanto a escrita final dessa dissertação acontece.

---

<sup>3</sup> De acordo com o INCRA (2020), o assentamento de reforma agrária é um conjunto de unidades agrícolas, instaladas pelo INCRA em um imóvel rural. Cada uma dessas unidades, chamada de parcelas ou lotes, é destinada a uma família de agricultor, ou trabalhador rural, sem condições econômicas de adquirir um imóvel rural.

### 1.3 Considerações sobre o mestrado profissional

A escolha do mestrado profissional como programa de pós-graduação se justifica pela característica de desenvolvimento da pesquisa dentro do ambiente escolar, onde o aluno envolve-se intimamente com o campo de pesquisa e seus participantes, observa, problematiza e elabora as hipóteses acerca de seus problemas pedagógicos. Ser professor da rede pública e poder pensar melhorias para o ensino da minha realidade faz todo processo de pesquisa tornar-se mais significativo.

No contexto acadêmico brasileiro, destaca-se a figura do professor e pesquisador Marco Antônio Moreira como grande defensor dos programas profissionais de nível *Strictu Sensu*. Suas concepções reforçam a importância do estudante de mestrado não se afastar do seu local de atuação. Nas palavras dele, “o mestrado [profissional] impõe que a reflexão seja feita a partir de, e de forma concomitante com, a prática profissional do mestrando, de modo que não exista hiato ou readaptação após a conclusão do curso” (Moreira, 2004, p.3).

A potencialidade do mestrado profissional está nas relações que o pesquisador faz entre o meio científico com a escola, pensando soluções e processos que melhorem a qualidade de ensino, seja por meio de práticas pedagógicas, inovações no sistema de avaliação, de organização da gestão escolar, da inclusão através de novas tecnologias para educação e demais âmbitos da educação e ensino. Ao encontro disso, Marco Moreira (2004, p.4) diz que:

[...] o mestrado em ensino deverá ter caráter de preparação na área docente focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar. Deverá, também, estar sempre voltado explicitamente para a evolução do sistema de ensino, seja pela ação direta em sala de aula, seja pela contribuição na solução de problemas dos sistemas educativos, nos níveis fundamental e médio, e no nível superior na formação de professores das licenciaturas e de disciplinas básicas.

O produto educacional é o elemento central da dissertação, emergindo dos resultados da pesquisa ao longo de todo processo de escrita e investigação (Buss; Silva; Marques; Müller, 2021). De muitos formatos e intenções, o produto educacional tem um objetivo claro: proporcionar ao sistema educacional estratégias, ideias, caminhos, sugestões.

O Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED/IFSul Câmpus Visconde da Graça) é um espaço acolhedor e plural. Por mais que as diretrizes do mestrado profissional indiquem a oferta para professores da

educação básica em exercício, os editais de ingresso do programa são flexíveis e aceitam inscrições e submissões de projetos para outros profissionais. São engenheiros, advogados, psicólogos, licenciados, economistas e diversos outros profissionais que passam pelas turmas do programa. Todos com objetivo de fomentar a pesquisa em ensino, metodologias, tecnologias, inclusão e outros âmbitos relevantes na educação.

Quando ingressei no programa estava trabalhando como secretário em uma escola. Naquele momento, afastado da sala de aula, senti certa dificuldade em fazer as críticas mais acertadas sobre os temas estudados, pois não tinha o “lugar de fala” necessário para discutir alguns temas. Tentei ao máximo tecer minhas participações com base nas experiências que tive como estudante, como pibidiano e como substituto em sala de aula. Hoje, professor de carreira, compreendo como é lógico o pressuposto que professores em exercício aproveitariam com maior plenitude o mestrado. É fato: estar em sala de aula permite ao pesquisador contato diário com o campo de pesquisa, com os sujeitos envolvidos na educação, tensionando mais facilmente as discussões.

Dessa forma, justifico minha escolha por realizar a pesquisa desta dissertação na minha escola de atuação, com minhas colegas professoras, com quem tenho contato diário e parceria de trabalho durante todo o ano letivo. O produto educacional, qual seja o principal elemento da dissertação, emerge a partir das narrativas das professoras participantes, proporcionando ao leitor uma experiência de imersão nas trocas que o pesquisador teve com o grupo de docentes. Ademais, outra característica do mestrado profissional a que faço referência é que estudando a própria realidade, é possível agir e transformar o espaço de trabalho do professor pesquisador, dando retorno para comunidade escolar de forma direta.

#### **1.4 A turma de 2020 e a pandemia**

Não é possível ignorar que a turma de 2020 do curso de mestrado teve forte impacto com a pandemia de Corona Vírus. O curso que deveria ser presencial, com a presença do estudante no campus, tendo vivências dinâmicas e enriquecedoras com a universidade, foi interrompido com pouco mais de três semanas. Durante o primeiro semestre de 2020, início regular do curso, houve um afastamento total das atividades

acadêmicas, enquanto eram elaborados protocolos de atendimento ao aluno, metodologia de ensino remoto e demais (re)organizações pedagógicas.

As atividades curriculares obrigatórias só retornaram ao final do segundo semestre de 2020 com a roupagem nova: Atividade Pedagógica não Presencial (APNP). Não foi um momento fácil, as expectativas foram frustradas pela maior tragédia sanitária da história recente. Nosso sistema educacional não estava preparado para esse modelo remoto forçado. Professores e alunos se adaptaram durante o processo de aulas síncronas, fazendo o melhor possível para minimizar o clima de desestímulo e frustração.

O esforço dos professores em tornar o ambiente virtual a nova sala de aula foi enorme. Encontros semanais foram organizados e tínhamos novamente a chance de enxergar os colegas e professores através das telas. Retomamos as discussões teóricas, metodológicas e a proximidade com orientadores. Apesar de todo esse contexto, com ajuda do orientador consegui permanecer vinculado ao curso e acreditando na proposta de trabalho, chegando ao presente texto de dissertação e concluindo, finalmente, mais essa etapa na caminhada acadêmica.

## **1.5 Sobre os caminhos que levaram ao tema da dissertação**

Acredito na pesquisa como forma de apresentar uma ideia para o mundo, ou seja, deixar público e de maneira formal/científica um ponto de vista, um problema vivenciado e a discussão sobre essa problemática. São infinitas as inquietações que brotam na mente de um professor durante a formação inicial, formação continuada, nas escolas, ou fora delas. Porém, uma questão em especial me move: acreditar que ensinar sobre o corpo humano, seja em nível básico (conhecimentos do corpo humano) ou superior (morfologia humana/ anatomia humana) deveria ter um viés mais voltado às práticas e contextualizado em situações reais da sociedade.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da minha Licenciatura em Educação Física tensionou questionamentos acerca das percepções de estudantes egressos do curso sobre a aplicabilidade prática dos conhecimentos de anatomia humana que tiveram durante a graduação. Naquela oportunidade, tive muitos relatos que apontavam sobre a pobreza de contexto entre a realidade profissional dos futuros professores e aqueles conhecimentos teóricos e engessados aprendidos em aulas tradicionais, distanciando o uso daqueles conhecimentos na prática docente. Nesse

sentido, prejudicando a formação inicial uma vez que os professores universitários utilizavam os mesmos programas curriculares para licenciatura e bacharelado, como se os locais de atuação dos profissionais desses cursos tivessem semelhanças tão grandes a ponto de os estudantes estarem expostos ao mesmo processo de ensino. Além disso, sempre me perguntei: qual era a aplicação em escolas dos conteúdos que aprendia? Por qual motivo não eram professores de Educação Física que ministravam aulas de anatomia para outros professores de Educação Física em formação? De qual lugar se fala para os futuros professores, da escola ou da clínica? Eram inquietações minhas. As reflexões sobre como se formavam os professores, quem formava, bem como em que modelo de ensino se formavam os estudantes, me acompanharam até o momento de fazer a seleção do mestrado, junto com minha preferência de estudar o ensino dos conhecimentos sobre o corpo humano na Educação Básica.

Como professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tenho responsabilidade de trabalhar com o corpo dos estudantes, suas capacidades e desenvolvimento. Além disso, temos o corpo como parte indissociável da identidade do ser humano. É por meio dele que a diversidade se manifesta, mas os preconceitos também.

O corpo é social, ele representa as intenções do indivíduo, nele se manifestam as emoções do ser humano. Tenho como hipótese que o aluno ao conhecer o próprio corpo, entenderá suas condições e limites, refletirá sobre as diferenças do ponto de vista da forma e não da concepção de certo e errado, trilhará um caminho de desconstrução dos preconceitos e de aceitação da pluralidade do mundo.

Uma pessoa com deficiência física, por exemplo, é um ser humano com diferenças estruturais do seu corpo. É diferente de outra pessoa sem alterações anatômicas, mas não um “estranho”. A empatia e a tolerância, que discutimos exaustivamente nas relações humanas, passa, na minha crença, pela aceitação do corpo do outro, seja pela cor da pele, pelo tamanho do corpo, pelas transformações ou pelas manifestações desse corpo no mundo.

Esses caminhos me levam ao seguinte: como que professoras dos anos iniciais de uma escola municipal de Pelotas ensinam sobre o corpo humano, para que no princípio dessa caminhada escolar e formativa, a criança já seja levada a refletir sobre o corpo que tem e o corpo dos outros? Esses conteúdos escolares estão sendo contextualizados? Se sim, de que forma? O apostilamento da Educação Básica ainda predomina sobre a autonomia do professor em criar propostas adaptadas aos seus

estudantes? As professoras pedagogas dos anos iniciais trabalham de forma superar a ideia de segmentação do ensino na unidocência<sup>4</sup>? Existem aspectos voltados à interdisciplinaridade nas práticas dessas professoras? São perguntas que pretendo explorar em meu percurso investigativo enquanto docente e pesquisador neste trabalho.

## 1.6 Apresentação da pesquisa

A Educação Básica, ainda vinculada a um modelo de Escola fruto da modernidade, não parece corresponder mais às demandas da sociedade. As bases seguras da Escola moderna, quais sejam a objetividade, a racionalidade, a especialização de saberes, a neutralidade da Ciência, entre outras, entram em conflito com as dinâmicas complexas da contemporaneidade. A ideia de uma produção em série de jovens “educados”, a partir de saberes cada vez mais especializados e disciplinados, não se adéqua ao período de transição entre os séculos XX e XXI que tem, entre outros debates, lançado dúvidas sobre a possibilidade de responder aos problemas sociais de forma disciplinar (Souza, 2003).

Pensando a Escola a partir de uma perspectiva dialógica, com sua práxis alinhada à comunidade e vinculada às questões políticas, culturais e sociais, torna-se imprescindível o resgate da discussão acerca de práticas pedagógicas interdisciplinares. Apesar da polissemia do termo, podemos definir interdisciplinaridade, de maneira geral, como uma dimensão do educar, ancorado nas práticas colaborativas entre as ciências do currículo escolar, em que o objeto de estudo seja transformado em assunto para discussão e contextualização em duas ou mais áreas do conhecimento. Na área de ensino de Ciências, Fernanda Ostermann e Erika Mozena (2014) mapearam produções focadas em práticas interdisciplinares, mostrando que, a partir de 2010, houve crescimento da interdisciplinaridade enquanto prática pedagógica em investigação pela pesquisa universitária, especialmente no

---

<sup>4</sup> Unidocência é um termo utilizado no âmbito da rede pública de educação de Pelotas para fazer referência ao docente que tem a “titularidade” da turma, trabalhando todo o currículo básico (português, matemática, ciências, história e geografia). Os demais componentes curriculares são de regência de especialistas licenciados em outras áreas como Educação Física, Artes Visuais, Teatro, Música, introdução ao pensamento computacional, introdução à produção literária e projeto de vida. A professora “titular” distribui os componentes curriculares durante o período letivo para atender ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e demais diretrizes educacionais vigentes, tanto do Estado quanto da mantenedora regional e local. No texto da seção de metodologia será apresentado o currículo atual da escola.

contexto brasileiro e estadunidense.

Apesar dos avanços da área de Ensino de Ciências, a interdisciplinaridade ainda é um tema pouco explorado nos primeiros anos da Educação Básica. Algumas áreas são privilegiadas, como os estudos dentro da Educação Física escolar e os componentes curriculares que formam a grande área das Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química, sendo a primeira mais explorada no contexto da interdisciplinaridade que as outras duas.

A questão pedagógica que motivou esta pesquisa surge da interlocução entre os elementos expostos anteriormente com a prática docente do pesquisador enquanto regente de classe no componente de Educação Física em escola pública, somado ainda as vivências de acadêmico de cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física, chegando ao seguinte: não se observa, na Escola *locus* da pesquisa, práticas interdisciplinares que tratem do corpo humano nos anos iniciais.

Conforme os trabalhos de Cristiane Ferreira (2012), Wanderlei Gabini (2018), Cristina Bertucci e Daniel Ovigli (2009), professoras dos anos iniciais são formadas de forma generalista em cursos de Pedagogia. Por consequência, não há grandes aprofundamentos curriculares para o ensino de Ciências, tampouco voltado para o ensino sobre o corpo humano, resultando dificuldades para que o professor diversifique suas práticas pedagógicas com objetivo de potencializar o ensino desses importantes conhecimentos.

Partindo das dificuldades em encontrar práticas interdisciplinares, propomos um produto educacional, engendrado a partir de uma pesquisa que, a partir das narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, viabilize melhorias no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Educação Básica. No produto educacional desenvolvido, fornecemos subsídios para uma reflexão sobre o ensino, interdisciplinaridade e práticas possíveis dentro da escola contemporânea. Além disso, queremos colaborar com a atuação de professoras e professores dos anos iniciais nas práticas em que o corpo humano é o objeto de estudo a ser explorado pelas crianças, no sentido de proporcionarem momentos significativos, planejamentos em costuras coletivas, discutindo desde a concepção das propostas, aplicação, avaliação e aplicabilidade de acordo com cenários diversos que formam a realidade de uma escola pública.

Para atender ao exposto acima, nossa produção de dados foi organizada a

partir de dois momentos: entrevistas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Pelotas-RS e análise das narrativas das professoras. Ancoramos teoricamente nossa investigação nos trabalhos de Maurice Tardif (2005) acerca dos saberes docentes, bem como no referencial sobre interdisciplinaridade de Ivani Fazenda (2000, 2002, 2008). A dimensão de produção e tratamento dos dados de nosso trabalho seguiu as orientações da teoria da pesquisa narrativa difundida pelas professoras canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly (2011, 2015). No decorrer da dissertação apresentaremos, detalhadamente, aspectos qualitativos da metodologia.

Em consonância ao problema pedagógico motriz deste trabalho, o objetivo geral da pesquisa foi analisar e problematizar as narrativas de um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o ensino do corpo humano em suas aulas, considerando o currículo atual em uso na rede municipal de ensino. Como objetivos específicos elencamos: i. apontar, através das narrativas das professoras participantes, como acontece o ensino dos conhecimentos sobre o corpo humano; ii. discutir as simetrias emergentes narrativas das professoras; iii. identificar potencialidades para o ensino através de práticas interdisciplinares; iv. elaborar produto educacional para auxiliar o ensino dos conhecimentos sobre o corpo humano nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de propostas interdisciplinares.

## 2 O ENSINO DE CONHECIMENTOS SOBRE CORPO HUMANO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos os resultados de uma investigação em um repositório de dissertações e teses, objetivando estabelecer um panorama das pesquisas que abordem o ensino dos conhecimentos do corpo humano. No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizamos os descritores “Corpo Humano” e “Ensino” combinados pelo operador “AND” com recorte temporal de dois anos (2021 a 2022), obtendo 24 trabalhos, compreendendo três teses de doutorado, oito dissertações de mestrado acadêmico e 13 dissertações de mestrado profissional. Cabe ressaltar que o recorte temporal se justifica por incluir pesquisas conduzidas durante a implementação da BNCC na Educação Básica.

Após a leitura dos títulos e dos resumos, uma tese, três dissertações de mestrado acadêmico e duas dissertações de mestrado profissional foram selecionadas, haja vista que tratavam explicitamente do ensino da temática corpo humano no Ensino Fundamental. Na sequência, expomos as pesquisas abarcadas nesta revisão.

A pesquisa de William José Santos (2021), apresentada na dissertação de mestrado intitulada **“Um olhar para o corpo humano na perspectiva da educação em ciências, da cultura e das competências socioemocionais”**, teve por objetivo relacionar a educação em Ciências, em especial o estudo do corpo humano, com os aspectos da cultura e as competências socioemocionais previstas no currículo da cidade de São Paulo. Embora o trabalho tenha como base os modelos educacionais da cidade de São Paulo, a discussão parte da teoria de Vygotsky para apontar caminhos metodológicos ao ensino das Ciências naturais em contexto geral da Educação Básica.

Além disso, apresenta reflexões sobre bases curriculares nacionais e as propostas de competências e habilidades, algo presente no currículo das escolas desde 2017 por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>5</sup>. Uma das

---

<sup>5</sup> Pelotas adaptou a BNCC na rede de ensino local por meio Documento Municipal Orientador (DOM), um documento de coordenação para o trabalho nas escolas municipais, contendo 1152 páginas de discussões sobre ensino através de competências e habilidades, cruzando a propostas nacional com o Referencial Curricular Gaúcho.

características a pontuar sobre a diferença entre as orientações paulistas e gaúchas está na direção dos esquemas, trazidos pelo autor, acerca dos princípios básicos da matriz curricular de São Paulo, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 - Matriz de saberes

<b>PRINCÍPIOS DA MATRIZ DE SABERES</b>		
<b>Pensamento científico, crítico e criativo</b>	Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;	Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.
<b>Resolução de Problemas</b>	Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;	Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.
<b>Comunicação</b>	Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;	Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.
<b>Autonomia e determinação</b>	Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;	Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.
<b>Abertura e diversidade</b>	Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;	Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.
<b>Responsabilidade e participação</b>	Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;	Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

<b>Empatia e colaboração</b>	Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;	Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz
<b>Repertório cultural</b>	Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;	Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

Fonte: Adaptado de Santos (2021, p.62)

Sobre a organização dos princípios balizadores do trabalho docente apresentados no quadro acima, é inferido que há uma preocupação em desenvolver competências sociais e emocionais, para além dos conceitos científicos que atravessam a educação formal. Embora o autor trabalhe especificamente os anos finais do Ensino Fundamental, as análises feitas por ele apontam para as necessidades de atuar alinhado com os objetivos de desenvolvimento socioemocional (baseado na perspectiva Vygostkyana) para que o aluno que está imerso no processo de ensino e aprendizagem, além de conhecer o objeto estudado, saiba agir diante de situações que o envolvam e saiba comunicar esse objeto com outros fenômenos da vida cotidiana.

O documento pedagógico orientador de Pelotas oferece outro enfoque às competências que sustentam o ensino na rede municipal, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 - Competências gerais da Educação Básica

<b>AS 10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
1. <b>Valorizar e utilizar os conhecimentos</b> historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para <b>entender e explicar a realidade</b> , continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, <b>democrática</b> e <b>inclusiva</b> .
2. Exercitar a <b>curiosidade intelectual</b> e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a <b>investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade</b> , para <b>investigar causas</b> , elaborar e testar hipóteses, formular e <b>resolver problemas</b> e <b>criar soluções</b> (inclusive tecnológicas) com <b>base nos conhecimentos das diferentes áreas</b> .
3. Valorizar e fruir as diversas <b>manifestações artísticas e culturais</b> , das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar <b>diferentes linguagens</b> – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), <b>corporal</b> , visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. <b>Compreender</b> , utilizar e <b>criar tecnologias</b> digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se <b>comunicar</b> , acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, <b>resolver problemas</b> e exercer <b>protagonismo</b> e <b>autoria</b> na <b>vida pessoal e coletiva</b> .
6. Valorizar a <b>diversidade</b> de <b>saberes</b> e <b>vivências</b> culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. <b>Argumentar</b> com base em <b>fatos, dados e informações confiáveis</b> , para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os <b>direitos humanos</b> , a <b>consciência socioambiental</b> e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento <b>ético</b> em relação ao <b>cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta</b> .
8. <b>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional</b> , compreendendo-se na <b>diversidade humana</b> e reconhecendo suas <b>emoções</b> e as dos <b>outros</b> , com <b>autocrítica</b> e <b>capacidade</b> para <b>lidar</b> com elas.
9. Exercitar a <b>empatia</b> , o <b>diálogo</b> , a <b>resolução de conflitos</b> e a <b>cooperação</b> , fazendo-se respeitar e promovendo o <b>respeito</b> ao <b>outro</b> e aos <b>direitos humanos</b> , com acolhimento e <b>valorização</b> da <b>diversidade</b> de <b>indivíduos</b> e de <b>grupos sociais</b> , seus <b>saberes, identidades, culturas</b> e <b>potencialidades</b> , <b>sem preconceitos de qualquer natureza</b> .
10. Agir <b>pessoal e coletivamente</b> com autonomia, <b>responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação</b> , <b>tomando decisões</b> com base em <b>princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários</b> .

Fonte: Adaptado do Documento Orientador Municipal (Pelotas, 2020, p.32. Grifos do pesquisador)

As palavras de maior impacto foram destacadas por nós para que fique evidente que a educação atual é um modelo que ultrapassa a barreira do saber por saber, exigindo do indivíduo que aprende, a partir de tudo que aprende na escola, uma mudança de postura na forma de agir na (e para) sociedade. Não há educação sem o equilíbrio entre o saber conhecer e o saber ser, algo compartilhado entre as diretrizes paulistas e pelotenses.

Ensinar nos moldes educacionais baseados em competências e habilidades é um desafio real para o professor que está atuando em sala de aula. A própria BNCC implicitamente passa a exigir uma prática pedagógica voltada para interdisciplinaridade através do estabelecimento do desenvolvimento das competências, sendo essas a tradução de complexas interligações entre saberes teóricos e atitudinais, conforme trazido no próprio texto da BNCC (Brasil, 2017, p.8):

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais),

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Parece-nos claro a compreensão da prática interdisciplinar nessa passagem preliminar do texto da BNCC. Através das situações problema trazidas pelo professor, a turma se envolve e aprende sem muros disciplinares e sem sobreposição de procedimentos e teorias. Há uma união entre as Ciências para explicar um objeto de estudo, onde o que está “inter” (no meio) das disciplinas é o próprio objeto estudado.

É importante salientar que essas competências não possuem uma hierarquia ou ordenação e todas possuem o seu valor. Além disso, há também competências a serem desenvolvidas dentro de cada área do conhecimento e componentes curriculares, as quais se relacionam com as 10 competências gerais trazidas no Quadro 2.

Ainda na dissertação de Santos (2021), o autor faz uma varredura dentro do escopo de habilidades para cada adiantamento dos anos finais do Ensino Fundamental, buscando elementos relacionados ao ensino sobre o corpo humano. Inspirados pelo autor, realizamos tal busca no documento pelotense, cujos resultados são apresentados no Apêndice A, com todos os termos “corpo” em negrito. Salientamos que as palavras derivadas como corporal e corporais também foram consideradas diante do contexto geral do texto. A partir dos resultados encontrados, percebemos que, entre os objetivos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o DOM pelotense referencia o estudo dos conhecimentos sobre corpo humano nas disciplinas especializadas de Educação Física e Artes, seguido por Ciências, Língua Portuguesa, Geografia e Língua Estrangeira.

Santos (2021) aponta a importância de algumas disciplinas assumirem certo protagonismo para trabalhar conhecimentos sobre o corpo humano. Em suas considerações finais (*ibid.*, p. 108), percebe,

[...] a necessidade de se desenvolver as competências socioemocionais de autoconhecimento e autocuidado em todas as disciplinas, inclusive em Ciências Naturais que contempla o corpo humano em seus diversos aspectos, com isso pode ser feito um projeto em conjunto com professores de Educação Física e Arte por exemplo que também abordam a estrutura corporal, a fim de se trabalhar a compreensão do corpo humano na perspectiva biocultural e integral.

O segundo trabalho analisado foi da professora Ana Cristina Silva, que defendeu seu trabalho no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (Faculdade de Ouro Preto - SP, 2021) com título “**Olimpíada do corpo humano: uma**

**abordagem interdisciplinar entre ciências e educação física para o ensino fundamental 2”**, cujo objetivo foi analisar os discursos de um grupo de professores de Ciências e Educação Física e alunos do Ensino Fundamental no contexto de organização de uma atividade chamada olimpíada sobre o corpo humano. A pesquisa buscou identificar articulação entre os envolvidos, os quais evidenciam características e princípios de um trabalho interdisciplinar.

A autora traça um paralelo entre o ensino dos conhecimentos sobre o corpo humano nas perspectivas do ensino de Ciências e da Educação Física, ancorando parte da discussão nas diretrizes atuais da BNCC, objetivo também da nossa pesquisa. O ensino sobre o corpo humano, segundo Silva (2021), vem sendo tratado de forma fragmentada e descontextualizada, muito em consequência do uso do livro didático de Ciências para este fim. A autora conta que (*Ibid.*, p. 16),

[...] observava tanto em documentos oficiais quanto em livros didáticos e percebia uma forma de apresentação do corpo humano fragmentada, que não incluía diversidades fenotípicas, culturais e concepções de corpo, diferentes daquelas que se fundamentam na anatomia e na fisiologia.

Uma das nossas premissas para defender a importância do nosso estudo é justamente que a inclusão escolar pode ser positivamente impactada por um bom trabalho no ensino sobre o corpo humano, discutindo os aspectos sociais e de diversidade, ao mesmo tempo que apresenta os tópicos científicos relacionados à parte de anatomia e fisiologia. Não consentimos com um ensino sobre o corpo estritamente biológico. O corpo humano é biológico, cultural e social, sendo a identidade dos indivíduos intimamente relacionada ao corpo biológico (como ele foi gerado), corpo social (aquele que o indivíduo percebe em si e age em consequência dessa autoimagem) e o corpo cultural (aquele que o meio ambiente pode determinar no imaginário dos outros).

Jeffrey Weeks (2000), num dos capítulos do Livro “O corpo Educado”, utiliza-se do termo construcionismo para se referir ao entendimento do corpo como dimensão social e cultural. Essa expressão se contrapõe a ideia do essencialismo, que considera o corpo na sua versão anatômica e biológica. Para o teórico, é preciso que o corpo seja compreendido como um constructo social, cultural e histórico, porque sobre ele, muitos discursos foram construídos ao longo da história, que o elegeram como normal ou anormal, aceitável ou abjeto, doente ou saudável. Foi o entendimento do corpo a partir da visão construcionista que permitiu problematizar o quanto o corpo biológico, legitimado nos saberes médicos, proclamou diferenciadas formas de

controle, de governo e de condução das condutas.

O referencial teórico da dissertação de Silva apresentou os estudos da pesquisadora Ivani Fazenda. Ao longo do texto, a autora faz uma análise dos critérios para desenvolver um trabalho interdisciplinar, apontando aspectos atitudinais que os professores precisam desenvolver para a prática interdisciplinar, a saber: humildade; coerência; espera; respeito; e desapego. O produto educacional da dissertação compreende elaboração de uma atividade pedagógica, planejada por um grupo de professores e acompanhada pela pesquisadora, envolvendo as disciplinas de Ciências e Educação Física.

A dissertação da professora Marcela Guimarães, realizada no programa de Ensino de Ciências e Matemática (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021) e com título “**O corpo e a escola: o ensino para além de um corpo biológico**”, tem como objetivo analisar as contribuições de atividades que abordem o tema corpo para o processo de construção do conhecimento científico dos alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Para tal, a pesquisa está amparada pelo referencial da Alfabetização Científica de Chassot.

Entre as atividades práticas planejadas, apenas três puderam ser efetivamente realizadas antes da pandemia. No Quadro 3, trazemos uma das atividades analisadas

Quadro 3 - Atividade prática

<b>Atividade</b>	<b>Objetivo geral</b>	<b>Objetivo específico</b>	<b>Recursos</b>	<b>Desenvolvimento</b>
<b>Diferenças entre meninos e meninas</b>	Identificar os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o corpo na sua relação com o gênero	Realizar uma representação através de desenho do corpo enfatizando características biológicas primárias e secundárias que diferenciam o homem em relação à mulher.	Folhas A4 Lápis de cor	Foi dada à turma a opção de realizar uma descrição escrita das características ou uma representação em desenho. Todos os alunos optaram em realizar desenhos.

Fonte: adaptado de Guimarães (2021, p.17)

Durante a execução da atividade, a autora identificou dois aspectos importantes: a predominância de desenhos com corpos biológicos e, o segundo, as marcas de corpos sociais. Os desenhos analisados trouxeram roupas (bermudas para os meninos e vestidos para as meninas), cabelos (longos apenas para as meninas), meninos jogando futebol e meninas dançando balé. Tal análise reforça a ideia de distinção entre o corpo biológico e o corpo social, onde a determinação dos papéis de

gênero acontece por fatores externos, influenciados pelo ambiente e estímulos que a criança recebe ao longo da sua infância.

Em atividades como essa, há sempre o risco de acabar criando um cenário de reforço das condições de ser homem e ser mulher no mundo. Talvez um caminho seguro seja partir dos pontos mais concretos, ou seja, o corpo que eles têm, que é biológico e formado por processos naturais. A partir disso, introduzir as discussões sobre diferenças, diversidade e inclusão, utilizando exemplos próximos dos estudantes, seja uma situação ocorrida dentro da sala, da escola, ou do contexto social.

A dissertação escrita por Ângela de Oliveira Pinheiro, dentro do Mestrado em Ensino, Filosofia e História das ciências, da Universidade Federal da Bahia em 2021, com título **“Lápis cor de pele? De que corpo humano estamos falando?”** problematizou como que o corpo negro é apresentado nos contextos escolares por meio dos livros didáticos. Para tal, a autora realizou uma análise documental da imagética que envolve corpos negros nos apostilamentos escolares.

A autora conclui que há um sistemático apagamento do corpo negro nos livros didáticos, contribuindo para a invisibilidade desses corpos. Contudo, cita que há uma preocupação nos materiais analisados em desconstruir preconceitos e estigmas sobre o corpo negro, embora figure em menor número nas páginas do livro didático.

Embora o trabalho de Ângela Pinheiro esteja em sintonia com as perspectivas de pluralidade e diversidade que devem ser conversadas em salas de aula desde os primeiros anos escolares, não firma diretamente diálogo com nossa proposta de pesquisa. A despeito disso, a ideia de que existem outros corpos além do branco, típico e normativo é basilar em nossa investigação, bem como no desenvolvimento do produto educacional.

Por mais que nossa pesquisa não remeta diretamente ao tema racismo, é impossível pensar a interdisciplinaridade sem envolver os temas sociais que muito tem a ver com o corpo e como percebemos esse corpo no mundo. Para a autora (Pinheiro, 2021, p.58),

No Brasil, apesar das políticas públicas educacionais que buscam compensar os danos históricos causados à comunidade negra, percebemos na grade curricular da escola o poder exercido pelas heranças europeias. Nossos currículos são eurocêntricos, e primam pelo ensino focado na história do colonizador. Na prática, percebemos como a escola secundariza a luta da comunidade em questão como a estereotipagem do negro, que insiste em progredir, ora de forma evidente, ora de maneira camuflada. Ver-se também na pouca ou nenhuma presença de corpos negros em escolas consideradas

o suprassumo social, ou até mesmo na evasão destes alunos em escolas onde suas inteligências são subestimadas.

A autora elogia discretamente a tentativa do Estado em promover inclusão social e desmistificação do corpo negro na cultura e na sociedade. Contudo, o que fica mais evidente é o silenciamento da história do povo negro e a riquíssima cultura africana e das comunidades negras, por mais que já existam, há mais de uma década, legislações que incluem os estudos da cultura negra nos currículos escolares e implementam políticas de educação antirracista.

Com aproximações significativas ao trabalho anterior, a tese de Priscila do Amaral, realizada no curso de Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação do CEFET-RJ e intitulada **“O estudo do corpo humano à luz da história cultural da ciência: discutindo perspectivas para a educação em ciências no ensino fundamental II”** traça um percurso histórico em relação ao estudo sobre o corpo humano, evidenciando aspectos de exclusão de corpos negros e de mulheres no que ela chama do “fazer ciência”. A pesquisadora fez uma análise através de um projeto de intervenção pedagógica ao longo de dois anos letivos com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, onde os próprios alunos faziam relações entre a cultura científica que permeia o ensino sobre o corpo humano e a sua própria cultura.

Os distanciamentos apontados ao final do trabalho conversam com as conclusões de Pinheiro (2021) sobre silenciamento de corpos negros e invisibilidade da mulher na produção histórica da ciência. A importância da compreensão da cultura que permeia a ciência é interessante ponto a ser levado em consideração ao pensar o ensino do corpo humano, haja vista que nem todo corpo está efetivamente presente nos currículos escolares. Para Amaral (2021, p.18), é na sala de aula que as

[...]diferenças e concepções construídas socialmente podem ser problematizadas, buscamos com essa pesquisa construir subsídios para pavimentar caminhos capazes de trazer para a sala de aula discussões sobre como o conhecimento a respeito do corpo humano (que estudamos na escola) foi construído. Nossa hipótese era que abordagem histórica à luz da História Cultural da Ciência potencializa entendimentos sobre como o modelo de corpo humano, recorrentemente apresentado nas aulas de ciências, foi desenvolvido a partir de apagamentos e visibilizações produzidos no processo de construção da Ciência.

Ao longo da tese, a autora desenvolve uma análise histórica sobre o ensino do corpo humano que, através de métodos criados em diferentes tempos históricos, tem atores comuns: homens, europeus, brancos e da elite social. Para além disso, revela o estudo do corpo através da técnica clássica de dissecação, onde a

preferência era de corpos masculinos, entendidos historicamente como corpos genéricos. O corpo feminino era estudado em menor escala, já que os corpos usados para fins de produção e disseminação da ciência advinham de indivíduos que cometiam crimes, notadamente os homens.

A discussão ainda atravessa temas como representação de gênero, identidade, estereótipos, em uma longa discussão histórica baseada na arte e na literatura, citando pinturas e livros de diferentes épocas e vertentes. A partir dos conceitos da História Cultural da Ciência, a autora destaca que o ensino do corpo humano ainda sofre influências da cultura que cunhou os métodos de estudo do corpo, bem como a representação didática desse corpo no currículo escolar.

A dissertação de Taina Griep Maronn, do Programa de Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul, cujo título é **“Corpo humano no ensino de ciências: do biológico ao sociocultural”**, traz elementos teóricos que conversam com os dois trabalhos anteriores, enfatizando que as produções acadêmicas que envolvem o ensino sobre o corpo humano dentro da perspectiva do Ensino de Ciências estão mais voltadas às questões biológicas do que socioculturais. Todavia, demonstra que há uma preocupação dos pesquisadores em apontar caminhos nos quais a educação se preocupe em atender questões sociais e da cultura dos estudantes, deixando em segundo plano o ensino tecnicista e conceitual que tanto afasta os estudantes do processo de aprendizagem. Segundo Maronn (2022, p.36-37),

as análises que realizamos sobre os trabalhos indicam que algumas pesquisas estão restritas ao enfoque biológico do corpo humano, apresentando-o às seguintes dimensões: “corpo anatômico”, “corpo reprodutivo”, “corpo fisiológico” e “corpo saúde”. A abordagem do corpo humano no EC, por muitas vezes, acaba se delimitando a uma concepção biológica, sendo enfatizado o corpo anatômico, fisiológico e reprodutivo. Entretanto, o estudo sobre o corpo não deve limitar-se a um enfoque naturalista, pois há uma complexidade que envolve o que está além de músculos, ossos, sistemas, órgãos.

Maronn (2022) analisou os livros didáticos e, similarmente a Pinheiro (2021), verificou a dominância do corpo branco e heteronormativo, levantando discussões acerca das referências às sexualidades e à diversidade implícitas nas imagens dos livros. Para Maronn (2022, p41),

é imprescindível pensar no corpo através da percepção sociocultural, no meio em que é definido o modo de ser e de existir, bem como as viabilidades sociais, econômicas, culturais. O corpo sociocultural é representado nas seguintes perspectivas: “corpo como matriz da sexualidade”, “corpo como

identidade cultural”, “corpo etnia”, “corpo influenciado pela mídia”, “corpo biossocial”, “corpo social” e “corpo generificado”.

Para a autora, é fundamental que, ao ensinar sobre o corpo humano, não se ignore os aspectos da relação do corpo com o mundo e com o outro.

### 3 DOCÊNCIA E SABERES DOCENTES: CONCEPÇÕES A PARTIR DE MAURICE TARDIF

Maurice Tardif foi um importante pesquisador na área de formação de professores, sendo graduado em Filosofia, mestre em Filosofia e doutor em Educação. Sua vasta contribuição teórica é de tamanha relevância no Brasil que a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) publicou a seguinte nota<sup>6</sup> quando do seu falecimento em 2023:

A produção teórica formulada por Tardif tornou-se um dos lastros fundamentais ao avanço do processo de profissionalização docente, em nível nacional e internacional, constituindo uma Escola de Pensamento sobre a Formação e a Profissão Docente. Suas reflexões no campo da epistemologia da prática docente ajudaram a elevar os docentes à condição de intelectuais singulares de sua prática profissional, chamando a atenção para uma reflexão coletiva e crítica.

Tardif (2000), a partir de três questionamentos<sup>7</sup> vinculados aos estudos da formação docente, estabelece suas contribuições à epistemologia da prática docente, a saber:

(i) Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? (ii) Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? (iii) Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?

Partindo dessas questões, Maurice Tardif procura revelar os aspectos da formação de docentes para escolas reais e não para utopias. Para ele, a Universidade tem responsabilidade com os resultados da Educação de uma comunidade. É ela que entrega para as escolas profissionais capazes de entender a complexidade das relações entre o aprender e o ensinar. Do contrário, o processo de aprendizagem terá ruídos que podem afastar os sujeitos dos espaços formais de Educação.

O autor alerta para as características do corpo docente universitário, haja vista que quem está formando novos professores talvez não possua as vivências e as

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-pesar-pelo-falecimento-de-maurice-tardif-universidade-de-montreal-cripe>

<sup>7</sup> Tais questionamentos inspiraram o desenvolvimento do roteiro de entrevista utilizado nesta dissertação, fazendo a aproximação entre a teoria e o instrumento de produção dos dados.

competências profissionais que deseja inscrever naqueles que estão sob seu regime de tutoria.

Nesse sentido, estranharíamos muito médicos sendo formados para cirurgia por outros médicos que pouco estiveram dentro de um bloco cirúrgico. Por que não estranhamos professores sendo formados por profissionais que desconhecem a escola, a atividade fim do professor? Talvez essa despreocupação esteja enraizada na valorização do papel do professor na sociedade, essa em que muitos ousam discutir o que o professor deve ou não fazer, no conforto dos seus celulares e redes sociais. Há uma sistemática vulgarização da figura docente.

A respeito dos processos formativos de professores, Tardif (2005, p.56-57) esclarece que “se uma pessoa ensina por trinta anos, ela não faz simplesmente uma coisa, ela faz também alguma coisa com si mesma: sua identidade carrega marcas da sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada pela atuação profissional”. Dessa forma, podemos trazer a importância dos programas de inserção dos estudantes nas escolas desde o começo dos cursos de formação de professores, como é o caso do PIBID, procurando desenvolver a identidade docente desde o princípio da formação.

Para Tardif (2005), os saberes mobilizados na prática docente são conhecimentos que ultrapassam àqueles ensinados dentro da formalidade das universidades. Os saberes são adquiridos em espaços não formais de ensino, no ambiente de vida dos professores, nos materiais instrucionais, bem como na prática cotidiana do ofício docente. O Quadro 4 aborda as diferentes fontes de saberes dos professores, bem como estes se integram na prática profissional.

Quadro 4 - Saberes docentes segundo Tardif

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2005, p.63)

É importante destacarmos que os saberes docentes são adquiridos ao longo de toda a vida, sendo que todos os espaços e fontes são (trans)formadoras dos saberes. Ademais, a socialização tem destaque em todos os saberes docentes, sendo uma parte indispensável da ação docente: a troca e o intercâmbio de conhecimentos.

Tardiff (2005) coloca em crítica o pressuposto do professorado como uma vocação ou algo inato do indivíduo, afirmando que o saber-ensinar é algo construído e modelado ao longo de toda sua trajetória e da sua socialização. Nesta dissertação, a proposta de utilizar a pesquisa narrativa como base na coleta e discussão dos dados mostra-se indicada para entender, a partir do que é dito pelas professoras entrevistadas, quais são as suas concepções de construção da identidade docente e dos saberes profissionais.

A obra de Tardif ainda revela questões que permeiam a vida do professor, tais como: a insegurança no trabalho; o sentimento de desvalorização; a instabilidade; o acúmulo de tarefas; a desconfiança das equipes diretivas; a falta de apoio institucional; e a movimentação do professor entre escolas, turmas e adiantamentos diferentes, seja anualmente ou dentro do mesmo ano letivo. Nesse contexto, qual professor tem ânimo para ousadias pedagógicas, quebras de engessamentos, bem como participação em formações continuadas? O professor cuida dos alunos, do processo, das famílias, da escola e dos outros professores; e quem cuida de nós?

No decorrer desta dissertação, contextualizamos as discussões de Tardif com as narrativas das professoras entrevistadas, aprofundando questões reveladas sobre trabalho docente e formação profissional. A perspectiva teórica de Tardif permite, ainda, traçar coerência com a entrevista narrativa (apresentada na sequência deste texto), uma vez que leva em consideração que boa parte daquilo que se sabe sobre o papel do professor e do ato de ensinar advém das histórias de vida e das memórias de socialização do professor, enquanto estudante no seu processo de escolarização.

#### 4 INTERDISCIPLINARIDADE: DIMENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Nesta dissertação, tratamos de interdisciplinaridade a partir dos trabalhos produzidos pela pesquisadora e professora Ivani Fazenda. Mestre em filosofia e doutora em didática, a autora produziu no Brasil sua pesquisa desde a década de 1990, sendo seus manuscritos referência no assunto interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade é um termo amplamente difundido no meio acadêmico da educação e do ensino. Por outro lado, trabalhar de forma interdisciplinar é um desafio sem receitas prontas, caminhos claros e objetivos. Em meio às incertezas de definição conceitual, já é possível antecipar ao leitor que interdisciplinaridade necessita, antes de qualquer postura do professor, o entendimento de que há necessidade de uma mudança de atitude frente ao planejamento do ensino, das ações curriculares distanciadas pelos currículos engessados.

Outro ponto importante é que a interdisciplinaridade poderia ser pensada do ponto de vista do objeto a ser estudado e não da área de conhecimento fim. A lógica é simples: primeiro elege-se um objeto de conhecimento ou problema didático para exploração em sala de aula, depois elaboram-se planos de ação interdisciplinares e, como hipótese, tem-se interdisciplinaridade acontecendo.

Discute-se, desde meados da década de 1990, a partir publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a importância de enxergar a educação através de uma ótica interdisciplinar, dados os benefícios para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes como a capacidade de pensar problemas e questões pedagógicas por meio de uma pluralidade de ideias, potencializar o ensino e dar sentido amplo dos fenômenos estudados, diminuindo a segmentação imposta pelos currículos. O que num primeiro momento pareceu instigante e revolucionário, teve suas pretensões frustradas em uma crescente transformação das didáticas que deixaram o tema interdisciplinaridade em segundo plano, fazendo com que o ensinar fosse estudado nas bases cognitivas e comportamentais.

Ademais, a formação do professor foi perdendo espaço dentro do contexto das discussões sobre interdisciplinaridade na revolução educacional vivida nos anos 1990 e 2000. Para Fazenda (2002, p.12):

A maioria dos países ocidentais vem debatendo a questão da interdisciplinaridade, tanto no que se refere à organização profunda dos currículos, à forma como se aprende, quanto à formação de educadores. [...] nas décadas de 70 e 80, contávamos com um número reduzido de pesquisas

na temática da interdisciplinaridade [...] no final dos anos 80 e início dos 90, porém, começam a surgir centros de referência reunindo pesquisadores em torno da interdisciplinaridade na educação.

A interdisciplinaridade passou a ser foco de pesquisas do campo educacional e das Ciências Sociais a partir da década de 70, sendo crescente o número de pesquisadores que tentam dar conta de uma conceituação global sobre o tema. Embora ainda não tenhamos uma unanimidade quanto ao conceito e caracterização da “ação interdisciplinar”, é possível dizer de início que na interdisciplinaridade escolar o objetivo é favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Nesse sentido, Fazenda (2002, p.11) propõe que Interdisciplinaridade é:

[...]uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

Os cinco princípios necessários para uma atitude e visão interdisciplinar do ensino são direcionados para a figura docente. Àquele que almeja um ensino interdisciplinar em rompimento com a forma posta historicamente de ensinar deve, antes de tudo, mudar a si mesmo. Ao longo dos seus estudos, Fazenda (2011, p.11, grifos nossos) vai deixando pistas sobre o que espera dessas posturas:

A primeira condição de efetivação da interdisciplinaridade é o desenvolvimento da **sensibilidade**, neste sentido tornando-se particularmente necessária uma formação adequada que pressuponha um treino na arte de **entender e esperar**, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação. A importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da **comunicação**.

Na citação acima, é possível perceber que existe uma intencionalidade: levar o leitor a uma reflexão sobre a parte atitudinal, para além do saber fazer, e pensar nos domínios do saber agir e saber ser. A escola, que tanto questionamos nas pesquisas acadêmicas, está carente de professores que desenvolvam ações inovadoras; ao mesmo tempo, de profissionais que entendam sobre como agir diante de diferentes situações de ensino. Ensinar é uma competência profissional que ultrapassa o campo da prática. Toda ação tem suas intencionalidades e a comunicação precisa ser desenhada a fim de nutrir sonhos e a imaginação do estudante e não de afastá-lo do processo.

Trabalhar de forma colaborativa e alinhada pode ser um desafio dos mais difíceis para quem tenta explicar o mundo através da sua especialidade, daquilo que sabe, daquilo que criou como sendo seu único papel na escola. Para Fazenda (2011) o processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade.

A partir de uma postura de abertura e permissão, o professor poderá ousar caminhar em direção à interdisciplinaridade, assim como afirma Fazenda (2011, p.81, grifos nossos):

Pois vamos avançar em interdisciplinaridade “somente a partir de um treino na arte de **compreender e fazer-se entender**, na **reciprocidade, coparticipação e respeito** pela opinião alheia, aliados a uma busca e luta para objetivos comuns.

Ser interdisciplinar, segundo Ivani Fazenda (2002, p.38), “é superar a visão fragmentada não só das disciplinas, mas de nós mesmos e da realidade que nos cerca, visão esta que foi condicionada pelo racionalismo técnico”. A autora afirma que nas questões da interdisciplinaridade, é possível planejar e imaginar; porém, é impossível prever o que será produzido e em que quantidade ou intensidade. Uma educação que abraça a interdisciplinaridade navega entre dois polos: a imobilidade total e o caos.

Não há caminhos alternativos para interdisciplinaridade: ou a efetivamos em sua amplitude, ou então o processo aconteceu sem ter sido efetivamente interdisciplinar. Todavia, Fazenda não menospreza o trabalho que não é interdisciplinar, mas ressalta que ou se é por completo ou segue-se nos moldes tradicionais de ensino conforme a nossa realidade atual. Dessa forma, é preciso entender que não existe sobreposição ao modo disciplinar de desenvolver os currículos escolares, mas sim uma crítica ao modelo estático e rigoroso que segmenta a educação e afasta as ciências uma das outras.

Pesquisadores como Yves Lenoir, Diamantino Fernandes Trindade e Mariana Aranha Moreira José, em colaboração com Fazenda (2008), convergem para um entendimento amplo do termo interdisciplinaridade. Para Lenoir (2008, p. 46),

a perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela. Uma tal constatação mostra logo a existência de uma ligação efetiva entre a interdisciplinaridade e a didática, que aqui traz fundamentalmente sua razão de ser na descrição do conhecimento que instaura para ensinar.

Nas discussões sobre interdisciplinaridade, existe uma certa ambiguidade.

Precisamos vencer a mera integração das disciplinas escolares; porém, devemos necessariamente começar efetivando a integração e a equipe. O currículo fragmentado e a distância entre seus atores dificultam muito a efetivação de propostas interdisciplinares. Segundo Diamantino Trindade (2008, p.71),

a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o “eu” convive com o “outro” sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento.

A própria Ivani Fazenda já havia escrito sobre posturas diante de um ensino interdisciplinar, o que está implícito na citação anterior do professor Trindade, orientando um caminho de paciência, humildade, espera e superação daquilo que está imposto pelos modelos atuais de ensino.

Vale ressaltar que a Escola, enquanto instituição, não se opõe às inovações. A educação, enquanto processo humano com certa complexidade, exige mudança dos seus sujeitos, sejam os professores que estão na Educação Básica, os professores do Ensino Superior que formam novos professores, as equipes pedagógicas, gestores educacionais, e demais agentes que elaboram as diretrizes educacionais. A escola não existe sem as pessoas, ou seja, ela é representada pela sua coletividade. A professora Mariana José (2008, p.94) aponta que:

Quando a escola se abre para um novo olhar para a educação que ministra, a possibilidade de elaborar um projeto interdisciplinar começa a tomar forma, tornando-se mais concreta. A interdisciplinaridade passa, então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário, é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação - ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas que habita - ou não - uma ação, um projeto interdisciplinar.

No contexto educacional brasileiro, o tema interdisciplinaridade vem perdendo espaço dentro das propostas curriculares. A BNCC, por exemplo, aborda apenas em três passagens o termo “interdisciplinaridade”.

A primeira citação<sup>8</sup> acontece nas páginas iniciais do documento, argumentando que as práticas interdisciplinares dependem de organização dos currículos e compete a escola decidir sobre novas formas de ensinar. As demais referências ocorrem no contexto do ensino de conhecimentos de matemática financeira<sup>9</sup> e do ensino da língua inglesa<sup>10</sup>

É possível inferir que a interdisciplinaridade passa de um status de destaque como metodologia de ensino nos PCN, para figurar como mais uma ferramenta coadjuvante do ensinar na BNCC. Alguns apontamentos da pesquisa conduzida nesta dissertação conversam diretamente com a ausência sistemática do termo interdisciplinaridade no documento nacional de diretrizes educacionais. Uma vez de fora da BNCC, a interdisciplinaridade passa a não frequentar mais as rodas de conversas, os conselhos de classe, as formações continuadas ofertadas com objetivo de implementar a diretriz nacional.

---

<sup>8</sup> Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. [...] Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2017, p.16).

<sup>9</sup> Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro (Brasil, 2017, p.25).

<sup>10</sup> Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro, etc. (Brasil, 2017, p.44).

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa ancora-se na perspectiva qualitativa, haja vista que os dados produzidos, bem como os resultados com ela obtidos, são contextualmente específicos à realidade onde a investigação foi realizada. Conforme argumenta Brandão (2001, p.13),

a pesquisa qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa.

Nessa ótica, a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, ou seja, busca a interpretação de sentidos e significados, a partir da experiência do pesquisador com a temática e o objetivo de pesquisa. Assim, motivado pelas experiências docentes do pesquisador, bem como pelos fios teóricos que conduziram às intencionalidades desta investigação, a pesquisa narrativa foi se constituindo, entre as metodologias de pesquisa qualitativas, o caminho teórico-metodológico mais adequado para a produção e a análise dos dados da pesquisa.

A pesquisa narrativa é uma maneira de compreender a experiência humana, tratando-se de um estudo de histórias vividas e contadas. Conforme Clandinin e Connelly (2011, p.18), “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Outrossim, a pesquisa narrativa considera sempre o que é dito, as histórias contadas e as experiências do participante da pesquisa, sem desconsiderar as experiências do pesquisador.

A experiência nunca pode ficar de fora da pesquisa narrativa. A investigação narrativa é o lócus da experiência considerada tanto na dimensão pessoal, por meios dos sentimentos, esperança, desejos e disposição moral do pesquisador ou do participante, quanto na dimensão social através das condições existenciais, do ambiente, das forças e pessoas que participam e formam o contexto dos sujeitos. Para Clandinin e Connelly (2015, p. 10),

[...] quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpos) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que

envolver a experiência que eles desejam investigar. A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando e também sendo parte da própria experiência.

Em consonância com a proposta metodológica, Maurice Tardif (2005) faz uma crítica ao pressuposto do professorado como uma vocação ou algo inato do indivíduo, ao afirmar que o saber-ensinar é algo construído e modelado ao longo de toda sua trajetória e da sua socialização. A proposta de utilizar a pesquisa narrativa como base na coleta e discussão dos dados mostra-se indicada para entender, a partir do que é dito pelas professoras entrevistadas, quais são as suas concepções de construção da identidade docente e dos saberes profissionais.

### 5.1 Contexto do local de pesquisa e participantes

A escolha da escola *locus* da pesquisa se deu por ser local de atuação profissional do pesquisador, facilitando as interações com as participantes. A escola “AML”, localizada no maior e mais populoso bairro da cidade de Pelotas/RS, atende os níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental. Conforme dados do IBGE do Censo de 2022, a população do bairro é estimada em 80.000 habitantes.

A escola possui estrutura física com razoável conservação (ver Figura 1 e Figura 2). As salas de aula são grandes, arejadas e mobílias adaptadas para as turmas de pré-escola e anos iniciais. Além disso, conta com pátio com quadra esportiva (ver Figura 3), refeitório, sala de informática, sala de dança e teatro, biblioteca e praça com brinquedos infantis.

Figura 1 – Interior da Escola



Fonte: Imagem pública disponível no Google Street View. Disponível em <https://maps.app.goo.gl/FsbjcyF5cvS5HMgx9>.

Figura 2 - Interior da Escola (corredor)



Fonte: Imagem pública disponível no Google Street View. Disponível em <https://maps.app.goo.gl/FsbjcyF5cvS5HMgx9>.

Figura 3 - Interior da escola (Pátio e Quadra de Esportes)



Fonte: Imagem pública disponível no Google Street View. Disponível em <https://maps.app.goo.gl/FsbjcyF5cvS5HMgx9>.

A gestão da escola é composta por uma diretora geral, três vice-diretoras e três coordenadoras pedagógicas (organizadas por turno de funcionamento). Os setores de orientação educacional e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) contam, respectivamente, com uma profissional.

O público discente da escola é oriundo de bairros periféricos da cidade com certa vulnerabilidade social. No ano de 2023, a escola contou com 723 alunos matriculados e 38 professores no quadro efetivo. Conforme os últimos dados consolidados do IDEB, a escola tem pontuação 5,6 enquanto a média da cidade fica em 5 (sendo o maior 6,9 e o menor 4,1).

Para participação na pesquisa, foram convidadas professoras de cada adiantamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola. Entre as que sinalizaram disponibilidade de dedicar algum tempo ao pesquisador, três professoras atendem simultaneamente dois adiantamentos: uma atende os 1º e 2º anos, outra atende 2º e 3º anos e uma atende 4º e 5º anos. A quarta professora atende apenas um adiantamento (5º ano). Assim, atendemos o objetivo de contemplar professoras de todos os adiantamentos dos anos iniciais

Quando do convite e do aceite de participação, a pesquisa foi apresentada e os termos de participação contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) foram explicados. As datas e locais das entrevistas ficaram a critério de cada participante.

As professoras trabalham em regime de unidocência, terminologia utilizada para dizer que elas trabalham com o currículo básico dos anos iniciais, segmentando os componentes curriculares semanalmente da seguinte forma (conforme Projeto Político Pedagógico): Português – seis períodos; Matemática – 7 períodos; História – um período; Geografia – um período; e Ciências – dois períodos.

Além das professoras unidocentes, ainda há outros professores envolvidos com as turmas de anos iniciais, especialmente nas atividades especializadas e que contemplam projetos da escola, a saber: Educação Física; Artes Visuais; Teatro; Espanhol (Língua Estrangeira Moderna); Ensino Religioso; Iniciação ao pensamento computacional; Introdução aos Estudos Literários; e Projeto de Vida.

## **5.2 Produção e análise dos dados**

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da entrevista narrativa, que se constitui um importante momento em que os participantes da pesquisa, em interação com o pesquisador, narram suas histórias. Para Muylaert e colaboradores (2014, p.194),

as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

Por conseguinte, as entrevistas narrativas visam questões que, além de permitir

ao sujeito contar as suas experiências, estimulem respostas amplas e não fechadas. As narrativas, obtidas por meio das entrevistas, constituem-se representações ou interpretações do mundo, não precisando ser comprovadas, tão pouco postas a julgamentos de verdadeiro ou falso, haja vista que expressam uma verdade em um determinado tempo, espaço e contexto histórico. Martin Bauer e George Gaskell (2002, p.89) reiteram tais aspectos, argumentando que

[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é através da narrativa que as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

A entrevista narrativa é um meio de fugir da estrutura de perguntas e respostas, que muitas vezes limita a contação da história e narração de um fato. Na entrevista narrativa, a narração substitui o esquema de pergunta-resposta, tendo em vista a utilização de questões que motivem as narrativas, deixando o entrevistado a vontade para narrar as suas experiências.

Embora a entrevista narrativa não seja estruturada, é importante ter em mente o que Bauer e Gaskell (2002) chamam de tópico guia. É o cerne da conversa, algo que deve ser sugerido de forma indireta para coordenar assertivamente os momentos de entrevista. Dizem os autores que se forem feitas perguntas inadequadas, então não apenas foi desperdiçado o tempo do entrevistado, mas também o do entrevistador.

Cabe ressaltar que, no período destinado à produção de dados desta dissertação, a cidade de Pelotas passou por situação de calamidade pública em consequência das enchentes e intensas chuvas que atingiram o Rio Grande do Sul no mês de maio de 2024. Toda a produção dos dados foi organizada para acontecer de forma presencial, sendo as entrevistas gravadas em áudio. Devido às adversidades enfrentadas, as entrevistas foram conduzidas via chamada de áudio, previamente combinadas entre participantes e pesquisador, e gravadas por meio de recurso presente no próprio aparelho celular modelo Samsung S24. Por conseguinte, a conversa aconteceu em tempo real com as intervenções do pesquisador acontecendo de forma síncrona com as respostas recebidas, conforme preveem os autores que embasam a pesquisa narrativa.

Após a realização das quatro entrevistas, as gravações foram transcritas e analisadas a partir das orientações da pesquisa narrativa. As histórias foram problematizadas a partir do objeto foco de estudo, sem com isso concluir o que é certo ou errado, apontar julgamentos ou generalizações.

A interação com as professoras durante as entrevistas trouxe à tona diversos eixos de discussão, evidenciando a potencialidade da metodologia em desvendar fatores inesperados. Cada professora é um ser carregado de vivências, de sucessos, de dificuldades, de sentimentos e emoções diferentes. Essa pluralidade foi tratada pelo pesquisador com paciência, realizando intervenções pontuais e acertadas para conseguir extrair os mais sinceros sentimentos e expectativas das professoras.

Algumas respostas foram suficientes para o entrevistador; outras nem tanto. No último caso, estar em momento síncrono com a participante permitiu questionar além daquilo que estava no roteiro inicial. Intervir com um simples “conte mais sobre isso”, “como você se sente sobre isso”, “o que deveria ser feito para mudar essa realidade”, levou a interação pesquisador-participante para um nível maior de profundidade.

No que tange às técnicas da entrevista narrativa, Bauer e Gaskell (2002, p.94) sugerem que “exista uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador”. A seguir, apresentamos o Quadro 5, que resume as fases da entrevista e suas técnicas.

Quadro 5 - Fases principais da entrevista narrativa

<b>FASES</b>	<b>REGRAS</b>
<b>Preparação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o campo</li> <li>• Formular perguntas exmanentes (relação com objetivos da pesquisa)</li> </ul>
<b>Iniciação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular o tópico inicial da narração</li> <li>• Empregar auxílios visuais quando necessário</li> </ul>
<b>Narração Central</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não interromper</li> <li>• Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamentos não verbais</li> </ul>
<b>Fase de questionamentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar somente expressões como “Que aconteceu, então?”</li> <li>• Não opinar ou fazer perguntas sobre atitudes</li> <li>• Não discutir sobre contradições</li> <li>• Não fazer perguntas do tipo “Por quê?”,</li> <li>• Avançar de perguntas exmanentes para perguntas imanentes (relação com a fala da participante)</li> </ul>
<b>Fala conclusiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facultar perguntas do tipo “Por quê?”, como porta de entrada para a análise subsequente</li> <li>• Fazer anotações imediatamente depois da entrevista</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Bauer e Gaskell (2002, p.94)

A entrevista não possuiu organização pré-definida e, portanto, o pesquisador acompanhou se as participantes apresentaram, em suas narrativas, os elementos a serem analisados para alcançar os objetivos da dissertação. É basilar, no momento de intervir, focar apenas no que é adequado, conforme alertam Bauer e Gaskell (2002, p.98):

Na fase de questionamento, algumas regras básicas se aplicam: Não fazer perguntas do tipo "por que?"; fazer apenas perguntas que se refiram aos acontecimentos, como: "O que aconteceu antes/depois/então?" Não pergunte diretamente sobre opiniões, atitudes ou causas, pois isso convida a racionalizações. Pergunte empregando somente as palavras do informante. As perguntas se referem tanto aos acontecimentos mencionados na história, quanto a tópicos do projeto de pesquisa.

Dessa forma, o entrevistador tanto pode enriquecer a experiência fazendo seu papel de ouvinte, quanto pode influenciar naquilo que é contado, fazendo com que o entrevistado perceba suas ansiedades e elabore, de forma não espontânea, enredos que servirão tão somente para atender às expectativas antes criadas no corpo do projeto de pesquisa. Ao arriscar-se nas narrativas, muito mais que um momento protocolar de produção de dados científicos, o pesquisador faz papel de ouvinte, com empatia, respeito e espera.

## 6 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O ENSINAR DO CORPO HUMANO

O presente capítulo compreende, inicialmente, as narrativas de quatro professoras de uma escola pública do município de Pelotas/RS, obtidas seguindo as orientações da pesquisa narrativa (seção 6.1). Na sequência (seção 6.2), interpretamos as narrativas à luz dos referenciais teóricos, bem como problematizamos aspectos valiosos da prática docente que emergiram das narrativas. Por fim (seção 6.3), sintetizamos os resultados encontrados apontando caminhos para o desenvolvimento do produto educacional.

Todas as professoras que participaram das entrevistas foram prestativas e muito gentis com o pesquisador. Conforme já exposto, nossas entrevistas aconteceram durante a calamidade pública decretada em Pelotas em consequência das chuvas em maio de 2024 no Rio Grande do Sul. Na impossibilidade do encontro presencial entre o pesquisador e as professoras, todo processo aconteceu de forma síncrona por meios de chamada de áudio, sem prejuízos à metodologia e à confiabilidade dos dados.

### 6.1 Narrativas de quatro professoras sobre o ensino do corpo humano

As narrativas das quatro docentes participantes da pesquisa, apresentadas na sequência (Quadros 6 a 9)<sup>11</sup>, foram organizadas evidenciando, visualmente e através de cores e formatações diferentes, as questões roteirizadas, ou seja, aquelas fixas que buscavam responder questões centrais da pesquisa (nossas questões exmanentes) e as intervenções pontuais durante a conversa (nossas questões emanentes). Em negrito e em caixa alta estão as questões exmanentes e, em vermelho e sublinhado, estão as questões emanentes.

Cabe destacar que as questões emanentes são feitas espontaneamente pelo pesquisador de acordo com a conversa, podendo mudar em cada uma das entrevistas. Entretanto, após a realização da primeira entrevista, tentou-se conduzir

---

<sup>11</sup> Ousamos deslocar a transcrição das entrevistas dos apêndices para esta seção a fim de que o leitor conheça primeiro a estrutura da entrevista, o desenvolvimento da conversa, a fluidez como acontece o processo narrativo, perceba as intervenções do entrevistador e quando aconteceram, e já apresentamos dessa forma quais são as questões exmanentes e emanentes do nosso roteiro de entrevista.

as questões emanantes da forma mais semelhante possível, conforme pode ser conferido na sequência.

A ordem em que os Quadros são apresentados respeita a ordem em que as entrevistas foram realizadas. Além disso, para preservar o anonimato garantido através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas professoras, escolhemos nomes fictícios, atribuindo a cada uma delas o nome de uma flor, quais sejam: Rosa, Camélia, Jasmim e Violeta.

#### Quadro 6 - Narrativa da professora Rosa

##### **COMO FOI A TUA TRAJETÓRIA ATÉ SE TORNAR PROFESSORA?**

*Sou Professora de anos iniciais já há 25 anos. Minha trajetória começou em 1994 quando entrei no curso de pedagogia na UFPEL. Logo ao fim da graduação já fiz especialização em alfabetização que é a minha paixão. Também me especializei mais tarde em Atendimento Educacional Especializado. No início da carreira meu maior desafio foi ter as chamadas “classes especiais” onde ficavam apenas alunos com laudo, isso realmente foi desafiador. Mas tive vários tipos de turmas, muitas séries ao longo da carreira.*

*Me sinto realizada em alfabetizar ao longo desses 25 anos, acompanhar esses primeiros passos das crianças na escola, ver eles se desenvolverem, acompanhar eles entendendo as palavras e o sentido delas.*

*Tive experiência em educação infantil também, berçário, pré-escola que se chamava pré-II. Esses foram os espaços que me fizeram refletir muito sobre a profissão, pois quem está na pedagogia tem que saber trabalhar com os pequenos, tem que ir se desprendendo de ensinar só conteúdos e ensinar autonomia, reflexão, tornar os pequenos críticos sobre as coisas que estudamos.*

*Uma coisa que vale se ressaltada é que houve uma mudança muito grande na educação após a LDB de 1996 pois até então tinha nas escolas algumas práticas, a exemplo das conhecidas “provas orais” necessárias para promoção dos alunos na primeira série do fundamental. Após as mudanças na legislação a alfabetização passou a ser um ciclo que compreendia um período maior e a professora precisou se adaptar àquelas novas formas de avaliação e promoção dos estudantes.*

*Eu achava as provas orais na primeira série uma coisa assim, massacrante para os pequenos, e nessa época se discutia muito sobre como a criança aprende e o tempo que leva a alfabetização de verdade.*

##### Como tu te sente diante de tudo que já viveu em sala de aula, fazendo uma avaliação da tua formação em pedagogia?

*Avaliando a minha formação eu considero que foi muito boa e muito rica, foi bem diferente. Em geral as turmas são grandes na federal, mas no ano em que entrei, éramos apenas 12 alunas das quais 9 se formaram. Ao longo de 4 anos, tivemos muitas palestras, viagens, visitas técnicas em escolas fora de Pelotas, a formação foi muito rica. O estágio foi feito durante 6 meses e os professores iam visitar os alunos, por serem poucos, assim acompanhavam o trabalho de perto, fazíamos reuniões semanais para avaliar o estágio. Até então nunca havia entrado em sala de aula, pois trabalhava na área de contabilidade. A pedagogia da minha época formava para as disciplinas pedagógicas do magistério. Fiz estágio no Santa Margarida e no Pelotense. Depois que eu saí do curso sei que houve muitas mudanças, mas o curso da UFPEL até hoje eu acho que é um curso muito bom.*

##### A nova formatação da alfabetização em ciclos sem retenção surtiu qual efeito? Diante da tua experiência que passa por diferentes formatos de currículo o que pensa sobre?

*Eu acho melhor trabalhar nesse novo formato, pois antigamente a criança tinha que fazer uma prova oral as vezes na frente de estranhos e mesmo estando quase (ênfase) alfabetizada era retida pois não se saía bem naquele momento específico. As vezes precisa apenas de mais um ou dois meses para que a criança se alfabetize, então é injusto reprovar no primeiro ano por apenas uma parte do*

*processo a ser recuperado. Então acho que trabalhar a alfabetização dentro de um ciclo eu acho justo para criança. Muita criança vem de uma família letrada, já outras não têm as mínimas condições, não têm acesso aos recursos, livros, internet, a própria família não é letrada. Mas preciso trabalhar com todos e aí precisa fazer um trabalho muito especial nesses primeiros anos do fundamental. Eu mesmo preparo a cartilha para trabalhar em sala de aula pois o livro não está bem contextualizado dentro da cidade da criança e do Rio Grande do Sul.*

*As vezes a criança dá o seu máximo e não consegue se desenvolver, aí é caso de encaminhar para avaliação e descobrir o que acontece nesses casos.*

### Na etapa da alfabetização que tu és experiente, sobra espaço para os conhecimentos da ciência de forma geral?

*Existe sim, espaço para todos os conhecimentos. Não fica só no âmbito da língua portuguesa. Ciências a gente trabalha desde o início do ano, na questão do corpo humano, história e geografia estuda a família, o bairro, o nome... Trabalha a escrita e ao mesmo tempo trabalha muitos conteúdos, como nome das partes do corpo, enfatizando a letra inicial, sílabas, até matemática entra nesses assuntos com o número de letras da palavra. Ao longo do ano eu trabalho tudo junto dentro de um processo de desenvolvimento progressivo, não tem como trabalhar isolado, uma área separada da outra, acontece tudo junto, não tem como ser diferente (ênfase).*

### Como tu te sentes atualmente diante do cenário da educação?

*Em relação aos dias atuais eu acho que estamos vivendo o verdadeiro caos (ênfase), não temos subsídios, recursos, temos que tirar do bolso, temos muitas cobranças, a família não procura acompanhar o processo de educação dos filhos. A educação que deveria vir de casa não acontece assim, a escola acaba tendo a função não somente de trabalhar conteúdos, mas se tornou assistencialista, educação (boas maneiras), gerir conflitos internos. Aí chegam as cobranças da mantenedora e temos todo esse cenário. Sem falar da questão da inclusão, que as escolas não têm recursos suficientes para atender essas crianças. Precisa de pessoal para atender os “especiais” pois se tu vais atender esses alunos individualmente, deixa de atender o restante da turma e não consegue alcançar todos os alunos. Deveria ter suporte dentro da sala de aula, o que não tem. Sem falar na desvalorização do professor, nem as famílias valorizam. Então fica muito difícil nosso trabalho.*

### E o que precisa mudar pra te ajudar, professora?

*Para ocorrer uma mudança e ajudar a professora dentro da sala de aula, precisa de mais recursos dentro da sala de aula, valorização do professor, para fazer um trabalho excelente, que tu não tires mais do próprio bolso para levar pra sala de aula. Se a escola tiver investimento com profissionais habilitados, atualizados, pessoal para trabalhar com alunos “especiais” todos vão aprender. Precisa de recursos na escola e profissionais valorizados. Precisa de sala de AEE, uma organização que não cabe somente a estrutura municipal, mas em termos de Brasil. Seria interessante ter psicólogo na escola, isso tudo daria apoio ao trabalho do professor, mas eu sei que isso é inviável, diante do que estamos vivendo hoje, isso é uma utopia, uma utopia.*

### **E O ENSINO, COMO ACONTECE NA TUA SALA DE AULA?**

*Em termos do processo de ensinar, eu acredito que na primeira fase escolar, além de todo conteúdo sistematizado da escola, precisa entender como a criança aprende e como ele se entende naquele espaço e entende o outro.*

*À medida que vai trabalhando letra, sílaba, texto...vai trabalhando o papel desse aluno na escola, em casa, na família, na sociedade, para formar o cidadão. A questão da aprendizagem e do processo todo para ter um significado, precisa passar por isso: além de ensinar conteúdo, trabalhar o aluno para a sociedade, para o futuro dele.*

*O ensinar eu vejo que é a questão de trabalhar coisas que tenham significado para eles. Tem que ser do cotidiano e da realidade deles. Muitos livros didáticos vêm fora da realidade deles. Nada impede de mostrar outras regiões, mas primeiro trabalhar coisas que sejam conhecidas por eles para ter significado. Pois se não tiver significado não vai fazer sentido para eles.*

### Antes tu contaste que trabalha conteúdos sobre o corpo humano. Fala mais disso.

*Isso acontece quando eu vou trabalhar ciências com eles, isso é uma das primeiras coisas que eu trabalho. Na medida que eu vou trabalhando com eles o nome deles, para eles se reconhecerem, eu também trabalho sobre o corpo, pois é uma forma deles se reconhecerem também. Eles se deitam sobre papel pardo no chão e um colega contorna o corpo do outro e depois completam com as características do corpo do colega, trabalhando as diferenças, o respeito com o seu corpo e do colega, faço quebra-cabeças do corpo humano, desenhos, atividades de tocar o corpo e reconhecer as partes, procurar em revistas pessoas que eles se identificam e recortar.*

*Músicas infantis que falam de partes do corpo, brincadeiras, para ajudar eles a se reconhecerem. Os primeiros desenhos geralmente vêm com partes do corpo faltando, sem tórax, braços saindo da cabeça, é legal ter espelho, embora hoje eu não tenha, isso ajuda muito.*

*Trabalho também os detalhes do rosto, dentes, cabelo, sobrancelhas, todas as características que fazem um diferente do outro, trabalha muito o respeito.*

*Trabalhar a questão do corpo humano a gente faz o tempo todo. Falamos sobre alimentação, sentidos, saúde, as emoções e as expressões com o corpo, ensaio teatral, apresentação de coreografia. O movimento é sempre presente então falar sobre o corpo humano é sempre muito presente.*

*Além de tudo isso tem a questão da higiene pessoal, prevenção de várias doenças, vai sempre permear as discussões de sala de aula durante o ano inteiro, falamos sobre o corpo humano sempre.*

### **FALA SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE**

*É pouco inevitável falar de interdisciplinaridade, pois quando te contei sobre atividade de trabalhar o corpo humano, trabalha escrita, trabalha identidade do aluno que é geografia e história, história do nome, artes, português. E quando trabalho a história da família, existem muitos tipos de famílias, e nessas atividades entram todas as disciplinas, e a todo momento dá pra trabalhar interdisciplinar.*

*Se trabalhar por exemplo o corpo humano com música, desenhos, palavras, está juntando educação física, teatro, artes, português. Então não tem muito como fugir de trabalhar interdisciplinar.*

*Não consigo trabalhar só português, só história, só geografia. Para mim uma coisa tem que estar ligada a outra.*

#### E o currículo escolar nesse contexto?

*Os conteúdos não têm como ficarem isolados em caixas. Não consigo trabalhar assim. Os conteúdos sempre estão interligados. É totalmente interdisciplinar.*

#### E lá na tua formação inicial a interdisciplinaridade apareceu quando?

*Foi muito discutido na minha formação inicial, até por isso eu tenho facilidade de trabalhar assim, com tudo interligado. Sei que tem colegas que tem resistência à interdisciplinaridade, mas eu só vejo funcionar assim.*

*Dentro do estágio da pedagogia, tinha que fazer plano que abordasse todas as áreas e aí já discutia muito interdisciplinaridade.*

#### Proponha uma atividade interdisciplinar em que o tema gerador seja o corpo humano.

*Já que falei da alimentação e saúde bucal. Dá para trabalhar a questão dos alimentos saudáveis, os que não são bons e tem muito açúcar e ligar com os dentes, que pode causar cáries, trabalhar número de dentes, formar frases, fazer um texto coletivo no quadro, fazer um mapa da escola até a UBS onde tem dentista, produzir cartazes com embalagens de alimentos saudáveis e que causam cárie.*

*Tem bons livros que trabalham esse contexto, que conta sobre cuidados com os dentes, e pode partir daí. Trabalhar o cuidado com o corpo, a higiene bucal, assim está ciências, textos e leitura português, número de dentes de crianças e adultos trabalha matemática, fazer o mapa da UBS, dá para colocar muitas áreas juntas aí, acho bem tranquilo.*

Quadro 7 - Narrativa da professora Camélia

**COMO FOI A TUA TRAJETÓRIA ATÉ SE TORNAR PROFESSORA?**

*Sou professora há 28 anos nas redes municipal e estadual com anos iniciais. Antes de me tornar professora eu sempre fui apaixonada por aprender. Era uma ótima aluna na escola, gostava de estudar em casa e fazer as lições, fazia tudo antecipado para o dia seguinte. Minha mãe que tinha só até a terceira série me acompanhou e meus irmãos no estudo até a quinta série, passando tabuada, estudando para provas. Sempre fui a mais autônoma das minhas irmãs. Após o fundamental eu fui para o Pelotense (único colégio municipal com ensino médio) e fiz magistério. Cada vez mais apaixonada. As minhas brincadeiras em casa era ser professora das minhas bonecas, fazia chamada com nome dos colegas, brincava assim. Ao final dos quase cinco anos de magistério fiz vestibular para licenciatura em geografia, na época era mais difícil concurso público para geografia então fiz concurso para anos iniciais que pedia magistério e ingressei primeiro na cidade de Capão do Leão e depois me exonerei e assumi concurso em Pelotas.*

Como tu te sente diante de tudo que já viveu em sala de aula, fazendo uma avaliação da tua formação no magistério?

*A minha formação inicial foi a mais forte eu garanto, para poder atender bem o aluno na sala de aula. Durante todo magistério já se tinha várias práticas como por exemplo ter que montar peças teatrais de assuntos variados para apresentar nas turmas de anos iniciais do próprio Pelotense. Fazer fantoches, essas atividades assim que preparavam para profissão. Tudo isso além das matérias normais do médio.*

*Tinha no estágio, durante um semestre inteiro, apoio dos professores da didática de ciências, didática de história, geografia, que faziam reunião semanal para avaliar planejamento, avaliações, tudo antes de aplicar com os alunos. Então o magistério foi muito bom, pois minhas professoras primavam pelo aluno, por fazer um bom trabalho nas escolas, sempre com discurso de que “mesmo com a desvalorização o professor não pode desqualificar o seu trabalho” e isso acontece mesmo, por mais que eu tenha passado nesses mais de 25 anos de sala de aula, nunca deixei meu trabalho cair por conta das dificuldades. Os professores do magistério eram muito críticos, e isso eu ainda carrego muito, por mais que coisas aconteçam na nossa caminhada. Alguns pais, por exemplo que vão na porta da sala de aula tentar ensinar a receita do “bolo”, isso é ruim, mas eu carrego ainda os ensinamentos lá do magistério.*

*Por mais que eu não goste do discurso que professor trabalha por amor, eu acho que a pessoa trabalha para sobreviver, mas é muito mais prazeroso quando se tem amor.*

*Na geografia quem era egresso do magistério dizia que lá na graduação era muito mais fácil pois o magistério prepara o professor de fato, e os que não tinham essa experiência antes (de magistério) tinham mais dificuldades.*

E o que precisa mudar pra te ajudar, professora?

*Muita coisa tem que melhorar ainda na escola, até porque depois da pandemia muita coisa mudou, por conta da aprovação automática. Muitas crianças chegando nas séries finais do ensino fundamental sem estarem alfabetizadas e então isso faz com que o ensino privado se distancie cada vez mais do público.*

*Mas muitos problemas partem da família dos alunos, pois até o medo que tinham do conselho tutelar eles já perceberam que não funciona mais como antigamente, então o aluno que falta e está quase rodado por falta o professor faz os estudos compensatórios e o aluno acaba passando mesmo sem frequência.*

*Então isso faz o aluno não se dedicar pois sabe que não precisa ter tanta presença assim.*

*A questão de os pais serem parceiros da escola. Os pais querem deixar os alunos na escola por 4 horas. Os pais reclamam é se a escola solta o aluno mais cedo e não se preocupa com o ensino do filho. Os pais não têm como ensinar em casa e não querem também. Então as vezes a gente coloca o aluno no apoio escolar e os pais não levam.*

*Apoio dos pais, assiduidade dos alunos, interesse dos alunos, cada vez mais raro. Precisa de respeito pois os alunos entre si mexem um com outro, fazem bullying, atrapalha tudo. Muitas tarefas enviadas para casa não retornam, o aluno só estuda enquanto está na escola. Outra coisa que poderia melhorar é trabalhar de forma diferenciada com os alunos da mesma forma que com os alunos especiais – mesmo a escola não estando pronta para fazer a inclusão – os alunos que não estão alfabetizados deveriam ter atendimento especial, dedicado. Mas aí para não gerar altos índices de reprovação, os alunos que não reprovaram na pandemia, continuam sendo aprovados e quando chega nos anos finais têm muitos problemas, pois os professores especialistas em cada área não conseguem alfabetizar. Tem muita coisa ainda para melhorar.*

### **E O ENSINO, COMO ACONTECE NA TUA SALA DE AULA?**

*Bom, o meu ensino acontece da seguinte forma, principalmente no terceiro ano que estou atuando agora, eu faço testes de escrita, e percebi que dos 16 alunos que tenho, 6 estão alfabetizados e 10 ainda não.*

*Então eu dividi a turma em dois grupos: azul e preto. Já que o meu quadro é branco eu consigo usar cores diferentes, as atividades escritas em azul são para os alunos alfabetizados e as escritas em preto para o grupo em alfabetização.*

*Então eu vou trabalhando como é terceiro ano, a retomada da alfabetização, desde estudo das vogais, pois eles sabem as letras, mas não associam os sons.*

*Enquanto o grupo preto vai montando sílabas, o outro grupo já alfabetizado faz frases, textos, assim como na matemática cada grupo vai fazendo atividades conforme suas habilidades.*

*No segundo ano, que também atuo, já faço um trabalho mais geral pois a disparidade é menor. No terceiro ano já existem repetentes. Mas no segundo todos estão no ciclo sem retenção.*

*Ao longo do ano eu vou aproximando as atividades. Mas eu preciso atender todos da melhor forma, então alguns precisam retomar o que não aprenderam para seguir adiante.*

### **Diante de tudo isso, foco total na alfabetização, sobra espaço para os conhecimentos científicos?**

*É claro que eu dou prioridade para alfabetização e matemática, pois aquele aluno que sabe ler e interpretar e tem raciocínio lógico-matemático vai saber se virar em ciências, em estudos sociais (história e geografia), mas como temos um horário nos anos iniciais para atender cada uma dessas disciplinas, eu sempre faço nesses períodos um período mais curto. Eu não trabalho os 50 minutos desses períodos.*

*Eu tenho uma rotina diária, até por ter um aluno autista, a rotina ajuda bastante.*

*Eu chego, faço uma conversa inicial, dou uma atividade no quadro ou na folhinha, depois voltamos no quadro, fazemos outra atividade e o tempo que sobra, pegamos o livro didático. Nesses livros a gente trabalha bairro, comunidades, cultura local, grupos étnicos, indígenas, africanos, eu falo muito com eles para além do conteúdo sobre o respeito às diferenças, nas ciências a gente trabalha bastante com meio ambiente, seres vivos, corpo humano, plantas, animais, materiais que formam os objetos, reciclagem. Muito disso eu alinhava com as datas comemorativas, que antigamente se fazia muito, mas agora não temos mais o hábito. Todo mês tem temas importantes para trabalhar junto com algum conteúdo como corpo humano, grupos étnicos, diferenças, então eu dou prioridade para português e matemática, mas sempre que posso eu pego um período por semana e trabalho esses assuntos mais específicos.*

### **E o corpo humano enquanto objeto de estudo?**

*Antigamente no conteúdo programático que vinha para a gente trabalhar durante todo o ano, vinha descrito que tinha que trabalhar partes do corpo, órgãos do sentido, lá pelo quarto e quinto ano se trabalhava cada sistema do corpo humano.*

*Mas agora com a BNCC vem produção de som e efeitos de luz, então dá para trabalhar saúde auditiva e visual.*

*Também se trabalha outras questões mais ligadas a meio ambiente, animais e plantas. Então agora aniquilaram os conhecimentos sobre o corpo humano, antigamente isso vinha.*

*Lembro de montar bonecos identificando as partes do corpo, mais atividades práticas.*

*Eu tento trabalhar o corpo humano de forma integrada, por exemplo, objetos pontiagudos que podem causar acidentes, saúde bucal, higiene, cuidado com corpo, excesso de barulho, eletrônicos*

*prejudicam a visão, então conforme surgem alguns assuntos na sala de aula vou trabalhando de forma integrada os conhecimentos do corpo.*

*Tem também a questão das unhas limpas, cortadas, o banho, podem não estar nas matrizes e no DOM (diretriz curricular municipal) mas eu trabalho pela relevância na sociedade.*

*Só no quarto ano se trabalha o funcionamento do corpo humano, o esqueleto, os músculos, movimento, a questão do sistema nervoso, isso se trabalha só no quarto ano. No quinto ano antigamente se trabalhava todos os sistemas do corpo detalhadamente, mas os alunos não acompanhavam muito bem, era muito detalhe que os alunos não acompanham, tinha que adaptar e resumir as atividades.*

*Eu fazia exercícios para estudarem em casa e marcava prova depois, mas não dava certo pois os pais não ajudavam a estudar, e os alunos não sabiam fazer. Por isso deixei de fazer provas e só marcava trabalhos desses conteúdos mais detalhados.*

*Por isso eu prefiro trabalhar com segundo e terceiro ano, pois quanto mais os alunos crescem mais perdem o interesse.*

### **FALA SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE**

*É superimportante. Lá no magistério já trabalhava com essa questão de fazer as aulas todas interdisciplinares. Pro aluno fica muito mais interessante se tiver um tema gerador que tenham as atividades de todas as disciplinas todas interligadas. Depois da pandemia eu vi muito isso na internet, professores sugerindo tarefas interdisciplinares através de um livro, uma história.*

*O corpo humano é um tema que dá para trabalhar de forma bem interdisciplinar, porque dá para trabalhar na educação física, no português, na matemática, é muito amplo, vai desde o nome das partes do corpo até a questão da higiene. Dá para trabalhar na interdisciplinaridade com esse assunto.*

*Costumo trabalhar as datas comemorativas de forma interdisciplinar. Pega o Dia das Mães por exemplo e faz as atividades interdisciplinares durante a semana.*

*É mais fácil ser interdisciplinar nos anos iniciais pois é o mesmo professor em todas as disciplinas e não depende do engajamento de vários professores.*

**Proponha uma atividade interdisciplinar em que o tema gerador seja o corpo humano.**

*Os segundos anos e terceiros reduziram em conteúdo sobre o corpo humano.*

*Mas daria para pegar os órgãos do sentido como tema gerador, usando artes com montagem de bonecos, deitando o aluno no chão e desenhando o contorno, dá pra pegar a produção industrial da agricultura e pecuária em geografia e falar sobre alimentação, também o gosto dos alimentos, o cheiro, e quando se fala em materiais perigosos dá para fazer uma ligação com corpo humano utilizando reciclagem em artes, textos e histórias no português.*

*Quando trabalha corpo humano, qualquer palavra pode ser usada para separar sílabas, dá para se colocar muitas áreas dentro desse tema gerador. Construir maquetes de sistemas do corpo humano, via muito isso em feiras nas escolas. Dá para fazer muita coisa com esse tema gerador.*

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

### **Quadro 8 - Narrativa da professora Violeta**

#### **COMO FOI A TUA TRAJETÓRIA ATÉ SE TORNAR PROFESSORA?**

*A minha trajetória foi diferente, muitos se tornam professores por vocação, mas eu tinha o sonho de ser veterinária. Não consegui passar no vestibular na primeira vez para veterinária e daí passou um tempo e junto com a falta de oportunidades onde morava “para fora” (rural), estudei para um concurso para monitora de escola em Capão do Leão e passei. Fui chamada em seguida e comecei a trabalhar na escola. A veterinária ficou distante pois era de dia a faculdade e não tinha como estudar e trabalhar.*

*Um tempo depois surgiu o curso de Pedagogia da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) que tinha curso EAD em Pelotas. Na época não era tão conhecido o EAD e vi a oportunidade de fazer uma faculdade. Aí como trabalhava em escola e com crianças escolhi pedagogia.*

*Foi um curso que não preparou para estar dentro de uma escola, pois só vemos teoria e não tem muito estágio. Faltou a didática e o dia a dia da escola. Eu já tinha uma noção e via que era tudo*

*muito diferente do que tinha lá na faculdade, todas as leis perfeitas e maravilhosas e quando eu chegava na escola via que era tudo diferente.*

*Um pouco antes de terminar a faculdade abriu concurso em Pelotas para anos iniciais e fiz o concurso, mesmo ficando longe na classificação, fui chamada depois de uns anos e assumi pois já tinha terminado (a graduação).*

*Peguei uma turma de terceira série, estava terminando a função de séries e entrando os nove anos, e fui descobrindo os desafios da profissão na luta diária, contando com a ajuda de colegas para dar uma base sobre preparação de aula e tudo mais, pois na faculdade não tive muito isso, faltou.*

*Faz 14 anos que estou em sala de aula.*

*Hoje eu digo que estou feliz com a profissão, pois gosto do que faço, gosto das crianças, do contato com eles.*

*Se não fosse a baixa remuneração, a sobrecarga, tendo que ser médico, psicólogo, terapeuta, cada vez vem mais e mais coisas para cima do professor, tipo os alunos especiais que chegam na escola e a gente não sabe o que fazer. A inclusão no papel é muito bonita, mas no dia-a-dia não funciona pois não temos a escola adaptada, preparada, temos aulas lotadas com laudos diversos e temos que dar conta de tudo e da parte burocrática pesada e tentar manter a sanidade mental (muito difícil após passar tudo isso). Tinha que ter sala de recursos físicos, sala de AEE, tinha que ter atendimento para todos os alunos especiais, professores auxiliares, mesmo que prepare as aulas adaptadas não tendo o auxiliar dentro da sala de aula não adianta todo planejamento. Um psicólogo na escola é importante.*

*É cada vez mais papel para preencher, mais uma coisinha aqui e ali, mas na hora da mantenedora prestar assistência é mais cobrança ainda.*

#### Então EAD não te preparou?

*No EAD tu corre para ver o básico do básico e faz uma prova ali no computador, mas a didática, o tutor, tudo é muito superficial.*

*O que me ajudou muito foi estar trabalhando como monitora e ter ajuda das professoras da minha escola para ajudar a entender as teorias.*

*No EAD tem que correr com as próprias pernas, e no presencial tem mais tempo e mais pessoas para acompanhar essa parte de prática.*

*Eu senti isso no início quando entrei para sala de aula e minhas colegas que eram do magistério me ensinavam como fazer planos de aula e preparar atividades, e outras conhecidas que faziam pedagogia presencial também tinham mais essa parte prática.*

*Eu sinto muito a falta disso, ter aprendido como fazer atividades lúdicas, adaptadas, então tudo que eu aprendi foi na batalha diária, mas até hoje ainda sinto essa lacuna, isso faltou bastante.*

#### E o que precisa mudar para te ajudar, professora?

*Na minha concepção a educação é um emaranhado de falhas, do sistema, da gestão, da União, estados e municípios. Deveria ter também um psicólogo na escola. As vezes percebemos que os alunos tem algo de dificuldade, mas não conseguimos ajudar. Se tivessem horários para atender essas demandas e informar o professor, ajudaria muito.*

*Falta professor auxiliar para os alunos especiais. Falta sala de AEE para todos. Falta recursos didáticos.*

*Eu enquanto professora numa sala de 25 alunos não consigo deixar toda turma para atender 1 aluno com laudo, a turma fica chamando, falando, e o professor acaba não atendendo nenhum com qualidade.*

*A lei obriga a acolher, mas acaba que não damos atendimento de qualidade, e chega na hora e não conseguimos fazer a inclusão. Acabamos excluindo no lugar de incluir. E os alunos típicos também reclamam que a atenção fica só no aluno com laudo.*

*O professor as vezes é visto como babá. Cuida dos filhos, ensina boas maneiras, comportamento, regras, que as vezes nem isso vem de casa. Aí ficamos remando contra a maré nessa falta de tudo.*

#### E a solução para isso, seria...

*A questão da inclusão é muito limitante, ela deveria ouvir mais as pessoas que estão ali na escola, na prática, que sabem como funciona. Pois as leis são pensadas por quem está lá sentado em uma cadeira.*

*A situação que acontece é que os alunos são deixados na escola por um período para serem cuidados enquanto a mãe descansa, sem com isso desenvolver o mínimo de habilidades. Isso deveria ser repensado, que tivessem escolas com professores capacitados, espaços apropriados para o nível de dificuldade dos alunos. As vezes o professor auxiliar está ali pois precisa complementar a renda, e não sabe nem o que fazer para ajudar o aluno, então não ajuda muito. Cada ano aumenta o nível de habilidades e competências para trabalhar em sala de aula e quando um aluno vai avançando automaticamente, as turmas ficam com muitos níveis diferentes de alfabetização, aluno no terceiro ano que não escreve e não lê. Tinha que ter uma equipe com psicólogo, assistente social, psicopedagogo, e mais capacitação para o professor. Só que não as que o professor paga e faz no tempo livre e sim fossem gratuitas e dentro da carga horária do professor, que diminuísse o turno e liberassem os professores para capacitação.*

### **E O ENSINO, COMO ACONTECE NA TUA SALA DE AULA?**

*Eu procuro ser amiga dos meus alunos, ter parceria e cumplicidade com alunos e famílias. Acordos que tem hora para tudo, copiar, conversar, estudar. Olho o aluno como meu filho, trato eles como gostaria que tratassem meus filhos. Se eu vejo que está acontecendo algum problema chamo para conversar e mando recado no caderno. No quinto ano tem muito conteúdo, passo atividades para fixar, deixando-os livres para conversar, questionar, sempre seguindo os combinados. Os alunos não estão ali só para aprender conteúdos, eles estão ali para aprender sobre a vida. Olho o aluno como um ser em construção e como resultado de tudo que passou e passa na vida.*

### **QUANDO QUE APARECE O CORPO HUMANO NA TUA SALA DE AULA?**

*Eu procuro sempre responder as perguntas deles sobre temas do corpo humano, tento falar de forma simples, pois muitos têm muita informação e outros não sabem nada, estão muito inocentes. O quinto ano que eles já têm 10 anos, é complicado esse tema pois tem pais que não falam sobre alguns assuntos com os alunos. Não dá pra entrar muito no assunto de termos sexuais. Mas eu tento ver o que eles já sabem de casa para saber como conduzir a discussão. Pergunta sem resposta gera tabu, então não deixo nada sem resposta. O tema de assédio, abuso, é muito importante, orientar sobre os limites do toque no corpo, para quem contar, e que precisa contar. Eu sempre explico que o corpo deles não pode ser tocado sem eles deixarem e por pessoas estranhas.*

#### **Fora o tema sexualidade falado antes, no currículo escolar, corpo humano surge em que contexto?**

*Eu não lembro de trabalhar esses conhecimentos nos quintos anos. Lembro de trabalhar isso quando tinha turma de segundo ano que falava sobre partes do corpo, membros, depois conteúdos mais avançados de sistemas de órgãos é mais adiante no sexto e sétimo ano. Ano passado no quarto ano não teve isso, e no quinto não tem.*

#### **E tu acha isso importante nos anos iniciais?**

*Acho de grande importância sim. Eles têm que conhecer o funcionamento do corpo deles, para se cuidar melhor. A gente fala muito sobre alimentação, pirâmide alimentar, e acho que isso deveria falar sim junto com esse tema. Isso falta realmente nos anos iniciais.*

### **FALA SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE**

*Isso é um tema que me pega. Não tenho essa prática, parece mais fácil trabalhar de forma isolada cada disciplina, avaliar separado. Mas é possível fazer algo interdisciplinar por meio de projetos, de repente pegar algumas disciplinas e fazer aulas em torno do mesmo assunto. A gente tem tanta carga de conteúdo, que se pega um projeto para trabalhar, não dá tempo. Temos muita coisa a "vencer" que não sobre tempo para essas atividades diferentes. Eu consigo ver tudo muito fragmentado. Se tivesse mais tempo de planejar talvez seria melhor para botar em prática.*

Mesmo que tu tenhas essa barreira, sugere algo que tu consideras interdisciplinar com o tema corpo humano no centro.

*De repente poderia pegar educação física e trabalhar o movimento e a ação dos músculos, aí em ciências estudar a função dos músculos, o sistema cardíaco e respiratório e alimentação saudável. Matemática poderia usar cálculos para saber peso, quantidade de alimentos, em português fazer um roteiro de atividade física, em história fazer alguma pesquisa para contar sobre tipos de esporte. Pode ser por meio de uma gincana também, misturando tarefas motoras e cognitivas, englobando todos, integrando os alunos e professores.*

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

#### Quadro 9 - Narrativa da professora Jasmin

##### **COMO FOI A TUA TRAJETÓRIA ATÉ SE TORNAR PROFESSORA?**

*Sempre quis ser professora, mas comecei a trabalhar no comércio, na Ecosul, aí depois fiz um concurso no município para ser monitora de escola. Aí trabalhando na escola em contato com todo o ambiente eu resolvi fazer faculdade de pedagogia. Depois fiz concurso para anos iniciais e estou atualmente com uma turma de quinto ano.*

##### E como foi a tua formação?

*Se a gente olhar o lado da faculdade, cria muitas expectativas, pois a faculdade te passa a questão de escola ideal, de como deveria ser, as formas que deve trabalhar. Mas quando chegamos na escola vemos a realidade diferente. A gente só se torna professor quando entra na escola real. Mas como eu já tinha esse convívio dentro da escola, sabia de toda realidade. Pior é o lado da família de como é a relação da família e escola. É muito difícil essa questão dos pais. Conversando com os pais tu descobre os porquês de a criança ser daquele jeito. E isso não se aprende na faculdade. Deveria ter algum preparo psicológico na faculdade para saber lidar com essas situações dos alunos e das famílias.*

##### O que precisa mudar?

*Eu acho que pra desenvolver um trabalho melhor, primeiramente políticas públicas voltadas ao reconhecimento do trabalho do professor, para que o professor se desenvolva melhor na profissão. Investir na melhoria da nossa prática, buscando entender como o aluno aprende e se desenvolve. Investir na tecnologia voltada para cada disciplina que a gente vai trabalhar. Mas para isso tudo precisamos estar bem, sentir reconhecido e valorizado. São várias coisas que envolvem.*

##### Qual é a tua crítica ao sistema educacional?

*A crítica que eu faço é que cobram muito da gente, uma cobrança em cima da outra, muita diversidade de alunos com deficiências, crianças com algum transtorno. Não nos preparam para isso. Falta preparo do professor para atender essa demanda que é diária.*

##### Quem deveria preparar o professor?

*Olha eu acho que esse preparo deveria começar na graduação. A gente até tem umas pinceladas em algumas cadeiras que falam sobre essa diversidade, mas que não é nem um terço do que vemos realmente. Depois a mantenedora fazer palestras, imersão, cursos livres, mas dentro da possibilidade de cada um. Mas agregaria bastante esse tipo de conhecimento.*

##### **E O ENSINO, COMO ACONTECE NA TUA SALA DE AULA?**

*O meu processo de ensino sempre parte do conhecimento que o aluno já sabe. A partir daí eu traço meu plano com os objetivos e habilidades para todo aquele ano.*

*As vezes não dá no tempo certo que esperava, porque vai de cada aluno ter seu tempo, aí cai de novo naquela parte que falei sobre diversidade de alunos que tem na sala de aula. Uns com conhecimentos avançados, outros com menos conhecimentos, uns não alfabetizados, tudo depende de como vai ser a turma naquele ano.*

### **E OS CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO HUMANO?**

*Bom a abordagem sobre o corpo humano na minha turma é em conversas informais, quando tem algum evento eu aproveito e falo sobre reprodução, partes do corpo humano, que algumas partes do corpo são “restritas” e só pode ver e tocar uma pessoa que seja de confiança e da família, mas sempre em conversa informal.*

#### E no currículo?

*No quarto e quinto ano não era presente no currículo.*

#### Nem em ciências?

*Lembro que no quinto ano tinha alguma coisa relacionada a divisão do corpo e alguns órgãos, mas nada muito aprofundado.*

### **FALA SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE**

*É a junção de duas ou mais disciplinas para realização de um projeto, um trabalho, uma apresentação. Para as crianças é válido, só que exige um bom planejamento, flexibilidade dos professores, e como nossa formação tradicional impera muito, a gente se torna rígido diante disso. Mas exige planejamento, flexibilidade, uma boa conversa, mas para a criança é ótimo, acho que dá certo.*

#### O que tu pensa sobre o corpo humano ser tema gerador de um trabalho interdisciplinar?

*Eu acho que o corpo humano pode ser ensinado por meio de pesquisa para conhecer as partes do corpo em ciências, junto talvez com a parte da educação física falando sobre como o corpo responde a alguns estímulos, como funcionam os músculos.*

*Também português onde entraria com textos.*

*As principais barreira para isso é a falta de tempo de planejar, para os professores se encontrarem, isso demanda tempo. E a correria dos professores não condiz com isso. Tempo livre de todos juntos. E ter o entendimento de interdisciplinaridade, pois isso não é passado pra gente.*

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

## **6.2 Das narrativas à interdisciplinaridade, ao ensino do corpo humano e à prática profissional docente**

O grupo de professoras tem caminhos distintos que as levaram até o lugar de onde falam atualmente. Nessa seção, conduzimos interpretações das narrativas sobre a interdisciplinaridade, sobre o ensino do corpo humano, bem como sobre aspectos emergentes da prática profissional das professoras.

Tivemos a oportunidade de conversar com um grupo plural em experiências e percursos formativos, percebendo no decorrer das entrevistas evidências dos conhecimentos que a carreira de longa data traz, os quais Tardif (2005) classifica como os saberes profissionais que são adquiridos ao longo do exercício da docência.

Entre as professoras participantes da pesquisa, três trouxeram em suas narrativas o tempo que exercem a docência. Percebemos, em suas falas, certa familiaridade e disposição no planejamento de propostas pedagógicas interdisciplinares. A exemplo disso, Rosa, com 25 anos de experiência docente, contextualizou o ensino dos conhecimentos sobre o corpo humano nas suas falas, propondo com naturalidade diversas atividades para um trabalho interdisciplinar nos anos iniciais, conforme extrato narrativo abaixo:

*Se trabalhar, por exemplo, o corpo humano com música, desenhos, palavras, está juntando educação física, teatro, artes, português. Então, não tem muito como fugir de trabalhar interdisciplinar. Não consigo trabalhar só português, só história, só geografia. Para mim uma coisa tem que estar ligada a outra.*

Igualmente, Camélia, com 28 anos de experiência docente, mostra familiaridade com o ensino interdisciplinar. Em sua narrativa, ela discorreu que o trabalho interdisciplinar:

*É superimportante. Lá no magistério já trabalhava com essa questão de fazer as aulas todas interdisciplinares. Para o aluno fica muito mais interessante se tiver um tema gerador que tenham as atividades de todas as disciplinas todas interligadas. Depois da pandemia eu vi muito isso na internet, professores sugerindo tarefas interdisciplinares através de um livro, uma história.*

Diferente das narrativas anteriores, Violeta, com tempo de experiência docente relativamente menor, a saber 14 anos, demonstrou certa resistência ao conceito de interdisciplinaridade:

*Isso é um tema que me pega. Não tenho essa prática, parece mais fácil trabalhar de forma isolada cada disciplina, avaliar separado. Mas é possível fazer algo interdisciplinar por meio de projetos, de repente pegar algumas disciplinas e fazer aulas em torno do mesmo assunto. A gente tem tanta carga de conteúdo, que se pega um projeto para trabalhar, não dá tempo. Temos muita coisa a “vencer” que não sobre tempo para essas atividades diferentes. Eu consigo ver tudo muito fragmentado.*

Para além da dimensão dos saberes da experiência profissional, percebemos que sua contrariedade ao trabalho interdisciplinar tem relação com sua trajetória formativa. Na narrativa da Violeta, identificamos a sensação de lacunas nos saberes profissionais advindos de sua formação inicial, realizada em um curso na modalidade EAD:

*Foi um curso que não preparou para estar dentro de uma escola, pois só vemos teoria e não tem muito estágio. Faltou a didática e o dia a dia da escola. Eu já tinha uma noção e via que era tudo muito diferente do que tinha lá na faculdade, todas as leis perfeitas e maravilhosas e quando eu chegava na escola via que era tudo diferente.*

Acerca das fragilidades apontadas, Violeta afirmou que *“No EAD tu corre para ver o básico do básico e faz uma prova ali no computador, mas a didática, o tutor, tudo é muito superficial”*. Tais considerações, na visão de Tardif (2001), fundamentam a necessidade de uma sólida formação nas licenciaturas, especialmente de Pedagogia, uma vez que (Tardif, 2001, p.20):

[...] o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.

Nos tempos atuais, a afirmação de Violeta encontra eco nas preocupações dos setores de gerência da Educação no Brasil. Os dados do Censo da Educação Superior de 2022, divulgados pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam<sup>12</sup> que, dos 789,1 mil estudantes ingressantes em cursos de licenciatura em 2022, 81% foram na modalidade EaD. Em instituições privadas, esse número é de 93,7%. Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da Portaria MEC nº 2.041<sup>13</sup>, de 29 de novembro de 2023, suspendeu o credenciamento de quaisquer cursos de Licenciatura EaD no Brasil. Ademais, a portaria trata o processo de regulamentação das licenciaturas nessa modalidade de forma mais criteriosa, sendo exigido maior carga horária para estágios e práticas profissionais nos espaços de atuação de forma presencial, bem como limitando a carga horária em EaD para no máximo 50% do curso, conforme exposto no texto da Resolução CNE/CP nº 4/2024<sup>14</sup>.

O contraste entre as diferentes modalidades de formação inicial foi perceptível nas narrativas das professoras, onde três cursaram Pedagogia (duas na modalidade EaD e uma presencial) e uma cursou Magistério. As narrativas sugerem que os cursos mais “fortes” são aqueles onde existem práticas nas escolas, reuniões sistemáticas para orientação e planejamento das intervenções pedagógicas e assistência de professores formadores. Rosa, que realizou sua formação inicial em um curso de Pedagogia na modalidade presencial comentou:

<sup>12</sup><https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-10/mais-de-80-dos-alunos-de-licenciatura-estao-em-cursos-distancia>

<sup>13</sup><https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.041-de-29-de-novembro-de-2023-526999927>

<sup>14</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category\\_slug=marco-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192)

*Avaliando a minha formação eu considero que foi muito boa e muito rica, foi bem diferente. Em geral as turmas são grandes na federal, mas no ano em que entrei, éramos apenas 12 alunas das quais 9 se formaram. Ao longo de 4 anos, tivemos muitas palestras, viagens, visitas técnicas em escolas fora de Pelotas, a formação foi muito rica. O estágio foi feito durante 6 meses e os professores iam visitar os alunos, por serem poucos, assim acompanhavam o trabalho de perto, fazíamos reuniões semanais para avaliar o estágio.*

Simetricamente, Camélia, que realizou sua formação inicial em um curso de Magistério, afirmou que:

*minha formação inicial foi a mais forte eu garanto, para poder atender bem o aluno na sala de aula. Durante todo magistério já se tinha várias práticas como por exemplo ter que montar peças teatrais de assuntos variados para apresentar nas turmas de anos iniciais do próprio Pelotense. Fazer fantoches, essas atividades assim que preparavam para profissão. Tudo isso além das matérias normais do médio. Tinha no estágio, durante um semestre inteiro, apoio dos professores da didática de ciências, didática de história, geografia, que faziam reunião semanal para avaliar planejamento, avaliações, tudo antes de aplica com os alunos.*

Por outro lado, as duas professoras que fizeram suas licenciaturas na modalidade EaD não manifestaram o mesmo sentimento de satisfação. Violeta e Jasmim apontaram fragilidades, lacunas; porém, com muita consciência das suas experiências anteriores como parte essencial na sua formação profissional. Curiosamente, ambas foram monitoras de escola antes de assumirem a sala de aula. Violeta relatou que,

*no EAD tem que correr com as próprias pernas, e no presencial tem mais tempo e mais pessoas para acompanhar essa parte de prática. Eu senti isso no início quando entrei para sala de aula e minhas colegas que eram do magistério me ensinavam como fazer planos de aula e preparar atividades, e outras conhecidas que faziam pedagogia presencial também tinham mais essa parte prática. Eu sinto muito a falta disso, ter aprendido como fazer atividades lúdicas, adaptadas, então tudo que eu aprendi foi na batalha diária, mas até hoje ainda sinto essa lacuna, isso faltou bastante.*

Camélia, ao refletir sobre sua formação inicial, argumentou que,

*se a gente olhar o lado da faculdade, cria muitas expectativas, pois a faculdade te passa a questão de escola ideal, de como deveria ser, as formas que deve trabalhar. Mas quando chegamos na escola vemos a realidade diferente. A gente só se torna professor quando entra na escola real. Mas como eu já tinha esse convívio dentro da escola, sabia de toda realidade.*

Rosa, ao explicar aquilo que lhe deixa preocupada no processo de ensino e aprendizagem escolar, afirmou: “*eu acho que estamos vivendo o verdadeiro caos (ênfase) não temos subsídios, recursos, temos que tirar do bolso, temos muitas cobranças, a família não procura acompanhar o processo de educação dos filhos*”. Já

para Camélia, o índice de lacunas no processo de alfabetização dos estudantes durante o período de pandemia é alarmante:

*Muita coisa tem que melhorar ainda na escola, até porque depois da pandemia muita coisa mudou, por conta da aprovação automática. Muitas crianças chegando nas séries finais do ensino fundamental sem estarem alfabetizadas e então isso faz com que o ensino privado se distancie cada vez mais do público. [...] Para não gerar altos índices de reprovação, os alunos que não reprovaram na pandemia, continuam sendo aprovados e quando chega nos anos finais têm muitos problemas, pois os professores especialistas em cada área não conseguem alfabetizar.*

Camélia identificou que, aquelas crianças que tiveram progressão automática durante o período da pandemia, acumularam dificuldades nunca recuperadas. Após a pandemia, a escola voltou a funcionar normalmente. Contudo, as crianças ainda eram as mesmas de anos atrás, analfabetas ou mal alfabetizadas. Isso significa que crianças a partir do 3º ano do Ensino Fundamental foram aprovadas (seguindo orientações da mantenedora), mesmo não estando com o processo da alfabetização adquirido.

Jasmim, ao encontro das preocupações de Camélia em relação ao processo de alfabetização, comentou que,

*cada ano aumenta o nível de habilidades e competências para trabalhar em sala de aula e quando um aluno vai avançando automaticamente, as turmas ficam com muitos níveis diferentes de alfabetização, alunos no terceiro ano que não escreve e não lê.*

A BNCC preconiza que, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, a criança já esteja alfabetizada, sendo possível comprovar a proficiência do estudante em língua portuguesa. Os resultados da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizada em 2021, apontam uma defasagem na alfabetização. Em comparação à prova SAEB de 2019, o relatório divulgado em 2023 apresentou que (Brasil, 2023, p.7),

*esse conjunto de dados coletados pelo Saeb, sobretudo após o período da pandemia de covid-19, é alarmante, uma vez que revela defasagem significativa na aprendizagem das crianças, considerando o que dispõe a BNCC sobre o domínio de habilidades e conhecimentos esperados para as crianças ao término do 2º ano do EF. É possível afirmar, então, que no território nacional há um grupo expressivo de crianças que estão ficando para trás no processo de aprendizagem e que se deve dar uma atenção especial a elas.*

Nesse sentido, Rosa expressa considerações pertinentes acerca da progressão automática do aluno no ciclo da alfabetização. Sua fala ressalta que, como

a alfabetização é um processo lento e complexo, precisa de maior tempo para se efetivar:

*eu acho melhor trabalhar nesse novo formato, pois antigamente a criança tinha que fazer uma prova oral as vezes na frente de estranhos e mesmo estando quase (ênfase) alfabetizada era retida pois não se saía bem naquele momento específico. Às vezes precisa apenas de mais um ou dois meses para que a criança se alfabetize, então é injusto reprovar no primeiro ano por apenas uma parte do processo a ser recuperado. Então acho que trabalhar a alfabetização dentro de um ciclo eu acho justo para criança. Muitas crianças vêm de casa que têm convívio de uma família letrada, já outras não têm as mínimas condições, não tem acesso aos recursos, livros, internet, a própria família não é letrada. Mas preciso trabalhar com todos e aí precisa fazer um trabalho muito especial nesses primeiros anos do fundamental.*

Rosa e Camélia apresentaram argumentos em suas narrativas que, embora antagônicos, evidenciam o cuidado em enxergar a alfabetização como um processo que ultrapassa o cronograma de um único ano letivo. Ademais, demonstram o entendimento de que, a partir do 3º ano, é necessário observar a proficiência em língua portuguesa. Avançar estudantes não alfabetizados para os demais anos do Ensino Fundamental apenas adia a retenção, causando maior impacto no processo de aprendizagem do que na distorção idade-série fruto das retenções.

Ainda em relação às narrativas de Rosa e Camélia sobre a alfabetização, questionamo-las sobre onde que os conceitos científicos aparecem nesses anos (1º e 3º anos do Ensino Fundamental) em que o foco é ensinar a ler e escrever. Rosa respondeu:

*Existe sim! Espaço para todos os conhecimentos. Não fica só no âmbito da língua portuguesa. Ciências a gente trabalha desde o início do ano, na questão do corpo humano, história e geografia estuda a família, o bairro, o nome... Trabalha a escrita e ao mesmo tempo trabalha muitos conteúdos, como nome das partes do corpo, enfatizando a letra inicial, sílabas, até matemática entra nesses assuntos com o número de letras da palavra. Ao longo do ano eu trabalho tudo junto dentro de um processo de desenvolvimento progressivo, não tem como trabalhar isolado, uma área separada da outra, acontece tudo junto, não tem como ser diferente (ênfase).*

Essa fala traz, ao encontro do objetivo principal desta pesquisa, evidências de como a interdisciplinaridade ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando Rosa diz que não trabalha uma área separada da outra e que tudo acontece junto, matemática e partes do corpo, ela se identifica como uma professora que pratica a interdisciplinaridade, sem conceituar teoricamente suas ações pedagógicas.

Na mesma direção, Camélia enfatizou a prioridade implícita no ciclo da alfabetização, sem esquecer de todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar: *“É claro que eu dou prioridade para alfabetização e matemática, pois*

*aquele aluno que sabe ler e interpretar e tem raciocínio lógico-matemático vai saber se virar em ciências, em estudos sociais (história e geografia)”.*

As narrativas anteriores enfatizam diferentes aspectos do ensino, revelando como a construção da docência está intimamente ligada ao que Tardif chama de saberes experienciais, aqueles desenvolvidos na prática diária e que são aplicados em situações que exigem uma nova roupagem no ensino. Na fala de Camélia, encontramos indícios da articulação desses saberes com os saberes da formação inicial:

*Bom, o meu ensino acontece da seguinte forma, principalmente no terceiro ano que estou atuando agora, eu faço testes de escrita, e percebi que dos 16 alunos que tenho, 6 estão alfabetizados e 10 ainda não. Então eu dividi a turma em dois grupos: azul e preto. Já que o meu quadro é branco eu consigo usar cores diferentes, as atividades escritas em azul são para os alunos alfabetizados e as escritas em preto para o grupo em alfabetização. Ao longo do ano eu vou aproximando as atividades. Mas eu preciso atender todos da melhor forma, então alguns precisam retomar o que não aprendeu para seguir adiante.*

Outra forma de compreender a ação pedagógica de ensinar é evidenciada pela narrativa de Violeta, que aborda o ensino partindo da sua ligação emocional com os estudantes:

*Eu procuro ser amiga dos meus alunos, ter parceria e cumplicidade com alunos e famílias. Acordos que tem hora para tudo, copiar, conversar, estudar. Olho o aluno como meu filho, trato eles como gostaria que tratassem meus filhos. Se eu vejo que está acontecendo algum problema, chamo para conversar e mando recado no caderno. No quinto ano tem muito conteúdo, passo atividades para fixar, deixando-os livres para conversar, questionar, sempre seguindo os combinados. Os alunos não estão ali só para aprender conteúdos, eles estão ali para aprender sobre a vida. Olho o aluno como um ser em construção e como resultado de tudo que passou e passa na vida.*

Tardif considera muito importante que seja realizada tal ligação afetiva que a professora se refere, haja vista que para o estudante aprender, é fundamental que ele seja convencido a participar do processo de forma espontânea.

Embora seja possível manter os alunos fisicamente presos em uma sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar em um processo de aprendizagem. Ora, essa situação põe os professores diante de um problema que a literatura chama de motivação dos alunos: para que os alunos se envolvam em uma tarefa, eles devem estar motivados. Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc. (Tardif, 2000, p.17)

Jasmim considerou que suas ações pedagógicas partem de avaliações diagnósticas, permitindo identificar o nível de aprendizagem da turma e, a partir disso, elaborar o planejamento a longo prazo:

*O meu processo de ensino sempre parte do conhecimento que o aluno já sabe. A partir daí eu traço meu plano com os objetivos e habilidades para todo aquele ano. As vezes não dá no tempo certo que esperava, porque vai de cada aluno ter seu tempo, aí cai de novo naquela parte que falei sobre diversidade de alunos que tem na sala de aula. Uns com conhecimentos avançados, outros com menos conhecimentos, uns não alfabetizados, tudo depende de como vai ser a turma naquele ano.*

Ao encontro da estratégia utilizada por Jasmim, Rosa argumentou que,

*em termos do processo de ensinar, eu acredito que na primeira fase escolar, além de todo conteúdo sistematizado da escola, precisa entender como a criança aprende e como ele se entende naquele espaço e entende o outro. À medida que vai trabalhando letra, sílaba, texto...vai trabalhando o papel desse aluno na escola, em casa, na família, na sociedade, para formar o cidadão. A questão da aprendizagem e do processo todo para ter um significado, precisa passar por isso: além de ensinar conteúdo, trabalhar o aluno para a sociedade, para o futuro dele. O ensinar eu vejo que é a questão de trabalhar coisas que tenham significado para eles. Tem que ser do cotidiano e da realidade deles. Muitos livros didáticos vêm fora da realidade deles. Nada impede de mostrar outras regiões, mas primeiro trabalhar coisas que sejam conhecidas por eles para ter significado. Pois se não tiver significado não vai fazer sentido para eles.*

Destacamos que as falas das professoras Rosa e Jasmim remetem aos conceitos da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Segundo Moreira (2012, p. 2),

a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Em relação ao ensino dos conhecimentos sobre o corpo humano, a narrativa da professora Rosa, apresentada na sequência, indica que os conhecimentos sobre o corpo humano permeiam as práticas pedagógicas que envolvem o reconhecimento das características físicas da criança e dos aspectos sociais relacionados ao corpo.

*Na medida que eu vou trabalhando com eles o nome deles, para eles se reconhecerem, eu também trabalho sobre o corpo, pois é uma forma deles se reconhecerem também. Falamos sobre alimentação, sentidos, saúde, as emoções e as expressões com o corpo, ensaio teatral, apresentação de coreografia. [...] Trabalho também os detalhes do rosto, dentes, cabelo, sobrancelhas, todas as características que fazem um diferente do outro, trabalha muito o respeito. Trabalhar a questão do corpo humano a gente faz o tempo todo. Além de tudo isso tem a questão da higiene pessoal, prevenção de várias doenças, vai sempre permear as discussões de sala de aula durante o ano inteiro, falamos sobre o corpo humano sempre.*

A matriz curricular utilizada na rede municipal de Pelotas prevê objetivos onde o movimento, bem como a relação com o outro e o ambiente, são bases para o desenvolvimento da criança, trabalhando a imagem corporal, a consciência do sujeito sobre o corpo que possui e as manifestações da diversidade no mundo. Na narrativa de Camélia, assim como na de Rosa, encontramos elementos que indicam a importância de os estudantes compreenderem o seu corpo e, principalmente, como cuidar dele, nos aspectos de higiene pessoal e prevenção de doenças:

*Eu tento trabalhar o corpo humano de forma integrada, por exemplo, objetos pontiagudos que podem causar acidentes, saúde bucal, higiene, cuidado com corpo, excesso de barulho, eletrônicos prejudicam a visão, então conforme surgem alguns assuntos na sala de aula vou trabalhando de forma integrada os conhecimentos do corpo.*

Compreendemos que Camélia e Rosa, nas falas acima, sugeriram implicitamente que o corpo humano é um objeto de enorme potencial interdisciplinar, emergindo entre as disciplinas do currículo como um tema possível de ser contextualizado em diferentes momentos do trabalho pedagógico. Nesse sentido, as professoras se aproximam do entendimento que a interdisciplinaridade é uma forma de agir diante do processo de ensino. Para Thiesen (2008, p.9),

[...] a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Refletindo sobre sua experiência com diferentes adiantamentos, é possível perceber que, segundo Camélia, o tema corpo humano já teve maior destaque dentro dos conteúdos escolares:

*Antigamente no conteúdo programático que vinha para a gente trabalhar durante todo o ano, vinha descrito que tinha que trabalhar partes do corpo, órgãos do sentido, lá pelo quarto e quinto ano se trabalhava cada sistema do corpo humano. Só no quarto ano se trabalha o funcionamento do corpo humano, o esqueleto, os músculos, movimento, a questão do sistema nervoso, isso se trabalha só no quarto ano. No quinto ano antigamente se trabalhava todos os sistemas do corpo detalhadamente, mas os alunos não acompanhavam muito bem, era muito detalhe que os alunos não acompanham, tinha que adaptar e resumir as atividades.*

Para Camélia, o ensino sobre o corpo humano, que estava circunscrito nos conteúdos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, era por demais detalhado. Além disso, a partir de uma perspectiva positivista, o ensino centrava-se em aspectos da

forma e do funcionamento a partir de termos biológicos, pouco a relação desse corpo que está inserido em um contexto cultural, social e político. Sua narrativa resgata que,

*Antigamente no conteúdo programático que vinha para a gente trabalhar durante todo o ano, vinha descrito que tinha que trabalhar partes do corpo, órgãos do sentido, lá pelo quarto e quinto ano se trabalhava cada sistema do corpo humano. Então agora aniquilaram os conhecimentos sobre o corpo humano, antigamente isso vinha.*

Acreditamos em um ensino que apresente aos estudantes os conhecimentos da Ciência dentro de contextos da vida real. O corpo humano, para além das questões morfo e fisiológicas, deve ser abordado de acordo com as relações do sujeito com o mundo, se aproximando do que, no campo teórico da Educação Física, entende-se como corporeidade<sup>15</sup>, que envolvem as manifestações do corpo na sua relação com o meio externo.

Rosa e Camélia, que são professoras de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental respectivamente, ressaltam que as crianças entre 6 e 7 anos ainda estão desenvolvendo autonomia para as rotinas de autocuidado. Na escola essas habilidades são desenvolvidas através das atividades lúdicas:

*Eles se deitam sobre papel pardo no chão e um colega contorna o corpo do outro e depois completam com as características do corpo do colega, trabalhando as diferenças, o respeito com o seu corpo e do colega, faço quebra-cabeças do corpo humano, desenhos, atividades de tocar o corpo e reconhecer as partes, procurar em revistas pessoas que eles se identificam e recortar. Músicas infantis que falam de partes do corpo, brincadeiras, para ajudar eles a se reconhecerem. Os primeiros desenhos geralmente vêm com partes do corpo faltando, sem tórax, braços saindo da cabeça, é legal ter espelho, embora hoje eu não tenha, isso ajuda muito. Lembro de montar bonecos identificando as partes do corpo, mais atividades práticas.*

As narrativas de Jasmim e Violeta indicaram práticas pedagógicas diferentes, focando o ensino dos conhecimentos sobre o corpo humano a partir da perspectiva de manifestação da sexualidade e de questões de prevenção ao assédio. Importante ressaltar que são professoras com atuação nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, onde os estudantes possuem 10 anos, ou mais, de idade. Nessa faixa etária, muitos assuntos relacionados à sexualidade e gênero começam a figurar nas salas de aula, conforme ressalva feita por Violeta: “O quinto ano que eles já têm 10

---

<sup>15</sup> Corporeidade como conceito na Educação Física é extensamente estudado desde 1992, pelo professor Jocimar Daolio (UNICAMP-SP), cuja dissertação de mestrado dedica-se a compreender a concepção de corpo que os professores empregavam nas suas práticas pedagógicas, problematizando a biologização do corpo acima dos aspectos sociais e interacionais dos sujeitos com o meio no qual vive. A dissertação está disponível em <https://repositorio.usp.br/item/000737022>.

*anos, é complicado esse tema pois tem pais que não falam sobre alguns assuntos com os alunos. Não dá pra entrar muito no assunto de termos sexuais”.*

Essa fala é uma demonstração do temor ao tratar de assuntos como reprodução humana, sexualidade, diversidade de gênero, puberdade e outros temas importantes que estão ligados ao conhecimento sobre o corpo, mas que invadem de certa forma a competência das famílias sobre tais conversas. A discussão sobre sexualidade na escola, ou mesmo falar sobre sexo, ainda são temas controversos, apesar da urgência em informar, conscientizar e alertar os jovens. Há uma informalidade arriscada na educação sexual dos jovens em idade escolar, haja vista as mordanças políticas impostas aos professores nos últimos anos, bem como as frequentes censuras ao trabalho docente, que se configuram como um risco para a saúde dos jovens (Santos *et al.*, 2023; Marola *et al.*, 2011; Ew *et al.* 2017; Gonçalves *et al.*, 2013).

A narrativa de Violeta demonstrou sua insatisfação em se indispor com pais e responsáveis, embora compreenda a importância de falar sobre certos assuntos em sala de aula: *“O tema de assédio, abuso, é muito importante, orientar sobre os limites do toque no corpo, para quem contar, e que precisa contar. Eu sempre explico que o corpo deles não pode ser tocado sem eles deixarem e por pessoas estranhas”.*

Embora considere importante falar sobre o corpo humano, Jasmim concordou com as demais professoras participantes da pesquisa ao alertar que o currículo, conforme está colocado hoje na sua realidade escolar, ignora o corpo humano como objeto de investigação: *“Eles têm que conhecer o funcionamento do corpo deles, para se cuidar melhor. A gente fala muito sobre alimentação, pirâmide alimentar, e acho que isso deveria falar sim junto com esse tema. Isso falta realmente nos anos iniciais”.* Em sua prática, Jasmim afirmou que as explicações sobre o corpo humano surgem espontaneamente nas conversas informais que ela mantém com os alunos:

*Bom a abordagem sobre o corpo humano na minha turma é em conversas informais, quando tem algum evento eu aproveito e falo sobre reprodução, partes do corpo humano, que algumas partes do corpo são “restritas” e só pode ver e tocar uma pessoa que seja de confiança e da família, mas sempre em conversa informal.*

Os aspectos elencados anteriormente revelam que a operacionalização do próprio currículo escolar é confusa para as professoras, uma vez que elas são, de certa forma, nostálgicas com as construções tradicionais de currículos e diretrizes

nacionais sobre o ensino do corpo humano, criticando nas entrelinhas a sobreposição de conteúdos escolares pelas habilidades e competências da BNCC.

Sobre práticas interdisciplinares, Rosa, ao afirmar que “os conteúdos não têm como ficarem isolados em caixas. Não consigo trabalhar assim.”, indicou caminhos para trabalhar os conteúdos sobre o corpo humano por meio de uma atividade interdisciplinar que articula diferentes disciplinas do currículo:

*Dá para trabalhar a questão dos alimentos saudáveis, os que não são bons e tem muito açúcar e ligar com os dentes, que pode causar cáries, trabalhar número de dentes, formar frases, fazer um texto coletivo na quadra, fazer um mapa da escola até a UBS onde tem dentista, produzir cartazes com embalagens de alimentos saudáveis e que causam cárie.*

No mesmo caminho, Camélia traçou considerações sobre a viabilidade de um projeto interdisciplinar a partir do tema gerador corpo humano, sugerindo atividades diárias simples. Além disso, sugere a execução de uma Feira de Ciências, cujos resultados positivos envolvem seu potencial pedagógico (Farias; Gonçalves, 2007), bem como sua contribuição para um trabalho interdisciplinar (Silva; Almeida; Lima, 2018). Para Camélia,

*o corpo humano é um tema que dá pra trabalhar de forma bem interdisciplinar, porque dá para trabalhar na educação física, no português, na matemática, é muito amplo, vai desde o nome das partes do corpo até a questão da higiene. Dá para trabalhar na interdisciplinaridade com esse assunto. [...] Daria para pegar os órgãos do sentido como tema gerador, usando artes com montagem de bonecos, deitando o aluno no chão e desenhando o contorno, dá pra pegar a produção industrial da agricultura e pecuária em geografia e falar sobre alimentação, também o gosto dos alimentos, o cheiro, e quando se fala em materiais perigosos dá para fazer uma ligação com corpo humano utilizando reciclagem em artes, textos e histórias no português. Quando trabalha corpo humano, qualquer palavra pode ser usada para separar sílabas, dá para se colocar muitas áreas dentro desse tema gerador. Construir maquetes de sistemas do corpo humano, via muito isso em feiras nas escolas. Dá para fazer muita coisa com esse tema gerador. [...] É mais fácil ser interdisciplinar nos anos iniciais pois é o mesmo professor em todas as disciplinas e não depende do engajamento de vários professores.*

Também explorando práticas investigativas e de pesquisa, Jasmim sugeriu que,

*o corpo humano pode ser utilizado por meio de pesquisa para conhecer as partes do corpo em ciências, junto talvez com a parte da educação física falando sobre como o corpo responde a alguns estímulos, como funcionam os músculos. Também português onde entraria com textos.*

Violeta expôs uma compreensão aproximada a de Jasmim, dividindo os conceitos sobre o corpo humano em componentes curriculares isoladamente:

*Poderia pegar educação física e trabalhar o movimento e a ação dos músculos, aí em ciências estudar a função dos músculos, o sistema cardíaco e respiratório e alimentação saudável. Matemática poderia usar cálculos para saber peso, quantidade de alimentos, em português fazer um roteiro de atividade física, em história fazer alguma pesquisa para contar sobre tipos de esporte. Pode ser por meio de uma gincana também, misturando tarefas motoras e cognitivas, englobando todos, integrando os alunos e professores.*

As professoras Violeta e Jasmim, ao proporem atividades interdisciplinares sobre a temática corpo humano, demonstraram algumas inseguranças sobre o trabalho nessa perspectiva, bem como limitações em suas compreensões. Ao encontro dessa interpretação, Jasmim destacou que *“as principais barreira para isso é a falta de tempo de planejar, para os professores se encontrarem, isso demanda tempo. [...] E ter o entendimento de interdisciplinaridade, pois isso não é passado pra gente”*. Além disso, Jasmim compreende interdisciplinaridade como *“a junção de duas ou mais disciplinas para realização de um projeto, um trabalho, uma apresentação”*.

Os termos integração e interdisciplinaridade são comumente associados como sinônimos. Todavia, Fazenda (2001) esclarece que a integração é um caminho para interdisciplinaridade, mas não é um fim em si. A integração refere-se a um aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, à questão de organização das disciplinas num programa de estudos. O aspecto “funcional” da integração como etapa, não como um produto acabado da interdisciplinaridade, é basilar para que a interdisciplinaridade seja caracterizada pela intensidade das trocas entre os especialistas, bem como pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. Para Fazenda (2011, p.84),

*Considerando-se integração como um momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas, como uma etapa para a interação que só pode ocorrer num regime de coparticipação, reciprocidade, mutualidade (condições essenciais para a efetivação de um trabalho interdisciplinar), considerando-se então integração como etapa necessária para a interdisciplinaridade. [...] A respeito, portanto, da integração em relação à interdisciplinaridade, conclui-se em favor da necessidade da integração como momento, como possibilidade de atingir uma “interação”, uma interdisciplinaridade com vistas a novos questionamentos, novas buscas, enfim, para uma mudança na atitude de compreender e entender.*

No que tange outros elementos da prática profissional emergentes das narrativas das professoras, a efetivação de programas de educação inclusiva foi um tema abordado em suas falas. Observamos simetrias nas narrativas sobre as dificuldades enfrentadas na condução da inclusão escolar, incluindo sentimentos negativos quanto à falta de recursos humanos e didáticos, estrutura física da escola,

preparo e formação para o trabalho inclusivo, bem como salas de aula lotadas com muitos alunos com necessidades educativas específicas de alunos.

Para Violeta, *“a questão da inclusão é muito limitante, ela deveria ouvir mais as pessoas que estão ali na escola, na prática, que sabe como funciona. Pois as leis são pensadas por quem está lá sentado em uma cadeira”*. Ela complementa sua compreensão, argumentando que

*a inclusão no papel é muito bonita mas no dia a dia não funciona pois não temos a escola adaptada, preparada, temos aulas lotadas com laudos diversos e temos que dar conta de tudo e da parte burocrática pesada e tentar manter a sanidade mental (muito difícil após passar tudo isso).*

Rosa, argumentando sobre as dificuldades de execução das leis, afirmou que

*as escolas não têm recursos suficientes para atender essas crianças (com necessidades específicas). Precisa de pessoal para atender os “especiais” pois se tu vais atender esses alunos individualmente, deixa de atender o restante da turma e não consegue alcançar todos os alunos.*

Da mesma forma, Violeta alerta que *“falta professor auxiliar para os alunos especiais. Falta sala de AEE para todos. Falta recursos didáticos”*. Sobre as necessidades formativas dos professores, fundamental para a condução de ações inclusivas nas escolas, Jasmim relatou que

*a crítica que eu faço (sobre o trabalho docente) é que cobram muito da gente, uma cobrança em cima da outra, muita diversidade de alunos com deficiências, crianças com algum transtorno. Não nos preparam para isso. Falta preparo do professor para atender essa demanda que é diária.*

Historicamente, o debate sobre a inclusão escolar se inicia em 1948, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>16</sup>-(DUDH) da ONU que estabelece como dever de todas as nações o acesso à educação. A Constituição Federal Brasileira<sup>17</sup>, promulgada em 1988, garante o acesso à educação como direito social de todo brasileiro, onde “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, Artigo 208).

Ainda no contexto brasileiro, a inclusão escolar ganhou novos horizontes na década de 1990, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996<sup>[3]</sup>, na qual (Brasil, 1996, Artigo 58):

<sup>16</sup> Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

<sup>17</sup> Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A despeito dos avanços conquistados pelo movimento de inclusão escolar, garantido efetivamente acesso aos alunos em escolas comuns, a estrutura das escolas não foi modificada e os profissionais não receberam a formação continuada que esperavam. As inquietações das professoras demonstram o quanto ainda pairam questionamentos sobre a inclusão no imaginário docente.

Concordamos que os espaços, recursos, apoio e suporte não são os ideais. Entretanto, Tardif (2001) destaca que entre o repertório de saberes docentes, os saberes profissionais, adquiridos na prática cotidiana escolar, são fundamentais para lidar com a imprevisibilidade e a incerteza, uma vez que (*Ibid.*, p. 7),

não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Entre os desafios da prática docente, em específico àqueles relacionados com as famílias dos estudantes, Camélia ressaltou que *“muitas tarefas enviadas para casa não retornam, o aluno só estuda enquanto está na escola”*, indicando uma falta de compreensão do real papel da Escola e dos docentes. Nessa mesma direção, Violeta retratou a realidade das famílias que parecem querer um espaço para deixar os filhos enquanto trabalham: *“o professor as vezes é visto como babá. Cuida dos filhos, ensina boas maneiras, comportamento, regras, que as vezes nem isso vem de casa. Aí ficamos remando contra a maré nessa falta de tudo”*.

Jasmim apontou, de forma mais explícita em sua narrativa, o quanto é difícil fazer a gestão da comunicação e interação entre escola e famílias: *“Pior é o lado da família de como é a relação da família e escola. É muito difícil essa questão dos pais. Conversando com os pais tu descobre os porquês de a criança ser daquele jeito”*. Segundo ela, a responsabilidade de não saber lidar com as questões que envolvem a família dos estudantes advém de falhas na sua formação inicial:

*Deveria ter algum preparo psicológico na faculdade para saber lidar com essas situações dos alunos e das famílias”. Olha eu acho que esse preparo deveria começar na graduação. A gente até tem umas pinceladas em algumas cadeiras que falam sobre essa diversidade, mas que não é nem um terço do que vemos realmente. Depois a mantenedora fazer palestras, imersão, cursos livres, mas dentro da possibilidade de cada um. Mas agregaria bastante esse tipo de conhecimento.*

Como forma de contribuir na superação dessas dificuldades, Jasmim ressaltou a importância da constituição de equipe multiprofissionais no ambiente escolar: *“Tinha que ter uma equipe com psicólogo, assistente social, psicopedagogo, e mais capacitação para o professor”*. Igualmente, Rosa evidenciou que essa necessidade é um sentimento compartilhado pelo coletivo das professoras: *“Seria interessante ter psicólogo na escola, isso tudo daria apoio ao trabalho do professor, mas eu sei que isso é inviável, diante do que estamos vivendo hoje, isso é uma utopia”*.

Em resumo, as soluções apresentadas pelas professoras para suas queixas seriam a melhor qualificação do professor, disponibilidade de recursos humanos capacitados ao atendimento de alunos com necessidades educativas específicas, receber apoio das famílias nas tarefas escolares e investimento em espaços físicos e recursos didáticos. O ponto mais comum entre as falas é o fato de compartilharem a ideia do profissional de psicologia nos espaços escolares, apontando como caminho para atendimento das diversas manifestações emocionais que os alunos apresentam, bem como treinar os professores para lidar com essas situações. As professoras sugerem que o aluno que está com alguma questão emocional tem mais dificuldade em aprender.

### **6.3 Da síntese dos resultados encontrados aos caminhos para o produto educacional**

As interpretações realizadas na seção anterior sugerem que as professoras participantes da pesquisa possuem atitudes interdisciplinares, apesar de não se reconhecerem assim. Reconhecemos nas narrativas, por exemplo, que o processo de ensinar a ler e escrever parte sempre de um objeto concreto, possível de ser estudado pelos olhares de todas as áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar. Apesar das evidências de possibilidade de articular práticas pedagógicas interdisciplinares com apenas uma professora, essa percepção é limitada para

algumas participantes ao não perceberem quantas camadas do currículo a atividade consegue contemplar.

A formação inicial das professoras que estiveram nos cursos de Pedagogia presencial e de Magistério na década de 90 e início dos anos 2000 foi mais abrangente do que a formação feita em cursos na modalidade EaD. Todas salientaram a necessidade de atividades práticas nas escolas durante a licenciatura, aproximando estudante ao campo de trabalho, preparando o professor para o que realmente o espera.

As escolas de Educação Básica, em especial as de Ensino Fundamental, estão tendo uma progressiva abertura para alunos com necessidades educativas específicas, fazendo com que alguns espaços se aproximem mais de um colapso do que propriamente do equilíbrio. As queixas das professoras sobre falta de infraestrutura, recursos humanos, capacitação, apoio da família e pressões para atingimento de índices estatísticos revela um cenário de desordem no sistema de ensino.

Essas professoras estão responsáveis por muitos aspectos das vidas das crianças, desde bom comportamento, autonomia para higiene pessoal, alfabetização, ensino das ciências escolares, atendimento de alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem, autistas, alunos com esquizofrenia, depressão. Nesse contexto, as profissionais estão com suas energias exauridas, entendem seu papel social, compreendem a relevância daquilo que fazem, mas não estão conseguindo desenvolver um bom trabalho diante de todo o cenário atual.

Rosa, Camélia, Jasmim e Violeta afirmam a relevância de trabalhar os conhecimentos do corpo humano através dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, reconhecemos dúvidas e inseguranças sobre interdisciplinaridade. As rotinas intensas do trabalho em sala de aula afastam-nas da busca por novas atitudes e formas de ensinar, evidenciando certa imobilidade que dificulta em transitar entre diferentes metodologias de ensino. Já estão assoberbadas com demandas burocráticas, planejamentos, pareceres, avaliações, adaptações, com o atendimento dos alunos da educação especial, que não conseguem mais assumir novas empreitadas.

Há o consenso entre as professoras de que o atual currículo da escola, bem como as diretrizes nacionais, simplificara os conteúdos relacionados ao corpo humano. A autonomia pedagógica do professor até permite que situações problemas

mais próximas da realidade dos alunos sejam apresentadas, desde que sejam contemplados determinados grupos de competências e habilidades relacionadas aos saberes teóricos e práticos.

O corpo humano, enquanto objeto de estudo, surge principalmente entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental. De acordo com as professoras desses adiantamentos, é o momento em que a criança desperta para o próprio corpo, suas características, potenciais, explora o mundo real e trabalha o imaginário através de atividades lúdicas. Convive, pela primeira vez, longe da família e com um grupo formado por adultos e crianças até então desconhecidos. Nesse momento, a criança começa a compreender o seu próprio corpo no espaço delimitado dentro da sala e da escola, convivendo e compartilhando aquele universo com seus colegas.

As professoras que atuam no 4º e 5º ano apontaram que essas discussões sobre o corpo são mais informais e com abordagens voltadas a entender a sexualidade, as identidades, os limites do corpo quanto ao assédio e abuso infantil. As práticas de ensino tendem para o debate das questões emocionais e dilemas íntimos que as crianças entre 10 e 11 anos começam a apresentar.

É possível traçar uma evolução coerente através das narrativas, na qual o estudante primeiro descobre sua identidade, sua história familiar e seu pertencimento dentro da comunidade e sociedade. Ele passa a conviver com o outro, aprendendo sobre respeito e tolerância, experimentando a diversidade e crescendo nesse contexto de perceber a sua existência e a dos outros. Ao passar dos anos, é educado para a inclusão, empatia e solidariedade, compreendendo o fenômeno da inclusão como algo natural e certo.

As alterações<sup>18</sup> do Ensino Fundamental para nove anos permitiram que as crianças ficassem dois anos no ciclo de alfabetização, o qual não prevê retenção. Entretanto, as narrativas evidenciaram que esses dois anos não estão sendo suficientes para alfabetizar adequadamente as turmas, visto a lotação das salas e o atendimento simultâneo de alunos com necessidades educativas específicas.

É bem verdade que os impactos da pandemia de 2020 ainda serão percebidos enquanto tivermos nas redes de ensino a geração que ingressou na escola a partir daquele ano e “pulou” o ciclo de alfabetização direto para o 3º ano. Esses são os casos que as professoras relataram nas narrativas, onde estudantes do 4º e 5º ainda

---

<sup>18</sup> Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.

não estão proficientes em língua portuguesa. Eles copiam e não leem, falam e não escrevem. Diante disso, temos uma escola que alfabetiza ao longo de cinco anos, tentando vencer todas as responsabilidades de ensinar os conteúdos durante esse processo.

Como possibilidades para implementar programas/projetos interdisciplinares em suas salas de aula, as professoras citam a parceria com professores de outros componentes curriculares, principalmente de Educação Física e das Artes visuais. Destacamos que essas têm, na descrição dos objetivos do documento orientador municipal (adaptação da BNCC + referencial gaúcho), a responsabilidade de trabalhar com o corpo e o movimento.

O apostilamento não figurou nas narrativas, indicando que as professoras não são dependentes desse recurso, e se usam, não é a principal estratégia para o ensino e aprendizagem. Há autonomia para as professoras, no entanto essa suposta liberdade encontra ainda obstáculos burocráticos e deve atender às diretrizes municipais, estaduais e federais. Pode-se dizer que a professora não ensina o que ela quer, mas ainda consegue ensinar como quer. Só elas sabem quem são as crianças da sua sala e como elas aprendem.

As professoras participantes da pesquisa buscam superar a fragmentação do ensino na unidocência, mesmo esbarrando nas cobranças de cumprimento das cargas horárias para cada um dos componentes curriculares, bem como no clássico “horário” de aula. Acreditamos que, caso a professora tivesse controle total do seu planejamento e atuação, outras atividades poderiam ser realizadas, tais como semanas temáticas, projetos diversos, feiras de ciências, olimpíadas e gincanas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM PERCURSO INVESTIGATIVO

A primeira importante constatação é a confirmação das hipóteses iniciais do projeto de pesquisa, em que se suspeitava do reduzido número de pesquisas cuja temática fosse o ensino dos conhecimentos sobre o corpo humano nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial quando a interdisciplinaridade fosse atitude pedagógica almejada. As pesquisas encontradas, que compuseram o escopo da literatura da presente dissertação, tendem ao ensino sobre o corpo humano numa perspectiva social e cultural, superando as abordagens tradicionais muito vinculadas ao ensino do biológico, funcional e estrutural. Tal forma de ensinar sobre o corpo é amplamente criticada e desconstruída pelos autores que encontramos em voga na temática. Ensinar sobre o corpo sem entender como se comporta no mundo e nas relações com a sociedade é o que devemos evitar.

Falar sobre o corpo humano nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível e importante, de acordo com os próprios desejos das professoras entrevistadas, evidenciando que precisa ser um tema presente sempre, pois tem grande potencial de se tornar um ponto de partida para um trabalho pedagógico interdisciplinar. As professoras ensinam sobre o corpo humano unindo conceitos biológicos com aspectos sociais diretamente ligados ao conhecimento do corpo, como a própria história de vida dos estudantes, seu desenvolvimento, as diferenças e a convivência em uma sociedade tão diversa.

Interdisciplinaridade é termo estranho para umas e conhecido de outras professoras, ligado ao tempo em que a formação inicial aconteceu e quais as vertentes teóricas sobre a educação estavam em ênfase. Todavia, não é assunto recente no mundo acadêmico. As publicações que versam sobre a interdisciplinaridade datam da década de 1960, evoluindo de um conceito rígido e limitado ao conjunto de ações que mais de um profissional fazem em torno de um mesmo objetivo, chegando até as pesquisas mais atuais que buscam uma mudança dessa perspectiva enraizada na educação tecnicista e positivista. Nas últimas décadas, o conceito tornou-se mais voltado ao atitudinal do que o procedimental. Um professor fará interdisciplinaridade através da sua ação pedagógica, conduzindo o ensino sem depender exclusivamente de uma coletividade de atores para concretizar seu empreendimento interdisciplinar.

Diretamente ligado ao entendimento sobre o conceito acima explicado, concluiu-se como os saberes docentes de formação e os profissionais se entrelaçam

no caminho sinuoso da docência. As professoras mais experientes formaram-se em décadas diferentes das mais novas na profissão, sendo aquelas que narraram movimentos pedagógicos mais coerentes e sustentaram suas teses com base em suas próprias experiências plurais. Nesse sentido, as professoras são, antes de tudo, o reflexo da sua formação acadêmica e consonância com as vivências escolares que tiveram enquanto alunas em todos os níveis educacionais e regentes de classe. Interdisciplinaridade pode ser entendida, portanto, como um saber profissional da docência. Dito isso, a formação inicial é a chave para instrumentalizar as futuras gerações de professoras e professores para uma atitude interdisciplinar diante do ensino.

As críticas que foram tecidas sobre o currículo escolar e as condições de trabalho nas escolas da rede pública evidenciam demandas amplamente conhecidas por toda sociedade, mas que permanecem carentes de solução e políticas públicas de valorização do trabalho docente e qualificação dos espaços educacionais. Outro importante ponto emergido das narrativas foi a educação especial nas escolas comuns, sendo um fator determinante para o sucesso do processo de ensino, uma vez que alunos com necessidades educativas específicas estão frequentando salas de aulas sem estrutura física e de recursos humanos para proporcionar o atendimento da forma como necessitam esses estudantes.

Partindo das narrativas das quatro professoras participantes da pesquisa, o produto educacional desta dissertação foi elaborado buscando atender integralmente suas sugestões e anseios. Foram elaboradas propostas para trabalhar o corpo humano numa perspectiva interdisciplinar, sem comprometer o trabalho transversal da alfabetização e do letramento dos estudantes. No Apêndice C, trazemos uma descrição detalhada do produto.

O objeto de estudo, a saber o corpo humano, é abordado articulando conhecimentos emergentes das narrativas das professoras, tais como a relação com o outro e com o mundo, o respeito, a inclusão, a diversidade, o autoconhecimento, a história familiar, o pertencimento e consciência do seu corpo e dos outros, o desenvolvimento humano, o crescimento e as transformações do corpo, a puberdade, a sexualidade, a saúde e higiene, o movimento, a prevenção ao assédio e a conscientização sobre abuso infantil.

Esperamos que o produto desenvolvido, além de se configurar como um retorno concreto da pesquisa para o meio acadêmico e educacional, se materializa

como um recurso potencial para professoras e professores da Educação Básica que almejam trabalhar a temática corpo humano de forma interdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Priscila do. **O estudo do corpo humano à luz da história cultural da ciência: discutindo perspectivas para a educação em ciências no ensino fundamental II'** 29/11/2021 227 f. Doutorado em Ciência Tecnologia e Educação. Instituição de Ensino: Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow Da Fonseca, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do CEFET/RJ.

BAUER Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL . **Base nacional comum curricular - ensino fundamental anos finais**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 12/11/2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_da\\_pesquisa\\_alfabetiza\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf). Acesso em 16/06/2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUSS, Cristiano da Silva; SILVA, Marcos André Betemps Vaz da; MARQUES, Nelson Reyes; MÜLLER, Maykon Gonçalves. Percepções sobre o produto educacional em mestrado profissional na área de ensino. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/13931>. Acesso em: 20/07/2024.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa**. In: Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Representação do trabalho do professor de educação física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39131/tde-04102023-130318/>. Acesso em: 12/04/2024.

EW, Raquel de Andrade Souza et al . Diálogos sobre sexualidade na escola: uma intervenção possível. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora , v. 11, n. 2, p. 51-60, dez. 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472017000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472017000200007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 jun. 2024.

FARIAS, L. N.; GONÇALVES, T. V. O. Feira de Ciências como espaço de formação e desenvolvimento de professores e alunos. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 3, nº 6, p. 25-33, 2007.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**, São Paulo, Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola. 2011.

FERREIRA, C. P. **Ensino de ciências na licenciatura em Pedagogia: recontextualização do currículo em instituições do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. 182 p. FIOCRUZ, 2012.

GABINI, Wanderlei Sebastião; FURUTA, Célia Regina Auler Pereira. O ensino de ciências e a formação do pedagogo: desafios e propostas. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 2, p. 2-13, 2018.

GONÇALVES, R. C., FALEIRO, J. H. , MALAFAIA G. . Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**. 2013, n5, p251-263. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481548607021>. Acesso em 22/06/2024.

GUIMARAES, Marcella Pereira Barbosa. **O corpo e a escola: o ensino para além de um corpo biológico.**' 23/02/2021 54 f. Mestrado Profissional em Educação Em Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Disponível em <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10986065](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10986065)> Acesso em 10/05/2023.

INCRA. **O que é um assentamento?**. 2020. Disponível em <<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos>> Acesso em 10/05/2023.

MAROLA, C. A. G.; SANCHES, C. S. M.; CARDOSO, L. M. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. **Psicologia da Educação**, n33, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/28531>. Acesso em: 22/06/2024.

MARONN, Taina Griep. **O corpo humano no ensino de ciências: do biológico ao sociocultural**. 08/03/2022 119 f. Mestrado em Ensino de Ciências. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo Biblioteca Depositária: Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna**. Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf> Acesso em 21/04/2024.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F.. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 16, p. 185-206, 2014.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. esc. enferm. USP**. 2014

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. S.. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciências & Cognição**. 2009; Vol 14 (2): 194-209.

PINHEIRO, Angela de Oliveira. **Lápis cor de pele? De que corpo humano falamos?** 29/03/2021 102 f. Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33603>.

PINHEIRO, F. F. do P. S.. **Elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos**. Disponível em <<https://publicacoes.even3.com.br/preprint/elaboracao-de-produtos-educacionais-no-mestrado-profissional-em-ensino-exemplificando-os-tipos-de-produtos-2020277>. Acesso em 20/04/2024

SANTOS, Bruna Kalline Carneiro; PAULA, Francisco Wagner de Sousa; NOGUEIRA, Arlindo Pereira; PAULA, Leidiane de Sousa. Obstáculos para a dialogicidade entre a escola e os adolescentes sobre sexualidade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 9, 14 de março de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/9/obstaculos-para-a-dialogicidade-entre-a-escola-e-os-adolescentes-sobre-sexualidade>

SANTOS, William Jose dos. **Um olhar para o corpo humano na perspectiva da educação em ciências, da cultura e das competências socioemocionais**. 25/02/2021 116 f. Mestrado em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo. Biblioteca Depositária: Repositório Institucional. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11138822](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11138822) Acesso em 10/05/2023.

SILVA, Ana Cristina Neves Abreu. **Olimpíada do corpo humano: uma abordagem interdisciplinar entre Ciências e Educação Física para o Ensino Fundamental II** 06/12/2021 112 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade Federal De Ouro Preto, Ouro Preto Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11261898](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11261898) Acesso em 10/05/2023.

SILVA, N. O.; ALMEIDA, C. G.; LIMA, D. R. S. Feira de ciências: uma estratégia para promover a interdisciplinaridade. **Destaques Acadêmicos**, v. 10, nº 3, p. 15-26, 2018.

SOUZA, E. de F. M. de. Interdisciplinaridade. **Vértices**. Ano 5. Nº 3 Set/ Dez.2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 13, p. 05-24, 2000 . Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 10/05/2023.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev Bras Educ** [Internet]. 2008. Setembro; Ano 13, n39):545–54. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em 24/04/2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a Sexualidade. In. LOURO, Guacira. **O corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade.** Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

## APÊNDICE A

Currículo	Resultado da busca pelo termo “corpo” no referencial pelotense dos anos iniciais do Ensino Fundamental
<p><b>Língua Portuguesa</b></p>	<p>EF15LP12RS-1PEL-1)</p> <p>Perceber, estabelecer e atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão <b>corporal</b>, tom de voz, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto oral.</p> <p>(EF05LP21RS-1PEL-1)</p> <p>Perceber, avaliar e analisar o padrão entonacional, o papel persuasivo do padrão entonacional, da expressão <b>corporal</b> e da variedade linguística selecionada no discurso argumentativo de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos, refletindo e analisando sobre os aspectos mencionados e a situação comunicativa.</p> <p>(EF03LP17PEL-1)</p> <p>Identificar, analisar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, <b>corpo</b> do texto, despedida, assinatura).</p> <p>(EF35LP16RS-1/2PEL-1)</p> <p>Identificar e reproduzir as especificidades da linguagem requerida em notícias, manchetes, lides e <b>corpo</b> de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais, adequando gradativamente os textos à estrutura da linguagem argumentativa.</p>
<p><b>Língua Estrangeira</b></p>	<p>(EF12LE-PEL-2)</p> <p>Reconhecer, identificar e relacionar as partes do <b>corpo</b> humano, utilizando atividades lúdicas como músicas, jogos e brincadeiras para facilitar a aprendizagem do vocabulário pelo aluno.</p>

<p><b>Artes</b></p>	<p>(EF15AR08RS12PEL-1)</p> <p>Investigar, experimentar, fazer e refazer movimentos <b>corporais</b>, presentes no cotidiano e em diferentes formas de dança locais, observando <b>corpos</b> parados, em equilíbrio e emoções, estimulando a imaginação, capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local. Identificar grupos de dança (ou dançarinos) com distintas formas de dança que estejam presentes na escola ou no bairro onde esta se localiza.</p> <p>(EF15AR09RS12PEL-1)</p> <p>Experimentar e identificar os movimentos de partes do <b>corpo</b> (dedos da mão e dos pés, cabeça, pescoço, quadris, pernas, joelhos, braços, etc.) para estabelecer relações, compreender e reconhecer as possibilidades de criação de movimentos dançados. Reconhecer no outro as construções <b>corporais</b> dentro do movimento da dança.</p> <p>(EF15AR10RS12PEL-1)</p> <p>Experimentar, vivenciar e perceber os movimentos dançados em diferentes tempos (movimentar-se devagar, muito devagar, rápido, muito rápido, caminhar, correr, gatinhar, saltar, rolar, deslizar etc.), de formas variadas (andar de costas, de lado, agachado, etc.) no espaço (plano, íngreme, etc.), introduzindo a compreensão da tríade <b>corpo</b>- espaço-movimento e os códigos (características) de diversos ritmos dançantes. Utilizar vídeos/filmes para identificar formas de orientação de no espaço, ritmos e outras características.</p> <p>(EF15AR15RS12-1/2PEL-1)</p> <p>Identificar, tocar, investigar, explorar, apreciar e identificar diferentes fontes sonoras com o uso de materiais do cotidiano (colheres, copos, cadeiras, garrafas pet, tampas de pet, tampas diversas, réguas, canetas, lápis, entre outros), de instrumentos musicais, da natureza (sons dos animais, do vento, da chuva) e sons do <b>corpo</b> (palmas, voz e percussão <b>corporal</b>) para reconhecer e comparar os elementos do som, trabalhados na habilidade EF15AR14RS12. Experimentar, investigar, pesquisar e construir instrumentos musicais com materiais do cotidiano, recicláveis e adaptados (tambores de potes/bacias, pandeiros com tampinhas, chocalhos com tampas, pet, tubos e canos, caixas de papelão, latas de metal, entre outros) de tamanhos e possibilidades sonoras diversas, de forma sustentável e/ou alternativa.</p> <p>(EF15AR17RS12PEL-1)</p> <p>Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons <b>corporais</b> e/ou instrumentos musicais convencionais ou não (produzidos pelas crianças ou não) de modo individual, coletivo e colaborativo, utilizando os parâmetros do som, apresentados na habilidade EF15AR14RS12 e as fontes sonoras, presentes na habilidade EF15AR15RS12.</p> <p>(EF15AR18RS12-1PEL-1)</p> <p>Observar, reconhecer e perceber formas de expressão, gestos, entonação de voz, expressão facial, <b>corporal</b> no convívio familiar, escolar e presentes no cotidiano, para ver, sentir e ouvir histórias reais e dramatizadas, oportunizando a construção de repertório, que valorize a diversidade cultural na formação da comunidade local, valorizando também as histórias trazidas pelos alunos, e que estimule o imaginário, a capacidade de simbolizar e a ampliação do repertório do faz de conta.</p>
---------------------	---

<p><b>Artes</b></p>	<p>(EF15AR19RS12PEL-1)</p> <p>Descobrir, observar e perceber os elementos básicos do teatro: espaço (onde/local), personagem (quem/variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, gestualidades, movimentos, expressões <b>corporais</b> etc.) e narrativa (o que/história/enredo/ação), na busca de teatralidades (expressões) do cotidiano. Reconhecer grupos teatrais na comunidade local.</p> <p>(EF15AR08RS35PEL-1)</p> <p>Experimentar ao fazer, refazer e apreciar movimentos <b>corporais</b> mais elaborados com intencionalidade, presentes no cotidiano e em diferentes formas de dança locais e de outras culturas, observando <b>corpos</b> parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a percepção, a significação e a ampliação do repertório pessoal, em trabalhos individuais, coletivos e colaborativos, com a valorização da diversidade cultural na comunidade local e regional. Identificar na localidade onde a escola está inserida práticas de dança observando as características apontadas acima.</p> <p>(EF15AR09RS35PEL-1)</p> <p>Experimentar e identificar os movimentos de membros do <b>corpo</b> (superiores e inferiores), estabelecer a relação com o todo <b>corporal</b>, para compreender e ampliar as possibilidades de criação de movimentos dançados. Reconhecer contextos variados de produção na área da dança.</p> <p>(EF15AR15RS35-1/2PEL-1)</p> <p>Experimentar, explorar, tocar e identificar fontes sonoras, buscando organizar os sons nas famílias dos instrumentos (cordas, madeiras, percussão, metais, plásticos) utilizando os instrumentos convencionais e não convencionais (objetos do cotidiano) e sons do <b>corpo</b> (palmas, voz e percussão <b>corporal</b>), relacionando-os e trabalhando os elementos da música, conforme habilidade EF15AR14RS35.</p> <p>Experimentar, investigar, pesquisar e construir instrumentos musicais não convencionais com possibilidades sonoras diversas, de forma sustentável, e também com materiais recicláveis e/ou alternativos, buscando a harmonia e a qualidade do som.</p> <p>(EF15AR17RS35PEL-1)</p> <p>Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons <b>corporais</b> e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, feitos com material reciclável ou alternativo, de modo individual, coletivo e colaborativo, utilizando os parâmetros do som, apresentados na habilidade EF15AR14RS35 e as fontes sonoras, presentes na habilidade EF15AR15RS35-1 e os instrumentos construídos na habilidade EF15AR15RS35-2.</p> <p>(EF15AR18RS12-1PEL-1)</p> <p>Vivenciar e apreciar formas de expressão, gestos, entonação de voz, expressão facial e <b>corporal</b> presentes no cotidiano, para ver e ouvir histórias reais e dramatizadas, potencializando a construção de repertório, que valorize a diversidade cultural na formação da comunidade local e desenvolva o imaginário, a capacidade de simbolizar e a ampliação do repertório ficcional. Identificar na comunidade local, grupos de teatro profissionais ou não e conhecer suas produções.</p>
---------------------	---

<p><b>Educação Física</b></p>	<p>(EF12EF01-RS-1PEL-1)</p> <p>Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, partindo de experiências <b>corporais</b> de movimento simples (correr, saltar, chutar, arremessar, rolar, habilidades motoras fundamentais, atividades psicomotoras, brincadeiras cantadas e ou circuitos), reconhecendo e respeitando as diferenças individuais e de desempenho dos colegas.</p> <p>EF12EF02RS-2PEL-2)</p> <p>Nomear, relatar e explicar, por meio de múltiplas linguagens (<b>corporal</b>, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem; proporcionar interação da comunidade escolar com vivência das brincadeiras; oportunizar espaços e tempos para trabalhar de forma individual e coletiva.</p> <p>(EF12EF04RS-2PEL-2)</p> <p>Valorizar a si e ao ambiente que se encontram, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) divulgando na escola e na comunidade as adaptações e transformações possíveis das brincadeiras e jogos e nas práticas da cultura <b>corporal</b>.</p> <p>EF12EF09RS-1PEL-1)</p> <p>Participar da ginástica geral de forma cooperativa, identificando as potencialidades e os limites do <b>corpo</b>, identificando a ação de cada segmento <b>corporal</b>, e suas possibilidades de movimento, respeitando as diferenças individuais e de desempenho <b>corporal</b>.</p> <p>(EF12EF10RS-1PEL-1)</p> <p>Utilizar as múltiplas linguagens (<b>corporal</b>, oral, escrita e audiovisual), individualmente ou em grupo, com auxílio do professor, com a finalidade de identificar e descrever as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, nas distintas práticas <b>corporais</b>.</p> <p>(EF35EF03RS-1PEL-1)</p> <p>Identificar e descrever, por meio de múltiplas linguagens (<b>corporal</b>, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, analisando suas influências, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas e no respeito às diferenças.</p> <p>(EF35EF04RS-1PEL-1)</p> <p>Experimentar e recriar na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e da cultura local e demais práticas <b>corporais</b>.</p> <p>(EF35EF04RS-2PEL-2)</p> <p>Recriar, individual e coletivamente, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo e demais práticas <b>corporais</b> tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos possíveis.</p> <p>(EF35EF08RS-1PEL-1)</p> <p>Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do <b>corpo</b>, bem como nos segmentos <b>corporais</b> utilizados nos movimentos e adotando procedimentos de segurança.</p>
-------------------------------	--

	<p>(EF35EF10RS-3PEL-2)</p> <p>Utilizar a dança como recurso para a interpretação de ritmos e como forma de expressão <b>corporal</b>, incentivando os movimentos do <b>corpo</b> para o autoconhecimento.</p> <p>(EF35EF12RS-1PEL-1)</p> <p>Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas <b>corporais</b>, posicionando-se para buscar alternativas para superá-las.</p>
<b>Ciências</b>	<p>(EF01CI02RS-1)</p> <p>Identificar as partes do <b>corpo</b> humano</p> <p>(EF01CI02RS-2)</p> <p>Reconhecer as funções de cada parte do <b>corpo</b> humano</p> <p>(EF01CI02RS-3)</p> <p>Representar o <b>corpo</b> humano através de desenho, as partes do <b>corpo</b> e suas características.</p> <p>(EF01CI02RS-4)</p> <p>Reconhecer o <b>corpo</b> humano através de diferentes culturas, pinturas, fotografia etc.</p> <p>(EF01CI02RS-1-PEL-1)</p> <p>Identificar as partes do <b>corpo</b> humano e localizar, nomear e representar graficamente explicando e reconhecendo suas funções e características (por meio de desenhos).</p> <p>(EF01CI02RS-2-4-PEL-2)</p> <p>Reconhecer e representar o <b>corpo</b> humano através de diferentes culturas, pinturas, fotografia etc., destacando, se possível, as etnias presentes no município de Pelotas.</p> <p>(EF01CI03RS-6)</p> <p>Discutir a importância de uma dieta saudável para o bom funcionamento do <b>corpo</b> e saúde.</p> <p>(EF01CI03PEL-1)</p> <p>Discutir e investigar as razões pelas quais os hábitos de higiene do <b>corpo</b> (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde e qualidade de vida.</p> <p>(EF01CI03RS4/6PEL-4)</p> <p>Compreender a importância da higiene e os cuidados que devemos ter com a ingestão e manuseio dos alimentos, discutindo a importância de uma dieta saudável para o bom funcionamento do <b>corpo</b> e saúde, apontando, quando possível, alimentos produzidos no município de Pelotas.</p> <p>(EF03CI05RS-3PEL-2)</p> <p>Comparar as mudanças / transformações que ocorrem de uma fase para outra, inclusive do ser humano, indicando as questões de saúde e desenvolvimento do <b>corpo</b> e envolvendo aspectos socioambientais que interferem no neste desenvolvimento pleno.</p>

	<p>(EF05CI07RS-1PEL-2)</p> <p>Conhecer os sistemas e sua relação com o metabolismo do <b>corpo</b> humano.</p> <p>(EF05CI08RS-3PEL-4)</p> <p>Analisar como os nutrientes são aproveitados pelos sistemas do <b>corpo</b> humano.</p>
<b>Geografia</b>	<p>(EF01GE09PEL-1)</p> <p>Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o <b>corpo</b> como referência.</p> <p>(EF05GE02RS-3PEL-4)</p> <p>Manifestar posição e elaborações sobre as diferenças e desigualdades sociais por meio da linguagem verbal, textual, <b>corporal</b> e artística, utilizando imagens e plataformas diversas (vídeos, desenhos, quadrinhos, blogs, etc).</p>

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Mensagem do pesquisador:

*Gostaria de, primeiramente, agradecer a tua contribuição com a nossa pesquisa! Estudar o ensino é um desafio que nos move, pois acreditamos em uma educação para transformadora e significativa. Esse sonho é possível desde que as demandas que existem dentro das escolas sejam identificadas e apresentadas no meio acadêmico. Ao aceitar participar, não poupe palavras. Ajude-nos com detalhes. Tua trajetória docente é a maior riqueza que um pesquisador pode almejar. Que seja uma experiência agradável para ti, o exercício de olhar para a própria prática.*

*Um abraço!*

Convido você para participar da pesquisa **PROBLEMATIZANDO O ENSINO DO CORPO HUMANO NOS ANOS INICIAIS: DOS SABERES DOCENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**, sob responsabilidade do mestrando **Matheus Gonçalves Crochemore**, do curso de Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED/IFSUL- Campus Visconde da Graça), orientado pelo professor **Dr. Maykon Gonçalves Müller**.

A qualquer momento, você poderá retirar o consentimento para utilização dos seus dados na pesquisa, sem qualquer prejuízo, através do e-mail [matheusgcrochemore@gmail.com](mailto:matheusgcrochemore@gmail.com). Nesse caso, o pesquisador encaminhará, via resposta de e-mail, a ciência da retirada do consentimento.

**Pesquisador:** Mestrando Matheus Gonçalves Crochemore, telefone (53) 997019754 e/ou pelo e-mail: [matheusgcrochemore@gmail.com](mailto:matheusgcrochemore@gmail.com).

**Tipo de estudo:** Pesquisa qualitativa. Trata-se de uma pesquisa narrativa.

**Objetivo do projeto:** Analisar e problematizar os discursos de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o ensino do corpo humano em suas aulas, considerando o currículo atual em uso na rede municipal de ensino. (BNCC e DOM –

Documento Orientador Municipal), bem como, relacionar possíveis necessidades em sua formação inicial para docência destes saberes.

**Resumo de logística da pesquisa:** Os dados serão produzidos a partir da pesquisa narrativa, através de entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas serão realizadas com quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental constituindo assim as participantes da pesquisa. As entrevistas serão realizadas presencialmente na instituição pesquisada (em sala reservada para essa finalidade, sem intervenções de terceiros). A duração das entrevistas serão em torno de 2h.

A participante da pesquisa somente terá acesso às perguntas da entrevista após assinar o presente termo de consentimento livre e esclarecido, dando o devido consentimento de participação. Entretanto, a participante terá acesso ao conteúdo/teor dos instrumentos de produção de dados da pesquisa, antes de responder as perguntas para uma tomada de decisão informada.

É garantido à participante o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

**Riscos oferecidos pela pesquisa:** as participantes da entrevista serão informadas sobre a organização e logística da mesma. A entrevista não oferece risco de vida, entretanto, oferece mínimos riscos éticos, como possível desconforto ou constrangimento ao responder algum questionamento durante a entrevista, cansaço ou quebra de anonimato. Porém, com o objetivo de atenuar qualquer risco ético, durante as atividades em caso de desconforto ou constrangimento, as intervenções serão imediatamente interrompidas e o pesquisador garantirá assistência imediata, integral e gratuita a/ao participante do começo ao fim da pesquisa, além de indenização em caso de evento adverso relacionado. Além disso, é garantido não apenas o anonimato da instituição quanto dos/as participantes.

A entrevista será realizada presencialmente e gravadas, apenas e somente para transcrição. De forma alguma os vídeos e áudios produzidos serão divulgados.

**Descrição dos benefícios esperados:** esta pesquisa oferecerá benefícios à comunidade acadêmica e científica, considerando que seus resultados serão tornados públicos, seja por meio de artigos publicados em periódicos científicos ou por meio da produção da dissertação, que ficarão disponíveis em bancos de dados. Contribuirá, assim, para analisar e problematizar os discursos de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o ensino do corpo humano em suas aulas, considerando o

currículo atual em uso na rede municipal de ensino. (BNCC e DOM – Documento Orientador Municipal), bem como, relacionar possíveis necessidades em sua formação inicial para docência destes saberes.

**Garantia de acesso:** em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Se você tiver alguma **consideração** ou **dúvida** sobre a pesquisa, poderá em qualquer momento entrar em contato com o pesquisador responsável, pelo telefone: (53) 997019754 ou pelo e-mail: **matheusgcrochemore@gmail.com**. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem quaisquer prejuízos de qualquer natureza.

**Direito de confidencialidade:** As informações obtidas serão analisadas em conjunto com o orientador desta pesquisa Professor Dr. Maykon Gonçalves Muller, não sendo divulgada a identificação das participantes, nem da escola pesquisada, em nenhum aspecto. Os dados gerados serão armazenados em computador ou em caixa lacrada sob tutela do pesquisador Matheus Gonçalves Crochemore, e de seu orientador professor Dr. Maykon Gonçalves Muller, por no mínimo 5 anos.

**Despesas e compensações:** não há despesas pessoais para o/a participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Data e local:

Assinatura da participante

Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICE C

### Produto Educacional

O produto educacional é o elemento central da dissertação, emergindo dos resultados da pesquisa ao longo de todo processo de escrita e investigação (Buss; Silva; Marques; Müller, 2021). De muitos formatos e intenções, o produto educacional tem um objetivo claro: proporcionar ao sistema educacional estratégias, ideias, caminhos, sugestões. Neste trabalho, o produto educacional desenvolvido emergiu a partir da pesquisa conduzida (*Ibid.*)

Marco Moreira (2004, p. 3) ressalta que “o caráter do trabalho de final de curso no mestrado acadêmico é o de um relatório de pesquisa, enquanto o mestrado aqui proposto requer que se encontre naquele trabalho uma proposta de ação profissional que possa ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema a que ele se dirige”. No mesmo sentido, Fabiana Pinheiro (2023, p.2) explica logo no início do seu trabalho que,

o produto Educacional no mestrado profissional é a materialização da própria pesquisa do mestrando, devolvida à realidade de origem do pesquisador, fruto de suas experiências, problematizações e inquietações do meio educacional ao qual pertence. O processo de desenvolvimento do produto deve estar vinculado ao processo de desenvolvimento da pesquisa, sendo um resultado do outro”.

O produto educacional, principal elemento desta dissertação, foi produzido através da coletividade das participantes da pesquisa, proporcionando ao leitor uma experiência de imersão nas trocas que o pesquisador teve com o grupo de professoras da escola, assim, estudando a própria realidade, é possível agir e transformar o espaço escolar, dando retorno para comunidade escolar de forma direta.

Durante as entrevistas, o pesquisador realizou anotações sobre ideias emergentes das narrativas e que tinham potencial para comporem as atividades do nosso produto educacional. Após terminar de transcrever os diálogos e analisar todas as narrativas, foi possível perceber que existia uma certa simetria entre os exemplos de práticas pedagógicas, pois envolviam temas como saúde, alimentação, higiene, identidade e respeito às diferenças, sexualidade e prevenção ao abuso sexual. A partir desses assuntos, organizamos atividades interdisciplinares possíveis de serem implementadas no contexto escolar revelado pelas professoras.

A seguir, apresentamos a imagem da capa do produto educacional, denominado de “Atividades interdisciplinares sobre o corpo humano para os anos iniciais do Ensino Fundamental”. O produto educacional ficará disponível no site do PPGCITED no link <http://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/index.php/maykon-muller/>.

