

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI**

**A FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO  
DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**

**CURITIBA**

**2018**

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI**

**A FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO  
DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em Educação.  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Universidade Tuiuti do Paraná. Linha de pesquisa  
Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores

Orientadora: Dra. Maria Cristina Borges da Silva

**CURITIBA**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

M242 Malcheski, Raquel de Fátima Boza dos Santos.

A formação e prática pedagógica do professor de educação física e sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento/ Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski; orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Borges da Silva. 232f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

1. Educação física. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Prática pedagógica. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 372.86

**TERMO DE APROVAÇÃO**  
**Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski**

**A FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO  
DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título (grau) de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 24 de maio de 2018.

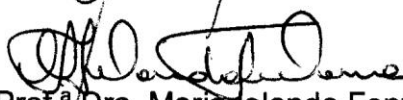
Mestrado em Educação, Programa de Mestrado  
Universidade Tuiuti do Paraná



Prof.ª Dra. Maria Cristina Borges da Silva  
Presidente da Banca  
Universidade Tuiuti do Paraná / UTP



Prof. Dr. Daniel Vieira da Silva  
Membro Externo  
Universidade Estadual do Centro-Oeste / UNICENTRO-PR



Prof.ª Dra. Maria Iolanda Fontana  
Membro Interno  
Universidade Tuiuti do Paraná / UTP



Prof.ª Dra. Iêda Viana  
Membro Interno  
Universidade Tuiuti do Paraná / UTP

Dedico este trabalho à minha família, meu ciclo  
social primordial a quem devo quem sou:  
minha mãe Sueli, pai Joelir, irmão Eli, meu  
Companheiro de todas as horas Carlos Alexandre e  
a minha pequena princesa Beatriz.

## **AGRADECIMENTOS**

Somos todos seres sociais, consequentemente produtos e produtores do meio em que vivemos. Sendo assim, agradecer a todos que fazem parte da construção desta conquista, que não foi uma tarefa simples. Muitas foram as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para elaboração desta, professores, colegas de trabalho, amigos, familiares e muitos outros sujeitos, que embora tenham compartilhado pouco tempo da mesma caminhada deixaram um pouco de si para a construção de um pouco de mim, que se representa nesta pesquisa.

Contudo, mesmo correndo o risco de deixar algumas pessoas importantes de fora, me arriscarei de forma nominal, sem nenhuma hierarquização pela ordem que aqui aparecer, agradecer àqueles que diretamente possibilitaram a composição deste trabalho.

Agradeço a professora Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Borges da Silva, além de orientadora paciente, dedicada, com conhecimento impar que extrapola os de cunho acadêmico. Pessoa que se tornou para mim referencial de humanidade. Soube dispor de tempo para meu despertar. Digo despertar, no sentido de “abrir os olhos”, a fim de desvelar as múltiplas relações existentes no processo de ensino aprendizagem, além daquelas comumente descritas nos referenciais.

Da mesma maneira, estendo meus agradecimentos a Professora Doutora Iêda Viana, Professor Doutor Daniel Vieira da Silva e Maria Iolanda Fontana pela disponibilidade em compor minha banca de mestrado, pelas sugestões e análises significativas.

Agradeço também a todos os professores do curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti, especialmente os docentes da Linha de Pesquisa e Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, que trouxeram muitas contribuições para minha formação.

Meus sinceros agradecimentos aos gestores das escolas pesquisadas e aos professores de Educação Física que gentilmente dispuseram um pouco do seu tempo para tornar essa pesquisa possível.

Também agradeço aos amigos do mestrado que compartilharam comigo momentos de aprendizado, especialmente a minha amiga Angélica Rotava, pela parceria e cumplicidade que possibilitou que os encargos dessa caminhada se

tornassem mais leves. Além das minhas queridas amigas Marcia e Manoela pelas trocas e companhia (mesmo que distante) no curso desses dois anos. Como certa vez escreveu Vinicius de Moraes, “a gente não faz amigos, reconhece-os”.

Agradeço imensamente minha família, meu primeiro ciclo social, a qual devo parte do que me tornei e construí. Minha mãe (educadora para a vida e minha primeira professora escolar), meu pai, meu irmão e avós, gratidão pela compreensão dos momentos de ausência e principalmente pelo estímulo e incentivo diário.

Meu agradecimento também ao querido Carlos Alexandre Malcheski, que como ninguém acompanhou essa caminhada (nossa) desde quando ainda era apenas um sonho. Meu companheiro, ouvinte, incentivador mesmo nos momentos que nem mesmo eu acreditava ser possível continuar, com sua paciência me recolocava novamente nos trilhos. Por isso, como sempre descrevo: vitória nossa!

À minha benção de Deus, a pequena Beatriz, que embora ainda não compreenda o valor do momento vivido, foi minha maior fonte de inspiração. Meu porto seguro, em quem recarregava minhas energias para poder levar adiante a rotina de estudos. Agradeço pela companhia nos momentos de estudo (embora para ela ainda fosse a hora da brincadeira), nas orientações, no trabalho de campo e em muitos outros. Meu amor eterno.

Não poderia deixar de agradecer a Deus, principal responsável por ter me proporcionado uma família singular, saúde e outras capacidades que possibilitaram tornar esse momento atingível, que com certeza simboliza mais um desafio vencido em minha vida.

“De tudo ficaram três coisas:  
a certeza de que estamos sempre começando,  
a certeza de que é preciso continuar e  
a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.  
Fazer da interrupção um caminho novo.  
fazer da queda um passo de dança,  
do medo uma escada, do sonho uma ponte,  
da procura um encontro”.

**Fernando Sabino (1992)**



## RESUMO

A pesquisa apresenta uma investigação de natureza qualitativa, sobre a influência da formação e prática pedagógica do professor de Educação Física no processo de alfabetização e letramento de estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Considerando que a Educação Física escolar busca desenvolver o ser humano nas dimensões intelectual, cultural e física e compreendendo que a alfabetização e o letramento também fazem parte destas dimensões, questiona-se: como a formação do professor de Educação Física e sua prática pedagógica podem contribuir com o processo de alfabetização e letramento, de estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, dentro do contexto da realidade de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Buscando responder a esta indagação, definiu-se como objetivo geral: Analisar se as práticas pedagógicas e a formação inicial e continuada dos professores licenciados em Educação Física contribuem para a alfabetização e letramento dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto, os objetivos específicos são: I) Analisar o conhecimento que os professores de Educação Física têm acerca da alfabetização e como se dá (ou não) a articulação entre estes professores e os professores “alfabetizadores”; II) Verificar se existe articulação entre as práticas pedagógicas dos professores licenciados em Educação Física e o processo de aprendizagem de alfabetização e letramento do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; III) Identificar como os professores analisam suas formações para atuarem no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. IV) Verificar se os professores consideram o contexto sociocultural dos estudantes, como contributo para o processo de alfabetização e letramento. Como instrumentos metodológicos, além da análise bibliográfica, foram aplicados questionários a trinta e cinco profissionais e realizadas seis entrevistas com professores de Educação Física que atuam com turmas de primeiro ciclo de duas escolas municipais do Núcleo Regional de Santa Felicidade da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com o intuito de obter maiores informações de como são desenvolvidas as práticas pedagógicas, as concepções acerca da alfabetização e letramento e como acontece a interação entre os profissionais e áreas dos conhecimentos em questão, dentro desta Rede Municipal de Ensino. Os resultados apontam que os profissionais da Educação Física não conhecem ou não mencionam os documentos que deveriam nortear suas práticas pedagógicas e embora reconheçam a relevância do seu papel dentro do ambiente escolar, ainda se percebem isolados (ou afastados dos professores regentes e da realidade sociocultural e socioespacial dos alunos), no que diz respeito às práticas pedagógicas que contribuam efetivamente com os processos de aprendizagem voltados à alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Educação Física – Alfabetização – Letramento – Prática Pedagógica.

## **ABSTRACT**

The research presents an investigation of qualitative nature, about the pedagogical formation and practice influence from the physical education teacher in the alphabetization and literacy process of the Primary School students' first cycle. Considering that school's Physical Education seeks to develop the human being on dimension, intellectual, cultural and physical and comprehending that the alphabetization and the literacy are also a part of these dimensions, it is questioned: how does the formation of the Physical Education teacher and your pedagogical practice contribute with the alphabetization and literacy process, of the Primary School students' first cycle, inside the reality context of two schools from the Curitiba's Education Municipal Chain? Seeking to answer that indagation, it was defined as a general objective: to analyze the pedagogical practices and initial and continuing education of the Physical Education teacher graduates contribute to the alphabetization and literacy of the Primary School students' first cycle. For this purpose, the specific objectives are: I) To know the perception that the Physical Education teachers have about alphabetization and how is it given (or not) to the articulation between these teachers and the "literacy-teachers"; II) Verify if there is articulation between the Physical Education teacher graduates' pedagogical practice and the alphabetization and literacy process of the Primary School students' first cycle; III) Identify how teachers analyze their formations to act in the Primary School students' first cycle; IV) Verify if the teachers consider the students' sociocultural context, as a contribution for the alphabetization and literacy process. As methodical instruments, besides the bibliographic analyses, were applied questionnaires to thirty five professionals and realized six interviews with Physical Education teachers that work with the first cycle classes of two municipal schools from the Municipal Chain of Santa Felicidade's regional cores, with the intention of obtaining bigger information of how are developed the pedagogical practices, the conceptions about the alphabetization and literacy and how does the interactions happen between the professionals and the knowledge areas in question, inside this Education Municipal Core. The results show that the Physical Education professions don't know or don't mention the documents that should guide your pedagogical practices and even though recognize the relevance of your work inside the school environment, it is still noticed isolated (or detached from the regent teachers and the sociocultural and social space of the students), on what says about respect to the pedagogical practices that contribute effectively with the learning process aimed to alphabetization and literacy.

**Keywords:** Physical Education – Alphabetization – Literacy – Pedagogical Practice

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Núcleos Regionais de Educação Municipal de Curitiba.....	116
Figura 2 – Regional de Santa Felicidade e suas instituições de ensino .....	117

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da pesquisa em sites da CAPES e do SCIELO .....	20
Tabela 2 – Rendimento por Etapa Escolar (Escola 1) .....	121
Tabela 3 – Rendimento Escolar por modalidade de Ensino (Escola 2) .....	125
Tabela 4 – Tempo de atuação como docentes em Educação Física (Rede Municipal e Escola atual) .....	141

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa de obras que mais se aproximam da temática escolhida pela autora .....	21
Quadro 2 – Programa do Curso de Educação Física de 1934 .....	36
Quadro 3 – Ministério de Educação em Pareceres do CNE/CES Nº: 400/2005 .....	46
Quadro 4 – Eixo Estruturante Apreciação das diferentes manifestações das linguagens da cultura corporal na Educação Física: .....	54
Quadro 5 – Eixo Estruturante Execução nas diferentes manifestações das linguagens da cultura corporal na Educação Física .....	55
Quadro 6 – Eixo Estruturante Criação nas diferentes manifestações das linguagens da cultura corporal na Educação Física .....	55
Quadro 7 – Eixo Estruturante Conhecimento e Reflexão sobre as experiências, saberes e fazeres nas linguagens da cultura corporal na Educação Física .....	56
Quadro 8 – Relação entre os fatores psicomotores e as unidades funcionais..	82
Quadro 9 – Práticas no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa. Ciclo I – Etapa Inicial, 1. <sup>a</sup> e 2. <sup>a</sup> etapas – (1. <sup>o</sup> , 2. <sup>o</sup> e 3. <sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental de nove anos) .....	102
Quadro 10 – Caracterização das Práticas Pedagógicas .....	113
Quadro 11 – Categorias Analíticas.....	135
Quadro 12 – Faixa de etária dos professores.....	136
Quadro 13 – Formação dos professores respondentes.....	138
Quadro 14 – Participantes das Entrevistas .....	156
Quadro 15 – Categorias Analíticas.....	157
Quadro 16 – Ano e local de formação dos entrevistados .....	158
Quadro 17 – Formação complementar dos entrevistados .....	160
Quadro 18 – Experiência profissional e tempo de atuação na RME de Curitiba. ....	162
Quadro 19 – Mapa Curricular - Educação Física.....	170
Quadro 20 – Prioridades nos planejamentos dos professores para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental .....	172

Quadro 21 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa Escola C e Escola P .....	196
--	-----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pessoas acima de 5 anos Alfabetizadas (segundo Censo Demográfico do IBGE 2010) .....	118
Gráfico 2 – Distorção Idade-Série do período 2007-201 (Escola P) .....	122
Gráfico 3 – Distorção de Idade-Série por etapa escolar (Escola P) em 2016 .	123
Gráfico 4 – Distorção de Idade-Série (Escola C) em 2016: .....	126
Gráfico 5 – Distorção de Idade-Série por etapa escolar (Escola C) em 2016 .	126
Gráfico 6 – Gênero dos professores .....	135
Gráfico 7 – Formação inicial foi suficiente para preparação com competências e habilidades para o exercício da função turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos).....	143
Gráfico 8 – Existência de integração da Educação Física com as outras disciplinas da grade curricular .....	144
Gráfico 9 – Valorização do professor e da disciplina de Educação Física em relação com as demais áreas do conhecimento do meio escolar .....	147
Gráfico 10 – Contribuição da Educação Física no processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) .....	149
Gráfico 11 – Planejamento para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos).com estratégias e práticas que contribuam para o processo de alfabetização e letramento .....	152
Gráfico 12 – Prática Pedagógica do professor de Educação Física e a contribuição para o processo de alfabetização e letramento .....	153
Gráfico 13 – Número de pessoas que vivem na casa do estudante. ....	198
Gráfico 14 – Estudantes que moram com o pai .....	199
Gráfico 15 – Grau de instrução das mães .....	200

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Integral
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CMAE	Centros Municipais de Atendimento Especializado
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
EM	Escola Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
RIT	Regime Integral de Trabalho
RME	Rede Municipal de Ensino
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros)
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	18
<b>2 DELINEAMENTO TEÓRICO</b>	26
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL, CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE	26
2.2. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	35
2.2.1 Competências e Habilidades do professor de Educação Física	44
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM O ENSINO	51
2.3.1 A Educação Física na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN	56
2.3.2 A Educação Física na perspectiva da Diretrizes Curriculares municipais de Curitiba	63
2.3.3 Cultura Corporal sob diferentes perspectivas	68
2.3.4 Breves reflexões sobre o corpo	72
2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA: TEIA DE APRENDIZAGENS (CORPO – MENTE – SOCIAL)	79
2.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENTES PERSPECTIVAS	87
2.6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SEGUNDO DOCUMENTOS OFICIAIS	95
2.6.1 Alfabetização na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa	95
2.6.2 Alfabetização e Letramento nas Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa	98
2.7 ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO E META PARA O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	103
2.8 A EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO	105
2.9 REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	108
<b>3 O CONTEXTO E ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	114
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	121
<b>4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	134
4.1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA	134

4.2 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....	156
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>217</b>
APÊNDICE 1. ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	217
APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	218
APÊNDICE 3. DECLARAÇÃO DE LIVRE ESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA MESMA (ESCOLA P) .....	220
APÊNDICE 4. DECLARAÇÃO DE LIVRE ESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA MESMA (ESCOLA C) .....	221
APÊNDICE 5. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA P) .....	222
APÊNDICE 6. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA C).....	225
<b>ANEXOS .....</b>	<b>228</b>
ANEXO 1. PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DO PARANÁ.....	228
ANEXO 2. AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	230

## 1 INTRODUÇÃO

Para alguém desavisado, as áreas da Educação Física e da alfabetização e letramento, parecem não manter relações, uma vez que a primeira diz respeito à leitura e escrita, já a outra ocupa-se do aspecto físico e motor, por isso, cada uma delas parece ficar envolvida especificamente com o seu universo conceitual.

Pensando dessa forma, parece óbvio dizer que a aquisição da leitura e escrita (alfabetização) e o letramento, significa apenas mobilizar, desenvolver estruturas cognitivas e reflexivas sobre a língua e os processos estruturais da escrita. Porém, para aprender faz-se necessário utilizar o corpo como um todo. Segundo Wallon (2015, p.224), “a evolução ocorrida entre o ato e o pensamento explica-se simultaneamente pelo oposto e pelo mesmo”.

Para adquirir e exercer as habilidades de ler e ser capaz de produzir, a criança precisa executar uma série de ações motoras: segurar o lápis, reconhecer as letras, grafá-las corretamente, enfim, fazer uso de várias aptidões. Essas ações envolvem movimentos, conhecimentos e domínio sobre o próprio corpo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p.33), é possível observar a preocupação com um ensino de Educação Física mais abrangente. O referido documento menciona que, na aula de Educação Física, os aspectos corporais são mais evidentes e facilmente observáveis e a aprendizagem está visivelmente vinculada à experiência prática e que o aluno precisa ser considerado como um todo, ou seja que seus aspectos cognitivos, afetivos e corporais estão inter-relacionados em todas as situações.

Souza e Peixoto (2015, p.10) consideram que a Educação Física pode ser mais que um suporte relevante para o trabalho realizado em sala de aula, mas também tem a competência de conferir significado à leitura e à escrita, motivando a todos pela utilização da ludicidade e do movimento.

Sendo assim, compreende-se que a Educação Física, além de ser a área fundante das aprendizagens corporais, contribui também para a aquisição de outros conhecimentos formais incluindo o processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Historicamente, é possível observar dentro das escolas, uma divisão entre as áreas do conhecimento (disciplinas), na qual, por vezes, a Educação Física era vista

apenas com caráter de entretenimento e ludicidade, e muitas vezes foi marginalizada dentro do processo de aprendizagem formal. É possível que tal cenário tenha raízes na própria formação do professor. Assis (2005) descreve que os profissionais de Educação Física, muitas vezes, apresentam-se despreparados para essa atuação, pois as entidades responsáveis por sua formação, não ofertam subsídios adequados para atuação com crianças em processo de alfabetização.

A relevância em pesquisar sobre as relações existentes entre estas duas áreas (a Pedagogia e a Educação Física), aparentemente tão distintas, é fruto de minha prática profissional; dado que a vivência/formação de alfabetizadora e professora formada em Educação Física, tal condição tem possibilitado perceber que há, muitas vezes, falta de interação e troca de saberes entre estes profissionais nas escolas.

Os professores de Educação Física são compreendidos, por vezes, dentro da escola, como os responsáveis por entreter e desenvolver as habilidades motoras. Aos professores regentes (os alfabetizadores) cabe a solitária e pesada responsabilidade de desenvolver o intelecto, dissociando assim os estudantes em dois, “corpo e mente”, cujo desenvolvimento acontece de forma paralela. Cenário que demanda acompanhado, e orientação pelo setor pedagógico (pedagogos e supervisores), principalmente por desconhecimento sobre a abrangência do trabalho profissional de Educação Física, dentro do espaço escolar.

Tal falta de conhecimento e de informações sobre as contribuições do profissional de Educação Física para a alfabetização não é defrontada somente no âmbito escolar, pelos professores e pedagogos, mas também no domínio científico. Poucas são as obras encontradas acerca do tema.

Embora alguns autores como: Le Boulch, em seu livro: A Educação pelo Movimento, a Psicocinética na Idade Escolar (1983), Bracht em: A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física (1999), Oliveira na obra “O que é Educação Física” (1999); os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação de Curitiba (2006) tenham argumentado a respeito da Educação Física escolar e sua influência no desenvolvimento motor e na aprendizagem, quando se trata especificamente das contribuições da Educação Física na alfabetização, poucas foram as bibliografias encontradas.

Em pesquisa realizada no portal da CAPES<sup>1</sup> e no SCIELO<sup>2</sup>, sistematizadas na tabela 1 e quadro 2 pode-se averiguar que nenhum trabalho acadêmico foi encontrado correlacionando as duas áreas.

Tabela 1 – Resultado da pesquisa em sites da CAPES e do SCIELO

	<b>CAPES</b>	<b>SCIELO</b>
<b>Palavras-chave</b>	<i>Nº de ocorrências</i>	<i>Nº de ocorrências</i>
<b>Educação Física</b>	103	2.209
<b>Educação Física Escolar</b>	48	255
<b>Alfabetização</b>	472	405
<b>Letramento</b>	451	260
<b>Educação Física e Alfabetização</b>	0	0
<b>Educação Física e Letramento</b>	0	0

Fonte: CAPES<sup>3</sup> e SCIELO<sup>4</sup>

A tabela 1, é possível verificar que há pesquisas dedicados à prática da Educação Física, da Educação Física Escolar, da Alfabetização e do Letramento. No entanto, quando se busca os termos Educação Física e Alfabetização, ou Educação Física e Letramento correlacionados, não se encontra nenhuma pesquisa, seja no portal da Capes ou seja no Scielo.

Deriva daí que ainda são poucos os trabalhos, que buscam estabelecer algumas relações entre a alfabetização/letramento e a Educação Física. Além disso, o que se encontrou, trata indiretamente ou superficialmente do tema, e considera mais especificamente os aspectos motores e/ou psicomotores apenas. Entre as leituras realizadas ficaram em evidência apenas três títulos de pesquisas, que mais se aproximam da temática definida na pesquisa, os quais estão dispostos no quadro 1.

<sup>1</sup> **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

<sup>2</sup> **SCIELO** Scientific Electronic Library Online - é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://capes.gov.br/banco-teses/#/> (acesso: 13/06/2016)

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php> (acesso: 13/06/2016)

Quadro 1 – Pesquisa de obras que mais se aproximam da temática definida pela autora.

SITE	PALAVRA-CHAVE	TEMA	AUTOR (A)	CURSO/UNIVERSIDADE/ANO
CAPEL	Psicomotricidade e Alfabetização	A PSICOMOTRICIDADE E A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	AMBROSIO, Marcela Fernanda de Souza	Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual De Campinas/ 2011
CAPEL	Educação Física	PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PROFESSORES ALFABETIZADORES: ENTRE DIÁLOGOS E SABERES	VINOTTI, Tiago Contesini	Mestrado Acadêmico Em Educação. Universidade Regional de Blumenau. 2011
SCIELO	Educação Física e leitura e escrita	EDUCAÇÃO FÍSICA E DISLEXIA: POSSÍVEIS CONVERGÊNCIAS	SOARES Daniela MARCO, Bento Ademir	Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014

Fonte: CAPES<sup>5</sup>

A dissertação de Ambrósio (2011) intitulada “A psicomotricidade e alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental”, objetiva verificar nos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental uma provável relação entre o desenvolvimento psicomotor e o seu desempenho escolar no processo de alfabetização. Utiliza como procedimentos metodológicos a análise direta com estudantes por meio de testes e avaliações. A pesquisa conclui que alunos com atraso no desenvolvimento psicomotor apresentam níveis de desempenho escolar insatisfatório e defasagens na maturidade viso-motora. Esta dissertação vem a comungar com um objetivo próximo desta pesquisa, no entanto, distingue-se quanto aos procedimentos metodológicos e análise bibliográfica.

Vinotti (2011), em sua dissertação, “Professores de Educação Física e professores alfabetizadores: entre diálogos e saberes, busca compreender quais as relações entre saberes docentes dos profissionais da Educação Física e dos alfabetizadores acerca da alfabetização. Aborda como metodologia entrevistas com professores de Educação Física e professores alfabetizadores, cujos resultados apontaram para um desejo de maior aproximação entre as áreas; discurso semelhante entre os professores e que há um silêncio quanto aos documentos oficiais. Essa produção foi a que mais se aproximou, tanto pelo direcionamento bibliográfico como pela metodologia aplicada. Porém com um objetivo que se distancia das intenções

<sup>5</sup> Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#/> (acesso: 13/06/2016)

desta pesquisa, pois trata das interfaces dos diferentes saberes docentes, entre os profissionais de Educação Física e alfabetização.

A obra *Educação Física e Dislexia: possíveis convergências* de Soares e Marco (2014) consiste numa pesquisa estritamente bibliográfica, de cunho qualitativo, priorizando a busca por publicações que exploram a aproximação entre assuntos relacionados à Educação Física com dislexia. Conclui que a relação entre essas duas áreas parece ser considerada pela literatura, no entanto, até o momento do término da pesquisa foi considerada bastante escassa.

Considerando os dados acima mencionados, observa-se que, embora tenham sido encontradas algumas pesquisas que trazem contribuições, nenhuma apresenta dados específicos sobre as possíveis contribuições da Educação Física na Alfabetização. Portanto, se ressalta a importância de aprofundamento sobre a temática.

Por conseguinte, nesta pesquisa além de trazer uma colaboração teórica para a área da Educação Física, também pode contribuir com os professores regentes<sup>6</sup>, demonstrando que não são os únicos responsáveis pela alfabetização no âmbito escolar. Por outro lado, poderá também contribuir ao discutir a atuação e os conhecimentos próprios da área da Educação Física, evidenciam a necessidade de um trabalho planejado e consciente, a fim de promover o desenvolvimento do processo de alfabetização e prevenir posteriores déficits de aprendizagem, além de instrumentalizar pedagogos e professores de Educação Física, dando-lhes suporte teórico, para orientar ambos os profissionais sobre a necessidade de um trabalho intergrado. Propósitos que embora possam parecer um apelo salvacionista, são frutos das necessidades verificadas (na prática) dentro do espaço escolar. Essas questões são silenciadas e/ou passam, muitas vezes, despercebidas dentro da escola.

É importante salientar que quando se trata da alfabetização, busca-se construir relações interdisciplinares, considerando a contribuição de conhecimentos próprios da formação dos professores da Educação Física e práticas pedagógicas

---

<sup>6</sup> Regentes são os professores polivalentes que ministram aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Em sua maioria Formados em Pedagogia. São os professores chamados de referência de cada turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por passarem 2/3 da carga horária total frente à classe.

integradas, que possam discutir e reforçar as atribuições fundamentais deste profissional.

A perspectiva de alfabetização apresentada nesta pesquisa tem um papel muito mais amplo de que mera decodificação de símbolos escritos, abrangendo uma leitura e compreensão de mundo. Torna-se, assim, evidente a importância do movimento nesse processo, desde o próprio conhecimento do corpo, esquema corporal, quanto à relevância das relações interpessoais, socioculturais e socioespaciais dos estudantes.

Respalhando este conceito, Tisi (2004, p.18), apresenta que é dever dos educadores mostrar os benefícios que a Educação Física pode efetuar em todas as áreas; pois “a criança terá dificuldades em seu desenvolvimento, seja na escrita, no relacionamento ou na sociabilidade, se não descobrir sua lateralidade, sua noção funcional de espaço, aquisição motora e construir uma imagem do corpo operatório”. Assim como dominar as dimensões espaço temporal e histórico social do corpo, como argumenta Arroyo, (2012). A Educação Física, como deveriam ser todas as outras disciplinas, não deve se preocupar em apenas trabalhar seus conteúdos específicos, mas sim pensar o indivíduo como um todo, e planejar atividades que valorizem a cultura que as crianças possuem, cujo objetivo seja o desenvolvimento integral<sup>7</sup>.

A educação psicomotora, segundo Le Boulch (1983, p.86) condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares e leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a se situar no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo desenvolve a inteligência. Com isso, deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com a perseverança, para assim prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Considerando que a alfabetização e o letramento não são apenas frutos de um amadurecimento cognitivo, mas também da aquisição de habilidades básicas e

---

<sup>7</sup> O desenvolvimento integral, parte da primazia de considerar os estudantes na amplitude dos seus aspectos: sociais, culturais, psicológicos, pedagógicos e afetivos. Considerando também os diferentes contextos em que estão inseridos, com o propósito que eles sejam autores e atores no desenvolvimento da aprendizagem. Reconhecendo seus direitos de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com as múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.



societárias, a Educação Física deve agir como parceira e estimuladora desse processo.

Aplicada de forma planejada e com o conhecimento global dos educandos, (compreendendo-os como seres históricos, socioculturais e socioespaciais e não apenas por sua dimensão física), a Educação Física pode ser desenvolvida de forma lúdica e dinâmica e com isso desenvolver habilidades necessárias para a aquisição da alfabetização e letramento com os estudantes do Ensino Fundamental.

O ser humano deve ser considerado como um todo, Freire (1997, p.13) afirma que tanto o corpo quanto a mente devem ser entendidos como componentes de um único ser e por isso devem ser respeitados e não compreendidos isolados. Como explana Wallon (2015, p.218) “não há movimentos em si como tampouco sensações isoladas. O movimento não se produz sem suscitar efeitos que se tornam causas ao suscitá-lo por sua vez, [...] são reações circulares”.

Como qualquer disciplina escolar, a Educação Física deve estar integrada às outras, não pode ser mera auxiliar, mas ser consciente de seu papel no desenvolvimento, não só motor e afetivo, mas também cognitivo e sociocultural.

Sendo assim, o problema levantado é: como a formação do professor de Educação Física e sua prática pedagógica podem contribuir, com o processo de alfabetização e letramento de estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, considerando a realidade de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do município de Curitiba?

Para responder a este questionamento essa pesquisa tem como objetivo geral: analisar se as práticas pedagógicas e a formação inicial e continuada dos professores licenciados em Educação Física, contribuem para a alfabetização e letramento dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto, os objetivos específicos são: I) Analisar o conhecimento que os professores de Educação Física têm acerca da alfabetização e como se dá (ou não) a articulação entre estes professores e os professores “alfabetizadores”; II) Verificar se existe articulação entre as práticas pedagógicas dos professores licenciados em Educação Física e o processo de aprendizagem de alfabetização e letramento do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; III) Identificar como os professores analisam suas formações para atuarem no primeiro ciclo ensino fundamental I; IV) Verificar se os professores

consideram o contexto sociocultural e socioespacial dos estudantes como contributo para o processo de alfabetização e letramento.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida a partir da construção de aportes teóricos que ofereceram subsídios para reflexão e posteriores análises finais da pesquisa empírica.

Para tanto, o texto está organizado da seguinte forma, no primeiro momento, apresenta-se uma breve reflexão sobre a Educação Física, buscando desvelar sua trajetória histórica com suas influências, concepções e campos de atuação; a formação dos professores sob a perspectiva legal, lutas, conquistas, retrocessos e as habilidades e competências dos docentes compreendidas nas diretrizes de formação atual para a área, além da reflexão sobre os documentos legais na esfera federal e municipal para o ensino de Educação Física para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

No segundo, estão descritos alguns conceitos de alfabetização e letramento sobre diferentes perspectivas, mudanças de concepções de práticas de ensino e avaliação; análise de documentos legais norteadores para o processo de alfabetização das escolas municipais de Curitiba, seguido de uma reflexão sobre a dimensão da prática pedagógica.

Na sequência, apresenta-se o contexto da pesquisa, dados e análises dos resultados do trabalho de campo resultantes da pesquisa qualitativa, a partir das análises dos instrumentos de pesquisa: os questionários aplicados, que tiveram como público alvo trinta e cinco professores de Educação Física que atuam na Rede municipal de Ensino de Municipal de Curitiba, e as entrevistas realizadas com seis professores que atuam com o ciclo I nas escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Santa Felicidade. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais.

## 2 DELINEAMENTO TEÓRICO

### 2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL, CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE

Neste item, busca-se realizar uma visita à história da Educação Física no Brasil, sob o ponto de vista de autores consagrados na área. Pois, se acredita que, para conhecer e compreender com profundidade a Educação Física, tal como se apresenta no momento atual, faz-se necessário contemplar suas origens e trajetória, considerando suas concepções e intencionalidades específicas dentro do contexto histórico brasileiro.

Foi realizada, também, uma discussão sobre as Diretrizes norteadoras dos cursos de formação de docentes em Educação Física, bem como, um estudo das concepções de Educação Física escolar presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Além disso, dentre os documentos utilizados, estão: Leis, Pareceres e Resoluções que norteiam a constituição legal dos cursos de Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (2001) elaborados pelo Ministério da Educação e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Município de Curitiba (2006) produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME).

A Educação Física faz parte da herança humana e no decorrer de sua historicidade foi sendo percebida e representada de diferentes formas e com objetivos distintos. Especificamente sobre a Educação Física escolar, o seu desenvolvimento iniciou-se ainda que de forma “tímida” no período do Brasil império, onde ocorreram os primeiros registros documentais.

Segundo Gutierrez (1980, p.47), somente em 1828 foi escrito o primeiro livro brasileiro sobre Educação Física: “Tratado de Educação Física-Moral dos Meninos”, com a autoria de Joaquim Jerônimo Serpa.

Esse tratado compreendia a Educação de forma mais ampla, englobando a saúde do corpo e a cultura do espírito, classificando os exercícios em duas categorias: os que exercitavam o corpo e os que exercitavam a memória, além de considerar a educação moral e a Educação Física como complementares.

Apesar deste novo olhar, para a época, provocado pelo referido documento, segundo Ramos (1983, p.292), a Educação Física Escolar deu seu ponta pé inicial

oficialmente, somente com a reforma de Luís Couto Ferraz, o Visconde de Bom Retiro em 1851, intitulada a princípio como Ginástica.

O Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854<sup>8</sup>, apresenta no Capítulo III intitulado “Das Escolas Públicas, suas condições e regimen”, a ginástica no Ensino Primário entre outras disciplinas:

Art.47. O ensino primário nas escolas públicas comprehende: [...] A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, gymnastica e hum estudo mais desenvolvido sobre pesos e medidas, não só do município da Côrte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854, p.55).

Vislumbra-se, nessa citação, que a Ginástica aparece entre os conteúdos escolares, indicando que todos os conteúdos e/ou áreas tivessem o mesmo valor educativo.

Outro fato notável neste período, foi o “Parecer de Rui Barbosa, sobre o Projeto 224 intitulado: Reforma do Ensino Primário, em 1882” (GUTIERREZ,1980, p.4). Neste parecer, o relator apresenta a Educação Física sob um parâmetro internacional da época e ressaltava a sua relevância como elemento fundamental para a formação integral dos estudantes.

A Educação integral, neste momento histórico, e mais especificamente, neste documento, segundo Lacombe apud Valle, (1997, p.79) apresentava uma visão social de educação como agente de transformação da sociedade “visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência”, almejando desta maneira, um ensino mais completo, considerando não somente o respeito às habilidades cognitivas e intelectuais, mas também, agilidade e resistência corporal para defender a nação e subsidiar as necessidades da indústria.

Em sua obra, Gutierrez (1980) apresenta um breve resumo deste “projeto”, classificado da seguinte forma:

- 1º Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola normal;
- 2º Extensão obrigatória da ginástica em ambos os sexos;
- 3º Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas;

---

<sup>8</sup>Documento disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: nov/2017

4º equiparação, em categorias e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas. (GUTIERREZ, 1980, p.48)

Pioneiramente, Rui Barbosa buscava nas terras brasileiras a implantação da obrigatoriedade da Ginástica nas escolas e sua extensão de abrangência para ambos os gêneros (feminino e masculino), tornando-a disciplina curricular. Contudo, este parecer não chegou a ser instituído pelo governo da época, mas serviu de inspiração para outros projetos posteriores.

Mesmo que nessa fase tenham aflorado diversas reflexões, resultando na produção de decretos e pareceres em torno da área, que buscavam a aplicabilidade de alguns conteúdos ligados à “ginástica”, posteriormente chamada de Educação Física, pouco se encontra de registros que apresentem investimentos e execução de tais documentos, tanto do ponto de vista curricular quanto da organização didática da disciplina.

Neste cenário, havia falta de investimento que não acometia apenas a área da educação, mas também outros setores, como nas questões relacionadas à saúde pública, direcionada aos cidadãos brasileiros que não pertencessem às classes privilegiadas. Assim, ao iniciar o período republicano, o Brasil era um país doente. A população sofria com as epidemias e o índice de mortalidade era superior ao de natalidade (GUTIERREZ, 1980).

Para discorrer sobre o período do Brasil República até 1946, Gutierrez (1980, p.48), subdivide-o, em duas fases: a primeira que vai até a Revolução de 30 e a segunda até o final da 2ª grande Guerra Mundial.

Na primeira fase, além do Ginásio Nacional (ex Collégio D. Pedro II) onde eram realizadas práticas esportivas, funda-se a ACM (Associação Cristã de Moços) no Rio de Janeiro, que veio a contribuir com a Ginástica e o Desporto. Neste período ocorre a criação de diversas escolas de Educação Física, como discorre Gutierrez.

Em 1909 é criada a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo; em 1922 cria-se o Centro Militar de Educação Física, embrião da Escola de Educação Física do Exército; em 1926 a Liga de Esportes da Marinha inicia o seu primeiro curso de Formação de monitores de Educação Física (curso de dois anos) (GUTIERREZ, 1980, p.48-49).

No entanto, é a partir da segunda fase do Brasil República que a Educação Física começa realmente a despertar o interesse dos estudiosos do campo

educacional. Ainda segundo Gutierrez (1980), após a Revolução de 30, é criado o Ministério da Educação e Saúde. Nesta época, surgem as primeiras leis, tornando a Educação Física obrigatória no ensino secundário.

Muitos foram os avanços observados nesta fase: a realização do VII Congresso de Educação, neste momento, todo dedicado à Educação Física. Em 1937 criada a Divisão de Educação Física do Ministério de Educação e, em 1939 surge a Escola nacional de Educação Física e Desportos e a ESEF (Escola Superior de Educação Física) do Paraná (GUTIERREZ, 1980).

Esta época foi um período de muitas conquistas para a área, na qual além da regulamentação dentro do ensino, também se conquistou o reconhecimento nacional. Contudo, faz-se necessário ressaltar que neste momento histórico a Educação Física possuía um objetivo intrínseco: a manutenção da higiene física, moral e política, também com a intencionalidade de formar indivíduos fortes fisicamente.

Impõem-se uma disciplina que pretende adequar o corpo ao trabalho fabril, tornando-o assim mais dócil e submisso sob a ótica do poder e, ao mesmo tempo (e por isso mesmo) mais ágil, forte e robusto sob a ótica da produção como expressão do poder e da ordem. Esta disciplina corporal foi elemento constitutivo da educação higiênica do trabalhador, a qual deveria se dar na escola, caso ele viesse a frequentá-la. E frequentar a escola tornava-se necessário para o tipo de desenvolvimento para o qual se encaminha a jovem sociedade republicana (SOARES. 2007, p.100).

A Educação Física pregada pelo pensamento higienista da época foi concebida em bases fisiológicas e anatômicas. Os médicos colocavam o estudo da higiene como elementar, considerando que se os conceitos fossem apreendidos nas escolas seriam levados como hábito para a vida toda.

Juntamente com esta concepção higiênica de limpeza e manutenção da saúde, a Educação Física era vista como necessária também por uma perspectiva funcional imposta pelo capital, considerando que indivíduos com corpos fortes e ágeis passaram a ser uma necessidade. Como aborda Soares:

[...] os médicos higienistas formularam suas teses sobre a importância do exercício físico na “educação popular”, buscando com estas formulações uma adequação dos corpos aos novos padrões exigidos pela sociedade de mercado. Neste sentido, procuraram acentuar a necessidade de sua presença no interior da instituição escolar. Afirmavam por exemplo, que cada aluno deveria ser examinado por um médico, e que este médico determinava a natureza dos exercícios aos quais os alunos poderiam se entregar. [...].

Segundo palavras do Dr. Jorge de Souza, através dos exercícios bem orientados (pelos médicos), seria possível melhorar e regenerar a nossa raça (SOARES, 2007. p.102).

Na citação fica visível qual era o encargo da Educação Física neste momento. Havia preocupação com a saúde da população, devido a necessidade de adequar os que chegavam das áreas rurais às exigências das áreas urbanas. Contudo, esta preocupação não se vincula diretamente com o bem-estar dos indivíduos, o foco primordial era adequar os corpos para o trabalho alienado, tornando-os mais fortes e resistentes, para suportar as intermináveis jornadas de trabalho sem adoecer e, por consequência, se acreditava com isso no melhoramento da raça humana, pelo eugenismo. (SOARES, 2007).

Este pensamento higienista<sup>9</sup>, em sua vertente eugênica<sup>10</sup>, atravessa o pensamento pedagógico e influencia fortemente a construção e estruturação da Educação Física no Brasil, pensamento representado por grandes intelectuais da área. Segundo Soares (2007, p.136), “era ‘a receita’, o ‘remédio’ para a cura de todos os ‘males’ que afligiam a caótica sociedade brasileira capitalista em formação”.

Castellani Filho (2001, p.57) elucida de maneira bem simples a questão da eugenia, “o raciocínio é bem simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de ganharem filhos saudáveis, os quais estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria”.

Sendo assim, percebe-se o propósito da Educação Física neste contexto, o termo “saudável” se distância da busca do bem-estar dos indivíduos e/ou da construção de sua autonomia e desenvolvimento em sua totalidade. O sentido da palavra é empregado unicamente no sentido físico, ligado à resistência a doenças e provisão de força para resistir, não somente às epidemias, aos flagelos da vida, como também para ser produtivo enquanto mão de obra.

Com o findar da segunda grande guerra e a queda do presidente Getúlio Vargas, houve uma oposição da população à opressão sofrida na era Vargas e, conseqüentemente, um distanciamento em relação as atividades cívicas e à prática

---

<sup>9</sup> O higienismo tinha como objetivo identificar os procedimentos e hábitos individuais e coletivos para a manutenção da saúde, entendida na época como ausência de doenças. Com isso, seu caráter era intimamente ligado à prevenção, mas também ao controle da proliferação de diversas doenças.

<sup>10</sup> O objetivo da eugenia era estudar a influência da herança genética nas qualidades físicas e mentais dos indivíduos. Certos momentos permaneceram mais apegados à noção de raça e mesmo preocupados com a miscigenação e busca do branqueamento e a regeneração racial.

da Educação Física, pois eram marcas da ditadura vivenciada. Gutierrez (1980, p.49), ao versar sobre esse momento, diz: “o povo voltou as costas para os desfiles, paradas, demonstrações de ginástica, respeito aos símbolos nacionais e disciplina escolar, etc.”.

No entanto, passados alguns anos, essa fase ficou para trás e,

o bom senso voltou a imperar e a educação desligada da imagem política de ditadura e opressão, ocupou seu lugar de destaque na educação nacional. As escolas de nível primário e médio tiveram um aumento verdadeiramente explosivo e a educação física escolar passou a contar com milhares de praticantes (GUTIERREZ, 1980, p.49).

Neste período, além de ocorrer a expansão no número de escolas, fato que segundo Gutierrez (1980) é motivo de comemorações, mas também de preocupação, pois não basta apenas as construções prediais, faz-se necessário também a manutenção dos espaços já existentes e principalmente primar pela qualidade tanto das estruturas ofertadas, como da qualidade dos serviços prestados em cada unidade.

Segundo Castellani, (2001, p.101), “deflagrou-se em meados de 1948, um debate a partir da formação, por parte do então Ministro da Educação (...), em torno de questões circunscritas à intenção de se elaborar um projeto de Diretrizes e Bases”, que viesse a nortear o trabalho educacional ao nível nacional.

A intenção foi ganhando forças e adeptos, mas realmente foi ganhar corpo quase treze anos depois, com a Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual, de acordo com Castellani (2001), em um primeiro momento, ficou centrada na questão da organização do ensino.

Ao interpretar tal período, Romanelli apresenta a seguinte perspectiva:

(...) sob o processo de luta, os resultados foram positivos, pois revelaram, entre outros aspectos, da parte dos educadores da velha geração de 30, agora acompanhados pelos da nova geração, uma disposição firme para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o período ditatorial (ROMANELLI apud CASTELLANI, 2001, p.102)

Contudo, mesmo com toda a expectativa em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 20 de dezembro de 1961, de que a mesma trouxesse mudanças relevantes em toda a amplitude da Educação Nacional, está se limitou,



porém, à organização escolar e ao funcionamento e controle do que praticamente já estava implantado.

Respaldado em tal pensamento, Saviani, apud Castellani (2001, p.104) discorre que “os verdadeiros problemas educacionais permanecem intocados e a educação popular sequer foi considerada. A organização escolar manteve assim, a sua característica de reprodutor das relações sociais vigentes”

Consequentemente, segundo Castellani (2001, p.104) “a inspiração liberalista que caracterizava a Lei nº4.024/61, cedeu seu lugar a uma tendência tecnicista nas Leis nº 5.540/68 e 5.692/71”. A ascensão desta concepção na educação revela-se devido à expansão hegemônica do capitalismo, cujo objetivo era a formação de mão de obra qualificada e forte fisicamente, para se adequar e suportar as jornadas e incumbências do trabalho.

Esse caráter instrumental evidencia-se ainda mais quando se analisa o Decreto nº69.450/ 71, em seu artigo 1º:

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

Mais especificamente sobre a Educação Física enquanto componente curricular, Castellani a descreve neste momento como:

[...] incorporada aos currículos sob forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas em enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (CASTELLANI, 2001, p.108)

Apresenta-se, desta forma, a percepção da Educação Física, simploriamente no campo mecânico, como apenas “Educação do Físico”. Externa-se assim, a percepção desta como voltada à ordem da produtividade, da eficiência e da eficácia, inerentes ao modelo de sociedade vivenciada naquele momento.

Mesmo com a questão esportiva e a valorização de técnicas e resultados estando muito presentes, ainda, no período de 1970 até 1980 surgem novas ideias a respeito da Educação Física, chamadas de movimentos renovadores como versa o Coletivo de Autores:

Nas décadas de 70 e 80 surgem os movimentos “renovadores” na Educação Física (...). Os movimentos renovadores do qual faz parte o movimento dito 'humanista' na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas (COLETIVO DE AUTORES, 2000, p.55)

Relacionando-se aos princípios humanistas apontados, surge uma outra tendência ligada ao movimento chamado Esporte Para Todos (EPT), que se caracteriza como movimento alternativo ao esporte de rendimento tão enfatizado anteriormente.

Em resposta às necessidades apresentadas pelo campo educacional, em 1996 é instituída uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei 9.394/96, a qual apresenta novas disposições também à Educação Física. Em seu artigo 26, parágrafo 3º, a Lei determina que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (BRASIL, 1996).

Percebem-se com isso, os avanços alcançados nesta trajetória histórica e a nova LDB apresenta a Educação Física como componente curricular obrigatório. Contudo, exige-se ainda a obrigatoriedade de sua realização por um profissional devidamente habilitado em licenciatura plena na Educação Física, nas fases da Educação Infantil e anos iniciais (Ciclo I e II), conquista que ainda necessita ser buscada.

Outro fato relevante para a história da Educação Física no Brasil, que se faz necessário registrar é a organização do Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF), que depois de longa caminhada tomou-se concreto no dia 10 de janeiro

de 1999, na abertura do 14º Congresso Internacional de Educação Física da FIEP, em Foz do Iguaçu-PR e, atualmente, conta com suas extensões regionais, os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs).

Durante a pesquisa realizada em torno da trajetória da Educação Física no Brasil, percebeu-se que esta exerceu diferentes papéis no decorrer do tempo, influenciada pelas necessidades históricas de cada momento e, principalmente, pelos objetivos estabelecidos pelo governo.

Passou por momentos nos quais o foco primordial era a sobrevivência e a subsistência. Posteriormente, o nacionalismo a formação de atletas/soldados, a manutenção de um corpo sadio para a prevenção de doenças, a formação de homens fortes para o trabalho e mulheres saudáveis para a procriação e a garantia de uma raça aperfeiçoada.

No entanto, não se observou nas referências consultadas, preocupação em relação à aprendizagem por parte dos estudantes e muito menos a relação da Educação Física com as demais áreas do conhecimento. Talvez, pelo fato de que neste momento a preocupação maior compreendia a necessidade da conquista do próprio espaço e de sua consolidação enquanto área do conhecimento e, portanto, assim cada disciplina defendia a sua importância, não havendo ainda a visão sobre a perspectiva interdisciplinar, tal como conhecida e buscada atualmente.

Consequentemente, a Educação Física acaba por desconsiderar um trabalho, cuja, amplitude poderia promover uma melhor convivência social, cultural, política, biológica e ecológica, de forma prazerosa, e vinculada à experiência prática e aos aspectos corporais, contribuindo, assim, para um processo de aprendizagem diretamente vinculado as outras disciplinas escolares.

Considerando que uma das formas dessa tomada de consciência da amplitude do trabalho docente ocorre pela formação consolidada em bases teóricas e reflexões sobre a prática docente diária, faz-se necessário investigar, inicialmente como se é concebido historicamente e legalmente o processo de formação destes professores. Para tanto, a seguir apresenta-se a trajetória histórica da formação dos professores de Educação Física no Brasil, a qual passou por alterações no seu percurso de existência, afim de melhor atender as necessidades exigidas pela carreira de docente na área.

## 2.2. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Na sociedade contemporânea e com as exigências de mercado, as reformas e mudanças no sistema educativo não são raras, pois têm como objetivo dentre outros, acompanhar o desenvolvimento da sociedade em seus diversos domínios e adaptar-se à concepção de ser humano que se busca construir.

Sob essa perspectiva a área de formação de professores está intimamente correlacionada ao desenvolvimento da sociedade. Gómez (1992, p.95), afirma que: “A formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão”, muito pelo contrário, é um domínio “profundamente determinado pelos conceitos de escola, ensino e currículo, prevalecentes em cada época”.

Em se tratando de Educação Física, observa-se que ao longo dos anos, frente às mudanças sociais, questionamentos e reflexões realizadas, os cursos de formação em Educação Física e as legislações que os norteiam, foram passando por adequações.

A Educação Física, enquanto prática sistematizada e institucionalizada na forma de educação escolarizada, surgiu na Europa no final do século XVIII, conforme Nunes e Rúbio, (2008, p.58), período histórico marcado por grandes transformações sociais e econômicas que deram origem a uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado. Nunes e Rúbio (2008), sugerem que sob esse contexto a escola moderna e a Educação Física nasceram e mantiveram estrutura semelhante até os dias atuais.

Sobre o panorama da formação de professores de Educação Física no Brasil, as primeiras tentativas de formação profissional sistematizada segundo Souza Neto et al (2004) foram identificadas no período compreendido entre 1824 e 1931, que foi marcado pelo desenvolvimento dos exercícios físicos entre os colonos alemães (que imigraram para o Rio Grande do Sul) e a prática de exercícios relacionados à preparação física, à defesa pessoal, aos jogos e esportes dentro do âmbito militar<sup>11</sup>,

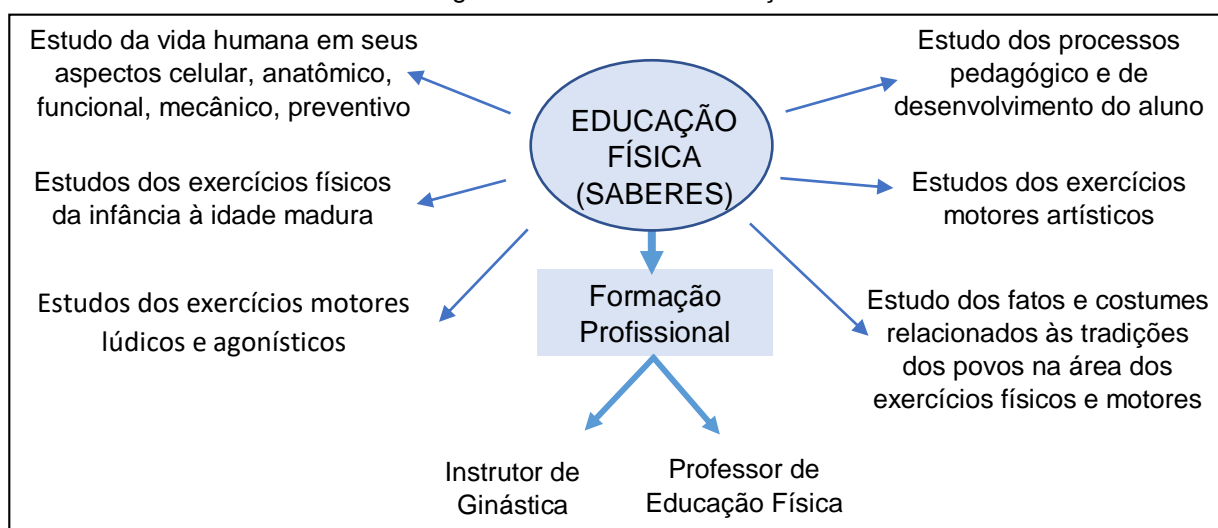
---

<sup>11</sup> Local em que surgem as primeiras escolas de preparação profissional: Escola de Educação Física da Força Policial - 1910 (reestruturada em 1932 e 1936); Marinha (Escola de Preparação de Monitores - 1925); Exército (Centro Militar de Educação Física, 1922, 1929; Escola de Educação Física do Exército - 1933) (SOUZA NETO et al, 2004)

médico e social que eram “desenvolvidos pelos mestres de armas, instrutores, treinadores, assim denominados em função do seu escalão de origem” (SOUZA NETO et al, 2004).

Segundo Souza Neto et al (2004), o primeiro curso de Educação Física (civil) que se tem registros foi da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, com origem em 1931, mas que iniciou suas atividades apenas em 1934, com o seguinte programa curricular

Quadro 2 – Programa do Curso de Educação Física de 1934



Fonte: SOUZA NETO et al, 2004 (adaptado pela autora)

No período entre 1932 a 1945 (correspondente à Era Vargas), a Educação Física buscou estruturar-se profissionalmente e lutou pelo seu espaço na sociedade. Com o intuito de buscar legitimidade para a área e o reconhecimento social de seus profissionais, a Constituição de 1937 traz a grande conquista de tornar a Educação Física obrigatória nas escolas. Como lavrado no artigo 131º da Constituição dos Estados Unidos do Brasil (10 de novembro de 1937) “A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (BRASIL, 1937).

Tal vantagem traz a tona outras discussões e reivindicações especialmente relacionadas à profissão, como, por exemplo, a exigência de um currículo mínimo para a graduação, o que foi possível desfrutar em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as

diretrizes para a formação profissional. Em seu capítulo I, sobre a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos ficam definidos que:

Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por finalidade:

- a) formar pessoal técnico em educação física e desportos;
- b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática;
- c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;
- d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1939)

Sobre os cursos ofertados, o decreto de lei apresenta em seu art. 2º, que a Escola Nacional de Educação Física e Desportos ministrará os seguintes cursos: “a) curso superior de educação física; b) curso normal de educação física; c) curso de técnica desportiva; d) curso de treinamento e massagem; e) curso de medicina da educação física e dos desportos” (BRASIL, 1939). Todos com duração de apenas um ano, exceto o Curso Superior de Educação Física, o qual possui dois anos letivos de extensão. Vale ainda ressaltar que além da instituição dos cursos e carga horárias, o decreto também institui as disciplinas a serem cursadas e qual a titulação dos profissionais que ocupariam as cadeiras de docentes dos cursos.

Indiscutível avanço para a área, no sentido de consolidação de um programa de formação com um currículo a ser cumprido, trazendo uma garantia mínima de conhecimento tanto para os futuros profissionais como para a população atendida e consequentemente também valorização da profissão. Porém, ponderando a evolução conquistada e a grade apresentada para o curso normal de Educação Física, percebe-se uma percepção do professor como generalista “técnico”, cuja formação necessária para exercer sua profissão é de apenas um ano, com as seguintes disciplinas.

1. Anatomia e fisiologia humanas. 2. Cinesiologia. 3. Higiene aplicada. 4. Socorros de urgência. 5. Fisioterapia. 6. Biometria. 7. Metodologia da educação física. 8. História da educação física e dos desportos. 9. Organização da educação física e dos desportos. 10. Ginástica rítmica. 11. Educação física geral. 12. Desportos aquáticos. 13. Desportos terrestres individuais. 14. Desportos terrestres coletivos. 15. Desportos de ataque e defesa (BRASIL, 1939)

Em rápida análise sobre as disciplinas intituladas no decreto, reitera-se o caráter de uma formação generalista, pois no *roll* apresentado, não consta

nomenclatura alguma que sugira estudo sobre desenvolvimento humano, aprendizagem infantil e/ou desenvolvimento da aprendizagem, psicologia (geral ou aplicada), didática ou outras que abordem mais especificamente a formação pedagógica do trabalho docente em sua amplitude humano/social.

Passados aproximadamente seis anos do Decreto de Lei n. 1.212/39, uma nova reestruturação é apresentada com o Decreto de Lei n. 8.270 de 1945 o qual traz a ideia de uma revisão do currículo e, dentre as principais mudanças está a oferta do curso de Educação Física Infantil e a ampliação do tempo da formação do professor de Educação Física pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que neste novo decreto ficou instituída em três anos de duração com a seguinte grade curricular

**Primeiro ano:** 1. Higiene aplicada. 2. Socorros de urgência. 3. Metodologia da educação física. 4. História e organização da educação física e dos desportos. 5. Educação física geral. 6. Desportos aquáticos e náuticos. 7. Desportos terrestres individuais. 8. Desportos terrestres coletivos. 9. Desportos de ataque e defesa. 10. Ginástica, rítmica.

**Segundo ano:** 1. Cinesiologia aplicada. 2. Fisiologia aplicada. 3. Metabologia aplicada. 4. Metodologia da educação física. 5. Educação física geral. 6. Desportos aquáticos e náuticos. 7. Desportos terrestres individuais. 8. Desportos terrestres coletivos. 9. Desportos de ataque e defesa. 10. Ginástica rítmica.

**Terceiro ano:** 1. Fisioterapia aplicada. 2. Psicologia aplicada. 3. Biometria aplicada. 4. Metodologia da educação física e dos desportos. 5. Educação física geral. 6. Desportos aquáticos e náuticos. 7. Desportos terrestres individuais. 8. Desportos terrestres coletivos. 9. Desportos de ataque e defesa. 10. Ginástica rítmica (BRASIL, 1945)

Em síntese, a revisão do currículo sinalizou uma maior preocupação com a formação do professor de Educação Física, que foi percebida pela ampliação da carga horária do curso superior de Educação Física e com a instituição do Curso de Educação Física Infantil (com duração de um ano). Porém, a formação pedagógica do professor ganhou um pouco mais de foco apenas com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB - n. 4.024/ 61 a qual, segundo Souza Neto et al (p.118, 2004) passou a exigir um “currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Outra exigência que os cursos deveriam atender era o percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor como um educador”.

Outra alteração significativa na estruturação dos cursos de formação em Educação Física veio com a resolução 69/69 a qual resolve em seu Art. 1º que “A

formação de professores de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos” (BRASIL, 1969). O curso neste momento tinha a duração mínima de 1.800 horas-aulas, ministradas no mínimo em 3 anos e no máximo em 5 anos, e as escolas poderiam oferecer apenas o curso de licenciatura em Educação Física, deixando de incluir os dois desportos exigidos para o título de Técnico Desportivo, como também os estudantes poderiam optar somente pelo curso de licenciatura (a conhecida formação 2 em 1).

No entanto, como no campo da formação em Educação Física o cenário sempre se manteve instável e imerso em muitas discussões, esta estrutura não perdurou por muito tempo, em 1987 foi proferido o parecer 215/1987, aprovado em 11/03/1987, que novamente dispunha de uma outra reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, com nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Tal documento apresentava a intencionalidade de garantir uma unidade no processo de formação dos profissionais e a necessidade da Educação Física se configurar como campo de conhecimento específico. Para tanto, ocorreu a subdivisão em Bacharelado e Licenciatura.

Resultante dessa nova ordenação, muitos dos currículos, que tinham como proposta o bacharelado e a licenciatura acabavam dispondo de uma formação de “dois em um”, resultando “basicamente a mesma estrutura anterior à Resolução n. 3/87 (isto é, uma espécie de licenciatura ampliada), porém, conferindo os dois títulos em formação concomitante” dentro das 2.880 horas (FARIA JUNIOR, 1987, p.4).

Como proposta de recurso para tal entrave, “num contexto de difícil empregabilidade”, propõe-se o resgate da “re-união” da formação, conferindo um único título de conclusão: graduação em Educação Física. Aglutinam-se, assim, as subáreas de aprofundamento de opção de curso do graduando. (FARIA JUNIOR, 1987, p.5).

Para fomentar ainda mais as discussões sobre a alteração da conjuntura curricular da Educação Física, é instituída pelo governo Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB n. 9.394/96, a qual vem propor mudanças no âmbito escolar.

Dentre outras, apresenta em seu Art. 26, § 3º “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica,



ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

A LDB 9394/1996 trouxe algumas reflexões e a necessidade de adaptação por parte de algumas instituições de todos os níveis de ensino, como a intencionalidade de adequação do ensino às pressões sociais e às demandas históricas.

Diante esse contexto de mudanças ocasionado pela nova legislação, Souza Neto (2004, p.123) apresenta que a profissão deve:

1) estar comprometida com a prestação de um serviço; 2) ter desenvolvido um corpo de conhecimento por meio da pesquisa, e 3) esse conhecimento deve ser utilizado para melhorar a qualidade da prática, constituindo-se nos aspectos essenciais de um trabalho dentro do campo profissional, pois auxiliam o grupo no seu processo de profissionalização.

Principalmente ao considerar a educação pública e as classes desfavorecidas. A Educação Física dentro das escolas visa por vezes a qualidade de vida, que em alguns casos, não faz parte do contexto socioeconômico vivenciado pelos estudantes. A Educação Física como área do conhecimento necessita considerar também as diversidades culturais (em especial da escola pública), é uma profissionalização que precisa olhar mais para a perspectiva de totalidade do corpo (físico, social, cultural); corpo esse, que é penalizado todos os dias pela fome e miséria e demais dificuldades da vida. Ou seja, precisa prestar atenção nas diferentes classes sociais e não dicotomicamente para uma parcela da sociedade.

Outra normativa que veio a seguir foi o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O objetivo deste Parecer,

é o de dar consequência a esta determinação que reconhece uma especificidade própria desta modalidade de ensino superior. A duração da licenciatura voltada para a formação de docentes que irão atuar no âmbito da educação básica e a respectiva carga horária deve, pois, ser definidas (BRASIL, 2001)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, resultou na elaboração do Parecer CNE/CES 138/2002, aprovado

em 03 de abril de 2002, que instituiu “as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física” (BRASIL, 2002). O qual foi fruto de múltiplas propostas dos diferentes grupos de interesses que participaram do processo.

No entanto, após muitas reuniões e discussões e, apenas dois anos após a sua regulamentação, em 2004, foram estabelecidas a resolução CNE/CES Nº 7 de 31 de março de 2004 e o Parecer CNE/CES Nº 58 de 18 de fevereiro de 2004, que juntos fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004), definem que:

A Educação Física uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004)

E, para tanto, apresenta em seu Art. 4º que o “curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”.

No Art. 6º as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física. No parágrafo 1º da referida diretriz aponta as competências e habilidades do graduado em Educação Física, que deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, considerando:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e

enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional (BRASIL,2004).

O referido documento foi muito aguardado pela sua relevância como elemento norteador dos princípios da formação dos profissionais e, também, pela sua influência nos novos rumos desta área. No entanto, trouxe com sua promulgação muitos questionamentos e divisões de opinião. Singularmente por denotar um *déjà vu*, ao parecer 215/1987, no sentido de dar indicação de fragmentação em licenciado e bacharelado, dado que pode ser observado nas seguintes orientações do Art. 7º (Brasil, 2004), o qual conduz a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior para organização curricular do curso de graduação em Educação Física e articulação das unidades de conhecimento de formação específica e ampliada:

Art. 7º [...] § 1º A formação ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) relação ser humano-sociedade;
- b) biológica do corpo humano;
- c) produção do conhecimento científico e tecnológico.

§ 2º A formação específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) culturais do movimento humano;
- b) técnico-instrumental;
- c) didático-pedagógico (BRASIL, 2004).

Em seguida, no Art. 8º, descreve as dimensões de conhecimento pertinente ao licenciado:

Para o curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico instrumentais do movimento humano (BRASIL, 2004).

Embora muito questionada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (2004), se mantém em vigor até momento, mesmo tendo passado por algumas revisões e adequações, durante esses quase quatorze anos de vigência, pelos seguintes atos: Parecer CNE/CES nº 400/2005, Parecer CNE/CES nº 142/2007, Resolução CNE/CES nº 7, Parecer CNE/CES nº 82/2011, Parecer CNE/CES nº 274/2011, Parecer CNE/CES nº 255/2012.

Ao vislumbrar a trajetória percorrida pela Educação Física e consequentemente do campo de formação de professores desta área, é possível perceber que as vitórias auferidas e o empoderamento social que possui atualmente, são resultados de muitas lutas e embates entre diferentes pontos de vista e concepções. Esses movimentos vividos foram paulatinamente entalhando um arquétipo de docente, com características, habilidades e competências que se julgam necessárias para a atuação na contemporaneidade.

Porém, vislumbrando a trajetória da Formação em Educação Física e suas conquistas, fica muito claro que em nenhum momento houve um consenso sobre um melhor formato de formação, bem como sobre o acervo de conhecimentos teóricos e práticos necessários para que os discentes (futuros docentes) possam exercer seu papel com maestria após formação no mercado de trabalho. Dessa maneira,

questiona-se: quais são as competências e habilidades necessárias para a atuação na área da Educação Física? Essas são alcançadas pela formação atual?

Com a intenção de encontrar subsídios para responder tais indagações, foram analisados documentos norteadores para a formação de professores em Educação Física, como também, para a formação em licenciatura. Como será apresentado no próximo tópico.

### 2.2.1 Competências e Habilidades do professor de Educação Física

Com a subdivisão do campo de formação de Educação Física em Licenciatura em Educação Física e Graduação em Educação Física (Bacharel), algumas dúvidas surgem sobre as competências e habilidades específicas que cada profissional deve dispor ao final de sua formação, a fim de garantir o mínimo de qualidade em seu desempenho profissional.

No entanto, tal disposição básica e imprescindível para a atuação dos profissionais não é tão óbvia para a maioria dos formandos e/ou formados. Não somente pela amplitude da área de atuação da Educação Física, mas por consequência, da falta de reflexões sobre o papel do estudante ou do profissional sobre o que precisa ter como formação em termos de competências e habilidades, as quais são necessárias para exercer práticas pedagógicas comprometidas com atividades diárias e com as diversas realidades que enfrentará na sua atuação profissional.

Em busca dessas informações e em resposta à indagação “quais são as habilidades e competências do licenciado em Educação Física?” foi possível perceber que tais conhecimentos não estão dispostos de forma clara e direta nos documentos oficiais.

O curso de Educação Física está submetido a duas Resoluções normativas, a Resolução N° 7, de 31 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena; e também a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica<sup>12</sup>, em nível superior, curso de licenciatura, para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica. Na verdade leva também em conta, como não poderia deixar de ser, as seguintes leis:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), art. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. (BRASIL, 2005, p.2)

O Ministério de Educação em Parecer CNE/CES Nº: 400/2005, pronuncia-se:

As licenciaturas, tanto em Educação Física como nos demais componentes curriculares da Educação Básica, estão sujeitas ao cumprimento do contido na resolução CNE/CP nº 1/2002, devendo, contudo, tomar como referência para a especificação, na matriz curricular, dos conteúdos programáticos próprios de cada área do conhecimento, a doutrina constante nas diretrizes próprias de cada área. Assim, é absolutamente possível e necessário que as instituições estruturem suas licenciaturas ajustando-se às exigências da Resolução CNE/CP nº 1/2002, definindo os conteúdos programáticos específicos da área em acordo com o que está indicado na Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2005).

Procedimento, que não é especificidade somente para a Educação Física, mas deve ser acatado em todas as licenciaturas, em relação às suas diretrizes

---

<sup>12</sup> Não se restringindo a Licenciatura em Educação Física, como também os demais cursos voltados à docência, como: Filosofia, História, Geografia, Letras e outros que além das especificidades das áreas têm como norteador também os documentos para a formação de profissionais para a Educação Básica.

próprias, tal como exemplificado no quadro 3, a partir dos pareceres das diferentes áreas:

Quadro 3 – Ministério de Educação em Pareceres do CNE/CES Nº: 400/2005:

LICENCIATURA	PARECER/RESOLUÇÃO (Referência)
Ciências Biológicas	Par. CNE/CES 1.301/2001 e Res. CNE/CES 7/2002
Matemática	Par. CNE/CES 1.302/2001 e Res. CNE/CES 3/2003
Química	Par. CNE/CES 1.303/2001 e Res. CNE/CES 8/2002
Física	Par. CNE/CES 1.304/2001 e Res. CNE/CES 9/2002
Letras	Par. CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p.50. Par. CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001 e Res. CNE/CES 18/2002
História	Par. CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p.50.
Geografia	Par. CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p.50.
Filosofia	Par. CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p.50.
Pedagogia	Par. CNE/CP Nº: 5/2005 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro, em 13/12/2005, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006.

Fonte: (BRASIL,2005-2006).

O graduado e licenciado em Educação Física, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2002) deve dispor de habilidades e competências gerais e específicas.

Caracterizando como competências gerais, as relacionadas a:

**Atenção à saúde:** [...] deve estar apto a desenvolver ações de prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. [...]

**Atenção à educação:** o trabalho dos Profissionais de Educação Física no âmbito escolar deve estar norteado nos fins e objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos projetos pedagógicos de cada Instituição de Ensino e nas Políticas e Planos de cada localidade. A formação dos licenciados para atuar com a disciplina Educação Física deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

**Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de Educação Física deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, de recursos humanos, de equipamentos, de materiais, de procedimentos e de práticas [...]

**Comunicação:** Os profissionais de Educação Física devem ser acessíveis e devem tratar com ética a confidencialidade das informações a eles confiadas

na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve as diferentes formas de linguagem, a comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de tecnologias e informação;

**Liderança:** No trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de Educação Física deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade [...]

**Planejamento, Supervisão e Gerenciamento:** Os profissionais de Educação Física devem estar aptos a fazer o gerenciamento, administração e orientação dos recursos humanos, das instalações, equipamentos e materiais técnicos, bem como de informação no seu campo de atuação [...]

**Educação Continuada:** Os profissionais de Educação Física devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na área de formação quanto na sua prática [...] (BRASIL, 2002, p.4)

Dessa forma, percebe-se a gama de conhecimentos necessários para a formação efetiva dos professores em Educação Física. Considerando a amplitude dos saberes diretamente relacionados as especificidades da área e os pertencentes a licenciatura. Para tanto, além das competências e habilidades gerais apresentadas acima, as Diretrizes para a formação em Educação Física definem outras, descritas como competências e habilidades específicas:

- ter sólida formação nas áreas de conhecimentos que formam a identidade do curso, que o capacite para compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da Atividade Física/Motricidade Humana/Movimento Humano e o exercício profissional em Educação Física com competências decorrentes das relações com a pesquisa e a prática social;
- estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção e socialização e de competências técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico-reflexiva;
- atuar em atividades físicas/motricidade humana/movimento humano, preocupado com o modo de aquisição e controle do movimento trabalhando fatores fisiológicos, psicológicos e socioculturais;
- ter como responsabilidade disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Motricidade Humana/Atividade Física/ Movimento Humano, devendo analisar esses significados na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente;
- ser conhecedor das diversas manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana, presente na sociedade, considerando **o contexto histórico-cultural, as características regionais** e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional com competências e capacidades de planejar, programar, coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, **participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares**, informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas da atividade física, do desporto e afins;
- **dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser**, para atuar nos campos identificados com as



diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana (grifo da autora) (BRASIL, 2002, p.5).

Essas competências e habilidades englobam o campo do conhecimento e do trabalho com o desenvolvimento do caráter motor, mas como apresentado no excerto, elas têm amplitude muito maior, pois se relacionam também com a relevância da formação continuada e do trabalho sobre uma perspectiva interdisciplinar. Também, discorre sobre a necessidade docente de ser conhecedor dos fatores externos a instituição escolar, seu contexto histórico-cultural, características regionais, e portanto, locais e socioculturais dos alunos. Além de “dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser [...]”, como destacados no texto.

Tais habilidades e competências são comuns, tanto para licenciado quanto para o graduado (bacharel) em Educação Física. Porém, como já mencionado, o profissional licenciado (professor) formado, deve compreender além das já descritas, também carecem dispor das competências e habilidades elencadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.

As Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica são constituídas de um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002).

Entretanto, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP1/2002) não esteja descrito de forma explícita quais competências e habilidades que o licenciado deverá dispor no término do curso, talvez em decorrência da grande variedade de cursos de licenciatura existentes no país. O documento apresenta apenas que na constituição dos projetos norteadores dos cursos de formação de docentes devem ser consideradas as seguintes competências:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002)

Como apresentado anteriormente, as Diretrizes voltadas para os cursos de licenciatura abarcam uma gama de áreas, sendo assim, as competências e habilidades descritas são de caráter mais amplo, no sentido do papel social da escola e de formação dos sujeitos enquanto cidadãos e, em relação a sua participação na construção de uma sociedade democrática. Apresentando em comum com a Diretriz específica da formação em Educação Física a relevância da articulação interdisciplinar, complementam-se nesse caso, com as competências de cunho de conhecimento pedagógico.

O referido documento, Resolução CNE/CP1/2002, ainda esclarece que o conjunto de competências, listadas acima, não esgota as possibilidades que uma instituição com caráter de formação pode oferecer aos seus discentes, mas que são apontamentos relevantes, oriundos de uma análise da atuação profissional e que se assentam na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica destacam também, que a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, “propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência” (BRASIL, 2002, p.3). Contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdo das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002, p.3).

Desta forma, observa-se a amplitude de habilidades e competências que devem ser consolidadas no decorrer da formação do licenciado em Educação Física, as quais são dependentes da assimilação e internalização de conteúdos que abarcam duas áreas de formação: Saúde e Humanas. Logo, conteúdos advindos de campos de conhecimento diversos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física (Parecer Nº: CNE/CES 0138/2002, p.7), os conteúdos curriculares devem possibilitar uma formação “abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e suas especificidades”.

Para tanto, as Diretrizes apresentam que os conteúdos do curso de Educação Física devem contemplar:

**Conhecimentos Biodinâmicos da Atividade Física/Movimento Humano** (morfológicos, fisiológicos e biomecânicos).

- **Conhecimentos Comportamentais da Atividade Física/Movimento Humano** (mecanismos e processos de desenvolvimento motor, aquisição de habilidades e de fatores psicológicos).

- **Conhecimentos Sócio - Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano** (filosófico, antropológico, sociológico e histórico que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos).

- **Conhecimentos Científico-Tecnológicos** (técnicas de estudo e de pesquisa).

- **Conhecimentos Pedagógicos** (princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenções do profissional no campo de trabalho e de formação).

- **Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados** (teóricos e metodológicos aplicados ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana).

- **Conhecimentos sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano** (diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros).

- **Conhecimentos sobre Equipamentos e Materiais** (diferentes equipamentos e materiais e suas possibilidades de utilização na ação pedagógica e técnico científica com as manifestações de Atividade Física/Movimento Humano) (BRASIL, 2002, p. 7)

Observa-se que são diversas as habilidades e competências necessárias para a constituição da formação desse docente e muitos são os conhecimentos e saberes

envolvidos em tal processo. Este processo não se finda ao término do curso de Licenciatura, continua em construção e reconstrução mesmo que os profissionais estejam distantes da vida acadêmica. Algumas das habilidades e competências destes docentes só se consolidarão no exercício das práticas cotidianas, em pesquisas, em trocas com outros profissionais, entre outras experiências.

### 2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM O ENSINO

Os documentos que regulamentam e definem as diretrizes que norteiam o ensino da Educação Física no município de Curitiba encontram-se na esfera federal, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos oficiais regulamentados pelo Ministério de Educação e, em nível municipal, as Diretrizes Municipais para o Ensino de Educação Física.

Mas antes de abordar os conhecimentos compreendidos nos documentos oficiais, faz-se necessário esclarecer o que significa Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

O Primeiro Ciclo ou Ciclo inicial é constituído pelas turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental. Este Ciclo também é denominado em alguns documentos do MEC (Ministério de Educação) como sendo o Ciclo de Alfabetização, o qual recebe essa nomenclatura por indicar esta etapa de escolarização,

pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, conseqüentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo (BRASIL, 2012, p.7).

A Educação Física é descrita no Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos como componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental. Sendo as Diretrizes organizadas em áreas de conhecimento, na subdivisão estabelecida pelo MEC (Ministério de Educação), a Educação Física

pertence a área das linguagens, juntamente com outros componentes curriculares:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física (BRASIL, 2010)

Segundo o documento, Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental, elaborado pelo Ministério de Educação (BRASIL, 2012, p.24), o trabalho com a área de Linguagem Educação Física “parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão”. Dessa forma, o planejamento pedagógico na disciplina de Educação Física deve possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras culturas corporais.

Sendo assim, é considerado relevante que as suas construções e atividades sejam dispositivos e portfólios de formação integral e de prática de inclusão social, viabilizando a construção de vivências e experiências que enalteçam a convivência social inclusiva, e conseqüentemente propiciem a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade.

O texto aponta a “alfabetização, numa perspectiva dos vários letramentos de que participa, é a contribuição para que a criança possa dar sentido ao que ela é, e ao que acontece com ela, como sujeito, na sociedade em que vive” (BRASIL, 2012, p.24). Descrevendo também, que

Desde o nascimento, inúmeras linguagens do corpo vão se concretizando nas suas vidas, expressas nas suas diferentes ações e nas diversas formas que utilizam para se comunicar com os demais sujeitos – crianças e adultos. A criança vive corporalmente cada momento de sua vida. Ela aprende com o corpo em movimento e é este movimento que também deve ser considerado no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012, p.120)

Por conseguinte, as vivências motoras experienciadas pelas crianças possibilitam inúmeras perspectivas de aprendizagens, especialmente “aquelas que promovem o conhecimento do seu próprio corpo e a descoberta das suas

possibilidades de ação, principalmente nas diversas relações estabelecidas com as pessoas, com os objetos e nas diferentes situações do contexto social” (BRASIL, 2012, p.121).

“Letramento corporal” que por vezes não é considerado dentro do espaço escolar e pelos profissionais que lá atuam. Este advém da compreensão que o corpo é o espaço primeiro do ser humano, conseqüentemente todas as aprendizagens perpassam pela sua utilização e exploração, pelos sentidos ou pela percepção de suas emoções. Ou seja, os estudantes necessitam perceber o seu corpo como uma forma de “enxergar” e interagir com o mundo e a Educação Física tem papel fundamental nesse processo. Silva, (2016, p.41) menciona que é por meio do corpo que se desvela o mundo exercitado e experienciado, o corpo penetra nos lugares, revela territórios, confronta paisagens, edifica realidades vividas e produz conhecimento espacial.

O documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo De Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental apresenta que os estudantes têm em Educação Física o direito a:

- I. Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos.
- II. Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física [...], independente de suas características corporais, expressivas e étnico-culturais.
- III. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a [...] Educação Física vêm sendo produzida ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo.
- IV. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na [...] na Educação Física.
- V. Ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.
- VI. Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física (BRASIL, 2012, p.123)

O texto delinea também alguns eixos estruturantes para o ensino de Educação Física no Primeiro Ciclo, os quais se relacionam diretamente com os Direitos e Objetivos de Aprendizagem, além de serem apresentados como alicerces e norteadores das práticas educativas em Educação Física.

O primeiro eixo apresentado, intitula-se Eixo estruturante de apreciação das diferentes manifestações das linguagens da cultura corporal na Educação Física

(Quadro 4). A apreciação, neste caso, relaciona-se “com o que está sendo visto, ouvido, sentido e vivido nas diferentes produções e criações de outras pessoas ou grupos (incluindo o que é produzido pelas próprias crianças), a partir de seu repertório de experiências, saberes e fazeres” (BRASIL, 2012, p.124).

A relevância de tal eixo no primeiro ciclo está em aproximar os estudantes de forma lúdica e imaginativa às “manifestações da cultura corporal e, assim, ampliar seu conhecimento e respeito sobre si e sobre o outro, valorizando sua autonomia de pensamento e ação” (BRASIL, 2012, p.124).

Quadro 4 – Eixo Estruturante Apreciação das diferentes manifestações das linguagens e da cultura corporal na Educação Física:

<b>EIXO ESTRUTURANTE APRECIÇÃO DAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DAS LINGUAGENS DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>Objetivos de Aprendizagem</b>			
Conhecer, respeitar e valorizar diferentes expressões e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Reconhecer, respeitar e valorizar suas próprias expressões e manifestações da cultura corporal e a dos seus colegas.	I/A	A	A
Exercitar sua autonomia de ação e pensamento diante das expressões e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Conhecer-se e conhecer o outro na relação com as diferentes expressões e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Expandir sua imaginação a partir das experiências, saberes e fazeres da Educação Física.	I/A	A	A
<b>LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.</b>			

Fonte: (BRASIL, 2012, p.125) – (Adaptado pela autora)

O segundo eixo é descrito como Eixo estruturante execução nas diferentes linguagens e da cultura corporal na Educação Física, o qual se justifica como importante, pela necessidade de valorizar as experiências e produções de autoria dos estudantes. No quadro 5, apresentam-se as orientações do eixo estruturante para a execução nas diferentes manifestações das linguagens e da cultura corporal na Educação Física:

Quadro 5 – Eixo Estruturante Execução nas diferentes manifestações das linguagens da cultura corporal na Educação Física:

<b>EIXO ESTRUTURANTE EXECUÇÃO NAS DIFERENTES LINGUAGENS E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b> <b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º ano</b>	<b>2ºano</b>	<b>3º ano</b>
Aprimorar suas produções nas diferentes linguagens nas manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
<b>LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.</b>			

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 125) – (Adaptado pela autora)

O terceiro Eixo, diz respeito à criação nas diferentes linguagens da cultura corporal na Educação Física. “A criação requer o diálogo da criança com seu repertório de experiências, saberes e fazeres, considerando seus processos de identidade e de alteridade” (BRASIL, 2012, p.125), considerando que é no processo de criação que o estudante tem a possibilidade de expressar de forma autoral tudo o que sente, imagina, acredita, necessita, etc. Vide quadro 6, com o eixo estruturante criação nas diferentes linguagens da cultura corporal na Educação Física.

Quadro 6 – Eixo Estruturante Criação nas diferentes manifestações das linguagens e da cultura corporal na Educação Física:

<b>EIXO ESTRUTURANTE CRIAÇÃO NAS DIFERENTES LINGUAGENS E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b> <b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Expressar sua imaginação, desejos, necessidades e ideias nas diferentes linguagens e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Expressar sua autoria e sua autonomia nas diferentes linguagens e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Aprimorar suas produções nas diferentes linguagens nas manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
<b>LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.</b>			

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 126) – (Adaptado pela autora)

O quarto eixo, designado Eixo conhecimento e reflexão sobre as experiências, saberes e fazeres na Educação Física, como apresentado no quadro 7, considera que as reflexões e os conhecimentos se constroem nos momentos em que os estudantes participam de forma individual e/ou coletiva, testando hipóteses, conversando, trocando ideias e experiências e se expressando.



Este eixo é descrito como importante “porque promove o acesso, o acolhimento, o respeito e a valorização aos conhecimentos historicamente construídos, incluindo aqueles produzidos pelas crianças” (BRASIL, 2012, p.126).

Quadro 7 – Eixo Estruturante Conhecimento e Reflexão sobre as experiências, saberes e fazeres nas linguagens da cultura corporal na Educação Física:

<b>EIXO ESTRUTURANTE CONHECIMENTO E REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS, SABERES E FAZERES NAS LINGUAGENS E NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b> <b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º ano</b>	<b>2ºano</b>	<b>3º ano</b>
Compreender que as manifestações da cultura corporal são produzidas de forma diferente por e para todos os seres humanos.	I/A	A	A
Compreender que as manifestações a cultura corporal são conhecimentos produzidos diferentemente em todos os tempos e lugares.	I/A	A	A
Valorizar e respeitar a diversidade de expressões e manifestações da cultura corporal, inclusive as das próprias crianças.	I/A	A	A
Estabelecer relações, comparar e fazer associações entre as manifestações da cultura corporal e suas próprias experiências, saberes e fazeres.	I/A	A	A
Expressar e partilhar suas reflexões, hipóteses e comentários acerca das manifestações da cultura corporal, de suas experiências e as de seus colegas.	I/A	A	A
<b>LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.</b>			

Fonte: (BRASIL, 2012, p.127) – (Adaptado pela autora)

Outro documento norteador do ensino de Educação Física de referência a nível federal, são os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) específicos da área. Embora tenham a sua primeira edição publicada em 1997, os PCN de Educação Física estão presentes até hoje nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba como um importante material de consulta e discussão entre os professores, além de constituírem base referencial de documentos e cursos produzidos pela rede.

### 2.3.1 A Educação Física na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Antes mesmo de discorrer sobre o PCN de Educação Física, acredita-se ser relevante explanar os motivos que levaram a opção pela análise deste referencial.

Esta escolha consolidou-se com base em dois critérios principais, o primeiro, como já anunciado anteriormente, por tratar-se de um documento de base teórica respeitada e reconhecida nacionalmente e, também, por se fazer presente e próximo dos docentes nas escolas municipais de Curitiba, como objeto de consulta, estudo e

formação continuada. Segundo, por representar a fundamentação teórica que os profissionais, hoje em atuação, receberam enquanto discentes das instituições de ensino superior, ou seja, por ser e se fazer integrante do processo de formação inicial dos professores de Educação Física em atuação nas escolas municipais.

Para introduzir esta explanação serão apresentadas de forma breve as contribuições trazidas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Educação Física para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série – atualmente denominado: 1º ao 5º ano), sua organização de conteúdo, objetivos e propostas de avaliação.

Esse suporte documental procura trazer uma proposta pedagógica com a intencionalidade de “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos”. (BRASIL, 2001, p.15).

Apresenta que a Educação Física, no decorrer de sua trajetória histórica foi assumindo papéis, posturas e posições sociais diversas de acordo com o momento social vivido. Apoderou-se de vestes militares, foi concebida como prevenção e até mesmo “remédio” para saúde do corpo e da mente, idealizada para fins de aperfeiçoamento da “raça” humana, como publicidade para difusão por meio do esporte, dentre outros papéis exercidos. Raízes que ainda se fazem presentes na Educação Física atual, porém com “toques” sutis de cada uma das tendências que perpassaram a Educação Física na sua trajetória.

Percebe-se que após ser considerada parte do currículo escolar e se fazer pertencente a todas as classes sociais, começou a ser percebida para além apenas do prisma físico.

Além de apresentar um breve resgate histórico da área, influências sofridas no decorrer de sua trajetória, o documento aponta a perspectiva, na qual, a Educação Física não fica restrita aos aspectos fisiológicos e técnicos, mas realiza uma análise mais crítica, considerando também “as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (BRASIL, 2001, p.25). Aborda os conteúdos da área como expressão de produções corporais, frutos de um conhecimento historicamente e socialmente conquistados. Compreende a Educação Física, desta forma, como cultura corporal. Assim, a cultura corporal, neste documento

é apresentada como “produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os” (BRASIL, 2001, p.26).

A Educação Física contempla os múltiplos conhecimentos produzidos pelo meio a respeito do corpo e movimento, nas mais amplas dimensões, como: lazer, expressão e possibilidades de promoção e/ou recuperação da saúde. Para isso, se faz necessário ampliar sua abrangência para além da ênfase da aptidão física para contemplar todas as dimensões envolvidas na prática corporal.

Neste sentido, segundo os PCN de Ed. Física aponta-se que:

O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (BRASIL, 2001, p.33).

É necessário compreender cada indivíduo dentro de sua individualidade. Portanto, possibilidades e diversidades de formas de agir e se expressar, para a partir deste momento traçar estratégias para ampliar e desenvolver suas habilidades corporais.

Nesta perspectiva, apresenta como sendo os objetivos gerais para a Educação Física no Ensino Fundamental, ou seja, espera-se que os estudantes ao final deste período sejam capazes de:

- 1-Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- 2-Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- 3-Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- 4-Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- 5-Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;

6-Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;

7-Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito; 8-Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão (BRASIL, 2001, p.43-44).

Sobre a organização dos conteúdos de acordo com os PCN de Educação Física, para os anos iniciais (2001), estes foram selecionados considerando a sua relevância social, as características dos alunos e as peculiaridades da própria área, estando subdivididos em três blocos: 1) Esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2) Atividades rítmicas e expressivas; 3) Conhecimento sobre o corpo.

Sobre o conhecimento sobre o corpo, este bloco de conteúdo apresenta-se articulado com os outros dois, pois dispõe de subsídios para os trabalhos como os elementos corporais. Deste modo, diz respeito à percepção do próprio corpo, ao conhecimento de sua composição e funcionamento, e no sentido de reconhecimento das conquistas individuais, da autonomia. Apresenta elementos respaldando critérios de julgamento para futuras escolhas saudáveis, tanto em relação a alimentação, como referentes a posturas e atitudes mais adequadas, no sentido da manutenção da saúde corporal, além de observar, analisar e compreender atitudes corporais desenvolvidas e apresentadas social e culturalmente.

Em relação aos esportes, lutas e ginásticas, os Parâmetros (BRASIL, 2001) não apresentam o propósito de delimitar cada um. Mesmo que o esporte seja conhecido pelo seu aspecto competitivo, os jogos pela sua flexibilidade nas regulamentações e a ginástica pelo trabalho com as técnicas de trabalho corporal, ambos apresentam sutis semelhanças e podem ser envolvidos em uma única atividade. Como a diversidade destas atividades é vasta no Brasil, o documento apresenta a necessidade de uma prática que favoreça o conhecimento histórico, a valorização, apreciação e vivência destas práticas, que podem ser subdivididas em jogos pré-desportivos, jogos populares, brincadeiras, atletismo, esporte coletivo, esporte com bastões e raquetes, esporte sobre rodas, lutas e ginásticas.

No âmbito das atividades rítmicas, orienta-se o trabalho com as manifestações da cultura corporal, expressão e estímulos sonoros por meio de danças

e brincadeiras cantadas. Considerando que o país tem uma grande diversidade cultural, conhecer origens e significados, situar, vivenciar e valorizar é também o papel da Educação Física. Observa-se, desta forma, que os conteúdos deste bloco são bastantes diversificados e podem ser variáveis, considerando a territorialidade em que está situada a escola.

Conteúdos postos, os Parâmetros Curriculares apresentam também critérios de avaliação, partindo do conceito que “deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo” (BRASIL, 2001, p.55). Descontrói, desta maneira, conceitos tradicionalmente criados, como mensurar dados e comparar resultados, extrapolando os aspectos biológicos.

Nesta perspectiva, os estudantes são percebidos como únicos, avaliados dentro de suas possibilidades individuais, considerados além dos avanços em suas capacidades físicas,

[...] o conhecimento de jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, suas respectivas regras, estratégias e habilidades envolvidas, o grau de independência para cuidar de si mesmo ou para organizar brincadeiras, a forma de se relacionar com os colegas, entre outros, são aspectos que permitem uma avaliação abrangente do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001, p.55).

Para isso, são propostos critérios de avaliação específicos a cada ciclo, com o propósito de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes dentro das especificidades do aprofundamento dos conteúdos na faixa etária compreendida e desta maneira subsidiar o trabalho do professor neste processo.

Considerando o primeiro ciclo, que abarca atualmente os estudantes dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

[...] ao ingressarem na escola, as crianças já têm uma série de conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, frutos de experiência pessoal, das vivências dentro do grupo social em que estão inseridas e das informações veiculadas pelos meios de comunicação (BRASIL, 2001, p.59)

Ou seja, já possuem uma bagagem de vivências e experiências corporais, frutos de brincadeiras, da exploração de diferentes ambientes e espaços, da

convivência com determinadas pessoas e/ou grupos sociais, as quais, não podem ser anuladas ou desconsideradas. Muito pelo contrário, a escola deve utilizar deste conhecimento prévio, valorizando-o e utilizando-o como ponto de partida para futuras ampliações deste repertório.

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p.59), “essa diversidade de experiências precisa ser considerada pelo professor quando organiza atividades, toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e procura ajustar sua prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos”, facilitando desta maneira a adaptação deste estudante ao ambiente escolar e também seus aprendizados posteriores, pois este, desse modo, se sente valorizado e pertencente a esse processo.

Neste momento da escolaridade compreendida pelo primeiro ciclo, os estudantes ainda estão se adaptando à rotina escolar, a qual exige um tempo maior de concentração, o que é bastante complexo para esta faixa etária, sendo a Educação Física, por vezes, uma das únicas possibilidades de realização de atividades, utilizando-se do movimento, criando grande euforia, o que é visto às vezes como dificuldade por alguns profissionais. Sobre isso os PCN apresentam que:

A capacidade dos alunos em se organizar é também objeto de ensino e aprendizagem; portanto, distribuir-se no espaço, organizar-se em grupos, ouvir o professor, arrumar materiais, entre outras coisas, são procedimentos que devem ser trabalhados para favorecer o desenvolvimento dessa capacidade. Tomar todas as decisões pelos alunos ou deixá-los totalmente livre para resolver tudo, dificilmente contribuirá para a construção dessa autonomia (BRASIL, 2001, p.60).

Apresenta o professor com o papel de mediador do conhecimento, o qual dentro de sua proposta de aula conduz o processo de ensino e aprendizagem, elaborando “sua intervenção de modo que os alunos tenham escolhas a fazer, decisões a tomar, problemas a resolver, assim os alunos podem tornar-se cada vez mais independentes e responsáveis” (BRASIL, 2001, p.60).

Cabe também ao professor propiciar formas que desafiem e instiguem os estudantes à vivência de diferentes situações sobre as questões do uso do espaço, pois nesta fase tendem a ficar aglomerados. Ser mediador de conflitos encaminhando para soluções possíveis; valorizar os conhecimentos do cotidiano e estabelecer vínculos positivos.

Outro aspecto que vale destaque é que o “trabalho com as habilidades motoras e capacidades físicas deve estar contextualizado em situações significativas” (BRASIL, 2001, p.62), e não ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados, pois são recursos para que o professor possa avaliar e criar posteriores propostas de intervenção.

Sobre os objetivos da Educação Física para o primeiro ciclo, espera-se que ao seu final os estudantes sejam capazes de:

1. Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;
2. Conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas);
3. Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano e
4. Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples (BRASIL, 2001, p.63).

Sobre os conteúdos para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, por ser considerado um período de transição e adaptação, prima-se para esta etapa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), jogos e brincadeiras, cujas regras sejam mais simples, que permitam que os estudantes vivenciem (individual e coletivamente) uma série de movimentos dentro de suas possibilidades e limitações, bem como, jogos e atividades que ampliem as possibilidades de compreensão do espaço a ser ocupado e também em relação à compreensão do próprio corpo como referência.

No plano especificamente motor, os conteúdos devem abordar a maior diversidade possível de possibilidades, ou seja, “correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar objetos, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e rebater com diversas partes do corpo e com objetos, nas mais diferentes situações” (BRASIL, 2001, p.63).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), os conteúdos abordados neste ciclo poderão ser retomados, aprofundados e/ou tornarem-se mais complexos nos ciclos posteriores.

Como forma de avaliação dos conteúdos postos, os Parâmetros (BRASIL, 2001), apresentam alguns critérios que devem ser considerados buscando conhecer e perceber se os estudantes estão sendo capazes de: 1) enfrentar desafios corporais

em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras; 2) participar das atividades respeitando as regras e a organização e 3) interagir com os seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero (BRASIL, 2001).

Contudo, estes critérios não têm exclusivamente o intuito de avaliar o desempenho e o percurso dos estudantes, mas também, para o professor poder refletir sobre a sua prática pedagógica e angariar subsídios para a realização dos próximos planejamentos.

Com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), observa-se que a Educação Física passou a ser considerada dentro de uma perspectiva mais ampla, de construção social, no qual o objeto de estudo passou a ser a cultura corporal. Dessa forma, os estudantes deveriam ser considerados em sua individualidade, com potencialidades e limitações a serem desenvolvidas.

Porém em análise a esse documento percebe-se algumas contradições em sua apresentação, pois embora sua elaboração possa ser considerada um grande avanço quanto às discussões sobre a Educação Física Escolar, este documento ainda apresenta em sua composição alguns confrontos de concepções. Podendo observar um enfoque culturalista e técnico, ao mesmo tempo. Embora a discussão sobre a cultura corporal se faça presente em grande parte do texto, pode-se perceber que o currículo tem cunho funcional e não voltado para a cultura corporal como se propõe o documento. Culmina assim, para o preparo de uma ordenação social e corporal e não ao respeito à diversidade e à emancipação como se propõe.

### 2.3.2 A Educação Física na perspectiva da Diretrizes Curriculares municipais de Curitiba

Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba para o ensino de Educação Física (2006), esta área deve propiciar aos estudantes o acesso a um conhecimento organizado a respeito da cultura corporal, permitindo o desenvolvimento pessoal, a participação na sociedade, bem como a vivência de valores e de princípios éticos e democráticos.

Para isso, considera o movimento como objeto de estudo da Educação Física escolar, destacado como elemento principal desta chamada cultura corporal.



Em relação à sua estrutura e organização, apresenta-se um pouco diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), os quais apresentavam os conteúdos subdivididos em três blocos: Conhecimento sobre o corpo; Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas.

As Diretrizes Municipais de Educação para o município de Curitiba, por sua vez, apresentam os conteúdos subdivididos em cinco Eixos Norteadores, sendo eles: o da ginástica, da dança, do jogo, da luta e do esporte deixando de destacar o conhecimento sobre o corpo.

Sobre o eixo da ginástica apresenta como orientações aos professores, que além de buscar desenvolver os elementos fundamentais de cada uma das suas ramificações (a Ginástica Geral, Ginástica Rítmica, Ginástica Artística, Ginástica do Condicionamento Físico e Relaxamento), deve-se também observar se em suas aulas o estudante,

[...] executa, com coordenação, os elementos fundamentais da ginástica (andar, correr, saltar, lançar, chutar, girar, rastejar, transportar, balançar, etc.), com ou sem o uso de materiais, com e sem deslocamentos, em diferentes posições e direções; mantém equilíbrio em plano elevado e inclinado, parado e em deslocamento; constrói, a partir das práticas vivenciadas, outras formas de movimentar-se; executa os movimentos básicos das várias formas da ginástica (CURITIBA, 2006, p.67)

Embora apresente preocupação com o trabalho com as valências funcionais e esquema corporal como descrito no excerto. O documento reitera que se deve considerar principalmente a vivência do movimento, e não a execução do movimento de forma perfeita, pois nesta fase da escolarização destes estudantes, o objetivo não é a aprendizagem da técnica isoladamente e sim ampliar o acervo e as experiências motoras.

Com relação ao eixo da dança, esta, segundo as Diretrizes Municipais de Curitiba (2006, p.67) é, “uma manifestação cultural, que busca a expressão corporal mediante a presença de estímulos sonoros, envolvendo movimentos e ritmos diversificados”. Desta forma, orienta uma organização de trabalho voltada aos elementos básicos, explorando atividades rítmicas e expressivas; de brinquedos cantados; de cantigas de roda; de danças folclóricas; de danças populares e de danças criativas.

Sobre o jogo, o qual é apresentado pelo documento, como manifestação corporal que implica a necessidade de regras e objetivos, propõe que por meio do jogo, o estudante exercite a sua cognição, produza e reproduza as suas vivências e compreenda o seu meio, constituindo um momento de lazer, de socialização e de desenvolvimento do raciocínio lógico.

Os jogos apresentados como referenciais a serem desenvolvidos durante as aulas de Educação Física são: “jogos psicomotores, jogos de interpretação, jogos recreativos, jogos tradicionais, jogos sensoriais, jogos intelectivos, jogos pré-desportivos e jogos cooperativos” (CURITIBA, 2006, p.68)

Sugere-também que durante as aulas os professores observem se o estudante:

[...] reconhece o jogo como componente da cultura corporal; compreende, respeita e é capaz de modificar as regras dos jogos, utilizando habilidades motoras e cognitivas; adota postura cooperativa e de respeito, em face de situações de conflito geradas no jogo, demonstrando bom relacionamento com os colegas; apresenta habilidades de memória, raciocínio e concentração nos jogos intelectivos (CURITIBA, 2006, p.68).

Evidencia-se, desta forma, que a perspectiva em que o jogo é concebido, ultrapassa a estratégia mecânica de ensinar e aprender, colocando como objetivo a construção de conhecimentos (individual e coletiva) e o desenvolvimento da autonomia.

Em relação ao eixo luta, este não é visto sob a perspectiva do ensino do domínio de técnicas, ou de propiciar a prática de embate, mas sim uma “forma de manifestação corporal em que, através de estratégias de desequilíbrio, imobilização ou exclusão de determinado espaço, se busca o desenvolvimento de ações de ataque e defesa (CURITIBA, 2006. p.69).

O documento apresenta como exemplos de luta, a capoeira, o judô, o caratê e a esgrima, destacando que a modalidade deve ser escolhida levando em consideração a realidade e o contexto em que está inserida a escola e também o interesse da comunidade escolar. Além disso, propõe que quando for abordada determinada luta, a contextualize socialmente, apresentando seu histórico,

trajetória, demonstrando e cultivando sempre respeito ao seu valor pedagógico e cultural.

Na escola, o trabalho com a luta deve enfatizar a filosofia que lhe dá sustentação para que, muito mais do que despertar formas de violência, a luta seja vista como melhoria da qualidade dos movimentos corporais e como controle das emoções (CURITIBA, 2006. p.70)

Sobre o quinto e último eixo descrito, o esporte, este é caracterizado pelas Diretrizes Curriculares de Educação Física do município de Curitiba, como sendo a “prática corporal, individual ou coletiva, que possui regras sistematizadas e oficiais, e caráter competitivo” (CURITIBA, 2006. p.70).

Em sua apresentação, o eixo apresenta especificidades de aprofundamento para cada ciclo de aprendizagem. Para o ciclo I, que abrange primeiros, segundos e terceiros anos de Ensino Fundamental, descreve que o esporte deve ser explorado com enfoque de apreciação e de socialização, pelo desenvolvimento de práticas que desenvolvam as capacidades físicas e coordenação motora, além de noções de espaço-temporais de maneira geral.

Já para o ciclo II (quartos e quintos anos) faz-se necessário um trabalho a fim de aprimorar as habilidades, para isso, inicia-se com as atividades pré-desportivas. Nos ciclos III e IV (últimos anos do Ensino Fundamental) o esporte é apresentado como meio para o desenvolvimento integral do estudante e praticado em sua amplitude.

Como apresentado no eixo da luta, no esporte também se apresenta a necessidade de contextualizá-lo historicamente, tomando toda sua trajetória até chegar fazer parte da cultura brasileira. O documento cita como possíveis exemplos a serem trabalhados: o voleibol, o basquetebol, o futebol, o handebol, o atletismo e outros que despertem o interesse dos estudantes e que estejam presentes na realidade local.

As Diretrizes Curriculares Municipais concluem as orientações para o eixo do esporte descrevendo:

A prática esportiva escolar deve enfatizar não só a competição, mas principalmente resgatar valores como solidariedade, a cooperação mútua e o respeito. Portanto, na escola, o esporte deve oportunizar a participação de

todos os estudantes, respeitando as suas possibilidades e habilidades (CURITIBA, 2006. p.71)

Para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade, que aborde toda a amplitude que estes eixos norteadores necessitam, o professor de Educação Física deve elaborar seu planejamento pedagógico, que além de prever os conteúdos e objetivos pretendidos, deve levar em consideração as características individuais de cada estudante, considerando-os em todas as dimensões: cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (CURITIBA, 2006).

As Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Física, propõem que o trabalho com as práticas corporais deve ser organizado metodologicamente em ação – reflexão – nova ação consciente. Entende-se por ação, a vivência prática dos elementos significativos da cultura corporal, sempre considerando o conhecimento que o estudante já detém sobre eles.

Para tanto, possui como objetivos para o ciclo I (primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental):

Vivenciar elementos da cultura corporal (ginástica, dança, jogo e luta), orientando-se em espaços e tempos necessários a essas práticas. Construir outras possibilidades de movimentar-se corporalmente, reelaborando as práticas vivenciadas, com apoio dos professores e dos colegas. Reconhecer suas possibilidades de movimentação corporal, percebendo-se como único, diferente de seus colegas, compreendendo e respeitando as diferenças individuais. Interagir, dentro do ambiente escolar, adotando atitudes de respeito, na tentativa de superar inibições e/ou atitudes de preconceito/discriminação. Resolver as situações de conflito surgidas com os colegas na realização das práticas corporais, por meio do diálogo. Aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de desafios corporais, com apoio dos professores e dos colegas. Respeitar a diversidade cultural, participando de atividades trazidas pelos colegas. Reconhecer algumas das alterações fisiológicas que ocorrem em seu corpo durante e após a realização das práticas corporais (cansaço, elevação dos batimentos cardíacos, sudorese, aumento da frequência respiratória). Reconhecer, nos elementos da cultura corporal, uma opção de prática para o preenchimento sadio do tempo livre. Participar de práticas corporais que possibilitem o reconhecimento do corpo como meio de comunicação, de expressão e de atuação nas relações sociais (CURITIBA, 2006. p.74)

Ao descrever e analisar os PCN e as Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba, foi possível perceber que nenhum dos referenciais, abordou as possíveis relações ou contribuições, da Educação Física às demais áreas do conhecimento, principalmente no que se refere à alfabetização e ao letramento que é o objeto desta

pesquisa. Mesmo que em alguns momentos se tenha descrito que a Educação Física não “foca” apenas o desenvolvimento corporal, mas também cognitivo, não se explicitou de qual ou como seria essa amplitude do desenvolvimento cognitivo.

Ausência de contextualização também percebida no documento nomeado: Currículo do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Curitiba<sup>13</sup> (2016), o qual já apresenta o trabalho com o corpo sobre o olhar de prática social e a percepção da Educação Física como experiência cultural. Entretanto, em nenhum momento apresenta-se a relevância de um trabalho integrado com as demais áreas do conhecimento, com essa carência de informação, sugere um trabalho de maneira independente no contexto escolar.

Outro aspecto relevante a ser registrado é que, mesmo os documentos apresentando uma organização de eixos diferentes, ambos dispõem de semelhanças em suas propostas, em destaque no que se refere ao trabalho com a cultura corporal dos estudantes e sobre a necessidade de reconhecimento e valorização dos conhecimentos pertencentes a eles, mesmo aqueles vivenciados fora do ambiente escolar.

Considerando que a cultura corporal foi um objeto convergente, julga-se necessário explorar na sequência essa temática sobre a perspectiva de diferentes autores, sobre o que é, e o que representa o trabalho da Educação Física, considerando a cultura corporal dos estudantes como ponto de partida.

### 2.3.3 Cultura Corporal sob diferentes perspectivas

O termo Cultura Corporal, embora seja comumente utilizado em documentos e/ou textos da área da Educação Física, segundo Daolio (2004, p.9) foi incorporado “somente a partir da década de 1980, com o incremento do debate acadêmico na educação física, o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural na educação física”, pois até esse momento, o “corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura”.

Um dos motivos para uso do termo cultura seria, segundo Bracht (2005), a necessidade de forçar uma redefinição da relação da Educação Física com a Natureza

---

<sup>13</sup>[http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral\\_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf](http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf)

e com seu conhecimento fundamentador, ou seja, para superar a concepção de naturalismo biológico que esteve historicamente presente. E, perceber “as atividades físicas ou as práticas corporais como construções históricas, não são meramente consequência de uma ordem natural, com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram construídos pelo homem” (BRACHT,2005, p.3).

Compreender os saberes da Educação Física sob a perspectiva da cultura, não invalida seu enfoque natural, mas amplia a abrangência da área para outros conhecimentos, novas possíveis interpretações. Assim, por exemplo,

a corrida como realizada no esporte atletismo, não é uma manifestação apenas biológica do corpo, mas uma construção histórica com um determinado significado social. Mas qual seu significado? Este significado é imutável? Podemos alterá-lo, atribuir novos? Estas questões passam então a ser objeto também de nossas aulas, pois temos a atribuição de propiciar aos nossos alunos que se apropriem dessa manifestação cultural (no seu sentido amplo), mas não apenas de forma a repeti-la e, sim, de forma a permitir que participem dessa construção, para o que é fundamental que a compreendam, que aprendam também a construir cultura (corporal, de movimento ou corporal de movimento) (BRACHT,2004, p.3).

Com o intuito de explicitar a relevância da cultura na Educação Física, Daolio (2004, p.9) descreve que a cultura é

o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAOLIO, 2004, p.9),

Porém, mesmo que o termo cultura corporal se faça presente em inúmeras obras da área, e seja lembrado corriqueiramente nos documentos oficiais norteadores do ensino da Educação Física, como foi possível acompanhar no item anterior, a cultura corporal não possui um sentido único, ou uma definição acabada. Pode apresentar não somente variações na gênese do conceito, como também na própria nomenclatura. Segundo Daolio (2004, p.14) “é possível perceber a utilização da

expressão ‘cultura’ acompanhada de termos como ‘física’, ‘corporal’, ‘de movimento’, ‘corporal de movimento’ e outros”.

Uma das primeiras obras onde o termo cultura corporal pôde ser encontrada foi: o livro Metodologia do Ensino de Educação Física, de 1992, uma das obras com maior repercussão na área nos anos de 1990, escrita por um Coletivo de Autores composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zúlke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Segundo esta obra, a prática de trabalho considerando os fundamentos da cultura corporal busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, “exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, (...), que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES, 2000, p.38).

Dessa forma, se reconhece que

a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola (COLETIVO DE AUTORES, 2000, p. 38).

Afirmam também que “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/ objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 2000, p.62).

Assim, apresentam a cultura corporal como sendo um patrimônio da humanidade, que deve ser conhecido, explorado e compreendido, a fim de contribuir para a construção de identidade dos estudantes, os quais além de sujeitos biológicos, são também sujeitos históricos. Nessa perspectiva, a cultura corporal

é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (COLETIVO DE AUTORES, 2000, p.29).

A percepção de totalidade está no sentido de perceber o ser humano como único e não dissociado em corpo mente e social. Dessa forma o papel do professor de Educação Física extrapola a função de desenvolvimento das funções motoras. Bracht (2004) vai além da validação da relevância do trabalho da cultura corporal no âmbito escolar, quando confere a justificativa da existência da Educação Física enquanto disciplina da cultura corporal de movimento (como prefere chamar). Segundo a autora,

a corporeidade (o corporal) e a movimentalidade (o movimento), embora elementos antropológicos fundamentais, por si só não justificam a Educação Física enquanto disciplina. Indicam para a educação temas fundamentais, que necessariamente precisam ser considerados pela teoria pedagógica. Quando trabalhamos com o conceito de cultura corporal de movimento (minha preferência), a movimentalidade e a corporeidade estão ali presentes de uma determinada forma, diferente da Matemática, do Português, da Educação Artística. As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola (BRACHT, 2004, p.4).

Segundo Daolio (2004, p.41), a discussão de cultura “estaria libertando na educação física os chamados elementos da ordem, a subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade”. Desse modo, o autor apresenta o trabalho da Educação Física, não em uma perspectiva anárquica, como talvez possa aparentar, mas no sentido de ampliar os horizontes de estudo e trabalho da área, sobre o enfoque do movimento humano, do corpo físico e das técnicas, para considerar o ser cultural, como agente integrante de um meio e construtor de sua cultura corporal.

Após versar sobre a cultura corporal e a respeito da necessidade de perceber o corpo além de seu aspecto físico, mas também, como produto e produtor dentro de uma perspectiva social e cultural, faz-se necessário refletir sobre esse corpo e como ele é percebido dentro do ambiente escolar.



### 2.3.4 Breves reflexões sobre o corpo

Pensar e escrever sobre o corpo é refletir sobre a história da civilização. Cada espaço cultural, cada sociedade, demanda influências sobre a constituição da percepção dos corpos, estabelecendo representações e padrões referenciais. Pois, “no corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contacto primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 1995, p.105).

Buscar compreender a complexidade de como o corpo é percebido nos dias atuais não é uma tarefa simples, muitos são os questionamentos que vem à tona, dentre eles: O que é ter um corpo? O que é ser um corpo? Todos os serem humanos são possuidores do mesmo modelo de corpo? O que é a tão comentada corporeidade? Quais as possibilidades e privações impostas aos corpos atuais? Como fica (ou onde fica) o corpo na escola?

Percebe-se que muitas são as indagações referentes a esse assunto e, de antemão faz-se necessário ressaltar, que neste momento não se tem a ambição de responder a todas (talvez até mesmo não responder a nenhuma dessas), mas sim, problematizar (levantar a discussão sobre) e refletir a respeito desse assunto tão relevante para a educação e para a compreensão do modelo de civilização que se constrói diariamente.

Discutir sobre o corpo na educação e no processo de ensino e aprendizagem de modo geral é de considerável relevância não somente para área da Educação Física, mas para todos os docentes, pois a aprendizagem não se dá sem o corpo, este é o primeiro meio de interação, ponto de entrada para todo e qualquer aprendizado. Consequentemente não há como considerar o processo de alfabetização e letramento sem considerar os estudantes em sua totalidade.

Contudo, para compreender e tentar desvelar as representações construídas para o corpo humano no presente, faz-se necessário realizar uma breve retrospectiva, para perceber as diferentes maneiras de se conceber e se tratar o corpo em alguns momentos históricos, considerando que os elementos econômicos, sociais, políticos, culturais e históricos de cada sociedade estão intrinsicamente relacionados a construção indelével dos corpos.

Para iniciar essa caminhada histórica, a primeira civilização que vem a memória é a da Grécia, o corpo grego, ainda tão presente na cultura atual, por meio das obras de arte em especial as esculturas. Retratando um corpo demasiadamente idealizado, treinado, aprimorado e produzido. Distanciando-se da naturalidade da natureza corporal.

O corpo nu é objecto de admiração, a expressão e a exibição de um corpo nu representava a sua saúde e os Gregos apreciavam a beleza de um corpo saudável e bem proporcionado. O corpo era valorizado pela sua saúde, capacidade atlética e fertilidade. Para os gregos, cada idade tinha a sua própria beleza e o estético, o físico e o intelecto faziam parte de uma busca para a perfeição, sendo que o corpo belo era tão importante quanto uma mente brilhante (BARBOSA, MATOS e COSTA, 2011, p.25)

Devido a vulnerabilidade vivida e a eminência constata de ameaças e confrontos, o corpo era um objeto social e econômico, a força física era um recurso para a manutenção do exercício do poder, que consequentemente influenciava na posição hierárquica social, fator que reforçava o culto pelos exercícios físicos e corpos esteticamente mais fortes.

Segundo Foucault (1994 in Barbosa, Matos e Costa 2011, p.25) “nos séculos I e II, os filósofos enfatizavam as necessidades dos indivíduos terem cuidado consigo mesmos, pois seria dessa forma que alcançariam uma vida plena. Eles cuidavam tanto do corpo como da alma, recomendando a leitura, as meditações e regimes rigorosos de actividade física e dietas”. Uma civilização com pessoas menos dependentes onde as regras e a disciplina se faziam muito presentes na rotina diária.

Nos períodos posteriores as representações do corpo adquirem outras perspectivas, submetendo-se a questões de crenças religiosas. Com o cristianismo o corpo passa da expressão da beleza para a fonte do pecado. “O bem-estar da alma deveria prevalecer acima dos desejos e prazeres da carne. O corpo, prisão da alma, era, pois, um vexame, devia ser escondido” (BARBOSA, MATOS e COSTA, 2011, p.26).

Pregava-se o controle e a submissão dos desejos e necessidades “carnais” do corpo, como forma de respeito e devoção aos ícones divinos. A matéria (o corpo) era vista de forma inferiorizada diante da alma (a natureza do criador). Sendo o pecado original o responsável pela punição e aprisionamento da alma ao corpo.

Distanciando da percepção grega, nesse momento, o interesse se afasta da busca pelo belo e saudável, mas se direciona a manutenção do ideário divino.

O Cristianismo durante a Idade Média acentuou ainda mais a distinção corpo/mente, tornando mais evidente a hierarquia entre estes. Segundo Barbosa, Matos e Costa (2011, p.27) para o Cristianismo, o corpo sempre teve uma característica de fé; é o corpo crucificado, glorificado e que é comungado por todos os cristãos.

Época, também marcada pelas punições corporais, castigos e execuções públicas (oficializadas pela Inquisição), com o objetivo de livrar a alma dos pecados, ou livrar os homens de bem do perigo, como foi o caso da morte de mulheres subjugadas como bruxas. A ideia central da “bruxaria era a de que o demônio procurava fazer mal aos homens para se apropriar das suas almas. E isto era feito essencialmente através do corpo e esse domínio seria efectuado através da sexualidade. Pela sexualidade o demônio apropriava-se primeiro do corpo e depois da alma do homem” (BARBOSA, MATOS e COSTA, 2011, p.27).

Neste momento histórico, fica evidente o *preconceito* e distinção de gêneros, a mulher sendo percebida como um subproduto, advinda da costela de Adão e ligada à sexualidade, sendo possuidora do poder de “enfeitiçar” os homens e tira-los do seu caminho. Consequentemente, para contê-las, ou “neutralizar” os seus poderes eram expostas e punidas em praça pública, raspados seus cabelos, despidas, isso, quando não eram levadas à fogueira.

Com o renascimento e com o surgimento do pensamento científico, as ações passaram a ser guiadas pelo método científico, inicia-se assim, uma maior preocupação com as razões científicas como forma de conhecimento. O corpo, então, começa a ser estudado, investigado e retratado, como nas pinturas de Da Vinci e Michelangelo.

O dualíssimo corpo-alma já conhecido, se enraizou mais profundamente com a teoria cartesiana de Descartes, que pregava o corpo e a mente como duas realidades distintas e independentes na composição do ser humano. O corpo sob essa perspectiva não influenciaria de forma alguma a construção do conhecimento. “A alma está implantada na máquina do corpo, mas não é seu princípio de formação nem de conservação. Trata-se simplesmente de íntima associação da alma com o todo e as partes da máquina já feita” (DESCARTES, 1979, p.208).

Desta forma, o físico passou a estar a serviço da razão, tais princípios acabaram por acentuar a depreciação do corpo, atribuindo ao corpo um plano inferior, com o único objetivo de subserviência. O corpo humano aqui representado seria a parte material, inferior, que necessitaria ser domesticado.

Apoiado nessa interpretação, a partir do período chamado Revolução Industrial, no século XVIII, o corpo humano passou a ser olhado, tratado, cuidado, ainda mais profundamente, praticamente como instrumento de trabalho, o qual deveria manter-se em bom estado de “funcionamento” para atender as expectativas de mercado, desempenhando suas funções com agilidade, força e mínimo de dispêndio de energia, para ter rápida recuperação, suportar as longas jornadas diárias de trabalho, sem faltar e sem decair o rendimento, pois caso contrário, seria dispensado e substituído pelo corpo de outro trabalhador.

Na sociedade capitalista, o processo de trabalho, alienando-se de suas raízes humanas, alienou também o homem em sua corporalidade. Sua atividade produtiva, criativa, em que ele expressa seu ser total, é transformada em tempo de trabalho e absorvida pelo capital [...]. O corpo do trabalhador não é somente um corpo alienado, mas é um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização de movimentos. Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual. Fazer com que esse corpo subsista como força de trabalho é o único objetivo do capital (GONÇALVES, 2000, p.63).

Observa-se que, quanto maior for a proximidade de caracterização do corpo como objeto, maior será o poder de controle externo sobre ele, a submissão inicia quando se aceita ser prisioneiro do corpo e se busca uma homogeneização de padrões pré-determinados a serem seguidos.

A constituição histórica da concepção de corpo com dualidade entre corpo e alma, vem sendo construída e constituída pelos sujeitos históricos que a compõe e, essa reconstrução continua e permanente não depende de indivíduos isolados, mas sim, do coletivo, que a delinea em seu meio social e cultural.

O corpo, não pode ser percebido apenas como uma figura anatômica isoladamente, composta por estruturas físicas (esqueleto, órgãos, músculos, terminações nervosas, líquidos...) que pode ser facilmente estudada, descrita e reproduzida. Ser Corpo é mais que pertencer a um ciclo de existência, o corpo é identidade, composto de gestos, expressões, sentimentos e ideias, que estão em

constante movimento de transformação, um corpo de hoje não será o mesmo amanhã, não somente porque o tempo cronológico está agindo sobre ele. Mas, em especial, porque suas experiências o transformam, o tornam um novo ser. O ambiente exerce influências sobre os corpos, o modificam, o moldam, mas esse mesmo ambiente também é alterado e modificado pela simples presença, desses mesmos corpos.

O corpo, como corpo próprio ou vivido, possui uma intencionalidade operante que engloba todos os sentidos na unidade da experiência perceptiva, na qual “os sentidos se intercomunicam, abrindo-se à estrutura de coisa”. A integração dos sentidos só pode ser explicada por ser um único organismo que conhece e se abre ao mundo, com o qual ele coexiste (GONÇALVES, 2000, p.66).

É por meio do corpo que as crianças têm suas primeiras experiências, que se percebe como um ser no mundo e que se sentem pertencentes a ele. Com o corpo se expressa, sente, conhece e se descobre. São as sensações e percepções que despertam a curiosidade de desvelar e construir conhecimentos sobre o seu entorno.

Por meio dessa experiência, utilizando-se do seu corpo e do movimento, além do reconhecimento de mundo, que é possível estabelecer comunicação, se expressar e interagir. A criança (assim como os adultos) não se comunica apenas com a linguagem oral, mas, isso ocorre principalmente, com expressões corporais. “O movimento humano, por fim, pode ser compreendido como linguagem, ou seja, como capacidade expressiva. O homem se expressa pelos seus movimentos, pelas suas posturas, pelos seus gestos. O corpo humano é fala e expressão” (SANTIN, 1987, p.34).

A educação escolar deveria rever a organização existente atualmente nas escolas. Não somente pela questão de organização de tempo e espaço, os quais são organizados e subdivididos de acordo com as necessidades organizacionais do sistema, mas levando também em consideração as necessidades dos estudantes como crianças. Raramente se discute sobre o significado e simbolismo do corpo humano, mesmo entre os professores de Educação Física, como que se tem observado ao longo dos anos na prática e na convivência escolar.

A instituição escolar até os dias atuais, se mantém com uma postura disciplinadora, onde

em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos dias por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. É chocante, absurda, escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana. (FREIRE, 1989, p.157)

O que se tem é uma educação na qual há uma visão de corpo disciplinado, em que as práticas se limitam ao movimento em busca da disciplina. Segundo Foucault (2004, p.129-130) “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. [...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro”.

Tal organização vem da necessidade de manutenção de poder por parte do professor, cuja preocupação em manter o controle e a hierarquia é maior do que a própria aprendizagem dos estudantes, visto que, está privando-os de inúmeras experiências, que comparativamente seriam infinitamente mais significativas de que se manter inertes reproduzindo uma única atividade a todos, sem considerar ao menos que, entre os estudantes cada um está em um estágio de desenvolvimento próprio.

Observa-se que o corpo é visto como desvalido de importância e, quando este entra em foco de diálogo, é para sinalizar “defasagens” e traçar estratégias de trabalho para “supri-las”, ou seja, sem reflexão, apenas com a intencionalidade de promover uma aquisição de habilidade física aos estudantes, no sentido do trabalho do corpo como um objeto, o qual precisar “ter” algumas habilidades para que ao findar do ano, ou do ciclo escolar, possa chegar a “ser” o modelo que se almeja. No entanto, por vezes é desconsiderado que,

Mais do que ter um corpo que se usa como objeto ou como instrumento, o homem precisa ser corpo, realizando a autoconstrução corporal da consciência de si e da expressividade relacional, vivendo o corpo como trabalho e lazer, como gesto, harmonia, arte e espetáculo (MARQUES in SANTIN, 1987, p.08).

É necessário considerar que o corpo não é meramente biológico, mas repleto de multiplicidades. Ele é ao mesmo tempo social, psicológico, biológico e cultural. Os corpos que habitam o mundo em que vivem, também são “habitados”, constituídos e

construídos por essa imersão, seja pelas relações que estabelecem com seus pares, pelas vivências nas práticas diárias ou pela “simples” observação. O ser humano é produto de suas interações. Mesmo que aparente características semelhantes, não dever ser percebido com olhar homogeneizador, porque cada ser é único, reage de formas e ritmos diferentes a estímulos e relações.

Segundo Assmann (1995, p.113) “[...] O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da Corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica”. Nessa perspectiva a corporeidade humana, como sendo “certo que ela não é um objeto, uma forma ou um modelo. Não se compõem apenas dos recursos orgânicos e físicos. A corporeidade deve – mais do que uma coisa a ser aprendida – significar um desafio para a imaginação e a criatividade.” (SANTIN in GEBARA, 1993, p.67).

O professor, nesse momento, seja ele de Educação Física ou não, necessita sobretudo compreender o corpo (sem dicotomiza-lo) como um agente de aprendizagem, pois é pela relação do ser humano com os outros e com seu meio que a aprendizagem se concretiza, segundo Santin

[...] É na corporeidade que o homem se faz presente. A dimensão da corporeidade vivida, significativa e expressiva caracteriza o homem e a distância dos animais. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis da corporeidade. A própria divindade, em todas as tradições teológicas, precisou tornar-se corporeidade para fazer-se visível, existencial. Tornar-se significa incorporar em seu modo de ser a realidade assumida, isto é, corporeidade. Assim o homem, em toda as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente dizer que precisa do corpo. Isto porque a humanidade do homem se confunde com a corporeidade (SANTIN, 1987, p.50).

A discussão da corporeidade é necessária para buscar um novo olhar sobre a construção do conhecimento. A aprendizagem não pode ser percebida como algo autônomo e ou individual dos estudantes, mas compreendida como dependente do entorno em que estão inseridos. O discurso do professor não pode ser distante do entorno sociocultural do qual os alunos fazem parte, pois a própria constituição destes sujeitos é decorrente das relações a qual pertencem.

É necessário pensar cada vez mais no aluno como um todo, porém único. Como ser global e não separado em partes, como historicamente acostumou-se a

observar. Mas, e sobretudo, compreender e considerar que o ser humano se expressa pelos seus movimentos, posturas e gestos.

Após refletir sobre a necessidade de compreender o corpo em sua totalidade, percebe-se a relevância para esta pesquisa em realizar essa discussão também sobre a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Física, como será apresentado a seguir considerando a Educação Física como uma teia de aprendizagens.

## 2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA: TEIA DE APRENDIZAGENS (CORPO – MENTE – SOCIAL)

O trabalho realizado pelo professor de Educação Física, de modo geral, vem sendo percebido principalmente sobre o foco da esfera do aperfeiçoamento das estruturas físicas do corpo, de ampliação das habilidades motoras, como: flexibilidade, força, agilidade, dentre outras elencadas facilmente e do entretenimento e possibilidade de desenvolvimento das relações interpessoais pelo desenvolvimento do trabalho coletivo.

Entretanto, o desenvolvimento da motricidade, não apenas está diretamente ligado ao desenvolvimento cognitivo (cerebral), como é corresponsável por esta construção. O desenvolvimento cerebral está em permanente ação e, para a construção de novas aprendizagens, são necessários estímulos que se correlacionam com fatores básicos: biológicos que são as estruturas físicas e socioculturais que compõem as experiências, vivências, interações realizadas ao longo da vida; e do outro lado, a evolução cultural, como diz Fonseca (1995, p.21)

O cérebro largo do homem desenvolve-se pela cooperação de muitos fatores, além do tamanho do corpo. De um lado a evolução biológica, dependente dos genes, e por conseguinte inata, de onde emergem as características sensoriais, do desenvolvimento muscular, das libertações esqueléticas, etc. Do outro, a evolução cultural, dependente do envolvimento, de onde emergem a sua postura bípede, a manipulação tecnológica, a caça, a linguagem e a organização social, que traduz os comportamentos a aprender.

Fonseca (1995, p.47) afirma que o cérebro, para Luria, é um sistema de “zonas de (co) laboração e concentração, caracterizado pela consistência e estabilidade das suas interações e pela variedade de plasticidade de seus componentes, bem como pelos diferentes estágios de desenvolvimento que assume



no tempo”. Descrevendo também que o padrão de organização cerebral é único para cada indivíduo, além de não ser estático, ou seja, sofre alterações com o tempo e com as vivências experienciadas.

O ser humano está em constante (re) construção, aprimoramento e adaptação às necessidades diárias. “A percepção, a ação (a motricidade humana), a memória, a simbolização etc., não são funções naturais, nem propriedades da vida mental, são características decorrentes da evolução biossocial humana” (FONSECA, 1995, p.47).

É por meio desse sistema de constante atividade e com a integração entre o biológico e o social que o cérebro humano necessita ser percebido. Não há ação isolada, mas sistemas funcionais complexos em permanente desenvolvimento.

Um exemplo citado por Fonseca (1995, p.48) refere-se à linguagem falada, a qual, “não pode ser analisada em termos separados, pois ela está intimamente relacionada com a linguagem gestual, com a comunicação não verbal, emocional e mímica, com a intenção e a percepção, com a memória e o pensamento”.

Para Luria (1998, p.143) “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca o lápis em sua mão”. Esse momento, considerado por alguns como o da descoberta da escrita, não é na realidade o primeiro estágio de desenvolvimento. As origens “desse processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos dizer que quando a criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas [...]” (LURIA, 1998. p.143). Isso, porque as aprendizagens, sejam elas relacionadas a alfabetização, a motricidade, ou a qualquer outra área, não acontece de maneira independente e/ou isolada. Os indivíduos são seres únicos, com corpos que precisam ser percebidos em sua totalidade e não subdivididos em corporal, cognitivo e afetivo, como se costuma didaticamente apontar.

Da mesma maneira que não há como se conceber a motricidade agindo ou sendo analisada de forma solitária,

ela é indissociável da organização do tônus de repouso e de ação, do controle postural e da regulação vestibular gravítica e espacial, da noção que o corpo ocupa em relação a esse mesmo espaço, da memória e das aferências do meio, com o qual programa a sua ação numa rede complexa e sequencializada de engramas motores, só posteriormente materializada sob a forma de ação propriamente dita (FONSECA, 1995, p.48).

As ações cerebrais se inter cruzam, inter dependem, integram para realizar outras novas, utilizando-se da percepção, da memória, do pensamento para construir e consolidar novos processos, ou seja, para estruturar aprendizagens solicitadas. Mas, para que essas relações ocorram faz-se necessário a relação com elementos externos, por meio da observação, da comunicação e interação. Quanto mais vastas as vivências, maior será o arsenal de ações e conhecimentos produzidos.

Este contexto denota a importância do papel do professor como mediador e consciente de seu papel e influência. Pois, a apropriação de meios externos e de sinais não depende exclusivamente de “divisões, migrações e diferenciações de células nervosas, mas sim, de processos de cortilização e encefalização de origem social, onde o papel de transmissão cultural e da informação mediada pelos adultos é de influência decisiva” (FONSECA, 1995, p.50).

É coerente descrever que alguns processos são inerentes desde o nascimento, mas outros fundam-se e se fortalecem sob a influência do meio externo. Como redige Fonseca (1995, p.50), a respeito da maturação do cérebro:

A maturação do cérebro, como um sistema dinâmico que é, forma-se a partir da influência decisiva do meio envolvente. Sem essa influência determinante, de onde decorre a mediação e a ontogênese da linguagem, a criança não desenvolve o seu cérebro nas suas funções psíquicas superiores. Sem essas funções, não se pode apropriar da história humana, e por isso não organiza o seu comportamento nem seu cérebro, podendo vir a comportar-se como uma criança-lobo.

Segundo Luria (1981, p 27), os processos mentais humanos são processos funcionais complexos que não devem ser interpretados como processos localizados em zonas restritas e limitadas do cérebro, pois trabalham de forma conjunta e dinâmica, cada um contribuindo com sua particularidade para a organização global do sistema funcional.



Para esse autor, o cérebro humano é concebido em três unidades funcionais básicas, cuja cooperação se faz necessária para qualquer tipo de atividade mental, seja na produção da linguagem falada, escrita ou na execução dos movimentos: a primeira unidade funcional para regular o tono ou a vigília; a segunda para obter, processar e armazenar as informações que chegam do mundo exterior; e a terceira unidade para programar, regular e verificar a atividade mental.

Cada uma dessas unidades básicas apresenta ela própria uma estrutura hierarquizada e,

consiste em pelo menos três zonas corticais construídas uma acima da outra: as áreas primárias (de projeção) que recebem impulsos da periferia ou os enviam para ela; as secundárias (de projeção - associação), onde informações que chegam são processadas ou programas são preparados, e, finalmente, as terciárias (zonas de superposição) (LURIA, 1981, p.27)


Tal modelo respalda a organização e integração das três unidades funcionais num único sistema mais complexo. Fonseca (1995) estabelece uma relação detalhada entre os fatores psicomotores e as unidades funcionais de Luria (1981) e, ao mesmo tempo, situa os sistemas funcionais e respectivos substratos anatômicos, conforme é demonstrado no quadro 8, no qual se apresenta a relação entre os fatores psicomotores e as unidades funcionais.

Quadro 8 – Relação entre os fatores psicomotores e as unidades funcionais.

Unidade funcional	Fatores psicomotores	Sistemas	Substratos anatômicos
<b>(1ª unidade)</b> Regulação tônica de alerta e dos estados mentais: Atenção. Sono. Seleção de informação. Regulação e ativação. Vigilância-tonicidade. Facilitação-inibição. Modulação neurotônica. Integração interssensorial.	Tonicidade  Equilibração	  Formação reticulada.  Sistemas vestibulares e proprioceptivos	Medula.  Tronco cerebral.  Cerebelo.  Estruturas subtalâmica e talâmicas.
<b>(2ª unidade)</b> Recepção, análise e armazenamento da informação: Recepção, análise e síntese sensorial Organização espacial e temporal Simbolização esquemática. Decodificação e codificação. Processamento. Armazenamento, integração perceptiva dos proprioceptores. Elaboração gnósica.	Lateralização  Noção do corpo  Estruturação espaço-temporal	  Áreas associativas corticais (secundárias e terciárias)  Centro associativo posterior.	Cortéx cerebral.  Hemisfério esquerdo e direito.  Lóbulo parietal (tátil-quinestésico).  Lóbulo occipital (visual)  Lóbulo temporal (auditivo)

(Continua)

(Continuação)

Unidade funcional	Fatores psicomotores	Sistemas	Substratos anatômicos
(3ª unidade) Programação, regulação e verificação da atividade: Intenções, Planificação motora. Elaboração práxica. Execução, correção Sequencialização das operações cognitivas.	Praxia global  Praxia fina	 Sistema piramidal ideocinético.  Áreas pré-frontis (áreas 6-8).  Centro associativo anterior.	Córtex motor.  Córtex pré-(psico)motor.  Lóbulos frontais

Fonte: FONSECA (1995, p.101) (Adaptado pela autora)

A primeira unidade funcional para regular o tono e os estados mentais, segundo Fonseca (1995, p.67), “tem o caráter da não especificidade, pois compreende uma rede nervosa que realiza uma função de modificação gradual do estado da atividade cerebral sem qualquer relação direta com a recepção ou o processamento da informação externa”. Está apresentada na tonicidade muscular e a equilíbrio (manutenção da postura de bípede), a qual de acordo com Luria (1981, p. 49) está “localizada principalmente no tronco cerebral, no diencéfalo e nas regiões mediais do córtex, difere essencialmente do sistema da segunda unidade funcional do cérebro”.

A tonicidade em Luria (1981), segundo Fonseca (1995, p.101), é ponderada sob a de alerta e vigilância, a qual, exige a associação de certa energia essencial para a ativação dos sistemas seletivos de conexão, atividade básica, sem a qual nenhuma atividade mental pode ser processada, mantida ou organizada. “Trata-se da estrutura básica que prepara e guia a atividade osteomotora, controlando a modelação articular e garantindo o ajuste plástico e interativo da unidade dos movimentos”

Sobre a equilíbrio, para Fonseca (1995), “é uma função determinante na construção do movimento voluntário, condição indispensável de ajustamento postural e gravitacional, sem o qual nenhum movimento intencional é garantido” (FONSECA, p.102)

A segunda unidade, se localiza nas regiões laterais do neocórtex sobre a superfície convexa dos hemisférios, cujas regiões posteriores ela ocupa, incluindo as

regiões visual (occipital), auditiva (temporal) e sensorial geral (parietal) (LURIA, in FONSECA, 1995. p.49).

Ao interpretar a segunda unidade, sobre a perspectiva psicomotora, Fonseca (1995, p.102-106) descreve que esta compreende os seguintes fatores: lateralização, noção do corpo e estruturação espacio-temporal.

Sobre a lateralização, o autor retrata a “organização inter-hemisférica em termos de dominância: telerreceptora (ocular e auditiva), proprioceptora (manual e pedal) e evolutiva (inata e adquirida)” (FONSECA, 1995, p.103).

Ou seja, um processo de integração, que conseqüentemente torna-se um produto final da organização sensorial e um processo psicomotor. A lateralização pode ser considerada como uma integração bilateral dos dois lados do corpo e uma condição básica da motricidade humana resultante de fatores motores e não-motores.

Em resumo, a lateralização traduz a capacidade de integração sensório-motora dos dois lados do corpo, transformando-se numa espécie de radar endopsíquico de relação e orientação, com e o mundo exterior. Em termos de motricidade, retrata uma competência operacional, que preside a todas as formas de orientação do indivíduo (FONSECA, 1995, p.172)

Outro fator que corresponde à segunda unidade é a noção de corpo, considerado um sistema complexo, pois resulta da organização e estruturação de percepções e representações do corpo, que se desenvolve pelo recrutamento de uma hierarquia de estruturas, com referenciais sensoriais interiorizados e adaptados, interdependente do desenvolvimento da locomoção, das experiências culturais, emoções, identidade, entre outros.

A noção de corpo, segundo Fonseca (1995, p.182), na perspectiva da psicomotricidade, não pode ser avaliada apenas sobre o prisma motor, centra-se também no estudo de sua representação psicológica e linguística e em suas relações inseparáveis com o potencial de aprendizagem. Como é a correlação com a aprendizagem da leitura e escrita, as

novas aprendizagens como as da leitura e da escrita, portanto simbólicas, têm que se basear em aquisições e informações já integradas no cérebro, portanto não simbólicas, isto é, psicomotoras, onde a noção do corpo ocupa um lugar extremamente significativo. Antes de desenvolverem sistemas simbólicos complexos, que dependem da informação visual e auditiva, há que organizar sistemas não-simbólicos complexos, que dependem das informações tátil-quinestésicas e vestibulares. As aprendizagens perceptivas,

por consequência, são construídas a partir das aprendizagens motoras, o mesmo é dizer que as aprendizagens cognitivas são construídas a partir de aprendizagens psicomotoras (FONSECA, 1995, p.202)

Não há aprendizagem isolada ou independente, as novas construções se processam com sustentação nos conhecimentos já existentes. A noção do corpo, pode ser traduzida como uma relação dialética “entre a totalidade do potencial de aprendizagem, não só por envolver um processo perceptivo polissensorial complexo, como também por integrar e reter a síntese das atitudes afetivas vividas e experienciadas significativamente” (FONSECA, 1995, p.183).

O último fator estrutural, que é correspondente a essa unidade, denominado espaço-temporal, também se relaciona a regiões posteriores do córtex, e a ele são submetidas as funções de análise, processamento e armazenamento da informação.

Segundo Fonseca (1995, p.203) a estrutura espaço-temporal “emerge da motricidade, relação com os objetos localizados no espaço, da posição relativa que ocupa o corpo, enfim das múltiplas relações integradas da tonicidade, da equilibração, da lateralização e da noção do corpo”, confirmando assim a intercorrelação e hierarquização dos sistemas funcionais.

A noção do espaço não é congênita do ser humano, o corpo vai edificando, construindo por meio das experiências, das relações sensoriais que estabelece entre espaço – corpo e corpo – objeto. A ampliação da consciência espacial parte do próprio corpo, passa pela locomoção, pela percepção até ter como ponto de chegada a sua representação.

A estruturação temporal, segundo Fonseca (1995) é um pouco mais complexa do que a estruturação espacial, uma vez que esta transcende a estimulação sensorial imediata. O cérebro elabora sistemas funcionais de acordo com a dimensão do tempo, pois joga com vivências passadas, adaptando-as ao presente e antevendo o futuro. “Essa estrutura de organização é determinante para todos os processos de aprendizagem. A noção do tempo é uma noção de controle e de organização, quer ao nível da atividade, quer ao nível de cognitividade” (1995, p.209)

As duas juntas, a estruturação temporal e a estruturação espaço-temporal, são fundamentos psicomotores básicos da aprendizagem e da função cognitiva,

dado que nos fornecem as bases do pensamento relacional, a capacidade de ordenação de organização, a capacidade de processamento simultâneo e

sequencializado da informação, a capacidade de retenção e de reauditoriação e revisualização, isto é, rechamada do passado e da integração do presente e preparação para o futuro, as capacidades de representação, estruturação espaço-temporal, a capacidade de quantificação e de categorização, etc., isto é fornece substancias dados sobre o grau de organização em que se encontra a segunda unidade funcional do cérebro (FONSECA, 1995, p.211)

Na terceira unidade de Luria (1981), denominada: unidade para programar, regular e verificar a atividade, a funcionalidade desta corresponde à recepção, à codificação e ao armazenamento da informação que constituem um fundamento essencial de todo e qualquer processo cognitivo.

Essa unidade, segundo Fonseca (1995), integra dois fatores psicomotores: praxia global e praxia fina, ambas sendo localizadas nas regiões anteriores do córtex, mais exatamente nos lóbulos frontais.

A praxia global é a expressão da informação “do córtex motor, resultado da recepção da informação do cérebro motor, como resultado da recepção de muitas informações sensoriais, táteis, qinestésicas, vestibulares, visuais, etc”.

A praxia global “encerra em si a unidade de um pensamento abstrato que se traduz numa ação motora concreta” (EVARTS, 1979, apud, FONSECA, 1995, p.226), ou seja, compreende tarefas motoras sequenciais globais, englobando a realização e a automação dos movimentos globais complexos, exigindo a atividade coordenada de vários grupos musculares.

Sobre a praxia fina, esta, se relaciona com a coordenação dos olhos, na manipulação dos objetos, organização das ações e realização de atividades preensivas e manipulativas mais finas e complexas. Traduzindo-se “pela precisão terminal dos movimentos da mão e dedos, onde entram em jogo relações espaço-temporais e seleções de rotinas e sub-rotinas que traduzem a qualidade da micromotricidade e do controle instrumental” (FONSECA, 1995, p.249).

Tendo apresentado as três unidades, com suas respectivas funções, faz-se necessário relembrar que, embora estas apresentem especificidades individuais, elas não atuam de maneira isolada, pois interdependem uma das outras.

Seria um erro imaginar que cada uma dessas unidades pode levar a cabo uma certa forma de atividade de maneira completamente independente - por exemplo, supor que a segunda unidade funcional é inteiramente responsável pela função de percepção e pensamento, enquanto que a terceira o seria pela função de movimento e pela construção de ações [...]. Cada forma de

atividade consciente é sempre um sistema funcional complexo e ocorre por meio do funcionamento combinado de todas as três unidades cerebrais, cada uma das quais oferece a sua contribuição própria (LURIA, 1981, p.249).

Com o amparo teórico supra descrito sobre a interação entre corpo e mente (cérebro), evidencia-se a necessidade de conceber o ser humano, de forma indissociável, considerando que suas ações motoras dependem do desenvolvimento das funções cerebrais, ao mesmo tempo que este cérebro se desenvolve pelas experiências motoras e interações que constrói com o meio e pessoas com as quais se relaciona.

Com esta discussão, se pretende demonstrar, (ou com este referencial), que as atividades motoras não ocorrem de forma isolada, mas se constroem também, a partir dos aspectos do vivido dos indivíduos.

## 2.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENTES PERSPECTIVAS

Nesta seção será apresentado um breve histórico do percurso trilhado pela alfabetização e pelo letramento, bem como, conceitos principais, pautando-se em autores considerados referências para a área.

Sobre a alfabetização, nos primórdios dos tempos modernos, ela era considerada como uma virtude (GUMPERZ, 1991, p.11). Tanto por sua importância como pelo *status* social que representava, pois apenas a nobreza e o clero tinham o contato com o “mundo letrado”.

Nesse último século, ocorreram muitas mudanças, pois o acesso à escola está mais facilitado, de acordo com o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2016, no Brasil a taxa de frequência escolar das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade foi de 99,2%, tal faixa correspondente ao Ensino Fundamental obrigatório, o equivalente a 26,5 milhões de estudantes (IBGE, 2017).

No entanto, mesmo possuindo certificação de escolaridade e considerados como alfabetizados, muitas crianças e jovens, estão sendo classificados como analfabetos funcionais. Pois, embora saibam decodificar os códigos gráficos da língua portuguesa, não conseguem interpretar o que leem. Muitos apontam como causa, os *déficits* das escolas públicas, outros as metodologias utilizadas nos processos de



ensino-aprendizagem, e ainda, se menciona o raro contato com a leitura que ocorre na vivência familiar dos estudantes.

Sabe-se que a alfabetização não é um processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação, é preciso sempre considerar que a linguagem se concebe em seu caráter social e é constituída, por meio, dos sistemas de representações, das relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo (FRANCHI, 2001, p.22).

Deste modo, pode-se afirmar que na perspectiva social, encara-se a aprendizagem da alfabetização não apenas como a apropriação de habilidades psicológicas, mas como um processo social de demonstração de capacidades de adquirir conhecimentos (GUMPERZ, 1991, p.23)

Deve-se considerar que alfabetização implica em reconhecer que, além da leitura e da escrita, há um universo de conhecimentos, uma pluralidade de procedimentos e uma variedade de atitudes e de valores que, de maneira cada vez mais complexa, permitem não somente a simples decodificação, mas principalmente, compreender e agir no mundo (CUBERES, et al. 1997, p.23).

Portanto, a alfabetização é muito mais que decifrar códigos, envolve conhecimentos prévios, vivências pessoais (sociais, motoras e cognitivas), que influenciam na leitura não apenas de palavras escritas, mas em um âmbito mais amplo, de leitura como compreensão de fatos e visão de mundo.

Desta forma, observa-se que a alfabetização se constituiu a partir de um processo, o qual é carregado de significados, uma vez que a leitura e a escrita garantem a continuidade da construção de conhecimentos acerca da humanidade que só terão sentido a partir da palavra, ou seja, é a palavra que transforma e ressignifica a ação humana.

Com isso, convém citar Smolka, quando versa sobre a questão de um dos problemas da alfabetização no contexto atual:

[...] o problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo e por quê (SMOLKA, 2000, p.69).

É de fundamental importância que o trabalho com crianças em fase de alfabetização seja pleno de descobertas e significados, constituindo-se num real prazer tanto para os alunos, como para os educadores, tornando-se efetivamente uma aprendizagem transformadora e não apenas um controle voluntário de conduta (apreender e produzir).

Antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e sons, é preciso mostrar aos estudantes o que se ganha, o que se obtém com a leitura, mas isso só será possível por meio de atividades de compreensão de leitura desde as etapas iniciais da alfabetização.

Com relação à escolha de metodologia a ser utilizada na alfabetização, Carvalho, citada por Rocha (2003, p.14), comenta que métodos diferentes enfatizam habilidade e competências diferentes.

Esta mesma autora ressalta que é a competência do professor, seu envolvimento com o trabalho, a atitude encorajadora e confiante em relação aos estudantes que pesam mais para o sucesso da alfabetização do que propriamente o método adotado.

Ainda em relação à metodologia a ser utilizada, convém ressaltar que:

[...] se quisermos induzir as crianças a se tornarem leitores, nossos métodos de ensino devem estar em concordância com a riqueza do vocabulário falado pela criança, em concordância com sua inteligência, com sua curiosidade natural, sua ânsia de aprender coisas novas, seu desejo de desenvolver a sua mente e sua compreensão de mundo e seu desejo ávido de que se estimule a sua imaginação – em resumo, tornando a leitura uma atividade de interesse intrínseco (BETTELHEIM e ZELAN, 1984, p.35)

De acordo com Neves (2001, p.15), o ler e escrever implicam um redirecionamento de nossas práticas e nossos espaços. O aluno precisa ser convidado a construir suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que lê e assumir pontos de vista próprios para escrever a respeito do que vê, sente, viveu, leu, ouviu em sala ou do que viu no mundo lá fora, promovendo em seus textos um diálogo entre vida e escola, entre disciplina e mundo. Desta forma, ler e escrever são tarefas na escola, em cada sala de aula, na biblioteca, estabelecendo-se uma integração entre diferentes disciplinas desenvolvidas.

Neves tece um comentário bem significativo em relação ao papel da escola na construção de um saber sobre a leitura e escrita:

[...] ler e escrever são tarefas da escola, questão para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito (NEVES, 2001, p.15)

Sendo assim, percebe-se a necessidade de se entender a alfabetização como um processo bem mais amplo, mudando o enfoque mais comum de aquisição individual da leitura e escrita, para um processo de leitura e escrita mais abrangente, contínuo e interdisciplinar entre as diferentes áreas que produzem conhecimento sobre a alfabetização e, indo além, buscando-se uma prática diferenciada com os estudantes, num trabalho integrado entre as diferentes áreas do conhecimento.

Rocha (2003, p.16) afirma que o papel da escola e dos educadores consiste basicamente em viabilizar oportunidades para as crianças vivenciarem o que precisam aprender e sentirem que o que estão aprendendo realmente tem significado para elas e, portanto, vale a pena ser feito.

Dentro desta perspectiva, cabe ao professor-alfabetizador a tarefa de construir com seus alunos um processo de aprendizagem equilibrado e adequado, não sendo um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador, mas sim ajudando cada um a dar um passo adiante e ir avançando na construção de seus conhecimentos.

Quando se trata da alfabetização e seu processo de ensino e aprendizagem, não há como produzir uma pesquisa sobre essa temática e não trazer as reflexões sobre a Alfabetização da perspectiva de Emilia Ferreiro. Esta psicolinguista argentina é um dos nomes mais respeitados na área da alfabetização. A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que havia e sobre o processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001). Foram várias as suas obras traduzidas para o português, dentre os grandes destaques, está *Psicogênese da Língua Escrita*, a qual não tem a pretensão de

apresentar nenhum método pedagógico, mas de revelar os processos de aprendizado das crianças.

Embora Emília Ferreiro não tenha incluído em suas produções o termo letramento e tenha optado em manter em suas obras apenas a nomenclatura de alfabetização, não significa que a autora não discuta a alfabetização sob esta perspectiva. Ao contrário, Emília Ferreiro apresenta a alfabetização como uma construção coletiva, fruto de uma história social e, portanto, considera a necessidade desta ser compreendida como um produto sociocultural<sup>14</sup>.

Segundo Ferreiro (1991, p.29), “tradicionalmente as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados”. Qual é o método mais eficiente? Como desenvolvê-lo? No entanto, pouco se considera ou se busca conhecer sobre as concepções das crianças. Desta maneira, muitas vezes se compreende que, “qualquer informação deve ser assimilada (portanto, transformada) para ser operante, então deve-se também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões” (FERREIRO, 1991, p.29).

Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar ‘o que existe para se conhecer’ já foi estabelecido, como um conjunto de coisas, fechado, sagrado, imutável e não-modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de ‘fora do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca poder encontrar respostas aos ‘porquês’ e aos ‘para quês’ que já nem sequer se atreve a formular em voz alta (FERREIRO, 1991, p.29).

Segundo a autora, nenhuma prática pedagógica é neutra, pois todas se alicerçam em uma concepção de como ocorre o processo de aprendizagem e qual é o objeto central desta aprendizagem. Para Ferreiro (1991) seriam essas práticas que teriam influências duradouras no entendimento da língua, mais do que qualquer método a ser utilizado.

---

<sup>14</sup> Trecho de palestra de Emília Ferreiro ao 1º Seminário Victor Civita de Educação. [https://www.youtube.com/watch?v=ImQa0t\\_qVm4](https://www.youtube.com/watch?v=ImQa0t_qVm4)

Sendo assim, faz-se necessário mudar o enfoque principal das discussões e resgatar os estudantes para o primeiro plano. Ferreiro (1991, p.40) retrata que

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.

Além dessa visão “empobrecida” por parte dos docentes, outro ponto a ser discutido é a percepção tradicional de como a leitura e a escrita têm sido apreciadas. Para Ferreiro (1991, p.42), a leitura e a escrita são consideradas como “objeto de uma instrução sistemática, como algo que deveria ser ‘ensinado’ e cuja ‘aprendizagem’ suporia o exercício de uma série de habilidades específicas”. Contudo, a autora contraria essa concepção, afirmando que

as atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização [...]; a aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras. A escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural resultado de um esforço coletivo da humanidade (FERREIRO, 1991, p.43).

A criança desde muito cedo está submersa e exposta às situações reais e intercâmbios sociais, nos quais a escrita se faz presente como: nos letreiros dos ônibus, nos rótulos de produtos, folhetos, na televisão, nos jogos eletrônicos, dentre muitos outros. Mesmo que isoladamente essas relações e estímulos não produzam conhecimento, essa convivência em meio a sistemas simbólicos instiga a criança a compreender as conexões entre essas marcas.

Quando se trata da aprendizagem da leitura e da escrita, não se pode reduzir tal processo em aquisição de habilidades específicas ou a práticas metodológicas acabadas. Ferreiro (1991, p.35) afirma que “é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção dos conhecimentos como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psicopedagógicas até então”, pois muito antes de saber ler, as crianças têm competência de compreender as características específicas de alguns suportes textuais e sua funcionalidade.

Para tanto, Ferreiro em suas obras, não tem a pretensão de instituir um método a ser seguido pelos professores para acelerar o processo de alfabetização

dos estudantes. Muito pelo contrário, propõe o conhecimento mais aprofundado destes que mesmo compondo a mesma turma e por vezes apresentando a mesma idade, podem estar em fases distintas deste processo (Pré-silábico, Silábico, Silábico-alfabético e Alfabético).

Um dos pontos, ainda delicado, para a mudança de concepção sobre a alfabetização, de acordo com Ferreiro (1991, p.48), encontra-se na capacitação e formação dos docentes, declarando que “os professores leem pouco, escrevem menos, e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita. Na realidade, eles são o produto das más concepções da alfabetização”.

Para que se supere essa concepção sobre a alfabetização, dentre outros aspectos, deve-se deixar de reduzir a leitura ao puro decifrado, a identificar a escrita como sendo uma cópia de um modelo, ou como técnica de reprodução do traçado gráfico, mas sim, compreender a aquisição da escrita como construção ativa, que pressupõe etapas de estruturação de conhecimento.

Assim como Ferreiro é um ícone quando se trata de alfabetização, sobre a concepção de letramento, sua origem e abrangência, optou-se por pautar-se no referencial da autora Magda Soares, para quem o letramento aparece sempre ligado à compreensão de leitura e escrita como prática social, privilegiando a visão de língua como comunicação e compreensão de mundo.

Soares (2016) apresenta que a palavra letramento é consideravelmente nova ao vocabulário da Educação no Brasil, sendo que, uma de suas primeiras ocorrências na literatura foi registrada em meados dos anos 80. Segundo a autora o termo letramento, com o sentido que é compreendido atualmente, trata da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*.

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita neste conceito a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: o ponto de vista individual, o aprender a ler escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais da leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística (SOARES, 2016. p.17-18)

O surgimento desse novo termo se dá, devido a ampliação do acesso à educação e conseqüentemente a redução dos índices de analfabetismo. Com um número maior de pessoas que sabem ler e escrever, a sociedade centra-se ainda mais na escrita. Com isso, as necessidades e exigências aumentaram, não bastando somente “assinar o nome”, critério anteriormente utilizado para caracterizar uma pessoa alfabetizada.

Quanto à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais da leitura e escrita, de que resultou no aparecimento do termo *letramento* ao lado do termo *alfabetização* – um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (SOARES, 2016. p.21)

Dessa maneira, observa-se uma mudança de conceito sobre “o saber ler escrever”, que gradativamente deixa-se de considerar apenas a técnica da codificação e da simples grafia de símbolos (letras), ou seja, não basta apenas ler e escrever, é preciso também fazer uso dessas habilidades para saber responder às exigências de leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente.

Para Soares (2016, p.40), uma pessoa alfabetizada necessariamente não é uma pessoa letrada, define que alfabetizado: “é um indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é não aquele que só sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita”.

O Letramento dessa maneira abarca uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Segundo a autora, o letramento ainda pode ser caracterizado sobre duas dimensões: a dimensão individual e social.

Quando este é analisado sob a perspectiva individual, é percebido como um predicado pessoal, capacidades e habilidades particulares no que se refere a leitura como: competências linguísticas e psicológicas que se estendem da capacidade de decodificar palavras até a compreensão de textos escritos. Sob a dimensão social,

considera-se como as pessoas fazem uso e se relacionam com o seu meio social utilizando-se de suas habilidades de leitura e escrita.

Complementa Soares (2016, p.81), “o conceito de letramento envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos individuais e sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. Dessa forma, a pluralidade e amplitude, se faz difícil conceituá-lo com uma definição única.

## 2.6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SEGUNDO DOCUMENTOS OFICIAIS

Considerando o campo de abrangência dessa pesquisa, optou-se por aprofundar as leituras sobre dois documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e as Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa do município de Curitiba. A preferência por tais documentos<sup>15</sup> justifica-se devido aos PCN terem sido um dos principais referenciais que constituiu a formação dos professores que estão em atuação nas escolas da Rede Municipal e por ser utilizado como fundamentação teórica na estruturação de documentos legais e de formação até esta data, nesta rede de ensino. Já sobre as Diretrizes Curriculares Municipais, estas integram o estudo por ainda, serem o documento legal municipal norteador dos planejamentos e práticas de ensino no município.

### 2.6.1 Alfabetização na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa

O PCN de Língua Portuguesa (2001), contextualiza de forma relevante e sucinta a evolução das ideias referente ao processo de alfabetização historicamente. Inicia apresentando que “O conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar – o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar” (BRASIL, 2001. p.19). Afirma que, essa situação começa a ser repensada no início dos anos 80, quando o foco de pesquisa

---

<sup>15</sup> Embora nesse corrente ano (2018) a mantenedora (SME) tenha disponibilizado (online) o Currículo para o Ensino Fundamental, a divulgação deste material é recente, consequentemente até o momento da realização desta pesquisa, não surtiu efeitos na prática dos professores. Portanto, optou-se pela manutenção da utilização dos PCN e Diretrizes Municipais.



toma um novo horizonte, ampliando o estudo para além de como se ensina, abarcando a possibilidade de compreender também como se aprende.

Com a expansão das pesquisas, permitiu-se compreender que a alfabetização não é um processo marcado apenas na percepção visual e em memorizar, que se faz necessário compreender conjuntamente de que a escrita representa graficamente a linguagem. Além da “compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela” (BRASIL, 2001. p.20).

O documento traz a interpretação da apropriação da língua como uma possibilidade de real inserção social “pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 2001. p.21). Dessa forma, a escola tem a função de democratização social e cultural.

Em relação ao termo letramento, embora se faça presente em poucas passagens do texto, é descrito como sendo,

produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 2001. p.21).

Apresenta que o ensino da língua não necessita ser pautado no domínio da grafia das unidades menores, no entanto, que a aprendizagem da leitura, escrita e compreensão podem acontecer simultaneamente não sendo um pré-requisito à aprendizagem de outra. Mesmo porque a aprendizagem da escrita alfabética não assegura a escrita e compreensão da língua escrita. Para tanto, se faz necessário um planejamento pedagógico sistematizado, pautado na exploração, análise, e produção de diferentes gêneros textuais. “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita” (BRASIL, 2001. p.29).

Para a sua apresentação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa estão organizados em três eixos: Língua oral: usos e formas, Língua

escrita: usos e formas e Análise e reflexão sobre a língua. Partindo da compreensão

[...] que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 2001. p.35).

Para o primeiro ciclo, que é o campo dessa pesquisa, o documento propõe que “os conhecimentos linguísticos construídos por uma criança que inicia o primeiro ciclo serão tanto mais aprofundados e amplos quanto o permitirem as práticas sociais mediadas pela linguagem das quais tenha participado até então” (BRASIL, 2001. p.67). Nessa perspectiva o professor atua como mediador, utilizando como ponto de partida de trabalho, os conhecimentos que as crianças já dispõem de sua vivência para ensinar-lhes aquilo que ainda desconhecem.

O professor precisa observar criteriosamente cada criança, conhecendo-a, para que com posse desse conhecimento realize seu planejamento, promovendo situações de trabalhos em grupo, nos quais os envolvidos possam trocar, ensinar e construir conhecimentos pela experiência do trabalho coletivo. “Ao professor do primeiro ciclo cabe contribuir para que o início desse processo seja a base de um convívio solidário e democrático [...] é imprescindível que o professor tenha metas para a formação de relações produtivas entre os alunos” (BRASIL, 2001. p.69).

O documento apresenta como objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo, que gradativamente os estudantes sejam capazes de:

Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados; Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar; Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa; Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica; Considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer,

empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor. (BRASIL, 2001. p.68).

E como critérios de avaliação, espera-se que os estudantes ao final do primeiro ciclo, sejam capazes de:

Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, ainda que com ajuda. Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta. Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares. Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica (BRASIL, 2001. p.77).

Após a apreciação dos Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa, é conveniente ressaltar, que em nenhum momento no desdobrar do documento se apresenta menção ao trabalho integrado as outras áreas de conhecimento, como por exemplo a Educação Física, e nem a necessidade de partilha de conhecimento entre os profissionais que atuam nas turmas de primeiro ciclo.

Observa-se grande preocupação com o trabalho global na alfabetização, ou seja, partindo da exploração de diferentes suportes e gêneros textuais, a fim de propiciar aos estudantes além da aprendizagem da decodificação dos símbolos gráficos da língua que estejam também preparados a ler e interpretar textos escritos e as práticas sociais que estão ao seu entorno.

## 2.6.2 Alfabetização e Letramento nas Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa

O documento inicia apresentando preocupação com o analfabetismo no município. Descreve que há um empenho por parte da gestão municipal em criar e manter projetos para melhoria da qualidade da educação municipal no seu todo. Além dos esforços para a redução do analfabetismo de jovens e adultos, também propõe melhorar os resultados dos processos de alfabetização e avançar nas condições de letramento dos estudantes das escolas.

[...] avança-se para o entendimento de que, além de ter como função primordial a sistematização da inserção dos estudantes no mundo letrado por meio dos processos de alfabetização, a escola é responsável pela

consolidação dos processos iniciais de letramento de todos os cidadãos que a ela têm acesso. Sabe-se que esse processo é possibilitado aos estudantes quando as situações didáticas se dão pelo uso efetivo de diferentes linguagens, em diferentes práticas sociais (CURITIBA, 2006. p.200-201)

Mesmo o documento apresentando que o processo de alfabetização e letramento é constituído por diferentes práticas sociais e por diferentes linguagens, direciona “tal função e responsabilidade” exclusivamente ao professor alfabetizador, deixando desta forma nas entrelinhas a responsabilidade de todo o sucesso e/ou fracasso deste processo ao professor regente e seus supervisores.

[...] se a alfabetização é condição para os processos de letramento, a função do(a) professor(a) – alfabetizador(a) adquire importância fundamental na atualidade e, em especial, em nossas escolas, cujas equipes têm manifestado preocupação com o fato de que muitas crianças que já avançaram do primeiro ciclo de aprendizagem não têm domínio da leitura e da escrita. É preciso que os/as alfabetizadores (as) se sintam responsáveis pelas decisões sobre os procedimentos metodológicos que norteiam o seu trabalho de sala de aula; que tenham o apoio técnico necessário para o desenvolvimento de dinâmicas didáticas adequadas à construção da aprendizagem da linguagem escrita e que tenham acesso a saberes científicos que sustentem ações pedagógicas efetivas (CURITIBA, 2006. p.201)

O recorte textual delinea a caracterização dos profissionais no interior das instituições, delegando a responsabilidade exclusiva do processo de alfabetização e letramento ao professor alfabetizador, suprimindo e/ou desconsiderando, dessa forma, a participação e a necessidade de integração dos demais profissionais nesse processo.

Para definir os conceitos de Alfabetização e Letramento o documento traz como referencial a autora Magda Soares, descrevendo que se compreende por alfabetização o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança: é o “processo decifrativo do código na leitura e o processo composicional do código na escrita” (SOARES, 1998 *apud* CURITIBA, 2006. p.203). E o letramento como o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2002 *apud* CURITIBA, 2006. p.203).

Cabe ressaltar que embora a autora apresente que o letramento pode ser consequência da apropriação da escrita, não se pode compreender a alfabetização como um pré-requisito para o letramento, pois uma criança pode iniciar seu processo

de letramento mesmo antes da alfabetização. A apropriação nesse caso, se relaciona com o entendimento e compreensão dos suportes que compõe o mundo da escrita. Considerando que o letramento se associa também com o contexto da função social destes diferentes suportes.

A autora sugere que estar ou não alfabetizado traz influências ao processo de aprendizagem escolar e/ou social dos indivíduos, e que não há a possibilidade de precisar com exatidão quando ocorre seu início, muito menos o fim deste processo, pois ele caminha com o desenvolvimento humano e se faz presente por toda vida estando “relacionado a diferentes áreas do conhecimento” (CURITIBA, 2006. p. 204).

Para tanto, as Diretrizes Municipais de Língua Portuguesa dispõem de alguns referenciais, afim de propor reflexões para que processo de Alfabetização e Letramento aconteça efetivamente. Entre eles está a sistematização do trabalho docente, no qual apresenta que mais de que apenas ter o contato com o ato de ler escrever, “hoje tem-se clareza de que essa aprendizagem só ocorre se estiver inserida em práticas sociais relevantes a um contexto espacial e temporal; se for dinamizada por interações verbais e escritas significativas” (CURITIBA, 2006. p.205). Para isso, indica a necessidade da abordagem dos padrões enunciativos e dos padrões silábicos, bem como o uso de diferentes gêneros textuais.

A leitura é descrita como uma condição básica para a formação da cidadania, “por meio da leitura de diversos textos, constrói-se a compreensão de diferentes visões de mundo e de caminhos linguísticos para a expressão de ideias, propósitos, sentimentos e fazeres” (CURITIBA, 2006. p.208). Dessa forma, a leitura é evidenciada como uma prática digna de ser diária e permanente na rotina escolar.

A prática de leitura deve levar os estudantes a reconhecerem e a buscarem nela a informação, o divertimento, o estudo e o aprendizado. A elaborarem classificações, inferências, antecipações e, dependendo da intencionalidade de cada texto, tomarem decisões, mudarem comportamentos, alterarem rotinas e procedimentos. A compreenderem que, durante a leitura, o leitor interage com quem escreve, segundo seus próprios referenciais prévios, advindos de outras leituras (CURITIBA, 2006. p.210).

Ressalta que as atividades relacionadas à leitura não devem ser restringidas à leitura acadêmica, destaca a importância também de exploração da leitura literária em toda a sua amplitude de gêneros.

Outra prática que compõe o processo de alfabetização e letramento está no trabalho com a oralidade. “É por meio da linguagem oral que o ser humano se desenvolve como participante de uma determinada cultura” (CURITIBA, 2006. p.214), iniciando pelo respeito da bagagem oral que os estudantes trazem do grupo social e cultural do qual são pertencentes.

As atividades propostas para o trabalho com a oralidade não são exclusivamente para a disciplina de Língua Portuguesa, ao contrário, devem ser utilizadas em todas as áreas do conhecimento. Os estudantes devem ser levados a: - Ordenar conteúdos para organizar falas. - Participar de palestras e debates com apoio de roteiros. - Elaborar esquemas, cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante exposições. - Conversar sobre assuntos alheios aos conteúdos escolares. - Realizar auto-avaliações. - Dramatizar textos ou situações do cotidiano. - Participar de rodas de leitura. - Discutir de maneira improvisada ou planejada sobre um tema polêmico. - Entrevistar pessoas que possam ajudar a compreender determinados temas. - Argumentar a favor ou contra determinadas posições. Expor trabalhos (escolares) em público. - Representar textos teatrais ou adaptações de outros gêneros, explorando tom de voz, ritmo, aceleração e timbre. - Falar, escutar e refletir sobre a linguagem oral, seus usos e suas diferentes formas de manifestação devem ser estratégias constantes em sala de aula, em todas as áreas do conhecimento, de forma a possibilitar ao estudante a utilização adequada da modalidade oral em qualquer situação (CURITIBA, 2006. p.215).

Além do trabalho com a leitura e a oralidade outra prática a ser considerada, segundo a Diretriz Municipal de Língua Portuguesa (2006, p.216), é a prática da escrita, para esta “é preciso considerar que os encaminhamentos propostos devem ser sempre fundamentados em situações de uso carregadas de significado, como elaboração de convites para a festa junina da escola ou para uma reunião de pais”.

No quadro 9, é possível verificar as orientações para as práticas no ensino de Língua Portuguesa, descritas nas Diretrizes Municipais de Língua Portuguesa: Oralidade, Leitura e Escrita.

Quadro 9 – Práticas no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa. Ciclo I – Etapa Inicial, 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> etapas – (1.<sup>o</sup>, 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental de nove anos)

Práticas no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa		
Oralidade	Leitura	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso da oralidade, refletindo sobre a variedade linguística em situações reais de sala de aula, tais como: relatórios orais de fatos ocorridos na escola ou não, hora do conto, cantinho da novidade, entre outras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação das ideias explícitas nos gêneros trabalhados, pois as diferentes maneiras de interagir com o texto são constituídas à medida que se lê e se reflete sobre sua estrutura e função.</li> <li>Leitura de textos para a compreensão das ideias principais e percepção da sequência das ideias.</li> <li>A leitura deverá ser apontada, oral, individual, silenciosa, coletiva e jogralizada.</li> <li>Análise dos recursos linguísticos utilizados nos textos, bem como do sistema alfabético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de textos com clareza e coerência, utilizando a convencionalidade do sistema alfabético.</li> <li>Introdução à análise das características formais dos gêneros trabalhados e dos recursos linguísticos utilizados.</li> <li>A reescrita de textos é importante para que o estudante compreenda a organização do sistema convencional (alfabético-silábico) da escrita.</li> </ul>

Fonte: (CURITIBA, 2006. p.223).

A Diretriz Municipal de Educação de Língua portuguesa descreve o processo de letramento da seguinte forma; “é gradativo e implica habilidades de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, como informar ou informar-se, interagir com os outros, imergir no imaginário, seduzir ou induzir, divertir-se, para orientar-se, apoiar a memória” (CURITIBA, 2006. P.217).

Ao refletir sobre esse documento fica aparente que embora em algumas passagens conste que o processo de alfabetização e letramento está “relacionado a diferentes áreas do conhecimento”, e, que “essa aprendizagem só ocorre se estiver inserida em práticas sociais relevantes a um contexto espacial e temporal” (CURITIBA, 2006. p.204-205), o referido documento contraditoriamente apresenta o trabalho com a alfabetização e letramento focado na responsabilidade do professor alfabetizador (regente). Em nenhum momento resgata a possibilidade de interdisciplinaridade, nem mesmo menciona uma coparticipação dos demais profissionais das outras áreas do conhecimento, como Arte, História, Geografia, da instituição escolar nessa construção.

## 2.7 ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO E META PARA O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

O crescimento do fenômeno do analfabetismo funcional, cujas origens encontram-se no início da escolaridade, ou seja, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tem sido uma preocupação constante. De acordo com os dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2010,

15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas. A situação mais grave foi a encontrada nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste (25,4%), sendo que os estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detinham os piores índices. Em contrapartida, os melhores índices estavam no Paraná (4,9%), Santa Catarina (5,1%), Rio Grande do Sul e Minas Gerais (ambos com 6,7%) (BRASIL, 2014, p.26).

Essas informações demonstram a gravidade do fenômeno e, ainda com o agravante das disparidades regionais. Diante deste fato e de outros problemas que impactam até hoje na qualidade da Educação, a Lei nº 11.274/2006 propôs a ampliação do ensino Fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade.

Essa proposta de iniciação mais precoce dos estudantes no Ensino Fundamental foi uma das alterações em busca da melhoria da educação. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE nº 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

Em consonância com essas deliberações, e com o compromisso de buscar a eliminação de desigualdades, o Plano Nacional de Educação (2014) – PNE, estabelece algumas metas “estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (PNE, 2014, p.9). Dentre essas está a meta 5, que propõe: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.



Desta forma, tal determinação, apresenta o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendido como

um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2014, p.26)

No entanto, a meta de alfabetizar os estudantes até o final do primeiro ciclo (3º ano – crianças de até 8 anos), não deve ser interpretada como responsabilidade exclusiva dos docentes de Língua Portuguesa (denominados geralmente como professores regentes), pois, essa tarefa não se cumpre na esfera exclusiva da linguagem escrita,

mas sim de forma contextualizada, ampla e plural, envolvendo todo o mundo físico e biopsicossocial das crianças. A possibilidade de apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, de capacidades para interagir, de modo autônomo, por meio de textos orais e escritos, de experimentar situações diversificadas de interlocução na sociedade será oferecida pela escola nas tantas experiências criativas, imaginativas e sensoriais ofertadas às crianças, desde pequeninas. A criança, desde muito cedo, está inserida, mesmo que de forma assistemática, no mundo letrado porque vive numa sociedade em que as pessoas são usuários da linguagem, lendo, escrevendo, falando, ouvindo. (BRASIL, 2012, p.19)

Desta forma, a linguagem é concebida como um ato de comunicação, de troca e construção de conhecimento, pressupondo interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem.

Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (“ser-saber-fazer” pela/ com a linguagem). Nesse “ser-saber-fazer” estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade (BRASIL, 2017, p.59).

A nova Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p.59), ao abordar a linguagem na perspectiva do sistema semiótico, que estuda a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão, indica que “pode-se falar de

formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais). Os conhecimentos humanos são sempre construídos por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas”, pelas quais as ações dos sujeitos sofrem influências pelo convívio social com outros sujeitos e/ou meio cultural.

O trabalho com a área da linguagem deve partir do princípio que desde tenra idade a criança tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto,

o trabalho pedagógico com ênfase nessa área também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras culturas corporais. Sendo assim, é importante que os seus conhecimentos e as suas atividades sejam instrumentos de formação integral das crianças e de prática de inclusão social, e proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade. Finalmente, ainda na área das Linguagens, é preciso assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos (BRASIL, 2012, p. 24)

O trabalho pedagógico no primeiro ciclo deve considerar as diferentes práticas de linguagem e as “estreitas relações entre literatura e subjetivação, entre literatura e bagagem afetiva e cultural. É assim que a alfabetização, numa perspectiva dos vários letramentos de que participa, contribui para que a criança possa dar sentido ao que ela é, e ao que acontece com ela, como sujeito na sociedade em que vive” (BRASIL, 2012, p.24).

## 2.8 A EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na visão do cidadão, atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzir simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder definitivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou do movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da Educação Física (BRACHT, 1999, p.82).

O objetivo geral da educação pelo movimento, segundo Tisi (2004, p.20), “é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, do qual dependem, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar”. Através do movimento e da Educação Física especificamente voltada para a alfabetização e seu interesse, é possível adequar um aprendizado de leitura e escrita de forma lúdica e natural.

O homem, enquanto ser total, não pode prescindir da inteligência nas suas ações, inclusive motoras, não há como estabelecer limites entre aprendizagem motora e intelectual. Quando acontece uma seguramente está seguindo a outra. Ou seja, quando se aprende ou executa-se uma aprendizagem física, não se pode considerar apenas o plano motor, pois este se apresenta também em valores intelectuais. (OLIVEIRA, 1999, p.91)

A relação entre o movimento e a aquisição da leitura é fundamental, uma vez que não se pode conceber uma mente que constrói conhecimentos, isolada de um corpo que sente, percebe o mundo à sua volta, estabelece relações, enfim, é basicamente movimento.

Exatamente por isto, um processo tão importante no universo infantil não pode ser concebido, sem se dar a devida importância à questão do movimento corporal na aprendizagem, bem como a grande relação que pode ser estabelecida entre a área da Educação Física e um projeto de alfabetização.

Gonçalves, citado por Neves (2001, p.51), comenta que a aprendizagem da leitura não se desenvolve dissociada do movimento. Ela não pode ser trabalhada de forma estática, necessita de ação corporal. Imobilizar crianças em uma sala de aula, buscando a aprendizagem do ler e escrever tão somente constitui-se em uma afronta ao esforço que se faz para construir este sujeito dotado de tamanha potencialidade global.

Este mesmo autor faz uma análise da aprendizagem nos dias atuais, fazendo o seguinte questionamento:

Estamos educando as crianças para um mundo que exige constante adaptações às mudanças pelas quais passa uma numa velocidade vertiginosa? Ou estamos preparando para um mundo que não existe, pois, expulsa o movimento como componente fundamental da existência humana, sendo este movimento parte essencial de sua própria natureza? (GONÇALVES in NEVES, 2001, p.54)

Para Le Boulch (1983, p.31), há muito por trás da alfabetização: a leitura e escrita essencialmente são um meio de comunicação e expressão pessoal. Para o autor, não se concebe a leitura se o indivíduo não tem uma percepção e organização do próprio corpo, se não tem a noção de lateralidade, domínio da coordenação ocular, pois a leitura de um texto é realizada graças a sucessão movimentos oculares bruscos e ritmados da esquerda para a direita (onde a grafia se organiza dessa forma).

O mesmo acontece com a escrita, que além do conhecimento do próprio corpo necessita também da coordenação motora dos dedos, ritmos do traçado, velocidade, equilíbrio, posicionamento dos braços, controle muscular, além da atenção e concentração.

Complementando, Feil (1989, p.43) argumenta que para um indivíduo ser alfabetizado, ele precisa ter alcançado alguns pré-requisitos, como: coordenar movimentos com a visão, comunicação, explorar os órgãos do sentido, por meio de atividades que envolvam percepção tátil, visual, auditiva e outras. Trabalhar com a orientação temporal e espacial, desenvolvendo sua inteligência através de situações que envolvam operações do pensamento.

Para Mattos e Neira (2003, p.183) “(...) a pré-escola e a 1ª série (hoje 1º ano e 2º ano) tem grande relevância na proposição das atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades básicas à alfabetização”, tais como: percepção, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação visual e motora e esquema corporal. Parece bastante clara a noção de que o trabalho na Educação Física deva caminhar na mesma direção.

Considerando tais aspectos, constata-se a importância da Educação Física para o processo de alfabetização e letramento, sem atuar como auxiliar, mas consciente de seu papel. Pois a maioria dos pré-requisitos para a alfabetização, citados anteriormente por Feil estão dentro dos objetivos da Educação Física para o Ensino Fundamental.

Observa-se que, para buscar a interação entre as áreas, é fundamental esta relação entre o movimento e a aprendizagem cognitiva. Ao professor regente ficaria o trabalho mais voltado para o lúdico, em grupo, ultrapassando as fronteiras e limites de sala de aula, oportunizando ambientes diversificados de aprendizagem. Ao professor de Educação Física, caberia se conscientizar e ter uma visão mais ampla de seu

trabalho, percebendo que seu conteúdo tem muito a contribuir com os temas e atividades desenvolvidas em sala de aula.

(...) proporcionar experiências de movimento, em qualquer momento nas aulas, possibilitará aos organismos destes infantes elementos concretos para iniciar um processo de reorganização de suas leituras de mundo às exigências que o meio está lhe fazendo, uma vez que se encontram numa etapa de desenvolvimento em que o movimento é parte vital de sua auto-organização. (GONÇALVES in NEVES, 2001, p.56)

Dessa forma, percebe-se que qualquer tentativa de trabalho em alfabetização que não leve em conta a relevância do movimento e da aprendizagem corporal, poderia ser considerada vazia e carente de significado. A reação entre corpo e mente torna-se evidente nas turmas de primeiros anos.

## 2.9 REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa está em analisar se as práticas pedagógicas e a formação inicial e continuada dos professores licenciados em Educação Física contribuem para a alfabetização e letramento dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, observa-se a necessidade de discorrer sobre o que se conceitua por Práticas Pedagógicas e qual a abrangência de sua influência no meio escolar.

Para Franco (2016, p.536) percebe-se, “certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de aula, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula”. Contudo, tais ações não são os únicos aspectos de uma prática pedagógica, e contrariamente do que se pensa, abarca muito mais do que apenas o planejamento e a execução de um plano de aula.

Tal explanação a princípio pode parecer confusa. Porém, basta ponderar que existem diferentes ações docentes; aquelas que são refletidas e construídas sobre uma base pedagógica e outras “executadas” em uma perspectiva mecânica, ou sob um ritual tradicional de mera reprodução, pelas quais se espera um resultado mensurável sem necessariamente conhecer os sujeitos envolvidos nem os propósitos futuros de tal conhecimento em suas vidas.

Nesse último caso, há quase uma “prescrição” de conteúdos e atitudes a serem absorvidos e reproduzidos, sem que haja uma reflexão ou um diálogo em torno do que se processa e se busca construir.

A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas (FRANCO. 2016, p.538)

Nessa perspectiva, por vezes a escola se restringe ao encargo de repasse e/ou simples transmissão de conhecimentos de forma hierárquica, induzindo os estudantes a assumirem uma postura de receptores, que ao passar dos anos têm o dever de absorver e acumular as informações que se julgam necessárias para sua “formação”. Posteriormente, ao findar desse processo (quem conseguir concluir) acredita-se que todos estarão aptos para operar em sociedade.

No entanto, mesmo que por vezes não estejam explícitas, estas práticas têm uma origem, uma intencionalidade. Ou seja,

as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição (FRANCO. 2016, p.541)

Porém, essa imagem do estudante como receptor vêm sendo arduamente discutida e renegada. Zabala (1998) apresenta uma dimensão bem mais ampla em relação ao papel da escola na sociedade, considerando que,

a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si e as demais (ZABALA, 1998, p.28).

Nesse sentido, o papel da escola extrapola o repasse de conteúdo. Sobre essa complexa relação sobre o ensinar e o aprender, Zabala (1998, p.15) descreve

que os efeitos “educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.”.

Essa conexão que se instaura entre os elementos do processo educativo citados acima é orientada a partir da prática pedagógica, a qual é construída segundo Franco (2016, p.536) por meio da “mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído”. Portanto, para que possa ocorrer essa mediação, não pode existir uma hierarquia de saberes entre os envolvidos no processo. Além disso, há a necessidade de se conhecer os sujeitos, suas possibilidades, necessidades e anseios.

Para que, assim, possam ser organizadas práticas, a fim de consolidar determinadas expectativas educacionais. Pois as práticas pedagógicas são

carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604)

Considerando essa perspectiva, não há a possibilidade de se reproduzir em grande escala ou se formatar uma maneira de construir conhecimentos. Pois para que se efetivem práticas pedagógicas críticas e emancipatórias, faz-se necessário conhecer profundamente a realidade e refletir sobre ela, para assim delinear objetivos e intencionalidades para esse processo. Pois, “a retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa (FRANCO, 2015, p.613).

Dessa forma, são evidentes os riscos que envolvem o processo de ensino, quando o foco primordial é o produto final, seja ele a nota, uma aprovação futura ou aquisição de alguma habilidade específica, se é desconsiderado o processo e seus personagens. Segundo Franco (2016, p.543), a educação se faz em processo, nas “múltiplas contradições, que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar como uma grande falácia”.

O campo das práticas pedagógicas é bastante complexo e rico de elementos. Segundo Franco,

as práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2016, p.547).

No caso específico do ensino da Educação Física nos anos iniciais, não se pode restringir e/ou considerar na prática pedagógica a simples execução de exercícios ou até mesmo o trabalho com diferentes jogos, se esses não forem contextualizados com a realidade dos estudantes, propiciem um momento de reflexão, apresentem uma intencionalidade clara e forneçam a possibilidade de construção de novos aprendizados.

Nos documentos oficiais, como apresentado no decorrer da pesquisa coloca-se a necessidade de se partir dos conhecimentos que os estudantes já possuem, da vivência motora e das competências e habilidades já construídas, não deixando em nenhum momento a sua individualidade e cultura corporal própria em segundo plano. Pressupostos estes, que são básicos para que se concretize uma prática docente de forma efetiva. Com isso, denota-se que tal trabalho é infinitamente mais complexo que seguir um livro didático, ou reproduzir um roteiro de atividades, exige esforço, comprometimento.

Tudo exige um comportamento compromissado e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor que trabalhe com as contradições. O professor está preparado para isso? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas (FRANCO. 2016, p.544)

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores, talvez a principal, esteja na limitação de se perceberem como “sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições, ou seja, é preciso compreensão e leitura das práxis” (FRANCO, 2016, p.545).



Já passou o tempo que se conservava a concepção de que para a formação e atuação dos professores, ou de qualquer outro profissional, bastava ter conhecimento teórico. Veiga (1989, p.17) afirma que “a teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo”.

Contudo, observa-se que ainda se tem um longo caminhar, Franco (2016, p.546) descreve que “a prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática”. Caracterizando-a como uma prática humana e social, dessa forma, deve ser considerada como um processo histórico em construção contínua, influenciada pela relação dialética entre os sujeitos, o meio e sua história.

Nesse sentido Veiga (1989) corrobora afirmando que,

a prática pedagógica apresenta-se como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1989, p.16)

Dessa forma, compreende-se que a educação como prática social, sofre modificações pelos personagens que constroem essa história e, concomitantemente, provoca alterações naqueles que participam ou de certa forma estão envolvidos nesse processo.

Com isso, é imprescindível que os professores se envolvam e acreditem nesse processo, que se percebam como agentes empoderados, ativos e capazes de produzirem transformações, mas nunca esquecendo de ser sensíveis e abertos a conhecer e compreender não somente o que está ao alcance de seus olhos.

Considera-se que o papel do professor não tem como objetivo final o sucesso dos estudantes apenas no meio escolar, mas que esse desempenho exitoso extrapola os muros da escola. Nesse sentido, Silva (2016, p.179) afirma que o professor “por meio de práticas críticas reflexivas e transformadoras, é capaz de contribuir para que seus alunos possam compreender a realidade, formar-se criticamente e intervir em seu cotidiano e espaço vivenciado”.

Para contextualizar as características de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias, Silva (2016, p.185) traça um comparativo, como pode ser visto no quadro 10, entre o que para a autora são consideradas práticas pedagógicas conversadoras e práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

Quadro 10 – Caracterização das Práticas Pedagógicas

<b><i>Práticas Pedagógicas Conservadoras</i></b>	<b><i>Práticas Pedagógicas Críticas e Emancipatórias</i></b>
Compromisso docente com as instituições de ensino, com a ordem.	Compromisso social com a docência.
A construção do conhecimento é austera, rigorosa e controladora.	Baseado no diálogo e na construção gradativa do conhecimento.
Contribuem para as condições de opressão das instituições	Contribuem para reflexões críticas, transformadoras, significativas e coletivas.
Variedade e quantidade de conceitos, informações, descontextualizados das práticas cotidianas, conhecimento com a verdade incontestável.	Conceitos articulados e contextualizados, para desenvolvimento de práticas cotidianas, tomada de decisões, conhecimento busca de contradições.
Aprendizagem central é no professor (modelo) responsável pela transmissão das informações.	Aprendizagem é o elemento central.
Aluno sujeito passivo.	Aluno sujeito ativo. Relação de conhecimentos novos com os prévios.
Mecânica, memorização, repetição sistemática de exercícios.	Questionamentos, autonomia, construção de argumentos e criatividade.

Fonte: SILVA (2016, p.185). (Adaptado pela autora).

Considerando o quadro apresentado, pode-se analisar que mesmo as práticas pedagógicas que por vezes são consideradas não intencionais, têm um propósito intrínseco seja em relação a qual sujeito pretende-se formar e/ou qual modelo de sociedade se almeja construir.

As práticas pedagógicas devem ser pensadas e (re)pensadas constantemente, buscando sempre coerência com os objetivos, os quais também não são estáticos e podem sofrer alterações a partir do momento que a realidade ou alguma necessidade intervir ou se sobrepor.

### 3 O CONTEXTO E ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa, uma vez que, se apoia em Minayo, (2001, p.14), que trabalha, com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, em especial da escola.

Neste tipo de pesquisa, todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância de manifestações e sua ociosidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes (CHIZZOTTI, 2005, p.85).

Para analisar se as práticas pedagógicas dos professores licenciados em Educação Física contribuem para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, buscou-se maior proximidade com os professores, o que possibilitou conhecer sua formação e concepção acerca da correlação entre a sua área de atuação e a alfabetização e letramento.

Para tanto, o campo de estudo escolhido foi a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), divulgada na mídia por diversas vezes como modelo de ensino público nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>16</sup>, a qual é composta de 532 unidades: 185 escolas municipais (sendo 3 de Educação Especial); 206 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); 2 Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs); 8 Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs); 75 Centros de Educação Infantil conveniados; 41 Faróis do Saber; 4 Bibliotecas, 2 Gibitecas e 10 Núcleos Regionais da Educação<sup>17</sup> (NRE Tatuquara, NRE Santa

---

<sup>16</sup>Algumas matérias vinculadas na mídia que sustentam Curitiba como referência no ensino público municipal

- **Curitiba tem melhor ensino público do País de 1º a 5º ano.** Disponível em: <http://paranaportal.uol.com.br/curitiba/curitiba-tem-melhor-ensino-publico-do-pais-de-1o-a-5o-ano/>. Acesso: 02/03/2018
- **Curitiba é a capital com o melhor ensino fundamental do país.** Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/curitiba-e-a-capital-com-o-melhor-ensino-fundamental-do-pais>. Acesso: 02/03/2018
- **Cinco escolas de Curitiba estão entre as melhores do Brasil.** Disponível em: <http://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao/cinco-escolas-de-curitiba-estao-entre-as-melhores-do-brasil>. Acesso: 02/03/2018

<sup>17</sup> Os Núcleos Regionais de Educação são unidades organizacionais da Secretaria Municipal da Educação e responsáveis pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas do nível central.

Felicidade, NRE Portão, NRE Pinheirinho, NRE Matriz, NRE CIC, NRE Cajuru, NRE Boqueirão, NRE Boa Vista e Bairro Novo)<sup>18</sup>.

Contudo, devido à extensão dos números de unidades de ensino (equipamentos) optou-se por fazer um recorte e selecionar um dos Núcleos Regionais: NRE de Santa Felicidade, primeiramente por ser o maior em extensão territorial da Rede e, também, por conter maiores referências para a pesquisadora, pois esta atua como docente em escolas municipais da referida regional a treze anos

O Núcleo Regional de Santa Felicidade, é constituído pelos bairros: Lamenha Pequena, Butiatuvinha, Santa Felicidade, São João, São Braz, Vista Alegre, Cascatinha, Orleans, Santo Inácio, Mossungue, Campina do Siqueira e Campo Comprido, totalizando 16 escolas e com aproximadamente 43 vagas para profissionais de Educação Física que atuam diretamente com o ciclo I (primeiro, segundo e terceiro ano) do Ensino Fundamental.

Segundo o IPPUC<sup>19</sup> (2010-2011) “a área total da Regional Santa Felicidade [...] corresponde a 15% do território de Curitiba”. Em relação às Unidades de Ensino que a constituem, como anteriormente citado, estão 16 Escolas Municipais, sendo elas, E M Ana Hella, E M CEI (Centro de Educação Integral) Júlio Moreira, E M CEI Pedro Dallabona, E M CEI Professora Lina Maria Martins Moreira, EM CEI Raoul Wallenberg, E M Dos Vinhedos, E M Foz do Iguaçu, E M Jardim Santo Inácio, E M Jardim Santos Andrade, E M Monsenhor Boleslau Falarz, E M Nympha Maria da Rocha Peplow, E M Padre João Cruciani, E M Paranaguá, E M Professora Sônia Maria Coimbra Kenski, e E M Vereador João Stival E M Walter Hoerner.

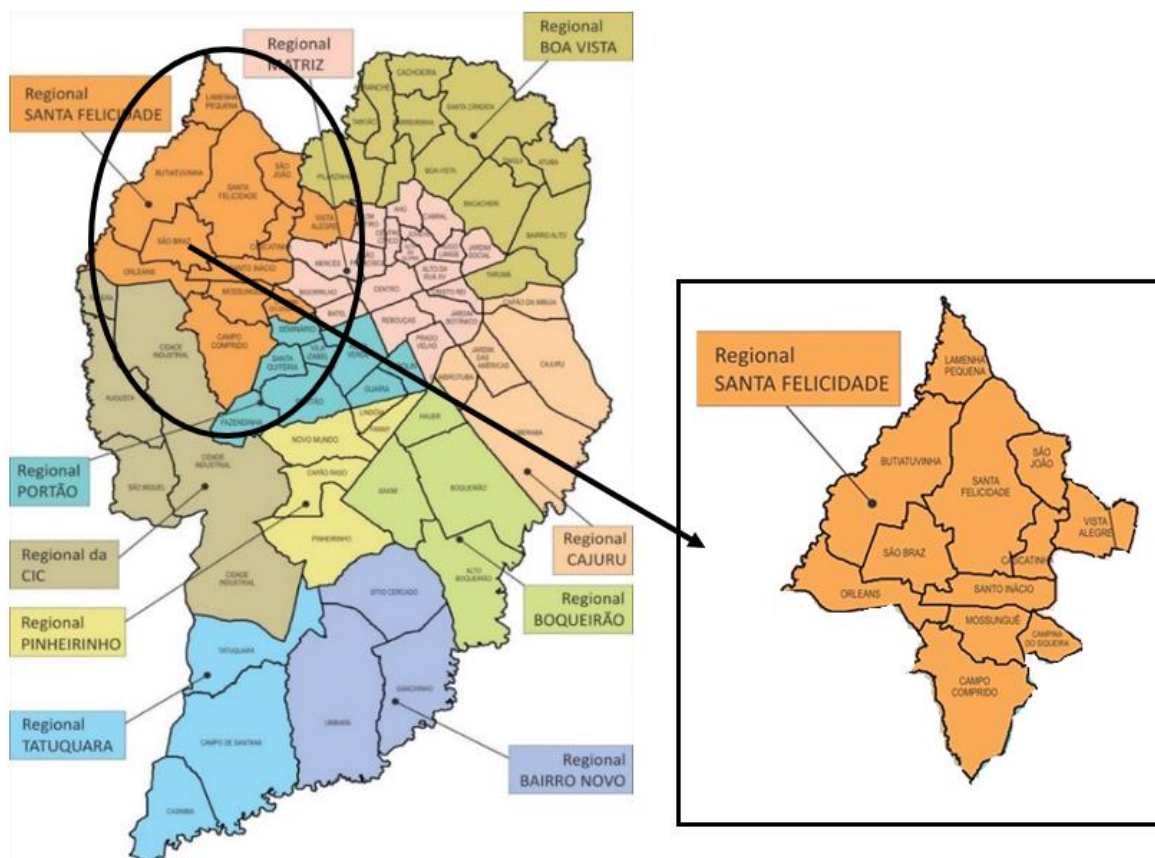
Vide figura 1, a qual representa, os Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, com destaque para o Núcleo Regional de Santa Felicidade.

---

<sup>18</sup> Fonte: SME/Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações, disponível no portal das unidades educacionais (<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/educacao/18401>)

<sup>19</sup> IPPUC: Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Curitiba

Figura 1 – Núcleos Regionais de Educação Municipal de Curitiba



Fonte: Câmara Municipal de Curitiba, 2016 (adaptado pela autora)

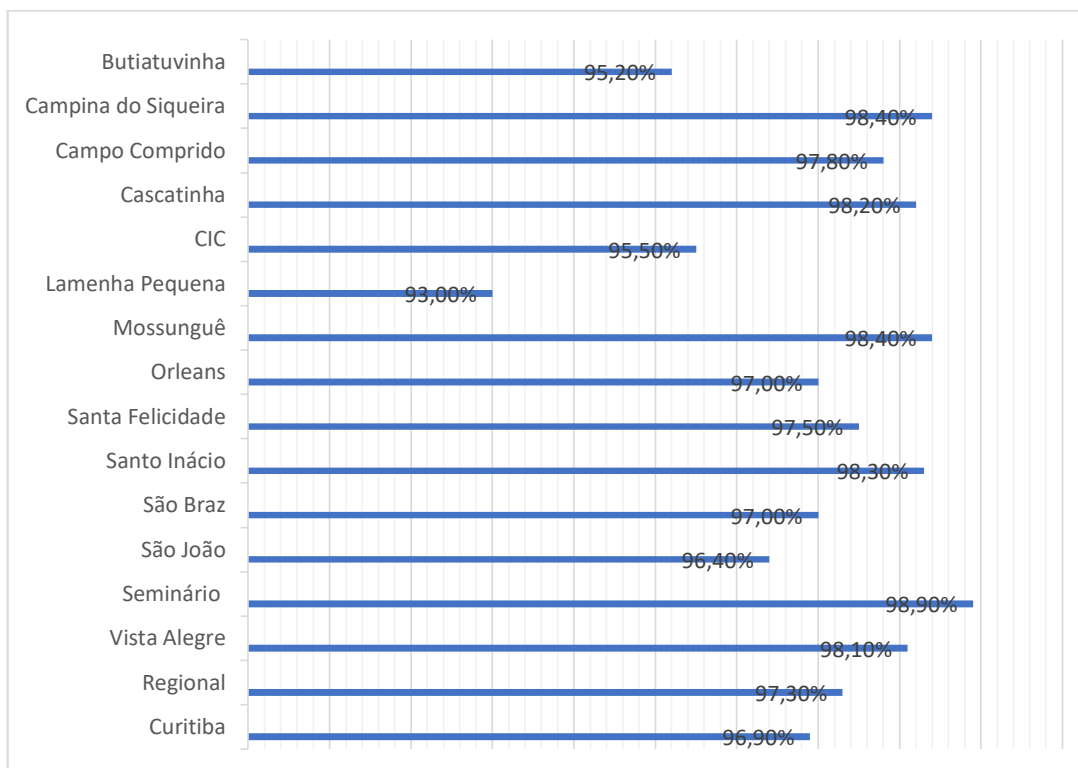
Além destas, há 14 Centros Municipais de Educação Infantil: CMEI Butiatuvinha, CMEI Conjunto Monteverdi, CMEI Conjunto Piquiri, CMEI Eonides Terezinha Ferreira, CMEI Jardim Saturno, CMEI Nelson Buffara, CMEI Prof<sup>a</sup> Lygia Carneiro, CMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Viézzzer Hermann, CMEI Santa Felicidade, CMEI Santos Andrade, CMEI São Braz, CMEI São João, CMEI União Das Vilas e CMEI Vila Real. Com um Centro de Educação Infantil conveniado: CEI Conveniado Jesus Criança

A figura 2 permite visualizar as instituições de ensino existentes mencionadas nesta regional, e também observa-se que há apenas um CEI Conveniado, quatro Unidades de Educação Integral e um Centro Municipal de Atendimento Especializado - CMAE na Regional de Santa Felicidade



de taxa de alfabetização das pessoas com cinco ou mais anos de idade. Como é possível observar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Pessoas acima de 5 anos Alfabetizadas  
(segundo Censo Demográfico do IBGE 2010)



Fonte: IBGE - Censo 2010, citado por IPPUC (adaptado pela autora)

Por outro lado, os bairros Vista Alegre, Seminário, Santo Inácio, Mossunguê, Cascatinha e Campina do Siqueira ultrapassaram os 98% de pessoas acima de cinco anos alfabetizadas, como foi possível acompanhar no gráfico anterior.

Outro dado relevante a ser citado é o número de crianças matriculadas nas escolas do Núcleo Regional de Santa Felicidade. Segundo o IPPUC (2014), a população com idade entre 6 e 10 anos na Regional é de 10.296 crianças, sendo que 70% dessas crianças estão matriculadas em escolas públicas municipais. Os bairros Santo Inácio e Vista Alegre ultrapassam os 100%. Isso ocorre quando as escolas atendem um público residente oriundo também de outras localidades.

Após realizar reconhecimento sobre o campo de pesquisa, o próximo passo foi a seleção dos sujeitos que seriam abarcados pela pesquisa e os instrumentos utilizados. Com o intuito de obter um bom acervo de informações optou-se pelo uso

de dois instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e questionários.

A escolha do método de entrevista deu-se devido à necessidade de compreender as concepções dos professores de Educação Física sobre a sua própria formação e como percebem a relação entre a sua prática pedagógica na disciplina de Educação Física e o processo de alfabetização e letramento dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Considera-se, segundo Severino (2007, p 124), que a entrevista é “uma interação entre o pesquisador e pesquisado”, e que “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, fazem e argumentam”. Sendo assim, com esse instrumento foi possível uma maior aproximação e interação entre os professores pesquisados e a pesquisadora.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE 1), optou-se por selecionar profissionais de duas (das dezesseis) escolas pertencentes ao Núcleo, a primeira considerada de pequeno porte, que atende apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e o último nível da Educação Infantil, localizada na área central do bairro de Santa Felicidade, a qual será denominada como Escola Central (Escola C) e a segunda, localizada no bairro Butiatuvinha, área mais periférica da regional de Santa Felicidade, próximo a uma área de ocupação irregular, a qual passará chamar de Escola Periférica (Escola P), a qual oferta diferentes modalidades de ensino (anos Iniciais do Ensino Fundamental, dois níveis da Educação Infantil, Educação em Tempo Integral, Educação de Jovens e Adultos e Classe Especial)

A escolha destas instituições se deu pela diferente forma que estas escolas são percebidas pela comunidade escolar<sup>20</sup>, escolas que em alguns pontos se assemelham, uma vez que estão localizadas relativamente próximas (aproximadamente quatro quilômetros de distância) uma da outra. No entanto, atendem clientela oriundas de condições socioeconômicas distintas.

Como docente do Núcleo Regional de Santa Felicidade, a pesquisadora teve a oportunidade de fazer parte do quadro de funcionários das duas instituições (aproximadamente nove anos na Escola P e cinco anos na Escola C) e durante este

---

<sup>20</sup> Considera-se, nesta pesquisa, Comunidade Escolar como sendo, Família – escola- comunidade, ou seja, conjunto das pessoas envolvidas diretamente no processo educativo da escola e corresponsáveis pelo processo educativo, o corpo social da escola, composto por docentes, estudantes, outros profissionais da escola e pais ou responsáveis pelos estudantes.



período pode observar e acompanhar relatos informais e algumas situações que ocorreram repetidamente, o que sempre lhe causou inquietações.

Para ilustrar, seguem alguns exemplos: Professores que residem no bairro do Butiatuvinha e trabalham exclusivamente na Escola P (devido à proximidade), mas matriculam seus filhos(as) na Escola C. Fato que não se restringe somente aos professores, isso ocorre também com filhos de funcionários lotados no Núcleo Regional, que pela localização geoespacial deveriam frequentar a Escola P. No entanto, optam por matricular seus filhos na Escola C, mesmo esta sendo mais distante de suas residências e seu trabalho.

Tendo esta questão em vista, questiona-se: por que profissionais que trabalham na escola P, optam sempre por matricular seus filhos na Escola C? Considerando que os profissionais que trabalham em ambas escolas teoricamente possuem a mesma formação, uma vez que são submetidos para entrar na Rede Municipal de Ensino, a concursos, em que se cobram conhecimentos, habilidades e competências relativamente comuns, têm acesso aos mesmos cursos de formação continuada e seguem os mesmos documentos norteadores.

Essa inquietação, muitas vezes levou a pesquisadora a questionar alguns professores que fizeram essa opção. Como respostas alguns destes apontaram como justificativa o porte da escola, por ser um ambiente menor, consequentemente seria mais acolhedor. Muitos mencionaram a questão da localização geográfica da escola P, e sua proximidade a uma ocupação irregular. Com isso, as relações e proximidade com grupos sociais (famílias) menos favorecidos, dessa forma seus filhos(as) estariam expostos e suscetíveis ao convívio com crianças que teriam experiências pessoais e culturais diferentes das suas.

Para complementar, outro fator que chamou a atenção em relação as duas escolas foi a rotatividade de profissionais nas unidades escolares, sendo que na Escola P, em todo processo de remoção<sup>21</sup> há vagas disponíveis, em contrapartida a Escola C é conhecida por abrir vaga a novos profissionais, somente quando ocorre uma aposentadoria.

---

<sup>21</sup> O Processo de Remoção ou também conhecido como Procedimento de Remanejamento, acontece sempre ao final do ano letivo com o objetivo de oportunizar aos servidores da SME a fixação de vaga em um estabelecimento de Ensino, considerando as opções de cada um de acordo com o quadro de vagas disponíveis.

Para conhecer com maior profundidade estas duas instituições e compreender as distinções existentes na visão da comunidade escolar que justifique a escolha por uma em detrimento de outra, optou-se por realizar uma contextualização da área de estudo, a fim de situar o leitor.

### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Sobre a primeira escola selecionada, Escola P, localizada no bairro do Butiatuvinha, segundo informações do site INEP, no ano de 2017 registraram-se 580 matrículas, sendo que destas, 177 são matrículas em tempo integral. A Educação em Tempo Integral nesta instituição é ofertada no modelo de Contraturno Escolar, em um prédio distinto da unidade escolar, ou seja, os estudantes permanecem no prédio da escola para o período regular de aula e depois são levados de ônibus (mantido por recursos municipais) para outro (locado pela prefeitura) que fica a novecentos metros da escola.

Em relação as taxas de rendimento escolar, segundo INEP, a escola apresentou no ano de 2016 um total de 3,5 % de reprovações (15 estudantes) 0,8% de abandono (4 estudantes) e totalizando 95% de aprovações (391 estudantes aprovados).

Como pode ser visualizado na tabela 2 de rendimento por etapa escolar:

Tabela 2 – Rendimento por Etapa Escolar (Escola 1):

Anos iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	2,6 % 3 reprovações	1,3% 2 abandonos	96,1% 91 aprovações
2º ano	0,0 % 0 reprovação	1,1% 2 abandonos	98,9% 95 aprovações
3º ano	11,7 % 12 reprovações	0% 0 abandono	88,3% 89 aprovações
4º ano	0,0 % 0 reprovação	0,0 % 0 abandono	100% 60 aprovações
5º ano	0,0 % 0 reprovação	1,7% 1 abandono	98,3% 58 aprovações

Fonte: site INEP (2016) (Adaptada pela autora)

Observando a tabela, percebe-se que há três reprovações no primeiro ano, aspecto incomum para uma proposta de ensino em Ciclos de Aprendizagem, na qual, apresenta-se que o estudante dispõe de no mínimo três anos (o primeiro ciclo todo) para consolidar o seu processo de aprendizagem em alfabetização. Como define o Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010, homologado pelo Conselho Nacional de Educação

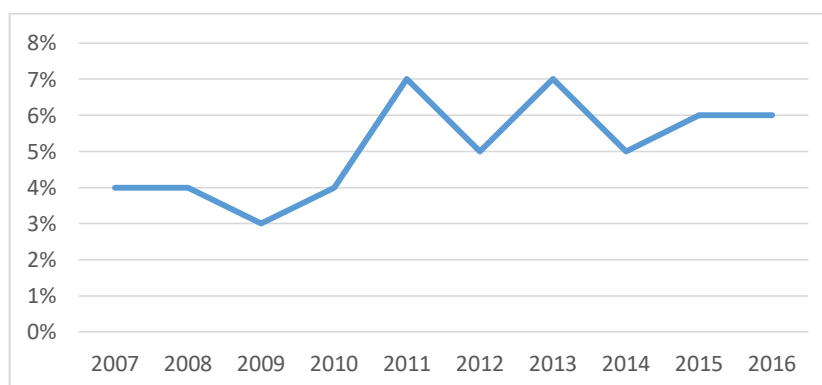
Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção[...] (BRASIL, 2010, p.22-23)

Outro dado que também é destacado é o percentual de 11,7% (totalizando 12 reprovações) no terceiro ano, fato que traz uma observação: “situação indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar” (Q-EDU, 2016).

Além destas informações, é relevante apresentar o crescimento do número de estudantes que apresentam distorção de Idade-Série, como é possível visualizar no gráfico 2

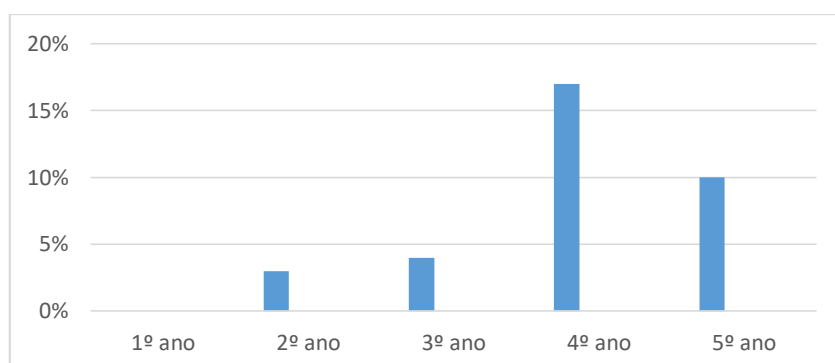
Gráfico 2 – Distorção Idade-Série do período 2007-201 (Escola P)



Fonte: INEP, 2015.. Adaptado pela autora.

Dentre as turmas em que ocorre mais distinção entre idade-série está o quarto ano do Ensino Fundamental. Como está representado no gráfico 3

Gráfico 3 – Distorção de Idade-Série por etapa escolar (Escola P) em 2016:



Fonte: INEP, 2016. (Adaptado pela autora).

Analisando os gráficos 2 e 3, observa-se que os estudantes iniciam o primeiro ano do Ensino Fundamental na faixa etária esperada, sendo que a distorção idade-série, inicia-se no segundo ano de escolaridade e, torna-se mais agravante no quarto ano.

Diversos fatores podem ser computados como indicativos para tal cenário, dentre os principais estão: as retenções, a evasão e o abandono escolar, considerando a realidade da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que adota o regime ciclado as reprovações ocorrem prioritariamente no final de cada ciclo (terceiro e quinto ano). A distorção observada no terceiro, quarto e quinto ano podem ser justificadas, pois se presume que estes estudantes tenham sido retidos no terceiro ano (término do ciclo de alfabetização) como prevê o regime.

No entanto, a distorção presente já no segundo ano, na Escola P levanta outros possíveis motivos, como por exemplo: transferências externas, muito comuns nesta instituição, que por se tratar de uma escola localizada na divisa intermunicipal, (com os municípios de Campo Magro e Almirante Tamandaré), acaba por receber muitos estudantes destas localidades. Principalmente a procura pela Educação em Tempo Integral.

Como nos referidos municípios, o regime de escolarização é seriado, há a possibilidade de retenção em todos os anos, a partir da segunda série. Deste modo,

alguns estudantes podem ter sofrido a reprovação em seus municípios de origem e posteriormente realizada a transferência.

Outra justificativa possível é a evasão e a reprovação por falta de frequência, pois, como a escola fica próxima a uma área de ocupação irregular, muitos moradores, por conta de vários problemas, muitas vezes são obrigados a deixar suas casas.

Segundo dados do IPPUC, (2014) a Regional Santa Felicidade tem 51 áreas de ocupação irregular. O bairro do Butiatuvinha possui 11 ocupações, seguido pelos bairros Santa Felicidade (8) e CIC (6). Os bairros São João e o Butiatuvinha apresentaram as condições mais críticas, tanto na presença de bueiros/boca-de-lobo como também meio-fio/ guia. Assim como sofrem com chuvas fortes, enchentes e deslizamentos, e com dificuldades de acesso a transporte. Em reportagens de 2010 e 2015 da Gazeta do Povo, é possível constatar os problemas dos moradores. Na reportagem intitulada “Chuva tira o sono de moradores” da Gazeta do Povo de 06/01/2010, aponta-se que:

Os moradores da Vila Três Pinheiros, localizada no Butiatuvinha, em Curitiba, não conseguem dormir quando a chuva está forte. As ruas do morro se transformam em um rio e levam tudo o que há pela frente. A casa de Nadira Aleixo Xavier, 38 anos, e José dos Santos Xavier, 55, já foi parcialmente destruída ... (GAZETA DO POVO<sup>22</sup>, 2010)

Em outra reportagem intitulada “Moradores do Butiatuvinha reclamam que estão isolados”, de Gazeta do Povo, 11/01/2015<sup>23</sup>, demonstra-se que

Quem mora na região do Jardim Três Pinheiros, no Butiatuvinha, precisa andar quase um quilômetro para conseguir pegar ônibus. Isso porque nenhum ônibus alimentador do transporte coletivo de Curitiba chega à localidade [...]. O presidente da Associação de Moradores do Butiatuvinha, Edvaldo Cintra, conta que há anos a população do bairro luta pela chegada de linhas de ônibus à região do Jardim Três Pinheiros. “Já trouxemos aqui diretores da Urbs, pessoas da regional de Santa Felicidade e da própria prefeitura, mas até agora nada mudou. Não tem cabimento uma pessoa, muitas vezes idosa, ter que anda 900 metros para conseguir pegar um ônibus. Sem contar que ainda é subida”, diz.

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/chuva-tira-o-sono-de-moradores-b04di5ysy4tzyj9jb3d3e4u>

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao/moradores-do-butiatuvinha-reclamam-que-estao-isolados/>

Diante do contexto apresentado, muitos moradores, por vezes matriculam seus filhos e se evadem do bairro, e quando voltam já se passou o ano letivo ou já não há a possibilidade de cumprimento dos 75% de frequência e acabam ficando retidos e o mesmo ocorre com moradores novos, advindos das mais diferentes regiões do país e de fora, como os refugiados Haitianos<sup>24</sup>.

Em relação a segunda instituição, Escola C, localizada no bairro de Santa Felicidade, segundo o INEP, no ano de 2017, computou no total dos dois turnos (manhã e tarde) 398 matrículas, distribuídas em duas modalidades: 346 matrículas para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 52 matrículas para a Educação Infantil (Pré III). Esta instituição, diferentemente da primeira apresentada, só dispõe do Ensino Regular, não oferta Educação Especial, nem Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Sobre as taxas de rendimento escolar, a Escola C apresentou apenas 1,4% de reprovações (6 estudantes) e nenhum abandono durante o ano letivo de 2016. Dessa forma, apresentou um total de 98,6% de aprovações (344 estudantes aprovados) ao término do ano, como pode ser observado na tabela 3 com dados do rendimento escolar por modalidade.

Tabela 3 – Rendimento Escolar por modalidade de Ensino (Escola C)

Anos iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
<b>1º ano</b>	0,0 % 0 reprovações	0,0 % 0 reprovações	100% 81 aprovações
<b>2º ano</b>	0,0 % 0 reprovações	0,0 % 0 reprovações	100% 76 aprovações
<b>3º ano</b>	4,8 % 4 reprovações	0,0% 0 abandonos	95,2% 60 aprovações
<b>4º ano</b>	0,0 % 0 reprovações	0,0 % 0 abandonos	100% 65 aprovações
<b>5º ano</b>	3,1 % 2 reprovações	0,0% 0 abandono	96,9% 63 aprovações

Fonte: INEP (2016) (Adaptada pela autora)

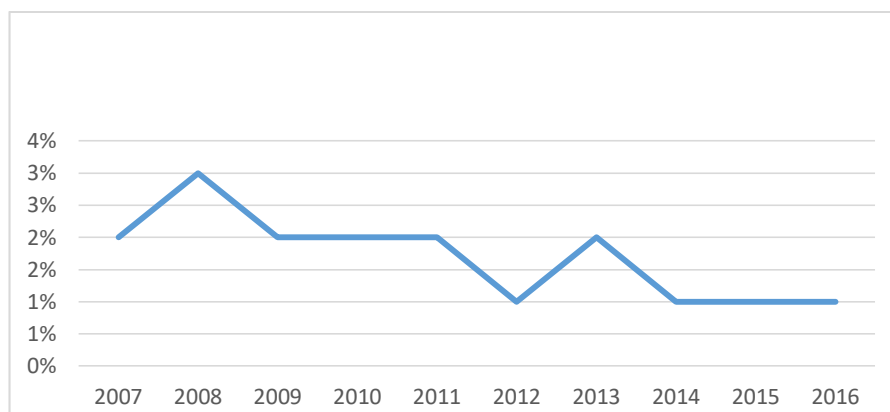
A partir dos dados da tabela 3, observa-se que não ocorreu nenhum abandono no decorrer deste ano letivo e sobre as reprovações, as poucas verificadas foram nos

<sup>24</sup> O Bairro do Butiatuvinha, como citado na matéria do Jornal da Universidade Federal do Paraná. Já está sendo reconhecido como o “pequeno Haiti” (<http://jornalcomunicacaoufpr.com.br/com-222-alunos-estrangeiros-curitiba-busca-alternativas-para-o-ensino-da-lingua-portuguesa/>. ) Acesso em: 03/2018

finais dos ciclos (3º e 5º anos), como o esperado em um sistema de ensino de modalidade ciclada.

Sobre o dado distorção de idade-série, esta instituição apresentou percentuais bem menores, variando apenas entre 2% e 3% de distorção de idade -série no decorrer dos anos, enquanto a Escola C variou de 4% a 7%, como pode ser verificado no gráfico 4 a seguir

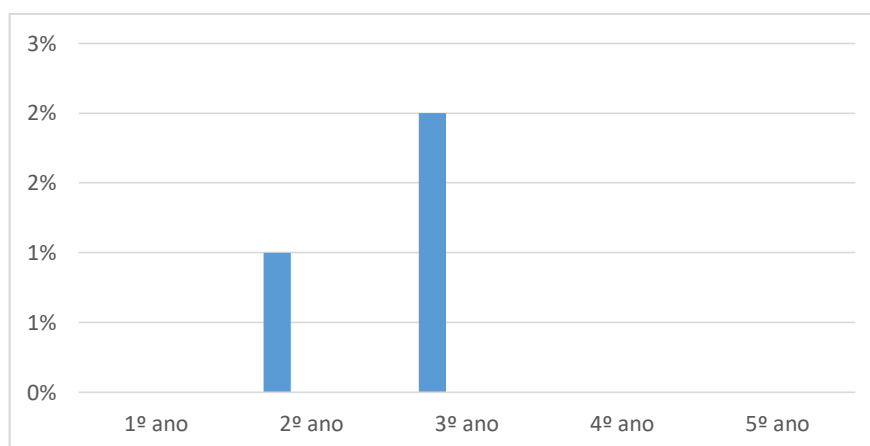
Gráfico 4 – Distorção de Idade-Série (Escola C) em 2016:



Fonte: INEP, 2016. (Adaptado pela autora)

Já no gráfico 5, é possível verificar que as distorções idade – série, por etapa escolar, na Escola C ocorrem nos 2º e 3º anos, embora com baixos percentuais, enquanto que na escola P, este percentual chega a 17% nas turmas de quartos anos.

Gráfico 5 – Distorção de Idade-Série por etapa escolar (Escola C) em 2016:



Fonte: INEP, 2016 (Adaptado pela autora).

Observa-se que embora ocorra um percentual de estudantes que apresentem distorção em relação a idade-série este é bem inferior em comparação à Escola P (vide gráfico 3) que apresentou distorção em praticamente todos os anos, sendo 3% no segundo ano, 4% no terceiro ano, 17% no quarto ano e 10 % no quinto ano.

Sobre as possíveis causas deste resultado apresentado no gráfico 5, provavelmente, neste caso, os 2% que ocorreram no 3º ano seja decorrente à retenção (comum neste ano de escolaridade em sistema de ensino em ciclos de aprendizagem).

Após conhecer com mais profundidade o campo de pesquisa (A Rede Municipal de Ensino, Núcleo Regional de Santa Felicidade e as duas escolas selecionadas) foram elaborados dois instrumentos de pesquisa: um roteiro de entrevista (APÊNDICE 1) e questionário (APÊNDICE 2).

Mas antes da aplicação dos mesmos, um caminho foi trilhado. Primeiramente protocolado o pedido de autorização de pesquisa junto ao Departamento do Ensino Fundamental da Secretária Municipal de Educação do município de Curitiba, com registro no dia vinte e seis de junho de 2017. Passados pouco mais de quarenta dias deste, no dia oito de agosto, a responsável pelo setor de pesquisa da SME entrou em contato (via telefone e e-mail) solicitando a presença da pesquisadora para uma conversa com as profissionais da área da Educação Física. Surpresa pela convocação, e temendo possíveis sanções ao projeto de pesquisa, a pesquisadora apresentou-se no dia acordado ao Departamento (11/08/2017).

Após realização da arguição do projeto de pesquisa, as profissionais responsáveis pela área de Educação Física do município demonstraram estranheza pela temática, pois, segundo elas, não é comumente abordada, mas final incentivaram o seu prosseguimento e emitiram a autorização (ANEXO 2), solicitando que ao seu término fosse entregue uma versão da dissertação ao Departamento de Ensino Fundamental.

Paralelo a esse processo, iniciou-se os primeiros contatos com as duas instituições (C e P) para apresentação e coleta da assinatura de autorização do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 4 e 5) e o registro junto ao Comitê de Ética do Paraná (mês de junho de 2017). O referendo com parecer consubstanciado do Comitê local saiu no dia vinte e seis de julho de 2017 (ANEXO 1).



Com a autorização de todas as instâncias responsáveis, deu-se início efetivamente ao trabalho de campo. O primeiro instrumento aplicado foi a entrevista. Os agendamentos com as equipes gestoras das escolas (C e P) iniciaram no final do mês de agosto de 2017. O local, data e o horário foram marcados de acordo com a disponibilidade dos professores de Educação Física (sempre em seus dias de permanência). As Entrevistas com os professores da Escola C ocorreram nos meses de setembro e outubro e da Escola P no mês de novembro.

O roteiro de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE 1) foi composto por 8 perguntas, sendo as cinco primeiras relativas à formação e ao tempo de exercício na área de atuação, e as demais indagavam sobre a prática pedagógica, planejamento, percepção sobre a correlação entre a Educação Física e o processo de alfabetização e letramento.

Cabe salientar que mesmo havendo um roteiro previsto, disponibilizou-se espaço aos professores para expressarem suas opiniões sobre outros assuntos que a priori não compunham o roteiro, mas se ligavam com a temática da pesquisa.

Para a elaboração do roteiro de entrevistas foram utilizadas perguntas que se julgou relevantes sobre o objeto da pesquisa, permitindo ao entrevistado uma resposta livre sobre o assunto. Isso oportunizou coletar informações significativas e detalhadas sobre as concepções e conhecimentos que os (as) entrevistados (as) têm sobre o tema; “uma grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e recorrente da informação desejada” (LUCKE E ANDRÉ, 2007, p.14)

As entrevistas, auxiliaram no sentido de atingir os objetivos propostos, sendo importante destacar que não se teve a pretensão de dar conta de todas as explicações possíveis sobre a temática investigada, pois assim como demonstra Brandão (2003, p. 128) entende-se que “sempre, mesmo através de uma investigação ampla, rigorosa e multifacetada, [se está] apenas arranhando fios e feixes de urdiduras e pequenas frações de desenhos de todo o tecido social”.

Para Mazzotti (2004, p.168), “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários, explorando-os em profundidade”. Nesse sentido, André (1995, p.28), também afirma que a entrevista “tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Como a proposta da entrevista era torná-la um diálogo, para que os professores

pudessem ficar mais à vontade e sentissem-se acolhidos, optou-se por um roteiro semiestruturado que pode ser usada para captar e ou confirmar a perspectiva dos participantes.

A princípio tinha-se planejado realizar oito entrevistas, número de professores referente ao início do ano letivo de 2017 nas escolas (4 professores na Escola C e 4 professores na Escola P). Porém ao contatar a Escola C no mês de agosto a pesquisadora foi informada que um dos professores (turno da manhã) tinha exonerado-se do cargo (em maio) para assumir regime integral em uma escola privada na qual já trabalhava a tarde e, até o presente momento, não havia sido substituído (nem havia previsão), ou seja, o número de participantes reduziu-se para sete professores.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora no ambiente disponibilizado pela equipe gestora, após primeiro contato, apresentação pessoal e apresentação da pesquisa, foram realizadas a leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE 6 e 7). A pesquisadora destacou que a atividade de pesquisa poderia ser interrompida a qualquer momento, caso os participantes se sentissem desconfortáveis ou por qualquer outro motivo optassem por não prosseguir. No entanto, todos os entrevistados apresentaram-se bastante dispostos a contribuir e responderam todas as questões com prontidão. As entrevistas foram gravadas (com prévia autorização) e posteriormente transcritas tal qual aconteceu.

Apenas uma professora (da Escola P), dentre os sete docentes não pode ser entrevistada. Foram realizados quatro agendamentos diretamente com a vice-diretora da Escola P, no entanto, no primeiro dia a professora foi até a escola. Porém, necessitou se ausentar no decorrer do expediente, nos outros três agendamentos a professora não foi até a escola (segundo ela) por motivo de saúde e emergências ocorridas. Então, no quarto dia agendado (já no mês de dezembro) que a professora não compareceu, a mesma pediu a Vice-diretora que solicitasse a pesquisadora, para que se possível deixasse por escrito as perguntas que responderia em outro momento e que se comprometia em encaminhar as respostas via e-mail. A pesquisadora assim o fez, deixou o roteiro de entrevista e dados para contato com a vice-diretora. Porém, essas informações não retornaram até o momento do fechamento da pesquisa. Dessa

forma, o número de entrevistados reduziu-se para em três da Escola C e três da Escola P.

Além das entrevistas, foi elaborado um questionário (APÊNDICE 2), que pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado [...]” (GIL, 2008, p.121).

O questionário contém onze questões de múltipla escolha, seguidas de espaço para que os participantes pudessem justificar as suas respostas, sendo que as primeiras cinco questões buscavam informações sobre formação e atuação como docente na RME, seguidas de questões sobre a percepção do modelo de formação, de como a Educação Física é vista no ambiente escolar, no que se refere a prática pedagógica, planejamento e correlação entre a Educação Física, alfabetização e letramento.

Sobre a elaboração do questionário, este possui um cabeçalho convidando o(a) professor(a) a participar da pesquisa e, se apresenta um breve resumo da pesquisa, de forma que os participantes ao ler pudessem se inteirar do que trata a pesquisa, quem são os responsáveis por ela e em qual instituição está vinculada. Além disso apresenta informações sobre a não divulgação de identificação dos respondentes. (Vide modelo apêndice 2)

Este questionário foi distribuído em quatorze escolas municipais que pertencem ao Núcleo Regional de Santa Felicidade. Lembre-se que o Núcleo possui dezesseis escolas no total. Optou-se por não incluir as duas escolas (caracterizadas anteriormente) nesta distribuição, pois os profissionais destas já haviam participado da aplicação das entrevistas.

Para a distribuição deste instrumento, colocou-se o questionário dentro de envelopes individuais para cada instituição. Sendo que na parte externa de cada envelope, em um dos lados, estava colada a cópia da autorização para realização da pesquisa disponibilizada pelo Departamento de Educação da Secretária Municipal de Educação de Curitiba e, do outro lado, alguns dados da pesquisa e da pesquisadora, como: título, objetivo e público alvo da pesquisa e nome e contato da pesquisadora. Além disso, um campo destinado para o registro da data de entrega do material e de

seu recolhimento (preenchido pela pesquisadora na presença de quem recebia o material no momento da entrega).

O instrumento foi entregue pessoalmente (no período da manhã), com o propósito de fazê-lo à equipe gestora da instituição, preferencialmente para a pedagoga, para que esta, munida das informações repassadas, pudesse fazer a distribuição aos professores de Educação Física que atuam nos dois turnos de funcionamento da unidade.

No entanto, das quatorze escolas participantes da pesquisa, em sete destas foi necessário realizar a entrega dos questionários para a (o) secretária (o) da escola, devido à ausência da pedagoga do turno ou por conta da profissional estar em reunião. Um dos envelopes foi entregue à direção e os outros seis diretamente às pedagogas. Em todas as entregas (independentemente de por quem fosse recebida) a pesquisadora apresentou-se como mestranda do curso Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e também como professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e descreveu brevemente a temática e os objetivos da pesquisa em questão.

Para o recolhimento dos questionários, mesmo que no momento da distribuição tenha sido acordado e registrado no próprio envelope a data da entrega, no dia anterior à data estipulada, a pesquisadora entrou em contato, via telefone, com todas as instituições para confirmar o agendamento e a possibilidade de recolhimento no dia combinado. Em algumas escolas a data inicial foi mantida e em outras fez-se necessário um novo agendamento, para oferecer um maior tempo para a organização quanto ao preenchimento e devolutiva dos questionários.

A meta anterior ao início da aplicação dos instrumentos era realizar a distribuição de quarenta e três questionários, número equivalente ao número de vagas de professores de Educação Física, neste Núcleo Regional para o segundo semestre de 2017, sendo que o número de vagas destinadas a esses profissionais por escola está correlacionado ao número de estudantes atendidos pelas instituições, que no Núcleo em questão está entre duas a seis vagas por escola (somando os turnos de trabalho).

No entanto, ao realizar o trabalho de campo, computou-se que atuam na Regional de Santa Felicidade apenas trinta e cinco professores de Educação Física. A redução do número de professores ocorre devido à dupla jornada de trabalho, seja

na mesma escola ou em instituições diferentes dentro do mesmo Núcleo. Como o vínculo empregatício de regime estatutário oferecido pela mantenedora (Prefeitura Municipal de Curitiba) é de vinte horas semanais, alguns dos professores possuem dois padrões (dois vínculos estabelecidos por ingresso em dois concursos públicos) ou realizam RIT (Regime Integral de Trabalho), o que significa possuir um vínculo por concurso e dobram sua jornada de trabalho com remuneração também duplicada em relação à sua remuneração por vinte horas, totalizando 40 horas.

Considerando o número de profissionais que possuem vínculo com as instituições e não as vagas, foram, então, distribuídos trinta e cinco questionários entre as quatorze escolas visitadas. Porém, mesmo oferecendo flexibilidade de tempo, apenas vinte e cinco foram devolvidos preenchidos, ou seja, pouco mais de 70% dos questionários distribuídos retornaram preenchidos.

Para explorar os dados coletados, utilizou-se da Análise de Conteúdo, procedimento que possibilita uma leitura particular das informações fornecidas pelos professores de Educação Física (sujeitos desta pesquisa). A Análise de Conteúdo para Bardin é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.37).

Esta, tem a finalidade de apreciação e compreensão não somente do que se é explícito pelos participantes da pesquisa, mas também do conteúdo oculto ou subentendido nas respostas. Para tanto, Bardin (2004, p.89) indica três fases que configuram a organização da Análise de Conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Sendo que, esses últimos consistem na inferência e na interpretação.

Segundo Bardin (2004, p.89), a pré-análise “é a fase de organização propriamente dita”, o momento de planejamento. Fase em que ocorrem a escolha dos textos das respostas (entrevistas, respostas de questionário), formulação das hipóteses e objetivos: explicitar dimensões e direções de análise e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A segunda etapa, a exploração do material, compreende a administração sistemática das decisões tomadas e das operações de codificação e categorização (BARDIN, 2004, p.95). A codificação abrange uma transformação, de acordo com as regras precisas dos dados brutos extraídos do texto, através do recorte, da agregação e da enumeração, o que permite ao pesquisador atingir a representação do conteúdo textual (BARDIN, 2004, p.97).

Já a categorização é parte dos procedimentos de análise, para Bardin (2004, p.111), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos”. Esse procedimento possibilita uma condensação e uma representação que simplificam os dados brutos obtidos nas entrevistas.

Para Bardin (2004, p.111), as categorias devem dispor das seguintes características para serem consideradas boas: a exclusão mútua, na qual cada elemento só pode existir em uma categoria; a homogeneidade, em que um único princípio de classificação deve orientar sua organização e diferentes níveis de análise devem ser separados em outras análises sucessivas; a pertinência, que se encontra adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico que foi definido; e finalmente a produtividade, que abrange a produção de resultados férteis em inferências, hipóteses novas e dados exatos (BARDIN, 2004, p.112-113).

A terceira fase da Análise de Conteúdo refere-se ao tratamento dos resultados, envolve a inferência e a interpretação das categorias produzidas. Os resultados são tratados de modo a serem significativos (falantes) e válidos. No caso desta pesquisa, os resultados serão organizados também em forma de quadros, tabelas e gráficos que condensam e colocam em relevo as informações fornecidas pela análise.

#### **4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Na apresentação dos dados cabe inicialmente descrever que foram utilizados dois instrumentos distintos para a pesquisa de campo, descritos no capítulo 3 no Contexto e Encaminhamentos Metodológicos da Pesquisa, que contou com a aplicação de questionário e roteiro semiestruturado de entrevistas, ambos direcionados à professores de Educação Física que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para a análise dos dados coletados, como descrito no capítulo 3 utilizou-se das etapas do método da Análise de Conteúdo, respeitando as fases, já citadas, que correspondem a esse tipo de análise, quais sejam: pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Iniciando pela análise do questionário aplicado aos professores de Educação Física que atuam na Regional de Santa Felicidade da Rede Municipal Ensino de Curitiba, seguido pela apresentação e análise das entrevistas, as quais, como descrito no contexto e Encaminhamentos Metodológicos da pesquisa, foram realizadas com professores de Educação Física que atuam em duas escolas do mesmo Núcleo Regional.

##### **4.1. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.**

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados dois instrumentos de pesquisa, sendo que um deles foi um questionário (como já descrito nos procedimentos metodológicos da pesquisa), aplicado a todos os professores de Educação Física da Rede Municipal de Curitiba, que atuam nas quatorze escolas que compõem o Núcleo de Santa Felicidade, exceto aos professores das duas escolas Central e Periférica da Regional de Santa Felicidade que participaram da pesquisa por meio de roteiro de entrevista.

Dentre os trinta e cinco professores do Núcleo, vinte e cinco colaboraram espontaneamente com a pesquisa respondendo os questionários, o que representa 71% de adesão, percentual relevante para tal instrumento.

Sobre as categorias analisadas no questionário da pesquisa.

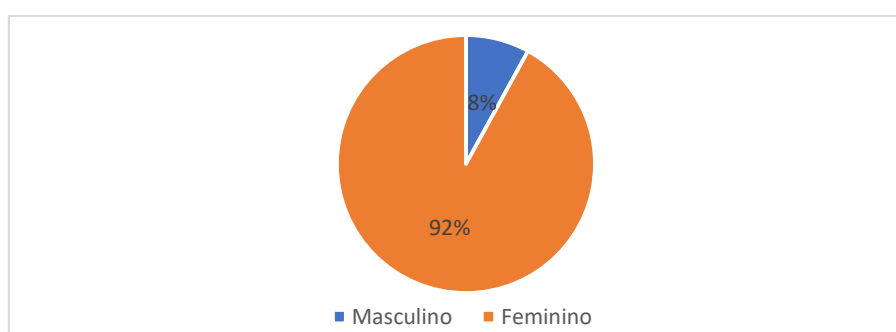
Quadro 11 – Categorias Analíticas

Questões	Categorias analíticas
1,2, 3, 4 e 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificação dos sujeitos</li> <li>▪ Formação Acadêmica</li> <li>▪ Ano de termino da graduação</li> <li>▪ Ano da última formação</li> <li>▪ Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino e na Unidade atual</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competências e habilidades para atuação como professor de Educação Física</li> <li>▪ Reflexão sobre a formação acadêmica</li> <li>▪ Formação do docente em Educação Física para atuar nos anos iniciais do ensino Fundamental</li> </ul>
7 e 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A Educação Física no espaço escolar</li> <li>▪ Educação Física e currículo</li> <li>▪ Interdisciplinaridade</li> </ul>
9, 10 e 11	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A Educação Física no processo de Alfabetização e Letramento</li> <li>▪ Concepção de Alfabetização e Letramento</li> <li>▪ Planejamento</li> <li>▪ Prática Pedagógica</li> </ul>

Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Em análise ao conteúdo coletado identificou-se que 92% dos professores (total de vinte e três dos vinte e cinco professores) que lecionam as aulas de Educação Física nas escolas do Núcleo Regional de Santa Felicidade são mulheres. Como é possível constatar no gráfico 6, relativo ao gênero dos respondentes

Gráfico 6 – Gênero dos professores



Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)



Corroborando com os dados do Censo da Educação Superior de 2016, que revelaram que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação, e com o Censo Escolar 2017, que demonstra que as mulheres representam 80% dos professores dessa etapa da Educação Básica do Brasil (INEP, 2018)<sup>25</sup>.

Conjuntura que tem suas raízes no final do século XIX e que se perpetua até os dias atuais. Como versa Vianna

No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias. [...] Desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral (VIANNA, 2002, p.84-85)

Em relação a segunda questão da pesquisa, que indagava sobre a faixa de idade dos professores, apenas uma professora assinalou que possui menos de vinte e cinco anos, sendo que a maioria está na faixa de vinte cinco a trinta e cinco anos (nove respondentes) e trinta e cinco a quarenta e cinco anos (oito respondentes). Como é possível observar no quadro 12 sobre a faixa etária dos professores.

Quadro 12 – Faixa de etária dos professores

FAIXA ETÁRIA	TOTAL
ATÉ 25 ANOS	1
DE 25 ANOS A 35 ANOS	9
DE 35 A 45 ANOS	8
DE 45 A 60 ANOS	7

Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

<sup>25</sup> Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206). Acesso em: 03/2018.

Quando questionados sobre a formação acadêmica (quadro 13), como era esperado (por ser pré-requisito para ingressar no concurso público dessa Rede Municipal de Ensino como professor de Educação Física), todos registraram possuir curso superior em Educação Física. O que se diferenciou entre as respostas nesse momento foi o modelo de formação. Quatro registraram possuir formação em Licenciatura e Bacharel em Educação Física, cinco em Licenciatura em Educação Física e os demais (dezesseis) apenas registraram como curso superior em Educação Física.

Dentre os vinte e cinco respondentes, apenas duas professoras apresentaram possuem apenas Ensino Superior (Prof. 23 e Prof. 24), sendo que uma destas, além do curso de Educação Física, também possui formação em Pedagogia e está na faixa etária entre 25 a 35 anos de idade e atua na área de 10 a 15 anos, já a outra professora com apenas curso superior, tem vínculo com a Rede Municipal é de dez a quinze anos de trabalho e está na faixa etária de quarenta e cinco a sessenta anos.

Outro professor que registrou não ter cursado pós-graduação *lato sensu* (Prof. 4), possui titulação de Mestre e Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Além deste professor, outras três professoras registraram possuir pós-graduação *stricto sensu*, duas com mestrado em Educação (Prof. 2 e Prof. 3) e outra (Prof. 4) formada pelo PDE (Plano de Desenvolvimento de Estudo ofertado pelo Governo Estadual).

Os demais (dezenove), descreveram ter especialização em cursos *lato sensu*. Dentre os cursos de Especialização citados: seis dos professores possuem curso em Educação Especial; quatro respondentes apontam curso de especialização em Ciência do Movimento Humano; outros quatro professores apontam possuírem especialização em Educação Física Escolar; dois respondentes mencionam que são especialistas em Psicomotricidade; e os outros dois em Psicomotricidade Relacional; os outros oito apresentam especializações distintas entre si: Ginástica Rítmica, Metodologia de Ensino Superior, Treinamento Desportivo, Metodologia do Ensino de Educação Física, Gestão Escolar, Yoga, Fisiologia do Exercício, Psicopedagogia e Neuroaprendizagem. Tal formação é possível visualizar no quadro 13.

Quadro 13 – Formação dos professores respondentes

Bacharelado e Licenciatura <sup>26</sup>	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-graduação <i>Stricto sensu</i>	Término da graduação	Termínio da última formação
Prof.1	Fisiologia do exercício		2000	2009
Prof.2*	Educação especial e	Mestrado em Educação	2005	2016
Prof.3*	Ed. Física escolar e Psicopedagogia	Mestrado em Educação	2009	2015
Prof.4 ***		Mestrado pelo PDE	1998	2015
Prof.5	Ciência do Movimento Humano		1992	1999
Prof.6	Ciência do Movimento Humano e Ed. Física Escolar		2001	2007
Prof.7	Ginástica Rítmica		2011	2016
Prof.8	Educação Especial e Inclusiva e Psicomotricidade		2004	
Prof.9	Metodologia do Ensino Superior		1988	1996
Prof.10****	Sem Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Mestrado em Educação Física e Doutorado em Educação Física	2009	2017
Prof.11	Educação Especial e Psicomotricidade Relacional		2006	2012
Prof.12	Psicomotricidade		2009	2017
Prof.13	Neuroaprendizagem		1994	2016
Prof.14	Yoga		1995	2004
Prof.15	Treinamento Desportivo e Psicomotricidade Relacional		1997	2012
Prof.16	Ed. Física Escolar		1994	2003
Prof.17	Educação Especial		2005	2007
Prof.18	Gestão Escolar		2001	2005
Prof.19	Ciência do Movimento Humano e Educação Especial		1997	2010
Prof.20	Metodologia do Ensino de Educação Física		2009	2015
Prof.21	Ciência do Movimento Humano		1991	2010
Prof.22	Ed. Especial com ênfase em Inclusão		1994	
Prof.23	Sem especialização		2005	
Prof.24	Sem especialização		2010	
Prof.25	Ed. Física Escolar		1999	

\* Mestrado em Educação

\*\* Mestrado em Educação Física

\*\*\* P.D.E. Plano de Desenvolvimento Educacional (equivalente a Mestrado profissional)

\*\*\*\* Doutorado em Educação Física

Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

<sup>26</sup> Dentre as pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) apresentadas apenas duas distanciam-se de conhecimentos aplicáveis a Licenciatura, ou seja, direcionadas para a área do Bacharelado: Fisiologia do Exercício e Treinamento Desportivo. Por tratarem dos aspectos metodológicos da biomecânica, dos princípios e leis do treinamento e, também da periodização de treinamento.

Os dados aqui analisados se distinguem dos coletados nas entrevistas. Pois nas entrevistas (como será apresentado adiante) apenas dois dos seis entrevistados apresentaram especialização voltadas à área da docência na Educação. Em contrapartida, as informações levantadas nos questionários (quadro 13), apontam que embora os professores apresentem diferentes áreas e temáticas de especialização estas, estão ligadas a saberes diretamente aplicáveis ao exercício e desempenho do trabalho com o Ensino Fundamental I.

Este contexto demonstra preocupação por parte dos docentes em buscar conhecimentos que contribuam com a melhoria de sua formação inicial e consequentemente de sua prática. Segundo Gatti (2013, p.54) “profissionais bem formados, dentro das novas configurações sociais e suas demandas, são profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência”.

Os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente. Práticas educativas significativas se ancoram em: • domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica; • sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; • capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens; • condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores (GATTI, 2013, p.54).

Sobre o ano de término do curso superior, verifica-se que apenas sete dos professores (28%) finalizaram sua graduação após o ano de 2005, data limite imposta para as instituições de nível superior se adequarem ao novo modelo de formação de Professores de Educação Física (Licenciatura independente do Bacharelado), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física em Nível Superior de Graduação Plena, regulamentadas pelos seguintes documentos: Parecer CNE/ CP 009/2001 e Resoluções CNE/CP 01/2002<sup>27</sup> e 02/2002<sup>28</sup>. Supõe-se que 72% dos professores, teve em sua formação carga horária

---

<sup>27</sup> Institui as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena.

<sup>28</sup> Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

voltada para conteúdos direcionados à docência inferior do que se considera ideal nas diretrizes supracitadas.

Ainda sobre a formação, em análise dos dados referentes ao ano de término da última formação, 40 % dos professores findaram a sua última formação há mais de dez anos, em destaque os Prof 5 e Prof. 9, cuja data da última formação se deu há aproximadamente vinte anos.

Considera-se que são “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (MARCELO, 1999, p.26). Dessa maneira, destaca-se a atenção nos processos de preparação, profissionalização e formação continuada dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno. A estagnação desse processo pode revelar uma consequente defasagem de conhecimento falta de interesse com o aprimoramento do desempenho de suas atribuições.

Marcelo (1999, p.26) define o seu entendimento sobre formação continuada da seguinte forma:

[...] [deve ser] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, directores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores [grifos do autor].

Nesse sentido, a formação continuada é um processo de busca de aprendizagens em um ensino intencional inserido em um curso, que visa à melhoria da prática do professor em sala de aula. Muito mais do que apenas uma titulação agregada. Além disso, para o referido autor, “[...] não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades” (MARCELO, 1999, p.29).

A formação de professores deve ser um processo contínuo, acompanhado de reflexões e questionamentos de suas próprias práticas. Afim de perceber, necessidades e possibilidades de aprimoramento. É preciso que os docentes se

percebam e sejam entendidos como “[...] sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” e, assim, possam por meio desse processo melhorar sua prática pedagógica (MARCELO, 1999, p.30).

Sobre o tempo de atuação como professor (a) de Educação Física (docência II), na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, quatro afirmaram estar atuando há menos de cinco anos, oito assinalaram de cinco a dez anos, nove de dez a quinze anos, apenas uma de quinze a vinte anos e três mais de vinte anos, como é possível observar na tabela 4 sobre o tempo de atuação dos docentes

Tabela 4 – Tempo de atuação como docentes em Educação Física  
(Rede Municipal e Escola atual)

	<b>Tempo de atuação na rede</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>
<b>Até 5 anos</b>	4	19
<b>De 5 a 10 anos</b>	8	5
<b>De 10 a 15 anos</b>	9	0
<b>De 15 a 20 anos</b>	1	1
<b>Acima de 25 anos</b>	3	0

Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Verifica-se, com referência à tabela 4, que 84% dos professores de Educação Física que estão em efetivo exercício no Núcleo de Santa Felicidade estão há menos de quinze anos como funcionários da Rede Municipal, ou seja, relativamente novos de carreira (considerando que o tempo mínimo de atuação para aposentadoria até o momento é de vinte cinco anos de trabalho).

Sobre o tempo de atividade na atual escola, observou-se grande semelhança entre as respostas. Sendo que, dezenove professores (76%) dos respondentes indicaram que estão há menos de cinco anos na instituição, na qual se encontram lotados e os outros cinco professores (20%) estão de cinco a dez anos e há apenas um professor (4%) de quinze a vinte anos na escola.

Dessa forma, em análise aos dados levantados, é possível interpretar que há uma considerável rotatividade de professores nas escolas. Julgando que 84% destes, estão na Rede Municipal acima de cinco anos, e apenas quatro professores estão lotados na escola atual há mais de cinco anos. Dentre os principais motivos desta

rotatividade segundo Lima<sup>29</sup> (2013), está desde a vontade de trabalhar perto de casa, até problemas graves, como violência ou ameaças [...]. Em 2012, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, por exemplo, 2.019 professores pediram remanejamento, o que representa 17,5% do total de docentes (LIMA, 2013).

Este fato dificulta o estabelecimento de vínculo entre professor/aluno, limitando também ao professor a ampliação de conhecimento sobre os estudantes e suas necessidades, potencialidades e o reconhecimento do seu contexto social. Consequentemente o trabalho acaba sendo realizado de maneira fragmentada, pois não há possibilidade de um acompanhamento de seu desenvolvimento e do seu entorno.

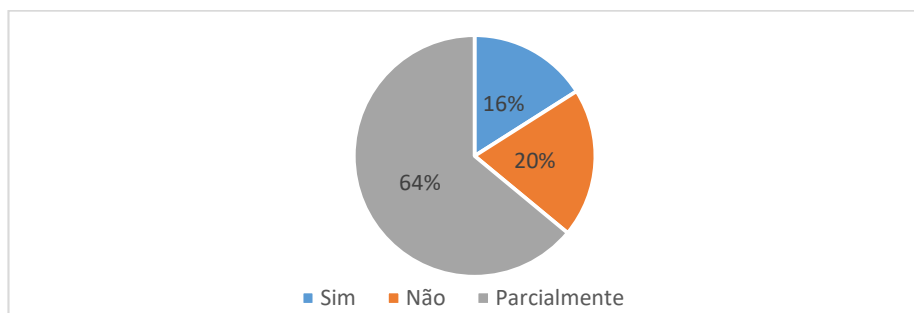
Tal contexto faz reportar a Néstor López (2008), o qual discute sobre a necessidade de conhecer com profundidade o cenário social em que a escola está imersa e a diversidade cultural de seus sujeitos. Pois sem esse conhecimento acaba-se reproduzindo uma prática alheia às necessidades dos estudantes. Não há como realizar um planejamento se não se tem o conhecimento do seu ponto de partida e referenciais já construídos pelos estudantes.

Na questão seis apresentou-se a seguinte indagação: em relação a sua formação acadêmica em nível superior, você julga que esta foi suficiente para prepará-lo (a) com competências e habilidades necessárias para o exercício de sua função com as turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos)? Quanto as respostas obtidas, apenas quatro assinalaram a alternativa sim, cinco assinalaram não, e os dezesseis restantes apresentaram que a formação inicial foi parcialmente suficiente. Como é possível constatar no gráfico 7 sobre a avaliação da formação inicial.

---

<sup>29</sup> Jônatas Dias Lima em Jornal Gazeta do Povo [20/05/2013]. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/sem-professor-fixo-aprendizado-e-comprometido-epz25zp1a07xs0y537lseo30u>. Acesso: 03/2018

Gráfico 7 – Formação inicial foi suficiente para aquisição das competências e habilidades para o exercício da função turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos)



Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Dos professores que julgaram que a formação inicial foi suficiente, apenas dois descreveram justificativa à resposta. Os argumentos utilizados foram semelhantes, ambos apresentaram que a vivência dos estágios serviu como base satisfatória para a atuação. Além disso, uma das professoras ainda complementou afirmando que já tinha experiência com a docência pois já atuava no magistério (é formada em magistério e atuou como auxiliar de docência, na rede privada no início de sua carreira).

Os cinco professores que responderam negativamente argumentando que o curso superior não foi suficiente para prepará-los para o exercício da função, estes afirmaram ainda que foram necessários cursos posteriores para complementar a formação, além da efetiva prática. “A formação acadêmica é muito superficial, a verdadeira formação é na prática, no dia-a-dia” [sic] (PROF. 1). Relato validado por Gómez (1992, p.104) que demonstra, “no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem”.

Corroborando com essa concepção, Marcelo (1999, p.144) evidencia que “o desenvolvimento profissional é o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”.

Ainda sobre o assunto, para Gatti o desenvolvimento profissional configura-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, ou seja, configura-se como uma “[...] integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como



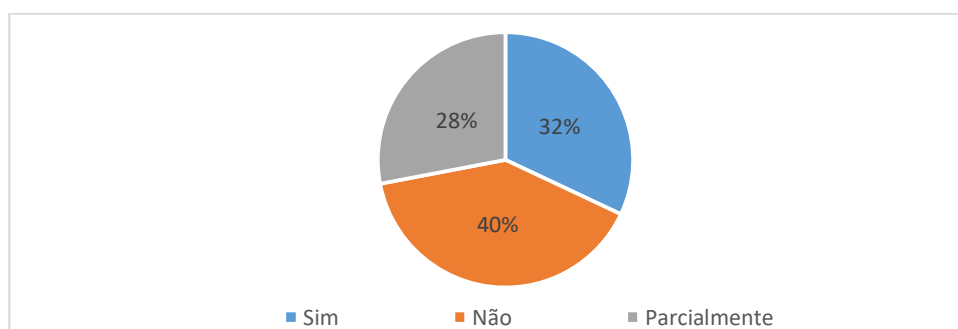
também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola [...]” (GATTI, 2009, p.98).

Os demais dezesseis professores avaliaram que o Curso Superior foi parcialmente suficiente para a atuação com as turmas do Ciclo I. Dentre as justificativas apresentadas: poucas horas de estágio prático com essa faixa etária; tempo curto de formação para muitos conteúdos; ênfase nas abordagens teóricas e poucas experiências fora do campus universitário. Os relatos respaldam as alterações realizadas no modelo de formação de professores em Educação Física, instituindo um formato de curso exclusivo para a Licenciatura na área, tornando-a independente do curso de Bacharelado, consequentemente com maior ênfase no trabalho direcionado a didática e a prática pedagógica.

Para o Parecer CNE/CP 9/2001, a formação de professores “como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida” (BRASIL, 2001, p.11).

A sétima questão buscou conhecer a perspectiva dos professores, se a Educação Física está no ambiente escolar integrada com as outras disciplinas da grade curricular. Das respostas obtidas, nove respondentes assinalaram que há integração, cinco não visualizam a integração entre as diferentes áreas e onze percebem que esta ocorre parcialmente. Como é possível visualizar no gráfico 8 que apresenta os dados sobre a percepção da Existência de integração da Educação Física com as outras disciplinas da grade curricular.

Gráfico 8 – Existência de integração da Educação Física com as outras disciplinas da grade curricular



Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Realizando a análise das justificativas apresentadas pelos participantes que assinalaram afirmativamente a alternativa sobre a existência de integração entre a Educação Física e as demais áreas, observa-se que as respostas foram bastante superficiais e se diferem nas perspectivas utilizadas, como por exemplo, os que mencionaram sim, justificam que: “por trabalhar conteúdos de consciência corporal relacionados aos conteúdos de sala” [sic] (PROF.4). Outra professora respondeu “trabalho auxiliando as professoras de sala, faço as mesmas atividades baseadas no trabalho delas em sala de aula” [sic] (PROF.5).

Sobre a perspectiva dos argumentos apresentados, no trabalho integrado com as demais disciplinas a Educação Física foi colocada, por seus próprios docentes como auxiliar das demais, onde o “conteúdo da sala de aula” é visto como central, necessitando de apoio para ser desenvolvido. Atribuindo supremacia de valor a conhecimentos que “historicamente têm sido vistos como os mais “importantes” e costumam ser avaliados segundo padrões vistos como mais ‘rigorosos’, ainda que não se problematize quem ganha e quem perde com essa ‘hierarquia’ ”. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.25).

Aceita-se, sem questionamentos, que as vozes de docentes de determinadas disciplinas sejam ouvidas, [...] com mais intensidade que as de docentes de outras disciplinas, deste modo, o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder [...]. Desta forma, as disciplinas como Educação Física, Geografia, História, Ciências, Artes e outras, ficam relegadas a segundo plano (SILVA; ROTAVA; MALCHESKI, 2016, s/n)

Dentre as poucas justificativas descritas pelos professores que não percebem que exista integração entre as disciplinas, estão a falta de tempo para realização de trocas, distanciamento de proposta, que faz com que “os conteúdos da Grade Curricular de Educação Física não estão integrados as outras disciplinas” [sic] (PROF. 6); e falta de valorização e acolhimento do professor de Educação Física como integrante do processo de ensino-aprendizagem formal dos estudantes, como descreve Prof. 7, “infelizmente ainda não há essa integração, pois, os professores de Educação Física ainda não são considerados como contribuintes no processo de

aprendizagem com as outras áreas do conhecimento” [sic] (PROF. 7).

Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento [...]. Eis aqui um grande paradoxo: enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a pertinaz realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula. O isolamento dos professores está, evidentemente, favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional (MARCELO, 2012, 16)

Embora o objetivo central desse processo seja o desenvolvimento integral dos estudantes, pelos dados coletados, verifica-se que há uma fragmentação no processo de ensino, nos quais, cada docente se coloca como responsável pelo trabalho dos “conhecimentos” específicos de sua área, sem considerar que os saberes se relacionam e os indivíduos são únicos.

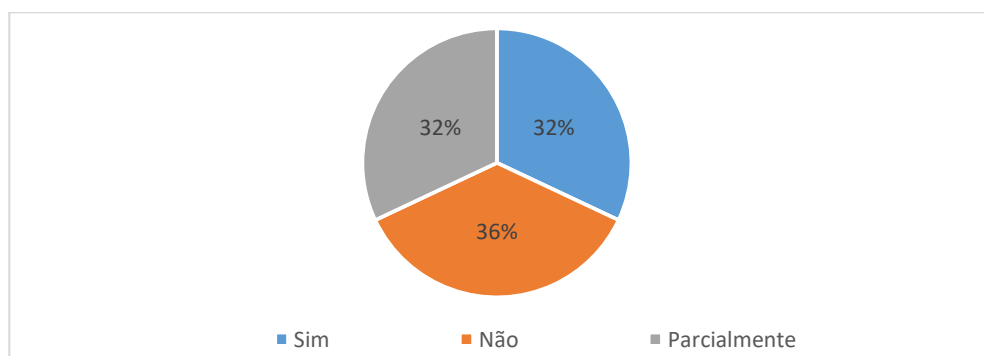
Sobre os professores que percebem a existência, ainda que parcialmente, da integração entre as disciplinas, dentre os argumentos apresentados assim como nas entrevistas, (como apresentada mais adiante), novamente a falta de tempo e de comunicação entre os docentes das diferentes disciplinas se fez presente. Também foi exposto que embora essas trocas e integrações de trabalho aconteçam esporadicamente, ela não é vista efetivamente como produtiva, devido a cada professor se preocupar com a sua própria aula e por depender diretamente da mediação pedagógica de cada escola e do relacionamento dos profissionais que a compõe.

Contudo, essa falta de integração desvelada no conteúdo dos questionários, traz a necessidade de reflexão sobre a prática docente. Segundo Tardif

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetiva-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002, p.49-50)

Em relação a oitava questão, que teve como objetivo identificar se o professor e a disciplina de Educação Física recebem a mesma valorização dos demais docentes do meio escolar. Obteve-se oito respostas positivas, respaldando a mesma valorização quanto as demais áreas da grade curricular, dez assinalaram negativamente e sete parcialmente. Como é possível verificar no gráfico 9, referente a valorização do professor e da disciplina de Educação Física comparativamente com as demais áreas do conhecimento.

Gráfico 9 – Valorização do professor e da disciplina de Educação Física em relação as demais áreas do conhecimento do meio escolar



Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Dentre os oitos professores que assinalaram a alternativa sim, ou seja, que visualizam a mesma valorização do professor e da disciplina de Educação Física em relação as demais áreas do conhecimento do meio escolar, apenas quatro justificaram a opção. Segundo Prof. 1 “essa valorização se dá pelo reflexo de um bom trabalho e pelo gradativo aumento do entendimento geral da importância da Educação Física para o desenvolvimento integral do sujeito”. Mas, dois registraram que reconhecem, que essa valorização ainda não ocorre em todas as instituições, que ainda se tem um universo a se conquistar.

Sobre os 36% que destacaram a falta de valorização, nas justificativas apresentadas pelos professores, evidencia-se a falta de reconhecimento e de conhecimento dos demais profissionais da instituição sobre a amplitude e a relevância da Educação Física para os anos iniciais, vinculando-a exclusivamente com o entretenimento (recreação) e o exclusivo trabalho com o desenvolvimento motor.

Como é possível verificar nas justificativas transcritas a seguir: “há sempre uma visão de que a aula de Educação Física pode ser substituída por um momento

livre na quadra, ou que se algum conteúdo não for cumprido, não fará falta” [sic] (PROF. 9). Que os professores de Educação Física “são vistos como recreadores, preocupados apenas com o desenvolvimento motor” [sic] (PROF. 8). Já o Prof. 10, argumenta que essa ausência de valorização “é cultural. No ensino público se valoriza a aprendizagem da leitura, escrita e lógica matemática, apenas” [sic].

Assim, é visível que culturalmente há dentro do ambiente escolar uma hierarquização de importância e poder entre as áreas de conhecimento. Este contexto acaba por ser reforçado (não com esse propósito) pelas avaliações de larga escala<sup>30</sup>, as quais são especificamente nomeadas como avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, importa destacar, que embora não seja discutido, tais avaliações não aferem apenas conhecimentos destas disciplinas, pois para o aprendizado de determinadas temáticas o estudante necessita estabelecer relações que extrapolam unicamente determinados componentes curriculares. Por exemplo, para o aprendizado do conteúdo de medidas, faz-se necessário a compreensão das noções topológicas, a observação, interpretação, entendimento sobre distância, localização, planificação, espacialidade, área, entre muitos outros conhecimentos, que não são de domínio exclusivamente da matemática, mas também Educação Física, Geografia, Arte, Língua Portuguesa, ou seja, quando se limita como campo avaliativo uma ou duas disciplinas em detrimento de outras, inconscientemente ou não, está se denominando que aquelas por algum motivo se diferenciam das demais e, portanto, merecem destaque e, conseqüentemente, de mais atenção e horas de estudo e maior valorização.

Em relação às justificativas dos professores que assinalaram que verificam uma valorização, ainda que parcial, referentes a área e aos docentes de Educação Física, estes apresentaram que observam avanços em relação a valorização da área e do trabalho dos professores de Educação Física. No entanto, descrevem que ainda há um longo caminho a ser trilhado em busca da equiparação de valorização com as

---

<sup>30</sup> Na Rede Municipal de Curitiba são realizadas Bialmente a **Prova Brasil** (Língua Portuguesa e Matemática) direcionada aos quintos anos é um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A **Provinha Brasil** (Língua Portuguesa e Matemática), é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano. A ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano. A **Jornada de Resolução de Problemas Matemáticos** da Rede Municipal de Ensino, promovida pela Prefeitura de Curitiba para os estudantes do segundo ao quinto ano.

demais áreas. Para a Prof. 6, os professores de Educação Física “são vistos apenas para cobrir a hora atividade dos regentes”. Ou seja, “apenas para preencher carga horária” [sic] (PROF. 11).

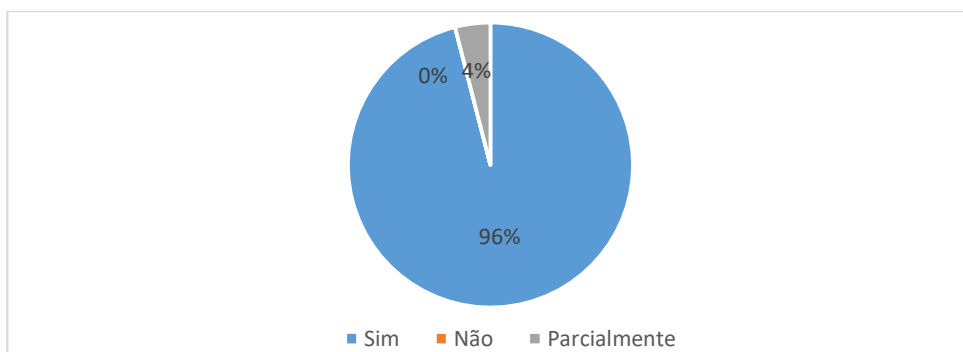
Relatos que apresentam a necessidade não apenas de uma proposta de formação de professores, afim de dispor de reflexões sobre o papel da Educação Física no espaço escolar, mas também, no sentido de “entender que a mente aprendiz é corpórea, que carregamos para as aprendizagens, a cultura, a memória, a sensibilidade, a percepção, os sentidos em nossa condição corpórea. Que nos socializamos nas vivências, possibilidades e limites dos corpos. Corporeidades ativas, em movimento, aprendem, em sociabilidades” (ARROYO, 2012. p.33)

Nesse sentido, a formação teria o sentido de “ressignificar pensamentos, valores, sentimentos, imaginários, auto-imagens. E redefinir competências, práticas, capacidades de fazer escolhas. E encontrar outro sentido para o próprio ofício de mestre e a própria existência humana” (ARROYO, 1999. p, 161)

Em relação as respostas apresentadas para a questão nove, na qual se buscou conhecer a percepção dos participantes sobre se a Educação Física pode contribuir com o processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), o resultado obtido foi quase unânime, pois, vinte e quatro, dos vinte e cinco participantes, responderam sim.

Como registrado no gráfico 10 sobre a contribuição da Educação Física no processo de alfabetização e letramento.

Gráfico 10 – Contribuição da Educação Física no processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos)



Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Dentre as justificativas apresentadas, menciona-se na maioria (quatorze dos respondentes) que a Educação Física contribui com a alfabetização quando se trabalha com atividades para desenvolver a coordenação motora, lateralidade, noções espaço/temporais, equilíbrio e atenção. Essas respostas que retomam duas importantes reflexões já explicitadas. Primeira, que a Educação Física pode contribuir não tão somente com o desenvolvimento das capacidades motoras (repetidamente referenciado pelos respondentes). Segunda, sobre a concepção reducionista da alfabetização e letramento, como sendo apenas a correlação de domínio motor (óculo visual e coordenação motora fina) com a decodificação de signos inscritos. Para isso o treino de habilidades seria o suficiente para a sua aquisição, o que é reforçado pelos professores também nas entrevistas, como poderá ser verificado mais adiante em suas análises.

Os relatos reforçam uma dicotomia quanto à compreensão do sujeito, desconsiderando este como um único ser, no qual as aprendizagens não se processam isoladamente, como apresenta Wallon (2015) em seu livro *Do Ato ao Pensamento* (presente no referencial teórico). Como é possível perceber no excerto

[...] o ciclo de combinações puramente imaginativas e mentais, sem as quais o mundo não seria nem pensado, nem conhecido e não poderia ser modificado senão pela simples ação muscular.

O que permite a inteligência esta transferência do plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se as exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social. (WALLON, 2015. p.117)

Assim, o autor além de apresentar a necessidade de perceber o ser humano como único, tanto sobre a perspectiva motora quando cognitiva, também chama a atenção para o aspecto social, descrevendo os sujeitos como essencialmente sociais.

Nesse sentido, vale destacar que em nenhuma das respostas apresentadas a essa questão foi citado algum fator sociocultural, nem mesmo menção relativa à cultura corporal dos estudantes. Ou seja, desconsidera-se que

O corpo e o movimento são de natureza social, cultural e biológica, e histórica, pois é por intermédio desta simbiose dialética que se constrói o desenvolvimento das crianças pequenas, que dá, portanto na dimensão espaço temporal e histórico social. O desenvolvimento ocorre num processo contínuo e descontínuo, provocando e detonando a complexa maturação do

sistema nervoso da criança, tendo em vista o seu acabamento e formação individual, tendo como função um misto das relações e correlação entre ação e sua representação. (ARROYO, 2012. p.223)

Além da recorrência da desconsideração sobre os aspectos socioculturais, (como também ocorreu com os professores entrevistados), outra perspectiva que se fez presente também nos argumentos dos questionários, foi a visão de desvalorização da Educação Física referente ao desenvolvimento integral dos estudantes. Novamente, a Educação Física foi referenciada apenas no exercício de coadjuvante do processo de alfabetização e auxiliar dos conteúdos trabalhados em sala. Como pode ser percebido na justificativa apresentada pelo Prof. 5, sobre a contribuição de suas aulas para o processo de alfabetização e letramento: “adaptando as aulas de Educação Física ao conteúdo que está sendo trabalhado em sala, existe muita atividade com esse propósito” [sic]. Além desses argumentos, o Prof. 8, descreve que essa contribuição se dá “proporcionando vivências em que as crianças possam explorar o seu corpo, os objetos e o meio em que vivem” e a Prof. 12 (que possui especialização em neurociência) destacou que “isso já tem base científica, quando nos exercitamos o córtex pré-frontal nos torna mais aptos à aprendizagem”.

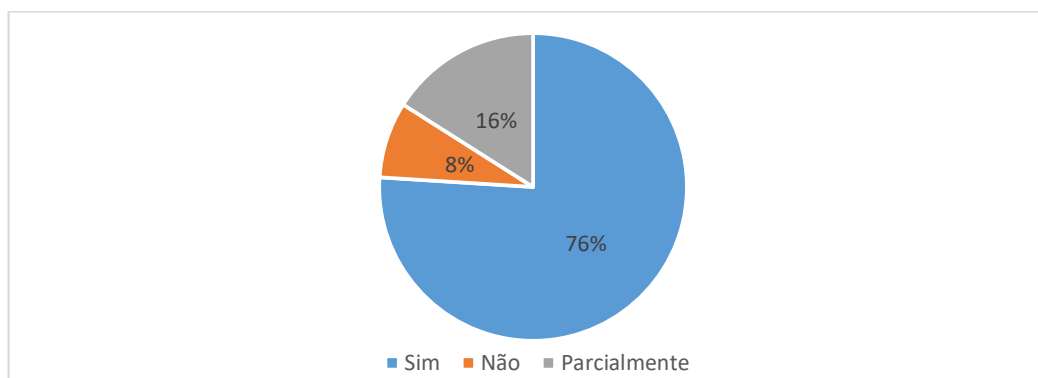
Já a justificativa apresentada pela única professora que assinalou parcialmente, nesta questão, segundo ela isso realmente só ocorre “quando é feita em trabalho conjunto com os demais professores” (PROF. 13), levantando novamente a questão da necessidade de interação dos diferentes profissionais na construção de um trabalho coletivo. Apesar dessas menções, não se encontrou justificativas teóricas mais aprofundadas para essa questão, nem nos respondentes dos questionários nem nos relatos dos entrevistados.

Outro fato que merece destaque é que quando se perguntou na questão anterior (9) sobre se a Educação Física contribui com o processo de alfabetização, ficou claro que todos os professores demonstraram uma postura afirmativa. Porém, ao pedir para que refletissem sobre o seu próprio planejamento para as turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) e, se este propicia ou contempla estratégias e práticas pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização e letramento, as respostas foram contraditórias.



Como é possível vislumbrar no gráfico 11, sobre a reflexão sobre seu próprio planejamento, se esse abarca práticas pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização e letramento.

Gráfico 11 – Planejamento para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) com estratégias e práticas que contribuam para o processo de alfabetização e letramento



Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Se vinte e quatro, dos vinte cinco professores participantes da pesquisa haviam respondido na questão anterior que a Educação Física contribui para o processo de alfabetização e letramento, e todos atuam com turmas do ciclo de alfabetização, como apenas dezenove destes respondem que contemplam em sua prática pedagógica estratégias que contribuem para tal processo? Será que há falta de conhecimento por parte dos profissionais sobre a amplitude e alcance de seu trabalho? Falta conhecimentos sobre o que abarca o processo de alfabetização e letramento? Essas questões serão retomadas no decorrer das análises e discussões.

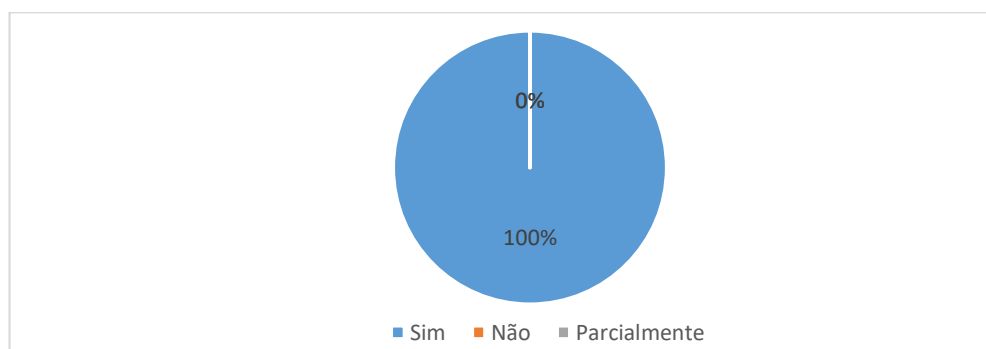
Dentre os dezenove professores que responderam afirmativamente, quatorze destes, justificaram tal opção, descrevendo que utilizam estratégias relacionadas ao uso de jogos simbólicos, intelectivos, cooperativos, ou por meio do desenvolvimento da lateralidade, esquema corporal, orientação espacial e ritmo.

Em relação às justificativas apresentadas pelos professores que assinalaram a alternativa parcialmente (4 professores), para a Prof. 14, “os conteúdos sugeridos pela SME para esses anos deixam a desejar” [sic]. Já a Prof. 12 descreve que acredita “que esse não é o objetivo da disciplina, mas é contemplado com a prática”, segundo a Prof. 15, o seu planejamento “está voltado à parte prática, é necessário, mais cursos para a alfabetização”.

Apenas duas professoras assinalaram não, ou seja, que seu planejamento não contempla estratégias e práticas que contribuam para o processo de alfabetização e letramento, sendo que apenas uma destas justificou a resposta. O argumento utilizado pela referida professora foi de que, só tem “uma turma do 1º ciclo (3º ano) e as restantes são do 2º ciclo”. Com esta resposta percebe-se que a professora desconsidera as especificidades desta única turma de 3º ano que leciona e/ou desconhece, ou até mesmo desrespeita a legislação (nacional e municipal), a qual delibera que o processo de alfabetização ocorre em todo o primeiro ciclo, ou seja, do primeiro ao terceiro ano, sendo por isso que esse período também é chamado de ciclo de alfabetização.

Para finalizar o questionário foi apresentado aos professores a seguinte indagação: em sua opinião, a prática pedagógica do professor de Educação Física pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento? O posicionamento foi unânime sobre a contribuição da Educação Física para o processo de alfabetização e letramento, como pode ser percebido no gráfico 12 sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física e a contribuição para o processo de alfabetização e letramento.

Gráfico 12 – Prática Pedagógica do professor de Educação Física e a contribuição para o processo de alfabetização e letramento.



Fonte: Dados coletados nos questionários. Organizado pela autora.

Para justificar a afirmativa, os professores apresentaram diferentes argumentos, como:

Prof. 1: “Incluindo nas práticas atividades que direcionem para esse fim”.

Prof. 2: “Por meio de brincadeiras, ginásticas, jogos de raciocínio e atenção, atividades corporais, pois o movimento constrói intelectualmente os alunos, educação e linguagem são indissociáveis”.

Prof. 7: “Trabalhando de forma integrada com as outras áreas do conhecimento, atentando para as dificuldades que possam existir, respeitando, olhando para a individualidade de cada criança”.

Prof. 9: “Com atividades que contemplem os eixos do Currículo, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento de acervo motor, relativo a questões de organização espacial, lateralidade, coordenação motora ampla e coordenação motora fina. Estas questões citadas auxiliam na localização, organização e na utilização do caderno, na empunhadura do lápis em forma de pinça, etc.”

Prof. 10: “propiciando ferramentas para que o corpo expresse e contribua com a linguagem escrita e verbal”.

Prof. 16: “Estar ciente do planejamento e atividades que estão sendo trabalhadas e poder reforçá-las nas aulas”.

A Prof. 17: foi a única que buscou aprofundar sua resposta, e construir alguns argumentos, da seguinte forma:

Elaborando estratégias que irão auxiliar (grifo do respondente) no trabalho da professora em sala. Nas aulas de Educação Física o espaço trabalhado é diferente, o material é outro (bolas, arcos, cordas, cones) e sem dúvida é a aula mais aguardada. Juntando todos esses benefícios a favor, é muito mais fácil realizar um jogo envolvendo a disciplina de matemática na Educação Física do que uma atividade em sala de aula com a professora. Isso irá auxiliar e facilitar na compreensão do aprendizado [sic] (PROF.17).

Em análises das respostas obtidas é possível verificar que a concepção dos respondentes se aproxima dos argumentos utilizados pelos entrevistados, como apresentado mais adiante. Os professores reforçam a necessidade de integração entre os docentes das diferentes áreas e o trabalho voltado ao desenvolvimento motor e até mesmo a ideia de a Educação Física atuar como auxiliar desse processo, ao desenvolver atividades de reforço das já desenvolvidas em sala de aula.

Apenas um dos professores se diferenciou desta linha de raciocínio. O Prof. 16 propôs a disponibilização de subsídios para o desenvolvimento da expressão corporal e, assim, conseqüentemente, estará contribuindo para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral.

Para os Parâmetros curriculares Nacionais a linguagem é considerada

[...] como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2001, p.125).

Em resumo, a análise das respostas obtidas nos questionários, indica que 72 % obtiveram sua formação em nível superior anterior ao período de reformulação do curso de Educação Física, e diferentemente do cenário encontrado nas entrevistas, os professores que responderam os questionários, buscaram dar continuidade a suas formações, e se especializaram em cursos *lato ou stricto sensu*, e apenas dois não optaram por cursos direcionados à docência.

Ainda sobre a formação, dado que merece destaque é sobre o tempo de conclusão da última formação, 40 % dos professores apresentaram que sua última formação foi a mais de dez anos, denotando um cenário de possível desinteresse na formação continuada e consequentemente defasagem em produção de novos conhecimentos. Este fato que se agrava quando se constata que dentre os sujeitos respondentes dos questionários, apenas 16% consideraram a sua formação acadêmica como suficiente para o exercício de suas atribuições, enquanto docente dos anos iniciais. Os demais, ou seja, 84% consideram ainda que (suas formações ainda são insuficientes para atuarem no 1º Ciclo), cenário equivalente ao encontrado nos relatos obtidos nas entrevistas, que será apresentado a seguir.

Sobre o tempo de atuação nas escolas, foi possível perceber que há considerável rotatividade de professores, aspecto que entre outros entraves dificulta a ambientação dos docentes com a comunidade escolar e seu entorno social, fator que pode comprometer a qualidade das práticas pedagógicas realizadas.

Sobre a Educação Física no espaço escolar, os dados também se assemelham com os coletados nas entrevistas. Os respondentes apontam falta de comunicação entre os docentes, a não igualdade quanto à valorização das diferentes áreas que compõem a grade curricular e ao trabalho dos docentes. Apontaram, também, a falta de reconhecimento da Educação Física como contribuinte para o desenvolvimento da aprendizagem.

Os sujeitos participantes da pesquisa apresentaram reconhecer a relevância da Educação Física para o processo de alfabetização e letramento. Contudo, ao apresentar práticas presentes em seus planejamentos para esse trabalho as poucas estratégias apresentadas ficaram restritas ao campo do desenvolvimento motor.

Pela análise das categorias determinadas para este instrumento, constata-se que os professores não possuem uma formação inicial que julguem adequada para a sua atuação e necessitam buscar complementação em cursos de especialização. No entanto, esta formação não é contínua.

#### 4.2 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Neste item se apresenta as análises das entrevistas, as quais, como já descrito nos encaminhamentos metodológicos da pesquisa, foram realizadas com professores de Educação Física que atuam em duas escolas do Núcleo Regional de Santa Felicidade, entre os meses de agosto a novembro, como apresentado no quadro 14, o qual, apresenta uma síntese dos participantes das entrevistas.

Quadro 14 – Participantes das Entrevistas

	ESCOLA C	ESCOLA P
Número de professores de Educação Física em efetivo exercício na unidade	3 professores	4 professores
Número de professores que participaram da entrevista	3 professores	3 <sup>31</sup> professores
Total de entrevistados	6 professores de Educação Física	

Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Sobre as categorias analisadas no roteiro de entrevistas, procedeu-se análise das categorias analíticas como apresentadas no quadro 15.

<sup>31</sup> Uma das professoras da Unidade marcou a entrevista por quatro vezes (em dias distintos de sua permanência) e não compareceu à escola (local de trabalho da mesma) alegando motivos de saúde. Após a quarta tentativa a mesma solicitou que fosse deixado o roteiro das entrevistas com a equipe gestora da unidade, prontificando-se em responder as perguntas (em formato de questionário) e posteriormente encaminharia por e-mail à pesquisadora. No entanto, até o momento desta análise, não foi recebido qualquer retorno.

Quadro 15 – Categorias Analíticas

QUESTÕES	CATEGORIAS ANALÍTICAS
1, 2 e 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação acadêmica</li> <li>▪ Tempo de experiência profissional</li> <li>▪ Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino e na Unidade atual</li> </ul>
4 e 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competências e habilidades para atuação como professor de Educação Física</li> <li>▪ Reflexão sobre a formação acadêmica</li> <li>▪ Formação do docente em Educação Física para os anos iniciais do ensino Fundamental</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planejamento</li> <li>▪ Prática pedagógica</li> <li>▪ Linhas teóricas de atuação</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A Educação Física no espaço escolar</li> <li>▪ Educação Física e currículo</li> <li>▪ Interdisciplinaridade</li> <li>▪ Desenvolvimento integral dos estudantes</li> </ul>
8 e 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A Educação Física no processo de Alfabetização e Letramento</li> <li>▪ Concepção de Alfabetização e Letramento</li> <li>▪ Prática Pedagógica</li> </ul>

Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Os dados levantados na primeira questão demonstraram que todos os professores possuem formação em nível superior em Educação Física. Como já esperado, pois atuam em regime estatutário, ou seja, admitidos via concurso público, para tanto, a exigência primeira para concorrer ao cargo é ser possuidor(a) de diploma em nível superior na área.

Como descrito no último edital convocatório (N.º 17 / 2014) divulgado pela Secretaria Municipal de Recursos Humanos de Curitiba, o qual define como caráter obrigatório para assumir a vaga de professor de Educação Física a apresentação de certificação mínima como

- a. Diploma ou Certidão de Conclusão e Histórico Escolar do curso superior completo de Licenciatura Plena para a área de atuação: Educação Física reconhecido pelo Ministério da Educação, ou;
- b. Diploma de conclusão de curso superior comprovando Bacharelado, acompanhado do Certificado de conclusão do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, com Licenciatura para a área de atuação: Educação Física, reconhecidos pelo Ministério da Educação, atendendo a Resolução CNE nº 01 de 27/03/2008 (CURITIBA, p.1, 2014).

Ainda sobre a formação em nível superior dos entrevistados, cinco são graduados por universidades privadas e um (a) pela Universidade Federal do Paraná, todas as formações foram realizadas no município de Curitiba. Em relação ao ano de

formação, estes diferem, como é possível observar no quadro 16 a seguir, com ano e local de formação dos professores entrevistados.

Quadro 16 – Ano e local de formação dos entrevistados

	Escola em atuação	Ano de formação	Instituição de Ensino Superior
Prof. <sup>a</sup> A	Escola C	2009	U.P
Prof. <sup>a</sup> B		2004	PUC
Prof. <sup>a</sup> C		1997	UFPR
Prof. D	Escola P	2001	UTP
Prof. E		2001	UNIDOMBOSCO
Prof. <sup>a</sup> F		1995	PUC

Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Dentre estes professores, apenas um professor (Prof. E, Escola P) apresentou apenas Licenciatura em Educação Física (modelo atual de formação). Todos os outros detêm a titulação dupla (Bacharel e Licenciatura) formato não mais disponível nas instituições de nível superior, devido a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física em Nível Superior de Graduação Plena, regulamentadas nos seguintes documentos: Parecer CNE/ CP 009/2001 e Resoluções CNE/CP 01/2002<sup>32</sup> e 02/2002<sup>33</sup>.

De acordo com essas diretrizes, os cursos de licenciatura em Educação Física e demais cursos de licenciatura do Brasil tiveram até o dia 15 de outubro de 2005 para adequarem seus currículos.

Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (BRASIL, 2001, p.6)

<sup>32</sup> Institui as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena.

<sup>33</sup> Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Faz necessário descrever que segundo o Parecer CNE/CP 9/2001, essa mudança na configuração do currículo foi necessária porque o formato tradicional não contemplava muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, dentre elas:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p.6)

Ainda, segundo o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001, p.6), “toda proposta em educação, ela não parte do zero, mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas”, partindo da necessidade apontada, seja pelas avaliações, pelas proposições de movimentos sociais ou por se confrontar com novas experiências.

Dessa forma, percebe-se que a configuração do curso de formação de professores de Educação Física (embora ainda ocorram discordâncias de pensamentos), mudou buscando atender com maior qualidade as necessidades das demandas sociais, que o formato anterior talvez por tratar de duas titulações em uma, com carga horária mais restrita de conteúdos pedagógicos, não dispunha de condições de abordar com maior atenção a todas as exigências que engloba a carreira de docente.

Porém, percebe-se que essa mudança (relativamente recente) ainda vai demorar para chegar com mais presença nas carreiras dos docentes da RME (dos seis entrevistados apenas um apresentou formação específica em Licenciatura). Contudo, tal “defasagem” em conteúdos pedagógicos e didáticos não podem ser justificativas para um desempenho de baixa qualidade, considerando que há possibilidade de complementação com cursos de formação permanente em pós-graduações *lato sensu* ou *stricto sensu*.

No entanto, estas formações não são ofertadas pelo município, e sim custeadas pelos próprios professores que desejam aprofundar e melhorar suas práticas.



Sobre a formação complementar dos entrevistados, é possível observar no quadro 17, a seguir, que 83% dos professores participantes da pesquisa possuem pós-graduação em áreas correlacionadas à área de Educação Física, exceto um dos professores que até o momento não possui especialização, entretanto é o único que tem a formação na configuração atual (exclusivo Licenciatura) e, além desta, possui outra graduação também no campo da docência, graduado em Geografia pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Como é possível visualizar no quadro 17 sobre a formação complementar dos professores entrevistados.

Quadro 17 – Formação complementar dos entrevistados

	Escola em atuação	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> (Especialização ou MBA) / ano de conclusão	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (Mestrado e Doutorado) /ano de conclusão
Prof. <sup>a</sup> A	Escola C	▪ Educação Física escolar - 2015	Sem pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
Prof. <sup>a</sup> B		▪ Educação Física escolar - 2010	Sem pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
Prof. <sup>a</sup> C		▪ Exercício e Qualidade de Vida - 1999 ▪ Musculação - 2000	Sem pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
Prof. D	Escola P	▪ Treinamento desportivo - 2003	Sem pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
Prof. E		Sem pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Sem pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
Prof. <sup>a</sup> F		▪ Treinamento Esportivo - 1997 ▪ Ciências na Promoção da Saúde – 1999	▪ PDE em Educação Física ▪ Mestrado em Educação Física - 2013 ▪ Doutorado em Saúde da Criança e Adolescente - 2017 ▪ Pós-doutorado em Atividade Física e Saúde (em curso)

Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Em análise ao quadro 17, é possível observar que dentre os seis entrevistados, apenas dois têm pós-graduação *Lato Sensu* em temáticas relacionadas diretamente com a Educação Física Escolar, sua área de atuação, que são as professoras A e B da Escola C. Os demais buscaram se especializar em campos de treinamento e promoção de saúde (áreas que estão mais ligadas à formação do Bacharel).

Aspecto que abre espaço para algumas reflexões, considerando a formação inicial (abarcando o Bacharelado e a Licenciatura) e a aquisição de especialização em áreas distantes da docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Questiona-

se até que ponto esse professor está preparado para atender seus estudantes. Será que essa lacuna de formação teórica em aspectos pedagógicos é suprida pela prática diária? A mantenedora acompanhando tais professores, oferta cursos de formação continuada que venham ao encontro dessa necessidade? Reflexões que serão retomadas no decorrer dessa análise.

Sobre a formação de professores o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001, p.11) apresenta que

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001, p.11)

Por conseguinte, os encargos atribuídos “à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança [...], bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo” em sua relação com a sociedade (BRASIL, 2001, p.11).

Após coletar os dados sobre a formação dos participantes, as perguntas 2 e 3 respectivamente buscaram informações sobre o tempo de experiência profissional com turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) e tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino – RME de Curitiba. Além disso, sobre o período de atuação na escola atual.

Buscou-se com estas questões inteirar-se sobre quanto tempo a docência para o primeiro ciclo faz parte da vida profissional destes professores, dado que pode revelar se uma possível afinidade e/ou interesse por essa etapa de escolaridade e a quanto integram e interagem com a comunidade escolar específica da instituição. Os dados sobre a experiência profissional estão organizados no quadro 18, para melhor visualização.

Quadro 18 - Experiência profissional e tempo de atuação na RME de Curitiba.

	Escola em atuação	Tempo de experiência profissional com turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental	Tempo de atuação na RME de Curitiba	Tempo de exercício na escola atual
Prof. <sup>a</sup> A	Escola C	2 anos	5 anos	2 anos
Prof. <sup>a</sup> B		15 anos	10 anos	9 anos
Prof. <sup>a</sup> C		5 anos	5 anos	1 ano
Prof. D	Escola P	12 anos	11 anos	10 anos
Prof. E		4 anos	2 anos	2 anos
Prof. <sup>a</sup> F		11 anos	3 anos	10 meses

Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Sobre o tempo de experiência com turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), observa-se que apenas dois dos entrevistados (um em cada escola) apresentam menos de 5 anos de atuação, a Prof.<sup>a</sup> A da Escola C e o Prof. E da Escola P. Em contrapartida metade dos entrevistados possuem mais de dez anos de experiência como esse ciclo, em destaque a Prof.<sup>a</sup> B de Escola C, com 15 anos de atuação com docente nesse nível de ensino, ou seja, o 1º Ciclo do Ensino Fundamental I.

Contudo, embora se reconheça a relevância da experiência, isoladamente, o maior tempo de permanência na realização da mesma função no caso da docência, não somente no caso da Educação Física, mas em sua totalidade, não pode ser analisada sob um único parâmetro de avaliação para se avaliar um bom desempenho de docentes.

Um grande período de experiência pode ser percebido de forma positiva, no sentido de consolidar mais conhecimentos, usufruir de um maior acervo de vivências, dispor de subsídios para enfrentar possíveis variáveis encontradas no decorrer das práticas diárias. Por outro lado, a experiência, percebida em outro sentido, pode acarretar certo comodismo para alguns, que empoderados e mais seguros de seu trabalho, correm o risco de não sentirem necessidade de buscar novas propostas pedagógicas e acabam por repetir uma prática que tenha sido bem-sucedida em uma determinada turma e/ou tempo, mas que talvez não seja apropriada para ser generalizada e repetidamente reproduzida.

O quadro 18 aponta outro dado semelhante entre as duas instituições, além do tempo de experiência profissional. Ambas possuem um professor que é apontado como referência na escola, por estar a mais tempo na escola, aproximadamente dez anos, e outro que está somente a dois anos e o terceiro professor que integrou o quadro mais recentemente acerca de um ano apenas.

Dessa forma, as duas escolas se encontram em situação similar, no sentido de os professores conhecerem bem o funcionamento das escolas, isso considerando exclusivamente o tempo de atuação na escola, já que também se observou por meio das entrevistas que nenhum dos docentes é morador do bairro em que a instituição está inserida, dado muito relevante que será retomado mais adiante.

Após tomar conhecimento sobre a formação e tempo de atuação dos professores entrevistados, procurou-se também inteirar-se sobre a percepção individual de quais habilidades e competências estes profissionais julgam serem relevantes para a sua atuação como docente em turmas do primeiro ciclo.

Ao realizar esse questionamento percebeu-se certa inquietação dos professores, captada principalmente na fala do Professor D da Escola C, que se esquivando de se posicionar respondeu da seguinte maneira

Olha ..  
Eu acho que ...  
Digamos ...  
Tem que ter todas na verdade, né? Porque é um leque bem grande assim. Então, você tem que dominar, não digo que você tem que ser um especialista, mas você tem que dominar todas. Para pelo menos você dar aquela introdução, porque tem todo um caminho a ser percorrido, né? Então você tem que dominar, pelo menos para embasá-los, pra tentar dar aquela formação, grau a grau, pra que ele chegue no seu objetivo lá na frente. Então por mais que não seja específica, mas você precisa dominar, conhecer a todas, passar por todas [sic] (PROF.D, ESCOLA P)

Fica visível, na resposta do professor, que não é apresentada nenhuma habilidade e competência concretamente. Dentre as respostas dos demais professores, ao realizar uma análise de conteúdo, foi percebido que, as competências e/ou habilidades mais lembradas estão relacionadas à necessidade de conhecer e estimular o desenvolvimento motor e cognitivo dos estudantes desta faixa etária.

A Prof. F da Escola P, quando se fala sobre conhecimento motor prévio, diz “isso é pré requisito para você trabalhar, porque se você não entende o que a criança traz de aprendizagem, o que esperar por faixa etária, por idade, como que está o

desenvolvimento motor dela, o cognitivo, você não consegue aplicar os conteúdos necessários pra que propicie e tenham um melhor desenvolvimento” [sic] (PROF.<sup>a</sup> F, ESCOLA P).

Além do conhecimento prévio dos estudantes, a Prof.<sup>a</sup> A da Escola C, complementa sobre a necessidade de se ter uma formação teórica, sobre metodologias de trabalho e sobre desenvolvimento infantil

Tem que minimamente saber as metodologias da Educação Física, não tem como fugir disso. Tem que entender de desenvolvimento motor também para compreender em qual fase que tá e o que trabalhar com essa criança. E até conceitos de Piaget e Vigotsky pode ser que ajude nesse processo [sic] (PROF.<sup>a</sup> A, ESCOLA 2).

Dentre outras competências e/ou habilidades citadas pelos participantes, estavam relacionadas a afinidade, a criatividade e o brincar, como descreve o Prof. E da Escola P. “o professor tem que gostar do que faz, não adianta você vir com um profissional que é formado em Educação Física mas que não gosta de criança [...]” Segundo, o professor, “o profissional de Educação Física tem que ser ativo, tem que ser aquele profissional que faz junto com a criança, brinca junto com a criança, tem que brincar”.

Ao realizar uma análise de conteúdo das respostas obtidas, percebe-se que foram enfatizados os fatores motores, seja no sentido de conhecimento prévio dos estudantes, para se utilizar deste conhecimento como ponto de partida de trabalho, ou em relação ao conhecimento teórico que embasa um possível planejamento (embora a palavra planejamento não tenha aparecido em nenhum momento). Observou-se também, que nenhum dos profissionais se referiu a fatores socioculturais.

A título de exemplo, apresenta-se um recorte das Diretrizes para a formação de professores em Educação Física, no qual se apresenta como relevante o contexto sociocultural, assim como as características regionais, os diferentes interesses e necessidades das comunidades escolares.

• ter como responsabilidade disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Motricidade Humana/Atividade Física/ Movimento Humano, devendo analisar esses significados na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente; • ser conhecedor das diversas manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana,

presente na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional com competências e capacidades de planejar, programar[...], nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana. (grifo da autora) (BRASIL, 2002, p.5).

Analisando o conteúdo das entrevistas, percebe-se que há uma grande preocupação com o desenvolvimento motor dos estudantes. Contudo, estes são pensados de forma padronizada (quando se ouve por repedidas vezes “nessa faixa etária”), desconsiderando-os como seres socioculturais, os quais não podem ser pensados apenas como corpos que se desenvolvem isoladamente, é necessário considerar que o corpo não é meramente biológico, mas repleto de multiplicidades.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, (2003, p.17) aponta o artigo de Miguel G. Arroyo (1999), intitulado “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”, no qual, o referido autor, demonstra que as Diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema, porque não levam em conta a lógica social. A partir do entendimento do referido autor, “as diretrizes não preveem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las”.

Consequentemente, há um déficit de conhecimento, pois não há formação inicial e continuada que contribua efetivamente para que os discentes dos cursos de licenciaturas e docentes em exercício analisem e se apropriem das habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas em cada uma das áreas do conhecimento.

Nas referidas Diretrizes (2003) se apresenta pela ótica de Miguel Arroyo, que “não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los”. (ARROYO, 1999. p.150)

Arroyo menciona ainda que é no campo da formação de profissionais de Educação Básica que mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais (ARROYO, 1999)

A formação do educador tem tudo a ver com a concepção de educação que inspira os currículos, a didática, a organização escolar. Dessa forma, há a necessidade de reflexão sobre a organização de seu próprio trabalho, dos tempos e espaços, dos saberes, das experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano.

Assim, as habilidades e competências do professor de Educação Física não são relacionadas somente com o desenvolvimento das estruturas biológicas e motoras, mas também ao mesmo tempo com o social, o psicológico e o cultural.

Ao docente é fundamental entender que os corpos que habitam o mundo em que vivem, também são “habitados”, constituídos e construídos por essa imersão, seja pelas relações que estabelecem com seus pares, pelas vivências nas práticas diárias por meio da experiência ou pela “simples” observação. O ser humano é produto de suas interações. Mesmo que aparentemente tenha características semelhantes, não pode ser percebido com olhar homogeneizador, porque cada ser é um ser único, reage de formas e ritmos diferentes a estímulos e relações.

Segundo Assmann (1995, p.113) “[...] O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da Corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica”. Nessa perspectiva a corporeidade humana, como sendo “certo que ela não é um objeto, uma forma ou um modelo. Não se compõem apenas dos recursos orgânicos e físicos. A corporeidade deve – mais do que uma coisa a ser aprendida – significar um desafio para a imaginação e a criatividade.” (SANTIN in GEBARA, 1993, p.67).

Sobre essa percepção de integralidade do ser humano, compreende-se que a percepção do estudante não é tão somente como aprendiz de composição física, e portanto, previsível; mas como um ser sociocultural, constituído de relações e interações com o ambiente em que vive. López (2008) aponta três fontes socioculturais de influência para a concretização do processo de aprendizagem dos estudantes: a família, a dimensão cultural e a exclusão social.

Sobre a família, López (2008) descreve que a escola (professores e gestores) espera que esta instituição social consolide condições para preparar que seus filhos(as) disponham de alguns pré-requisitos,

[...] que estejam bem alimentadas e saudáveis, que vivam em um meio que não seja empecilho para suas experiências educacionais e que tenha internalizado um conjunto de representações, valores e atitudes que os deixem à vontade no aprendizado escolar. Tal conjunto representa por exemplo, capacidade de dialogar com os estranhos, reconhecer a autoridade do professor, comportar-se bem, respeitar as normas institucionais, assumir compromissos, reconhecer o valor das obrigações, depositar a confiança nos outros, etc (LÓPEZ, 2008, p.332)

Ou seja, a escola se habilita para o acolhimento de um modelo de estudante pré-estabelecido. Contudo, do outro lado, as famílias, devido às condições diárias enfrentadas, não estão em condições e não possuem estrutura material e imaterial (bem-estar, trajetória social e educacional de seus membros, capital social, estabilidade de renda, estrutura física e psicológica) para formar essa base de educabilidade<sup>34</sup> para sustentar as expectativas de sucesso que as escolas estão aguardando.

O segundo fator influenciador apontado por López (2008) está na dimensão cultural, que de acordo com o autor é quase tão relevante quanto a econômica na configuração dos resultados educacionais. “Os sistemas educacionais estão demonstrando sérias dificuldades no desafio de uma educação intercultural, e isso se vê numa educação de muito baixa qualidade para as crianças que chegam às escolas com escasso conhecimento da língua e dos padrões culturais dominantes nas cidades” (LÓPEZ, 2008, p.343).

E o terceiro aspecto apontado por Lopes (2008), a exclusão social, indica o distanciamento dos estudantes em relação ao espaço escolar, considerando que quando não há identificação, não há sentimento de pertencimento e conseqüentemente ocorre uma ruptura de relações. Dessa maneira, a situação familiar, o contexto cultural e a exclusão social são exemplos de algumas fontes de condições que colocam em risco a qualidade no processo de ensino aprendizagem dos estudantes

Sobre a questão cinco, buscou-se entender como os sujeitos desta pesquisa avaliam a sua formação acadêmica e se essa foi suficiente para o desenvolvimento das habilidades e competências mencionadas. Explorando o conteúdo das respostas

---

<sup>34</sup> Educabilidade: Conjunto de recursos, aptidões ou predisposição que possibilitam que uma criança ou adolescente possa ir sem problemas à escola, [...] explorar condições sociais que possibilitam a todas as crianças e adolescentes acesso aos recursos que habilitam a receber uma educação de qualidade (LÓPEZ, 2008. p.332)



obtidas, constatou-se que 100% dos professores considerou sua formação inicial como insuficiente para o exercício de suas funções na licenciatura, em especial para atuar no 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Os professores descreveram que, após o findar da formação acadêmica, foi necessário buscar auxílio em formações complementares e conhecimentos com profissionais que se mostravam experientes na área, para poder iniciar a organização de seus trabalhos. Como relata a Prof.<sup>a</sup> A da Escola C, “eu corri muito atrás, primeiro pra organizar minha metodologia de trabalho, primeiro porque eu lembro que quando eu cheguei na escola, e eu não sabia nem com qual conteúdo começar, então fui conversando com colegas que tinham mais experiências” [sic].

De modo geral, os seis professores apresentaram certa frustração ou insatisfação, com seus cursos superiores, pois a partir de seus relatos, demonstram que tinham uma percepção inicial que a graduação em Educação Física daria maior respaldo para suas atuações como docentes, especialmente para atuar nos anos iniciais, que foi uma conquista importante para a área. Mas, para a maioria, isso acabou não acontecendo. Embora os estágios obrigatórios tenham possibilitado o contato com algumas escolas, este período e o número de horas aula para os estágios nos diversos níveis de ensino foi considerado insuficiente.

No entanto, mesmo que as instituições de nível superior não tenham conseguido ofertar uma formação mais aprofundada, como o que era esperado pelos entrevistados, foi apontado alguns pontos positivos referentes à formação inicial. Segundo o Prof. E da Escola P o curso “ajudou na metodologia, nas avaliações, ajudou muito no quesito de instigar a pesquisar de ir atrás do que se necessita”, ele “abre a visão do professor, aí, cada um, precisa correr atrás do que precisa” [sic] (PROF. E, ESCOLA P).

A fragilidade do caráter de formação inicial foi mencionada pelo Prof. D da Escola P, e trouxe à tona, em seu relato, uma possível condição, que provavelmente seja repetitiva quando ocorre uma formação deficitária.

Eu não conheço nenhuma faculdade, que te dê um embasamento total do que você precisa. Acho que é mesma coisa que na escola, você acaba não dando o 100%, você acaba dando aquele ponta pé inicial, você dá um empurrar e aí a pessoa que vai. No nosso caso, a gente [...] trabalha mais aquela parte que se tem afinidade, acaba direcionando mais pra aquele setor. Um vai trabalhar nos esportes como vôlei, futebol, basquete, com o que se

identifica mais. No nosso aqui, têm os que direcionam mais para os jogos pré desportivos, jogos recreativos, pra parte de jogos. Outros que dominam na dança, trabalham muito mais a dança. Já a gente só aproveita algumas partes, como festa junina, coisa assim, pra trabalhar com a dança, mais pontual, bem pontual! Até porque como você não vivencia é difícil. Você vai fazer um curso ou uma oficina, você fez lá quatro horas. Muito legal! As ideias muito bacanas, mas como você não domina, trabalha naquele período e, já não consegue mais resgatar aquilo [sic] (PROF. D, ESCOLA P).

O professor D da Escola P, sustenta-se no modelo da sua graduação, para justificar um trabalho deficitário, restrito, que não atende as disposições legais do município, no sentido de garantir aos estudantes o acesso todos os conteúdos com qualidade. O professor afirma que, assim como na faculdade, a escola (os docentes) não ofertam 100% do conteúdo programado oficialmente para o nível de ensino que lecionam e que, conseqüentemente acabam, por priorizar um conteúdo em detrimento dos outros, exclusivamente pela afinidade dos professores com os mesmos.

A RME de Curitiba, mesmo possuindo o Mapa Curricular anual, o qual se apresenta de forma bem organizada e definindo quais conteúdos devem ser abordados, em quais anos de determinado ciclo e, em qual período do ano letivo, ainda não propicia discussões e formação abrangente para todos os professores da área.

A título de exemplo, apresenta-se o quadro 19, com o Mapa Curricular que deve ser seguido pelos professores dos anos iniciais.

Quadro 19 - Mapa Curricular - Educação Física

CICLOS	ANOS	OBJETIVO DO CICLO	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE	
			GINÁSTICA	JOGOS E BRINCADEIRAS	DANÇA	LUTA
Ciclo I	1º ano	Conhecer, explorar e ampliar as diversas possibilidades de se expressar corporalmente por meio dos elementos da cultura corporal (ginástica, dança, jogos e brincadeiras e lutas), construindo relações de respeito, cooperação e diálogo, utilizando-se de criatividade na resolução de problemas e no enfrentamento de desafios corporais, com o intuito de ampliar e transformar o acervo cultural das práticas corporais.	• Ginástica Formativa: Práticas corporais que envolvem locomoção, equilíbrio, manipulação e combinação de posturas que demandam o domínio e o reconhecimento corporal (correr, andar, rolar, rastejar, saltar, saltitar, lançar, receber, bater, chutar, alongar, esquivar, equilibrar, etc), podendo ser realizadas com ou sem o uso de materiais - bolas, bastões, pneus, lenços, jornais, etc., e equipamentos - plinto, banco, trave, etc., envolvendo elementos de outras formas de ginástica.	• Jogos Interpretativos: Jogos de dramatização, que utilizam a imitação como representação simbólica, o faz de conta e a imaginação. • Jogos Sensoriais: Jogos que privilegiam a estimulação dos sentidos e enfatizam a utilização de cada um de forma característica.	• Cantigas de Roda e Brincadeiras Cantadas: Formas de movimentação corporal que advêm da cultura infantil e utilizam da comunicação, da expressividade e da ludicidade.	• Jogos de Estratégia: Práticas corporais que envolvam situações de ataque e defesa, com e sem contato corporal
	2º ano		• Ginástica Para Todos: Combinação de elementos gímnicos diversos de forma criativa e expressiva, utilizando-se de movimentos presentes em diversas práticas corporais como: esportes, jogos e brincadeiras, lutas, dança, etc., com e sem utilização de materiais e equipamentos (bolas, bastões, pneus, lenços, jornais, plinto, trave, banco, etc.).	• Jogos Tradicionais: Jogos ligados à tradição	• Folclore Infantil e Brincadeiras Rítmicas e Expressivas: Práticas que perpassam pelo conhecimento do corpo a partir do ritmo natural, individual e coletivo, que requerem senso rítmico e harmônico nas diversas formas de movimentação corporal, e que podem ou não fazer uso de música, percussão, etc.	• Jogos de Oposição: Práticas corporais lúdicas com contato corporal, que envolvem situações de agarre, esquivas, desequilíbrio, imobilização, conquista ou exclusão de território, retenção/obtenção de objetos.
	3º ano		• Ginástica Artística Formativa: Apropriação e criação de movimentos com base na expressividade e na exploração de vivências gímnicas da ginástica artística, abrangendo rolamentos, ponte, vela, parada de dois e três apoios, estrela, rodante, esquadros e saltos – grupado, carpado, estendido, afastado, parafuso, etc. - com e sem a utilização de equipamentos.	• Jogos Cooperativos: Jogos que priorizam o envolvimento do grupo em um objetivo comum	• Dança Criativa/Elementos da Dança: Enfoque nas múltiplas possibilidades de criação, comunicação e expressão corporal por meio da exploração de vivências em dança dos elementos: espaço (direções, trajetórias, espaço individual – kinesfera – e coletivo), tempo (ritmo e cadência), peso, fluxo (livre e contido), forma (posturas e equilíbrios), ritmo, níveis (alto, médio e baixo), planos, qualidades de movimento	• Fundamentos das Lutas de Aproximação: Práticas corporais lúdicas que envolvem contato corporal e situações de agarre, imobilização, exclusão de território e desequilíbrio
Ciclo II	4º ano	Conhecer, explorar e significar as diversas possibilidades de expressão do corpo por meio dos elementos da cultura corporal (ginástica, dança, jogos e brincadeiras e luta), estabelecendo conexões entre os saberes precedentes e a contextualização relativa às manifestações corporais trabalhadas, e elaborar novas práticas utilizando-se da criatividade, do respeito e do convívio harmonioso com colegas e professores	• Ginástica Rítmica Formativa: Apropriação e criação de movimentos com base na expressividade e na exploração de vivências gímnicas da ginástica rítmica, abrangendo equilíbrios, rotações e saltos, com mãos livres e com manipulação dos aparelhos da GR – bola, corda, fita, maça e arco	• Jogos de Tabuleiro/Salão: Dominó, dama, xadrez, gamão, uno, mancala, quebra cabeças, etc. • Jogos Esportivos: Envolvem elementos do esporte como: fundamentos básicos, regras adaptadas, problematizações acerca da esportivização do corpo, etc.	• Dança Criativa/Improvisação Corporal: Enfoque nas múltiplas possibilidades de criação, comunicação e expressão corporal por meio da exploração de vivências em dança que envolvem práticas de improvisação corporal como meio de sensibilizar e despertar a expressividade espontânea e a possibilidade de composição coreográfica, de forma livre e criativa.	• Fundamentos das Lutas de Distanciamento: Práticas corporais lúdicas que não envolvem contato corporal direto e que utilizam movimentos de ataque, defesa e esquivas. • Fundamentos das Lutas com Instrumentos Mediadores: Práticas corporais lúdicas que fazem uso de instrumentos mediadores.
	5º ano		• Atividades Circenses: Práticas corporais inspiradas em atividades artísticas circenses, abrangendo malabarismo, equilíbrio, acrobacias e elementos de encenação – dança, teatro, mímica, etc. – e que fomentam relações, discussões e possibilidades criativas de expressão corporal.	• Jogos Esportivos: Envolvem elementos do esporte como: fundamentos básicos, regras adaptadas, problematizações acerca da esportivização do corpo, etc.	• Dança Criativa/Ritmos e Gêneros da Dança: Enfoque nas múltiplas possibilidades de criação, comunicação e expressão corporal por meio da exploração de vivências em dança envolvendo ritmos e gêneros musicais variados afim de sensibilizar e despertar a expressividade e a possibilidade de composição coreográfica, de forma livre e criativa.	• Capoeira: Manifestação cultural afro-brasileira, caracterizada por gingas, golpes, acrobacias, movimentos de defesa e musicalidade.

Fonte: Portal Administrativo Secretária Municipal de educação de Curitiba<sup>35</sup>, 2018 (Adaptado pela autora)

<sup>35</sup> Disponível em <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125299.pdf>. Acesso: 03/2018.

O professor D da Escola P citou o exemplo da dança, que é trabalhada por ele pontualmente no período em que ocorre a Festa Junina. Contudo, cabe destaque aos diferentes conteúdos apresentados ao ciclo para esse eixo (quadro 19) “Cantigas de Roda e Brincadeiras Cantadas; Folclore Infantil e Brincadeiras Rítmicas e Expressivas e Dança Criativa/Elementos da Dança” que provavelmente, dependeriam da necessidade de um planejamento e práticas mais rico e que dificilmente poderiam ser desenvolvidos apenas com os ensaios para a Festa Junina.

Além disso, as festividades juninas, segundo o calendário escolar ocorrem no mês de julho, dias antes do recesso escolar, portanto, ainda pertencente ao segundo trimestre letivo. E em análise ao Mapa Curricular da RME (quadro 19), observa-se que os conteúdos relacionados à dança se encontram indicados para o trabalho apenas no terceiro trimestre.

A sequência curricular (ou a sequência apresentada do Mapa Curricular da RME de Curitiba), segundo os profissionais responsáveis pela formação de professores da rede, não existe no sentido de engessamento de trabalho, mas pela garantia de acesso aos estudantes a todos os conteúdos que constituem seu ano de curso. Por ser uma Rede de Ensino, caso um estudante seja transferido de uma instituição para outra (fato muito comum), este tem o direito ao contato e acesso a todos os conhecimentos contidos na grade, portanto, a necessidade de um parâmetro de trabalho. Daí, então, da utilização de uma sequência de planejamento.

No entanto, a sequência proposta pela organização curricular é contestada pela Prof.<sup>a</sup> B da Escola C, que se posicionou da seguinte maneira, quanto à disposição dos eixos nos trimestres

[...] a gente tem que seguir aquele documento lá ... (*o mapa curricular*) mas assim, nem sempre eu sigo aquilo ali, porque eu gosto de misturar, porque eu não consigo ficar um mês dando por exemplo rolamento da ginástica, um dia eu acabo dando jogos ... ou jogos cooperativos daí misturo com um pouco de luta daí volto pra dança daí vou misturando, eu não consigo ficar só... e eu acho muito chato, a criança sente, então eu fico mesclando. Mas isso depende da diretora, eu tinha diretora que não deixava fazer, e daí eu era obrigada a seguir certinho, aqui elas deixaram, então eu vou misturado, eu não gosto de seguir ciclo por ciclo e ficar dois meses trabalhando a mesma coisa [sic] (PROFESSORA B, ESCOLA C)

A professora questiona a obrigatoriedade de “seguir” o Mapa Curricular. Contudo, segundo texto do Currículo do Ensino Fundamental de Educação Física da

Secretaria Municipal de Educação e Curitiba, a organização disposta no documento visa ao “trabalho pedagógico organizado metodologicamente, vislumbrando a especificidade da Educação Física a partir da dimensão presente no processo de conhecer, vivenciar, analisar e significar conteúdos. Para conhecer, pretende-se que seja garantido ao (a) estudante o direito de acesso àquelas práticas[...]” (CURITIBA, 2016, p.302).

A sexta pergunta versa sobre o que os professores priorizam em seus planejamentos para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No quadro 20 estão organizadas as respostas.

Quadro 20 – Prioridades nos planejamentos dos professores para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Pergunta 6 Escola C	Pergunta 6 Escola P
<p>_Primeiro a relação com o outro que daí envolve respeito e regras. Eu acho que isso é bem importante, porque se eu não tenho isso nas aulas eu não consigo desenvolver nada, principalmente com os menores. Isso é o ponto de partida! Regras e o respeito com o outro e com o jogo isso a gente consegue. Então, regras de jogo, é uma das coisas que eu gosto de trabalhar e daí relacionando com o trabalho em grupo e em equipe e desenvolvimento motor que não tem como fugir disso. A gente trabalha pensando na construção inteira desse conhecimento, a gente sai do nada e vai chegar no quinto ano, onde as regras são mais muito mais complexas[...] (PROF.<sup>a</sup> A)</p> <p>_O que eu mais dou ênfase é no trabalho com jogos, independentemente do tipo do jogo. Acho que por meio deles a gente consegue o desenvolvimento mais amplo das crianças e elas se envolvem mais (PROF.<sup>a</sup> B)</p> <p>_Primeiro eu vejo a sala, as crianças que fazem parte, se tem alguém de inclusão ou não, que aqui tem bastante inclusão, e daí eu tento dividir conforme a necessidade... A gente tem que seguir aqueles documentos lá (as diretrizes) mas assim, nem sempre eu sigo aquilo ali, porque eu gosto de misturar[...] (PROF.<sup>a</sup> C)</p>	<p>_Eu priorizo o brincar. Eles têm que brincar, então a gente orienta uma plataforma de brincadeira (PROF. E)</p> <p>_Eu acho que no primeiro ciclo, na própria prefeitura hoje, eles montaram as novas diretrizes onde, é muito fechado e a gente acabou, que com isso, tomando um tempo que é da parte principal, que é a parte da motricidade e da psicomotricidade. Onde você vai aprender a manipular, a pegar, a ter equilíbrio, então essa parte eu acho muito importante pra criança, o segurar uma bola o quicar uma bola. Então eles estão chegando no quinto ano hoje, com essas cobranças que vem da ginastica, de dança... E a gente está esquecendo dessa parte da psicomotricidade, onde a gente tem aluno que chega no quinto ano que não consegue escrever, que não escreve dentro de um espaço porque não teve isso. A gente vai jogar uma bola pra um aluno de quinto ano, “mão de alface”, não segura, ou não consegue nem jogar assim, por quê? Por que a gente tá queimando algumas coisas pra poder dar conta de trabalhar o que veio da prefeitura. Então aqui na escola, nós em conversa com a equipe pedagógica a gente decidiu que nós vamos trabalhar o que nós achamos de importante, dentro daquilo que vem, mas não como uma obrigação, como um norteador. Ah a gente vai trabalhar isso? Vai, mas não como um trimestre de ginástica, um trimestre de jogos. Então a gente vai aos poucos dividindo e trabalhando aos poucos todas as coisas que a gente acha necessário [sic](PROF. D).</p>

(Continua)

(Continuação)

Pergunta 6 Escola C	Pergunta 6 Escola P
	<p>_Primeiro é ter um diagnóstico da turma, porque muitas vezes se tem as características das crianças no geral, o que a literatura diz, mas a realidade é outra, a escola é outra, o entorno é outro, a comunidade escolar é outra, então isso tudo tem que se ter conhecimento. Então esses conhecimentos, são essenciais pra que eu monte o meu planejamento, e assim eu só vou conseguir efetivar o meu planejamento com uns três meses pra colocar ele em prática.</p> <p>Eu vim de uma outra escola, assim demora, porque a gente tem contato duas vezes com a turma por semana, até você conhecer toda a sua clientela. Veja eu tenho seis turmas, eu não tenho projetos, como outras escolas. Na outra escola onde eu estava eu tinha 4 turmas, é diferente você ter 4 turmas e 6 turmas, é outra entrega, porque lá com o projeto você tem 15 a 20 crianças e você tem outros tipos de atividades, é diferente o processo. Pois você tem que conhecer necessidades, também o histórico da criança na escola, como era a aula de Educação Física nos anos anteriores, cada professor tem seu método e trabalhar, até a criança se adaptar a isso, ter essa rotina, como era a rotina dela antes. Então, eu senti que agora que estou começando a colocar uma rotina, porque eles vêm com vícios de anos anteriores [sic] (PROF.<sup>a</sup> F).</p>

Fonte: MALCHESKI, Raquel, F.B.S (2018)

Em análise do conteúdo levantado, se observa que embora a RME preze por uma unidade de modelo de ensino, com Mapas Curriculares e Diretrizes próprias (respaldadas nos documentos nacionais), os professores apresentaram em suas falas concepções de trabalho que diferem uns dos outros, mesmo dentro da mesma unidade escolar.

Essa divergência se manifestou mais evidentemente nas respostas dos professores da Escola Periférica (P), nas quais foi possível verificar que das três respostas obtidas, todas apresentaram concepções pedagógicas bem diferentes: Uma das respondentes tinha uma abordagem Desenvolvimentista, já outra apontou questões que se relacionam com uma perspectiva pedagógica Interacionista – Construtivista e a terceira professora aponta para uma proposta pedagógica mais voltada para uma perspectiva Crítico-Emancipadora.

A abordagem Desenvolvimentista<sup>36</sup>, segundo Darido (2005) sugere aspectos relevantes para a estruturação das aulas apresentando uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social da aprendizagem motora do aluno.

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas (TANI et al, 1988, p.2)

O ensino de Educação Física, nesta perspectiva pedagógica, tem como princípio proporcionar ao aluno condições para que o seu comportamento motor seja desenvolvido, oportunizando experiências de movimentos adequadas às faixas etárias homogeneizadas. Nessa perspectiva, coloca-se o Prof. D (Escola P), ao descrever que os estudantes chegam ao final do ciclo 2 com “defasagens” motoras, sem destreza na coordenação motora fina para redigir textos dentro de espaços predeterminados e que não conseguem segurar adequadamente uma bola ao recebê-la. Justificando tal contexto, a partir da falta de um trabalho sobre o enfoque motor.

Nesse sentido, a abordagem desenvolvimentista na Educação Física trataria do trabalho da aplicação e controle do movimento, e as aulas têm o objetivo de serem conduzidas de modo a proporcionar condições para a aprendizagem de movimentos dentro dos padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente. Constitui uma proposta que busca a análise e avaliação da individualidade de cada estudante, a partir da perspectiva da normalidade, e com fundamentos em conteúdo de ensino, definidos com bases nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora que partem de aspectos biológicos invariáveis da espécie humana.

Entre os profissionais entrevistados da mesma instituição (Escola P), foi observada a partir das respostas a abordagem construtivista-Interacionista<sup>37</sup>, a qual considera fundamental o conhecimento que os estudantes já têm produzido de outros

---

<sup>36</sup> Para maior entendimento sobre o assunto ver Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

<sup>37</sup> Para maiores detalhes ver Educação de Corpo Inteiro. Scipione, 2010.

espaços e tempos, trabalhando com jogos e brincadeiras que compõem o universo cultural das crianças.

Nesta proposta, o jogo é privilegiado como um instrumento pedagógico, ou seja, o principal modo/meio de ensinar. Logo, enquanto a criança brinca ela aprende, os adeptos desta concepção, defendem que este momento deve ocorrer em um ambiente lúdico e prazeroso.

Esta concepção se aproxima com o que diz o Prof. E (Escola P), quando apresentou o brincar, como o aspecto que mais prioriza em suas aulas, pois a brincadeira além de propiciar um tempo para os estudantes se expressarem, permite que apresentem seus interesses voluntariamente e prazerosamente. Para o referido professor, dessa forma considera os conhecimentos que os alunos já possuem e propicia um momento de interação, com o brinquedo (objeto), consigo mesmo e com o outro.

Nesse sentido, João Batista Freire, argumenta que não existem padrões de movimentos, como os desenvolvimentistas pregam, pois a partir das diferenças sociais, étnicas e culturais presentes nas populações mundiais a busca por um padrão seria impossível. Pois as “[...] organizações de movimentos são construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive” (FREIRE, 2010, p.19).

“Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assentos na escola, não um (a mente) para aprender e outro (o corpo) para transportar, mas ambos [...] fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso” (FREIRE, 2010, p.11)

Sobre a terceira abordagem pedagógica encontrada, a Crítico-Emancipadora<sup>38</sup>, esta traz uma tendência crítica para Educação Física escolar, buscando contestar a hegemonia das ciências naturais e propondo a inserção das ciências humanas e sociais na fundamentação das questões pedagógicas para a área. Assim, o ser humano que se movimenta não pode ser visto isoladamente de um determinado contexto, exclusivamente a partir de análises biomecânicas, fisiológicas

---

<sup>38</sup> Para outras informações ver Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992); Educação Física Cuida do Corpo e Mente (Medina, 1983)



ou comportamentalistas. O movimento corporal humano está inserido em complexas relações de poder e de significação, com intencionalidades que constroem o sentido e são constituídos a partir de determinados referenciais

Esta abordagem pedagógica vem de encontro com o conteúdo dos relatos da Prof.<sup>a</sup> F da Escola. P, quando esta apresenta a necessidade de um conhecimento maior dos estudantes, do seu entorno, de suas vivências e experiências, até mesmo dos outros professores, pois não há como generalizá-los em um único padrão, seguindo níveis lineares de desenvolvimento humano, presentes na literatura. Faz-se necessário estar em seu meio, conhecer suas potencialidades e necessidades, para assim realizar um planejamento e, mesmo com todo esse cuidado, os resultados dependem das relações estabelecidas entre os sujeitos e o conhecimento.

Nesta abordagem, a Educação Física escolar, é entendida como uma disciplina que trata pedagogicamente de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal; visando a aprendizagem da expressão corporal como linguagem. Dessa maneira a avaliação é criticada, por estimular a prática discriminatória, enfatizando o esforço individual e desestimular os alunos menos aptos ou que não tem interesse pelo rendimento esportivo.

Sobre a cultura corporal, como já apresentado anteriormente no referencial teórico dessa pesquisa,

é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definido como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAÓLIO, 2004. p.9)

A fim de compreender as manifestações corporais humanas considerando a perspectiva cultural, ainda que os principais autores da Educação Física, apresentem por vezes nomenclaturas diferentes, utilizando-se da expressão "cultura" acompanhada de termos como "física", "corporal", "de movimento", "corporal de movimento" e outros. Nessa pesquisa optou-se por manter o termo cultura corporal, o

que é entendido como "[...] formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história". Assim, "[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/ objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade" (COLETIVO DE AUTORES, 1992. p.38).

Segundo o Currículo do Ensino Fundamental para a Educação Física do município de Curitiba, todos são “sujeitos produtores e reprodutores de cultura, e que o corpo representa a expressão da cultura ao longo da história” [...] (CURITIBA, 2016. p.298). Nesse sentido, compreende-se que a cultura é um processo de produção da existência humana, criação de artefatos e instrumentos, mas também de conhecimentos, valores, crenças e ideias, isso ao mesmo tempo em que utiliza e elabora a linguagem para o desenvolvimento do pensamento e planejamento da sua prática.

Sobre a questão sete, que buscava informações de como os entrevistados percebem a disciplina de Educação Física dentro do ambiente escolar, em relação à valorização enquanto área do conhecimento e integração com as outras áreas do currículo escolar, foi possível perceber diferentes perspectivas.

Antes de discorrer sobre a percepção dos entrevistados, cabe destacar a luta, a conquista e a importância dos professores de Educação Física, para atuarem no Ciclo I do Ensino Fundamental I. Não somente dos profissionais da Educação Física, mas da educação como um todo (pois os estudantes são os mais beneficiados nesse caso). Sendo que, na RME nos anos iniciais, a Educação Física é o único componente curricular ocupado exclusivamente por graduados na área.

Os demais componentes que compõem o Ciclo I (Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Arte e Ensino Religioso) são lecionados pelos professores regentes e corregentes (generalistas) com formação em Pedagogia ou em Licenciatura, acrescida de magistério, cuja formação dá suporte para o desenvolvimento do trabalho com estas disciplinas para os anos iniciais, como está descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em licenciatura em Pedagogia, (2006).

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...]

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; [...]

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; [...] (BRASIL, 2006, p.2-3).

Contudo, mesmo com a representatividade de professores com formação específica em Educação Física dentro do espaço escolar, apenas dois dos seis entrevistados (ambos da Escola P) expressaram que percebem a mesma valorização da área com as demais do currículo, mesmo assim com ressalvas. Ambos fizeram questão de destacar que na escola onde atuam são valorizados. Sendo que o professor D (que atua há 10 anos na instituição) evidenciou que a percepção desta valorização é recente, e que está sendo gradativa.

Todavia os demais entrevistados apontaram outras questões, como as apresentadas pela Prof.<sup>a</sup> B da Escola C (12 anos de experiência como o Ciclo I) quando questionada sobre a valorização dentro do ambiente escolar, menciona que

Nunca foi e não é! Na verdade, a gente sabe que nunca foi. A gente sabe que é uma das atividades que as crianças mais gostam e, é uma delícia trabalhar. Mas em qualquer escola que eu já fui e que minha mãe (professora de Educação Física aposentada da RME de Curitiba) já tenha trabalhado nunca teve o mesmo peso. Você estando com as crianças, fazendo atividade e elas não se machucando não interessa o que você tá trabalhando. Como você tá trabalhando? O que isso tá ajudando as crianças? O que você quer atingir com isso? [...] talvez porque antes era o regente que saía de sala e brincava um pouquinho sem conhecimento é o que pode ter gerado uma cultura que a Educação Física é pra recreação [sic] (PROF.<sup>a</sup> B, ESCOLA C)

Sobre esse entendimento da Educação Física como recreação a Prof.<sup>a</sup> A da Escola C complementa “a maioria das escolas ainda não entende a Educação Física como importante para o desenvolvimento da criança na parte da aprendizagem. Algumas pessoas acham que ela tá fora disso, que é uma aula de diversão” [sic].

Porém, parcela desta responsabilidade da construção de tal cenário de desvalorização é creditado aos próprios professores de Educação Física, como apresenta a Prof.<sup>a</sup> F da Escola P

[...] depende do professor de Educação Física trazer essa valorização. Quem é a peça chave é o professor. Se o professor não consegue articular e fazer essa conversa com as demais áreas do conhecimento com os demais professores, talvez eles achem que o professor de Educação Física tá ali pra cano de escape das crianças, pra tirar pra fora pra correr, pra brincar [sic] (PROF.<sup>a</sup> F, ESCOLA P)

Dentro da mesma questão, os entrevistados foram questionados como percebem a disciplina de Educação Física dentro do ambiente escolar, quanto à integração com as outras áreas pertencentes à grade curricular.

Nas respostas obtidas com os professores da Escola C, foi possível interpretar que pouco (ou quase nada) ocorre de integração entre as áreas, como é possível constatar nas respostas das Prof.<sup>a</sup> A e Prof.<sup>a</sup> C

Olha, a integração chega a acontecer, mas é um passinho só [...] (PROF.<sup>a</sup> A)

Eu já fiz muito quando eu entrei na [nome de outra escola da RME, lá a gente fazia muito, aqui não vejo assim, [...]]. Aqui não tem muito não (PROF.<sup>a</sup> C).

A Prof.<sup>a</sup> B complementa evidenciando uma possível falta de comunicação entre os docentes

Nós professores trabalhamos pensando neles, Língua Portuguesa, Matemática e a outras, mas em nenhum momento os professores vêm até nós perguntando como vocês poderiam ajudar a gente? Na verdade, tem diversas formas de ajudar brincando, que é bem mais fácil pra criança. Mas em nenhum momento os professores têm esse interesse [sic] (PROF.<sup>a</sup> B).

Considerando que a mediação entre o corpo docente e possíveis orientações para planejamentos integrados cabe à equipe gestora, mais especificamente à pedagoga da instituição, foi questionado se em algum momento essa mediação ocorre e/ou ocorreu.

Nunca! Em nenhum momento, eu percebo assim: que eles pedem a nossa ajuda mais na parte de comportamento da criança, relacionamento, pra que

ajude a criança a se adaptar e interagir, mas em relação as outras disciplinas não!” [sic] (PROF. B).

Fragmentação também observada em momentos formais de avaliação coletiva, como no Conselho de Classe como relata a Prof.<sup>a</sup> B

Tanto que, no conselho de classe, não só eu, mas a professora de Arte e a de Ensino Religioso fazemos um conselho a parte. A professora regente fala com a pedagoga das crianças das dificuldades e tal, e em um outro dia e eu e as [professoras] das aulas especiais a gente acaba tratando mais da questão de comportamento das crianças em outro momento. Talvez, se a gente tivesse a possibilidade de fazer conselho juntas, a gente ia ter uma outra visão de algumas crianças, se eu soubesse que tal criança tem tal dificuldade, talvez eu fosse olhar ela de outra forma e, tentar ajudar de alguma maneira. Mas o que acontece é que a gente acaba não conhecendo esse lado. Mas da gente é solicitado mais a parte comportamental e da parte motora mesmo [sic] (PROF. B).

O Projeto Político Pedagógico da instituição em questão descreve como Conselho de Classe um “órgão consultivo, normativo e deliberativo em assuntos didático-pedagógicos que tem o objetivo de avaliar o processo ensino-aprendizagem. Dele devem participar todos os professores e equipe pedagógico-administrativa, a fim de contribuir para uma avaliação completa e consistente” (PROJETO POLÍTICO PEGAGÓGICO, ESCOLA C, 2017, p.64).

Tal documento destaca a relevância da participação de todos os envolvidos ativamente no sentido de que o Conselho de Classe seja “espaço destinado para analisar o desempenho dos estudantes, o desempenho da própria Escola, mas de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar tornar-se o espaço de proposição de rumos para a ação [...] (PROJETO POLÍTICO PEGAGÓGICO, ESCOLA C, 2017, p.65).

Em consonância com essa perspectiva, no Projeto Político Pedagógico da Escola P (2017. p.70), o Conselho de Classe é descrito como um momento e espaço para “uma Avaliação Diagnóstica da ação pedagógica educativa da escola, [...] onde se verifica se os objetivos, processos, conteúdos e se as relações estão coerentes com o Referencial da Proposta Pedagógica da mesma, na busca conjunta de alternativas de ação frente aos problemas encontrados”. Além disso, apresenta a relevância do Conselho no sentido de “contribuir para que o grupo se conheça como grupo, avalie sua interação, descobrindo meios mais eficazes e eficientes para o

crecimento pessoal e coletivo”. (PROJETO POLÍTICO PEGAGÓGICO ESCOLA P, 2017, p.70).

Em análise das respostas dos professores da Escola P percebe-se que já se iniciou uma caminhada em busca de maior integração, como consta no relato da Prof.<sup>a</sup> F, quando questionada em relação à integração da Educação Física com as outras disciplinas da grade curricular.

Tem. A direção tem oportunizado. Eu fiz uma fala na SEP<sup>39</sup>. Eu trouxe a parte de desenvolvimento motor das crianças da Educação Infantil e aí nós fizemos uma conversa com a professora sem ela saber e a gente perguntou quais alunos tinham dificuldades em sala de aula, em atividades, e daí eram justamente estes que tinham dificuldades foram os que não conseguiram desenvolver uma atividade simples. Não porque eles estavam fora da faixa etária, eles estavam na faixa etária para aquela habilidade mas não conseguiram cumprir, e mostrando ali já que a criança já tá enfrentando uma dificuldade dentro de sala de aula, são habilidades que ela pode desenvolver, então cabe a nós observar isso e trabalhar em cima principalmente destas crianças que tem maior dificuldade e estimular mais as que já tem, propor novos desafios, porque as turmas são extremamente heterogêneas [...] [sic] (PROF<sup>a</sup>. F)

Percebe-se que essa integração não ocorre de maneira natural e/ou automática e necessita ainda do entrosamento entre os professores das diferentes áreas e uma das formas mais efetivas para isso ocorrer depende da mediação da equipe gestora, propiciando espaços para diálogo e trocas, pois não há como integrar ao planejamento, ou pensar sobre algo que ainda não é conhecido pelos professores.

Quando questionados sobre a participação da Educação Física Escolar no desenvolvimento integral dos estudantes, os entrevistados apresentaram diferentes justificativas para respaldar a relevância do seu papel. A professora B da Escola C, relata por exemplo, que trabalha com as crianças desde o pré até o quinto ano e percebe “como que se consegue desenvolver o ser humano por completo, desde a fala, a parte motora, a forma com que eles vão pensar” [sic].

Além do desenvolvimento motor e cognitivo, foram citados aspectos referentes à afetividade, a socialização e a exploração espacial, por ser (na maioria das vezes) a única aula que os estudantes têm fora das paredes da sala e têm a

---

<sup>39</sup> SEP: Semana de Estudos Pedagógicos, são dias disponibilizados para a formação dos docentes, com propostas variadas (cursos, palestras, momentos culturais e espaço para estudo e discussões). Dentre estes dias, um é realizado dentro da própria instituição com a temática e profissional escolhido pela equipe gestora e de docentes.

chance de conhecer as possibilidades e limites do seu corpo explorando, um espaço maior que as dimensões de sua mesa.

A professora F da Escola P destaca o papel do professor nas unidades escolares, sobre a necessidade de conhecer seus estudantes, não somente para propor um planejamento para sanar possíveis defasagens, mas com a construção de conhecimentos permanentes, que auxiliarão no desenvolvimento de hábitos saudáveis para a vida. Como é possível observar em seu relato

O profissional que trabalha comprometido consegue através das suas aulas, perceber algumas questões que dentro da sala o professor que não percebe, e isso pode estar afetando a aprendizagem. As questões motoras por exemplo, hoje tem muitos estudos que falam que a criança que tem problemas cognitivos ou dificuldades de aprendizagem estão relacionados às vezes a questão motora, crianças obesas por exemplo, são crianças que tem maior porcentagem de gordura no cérebro e faz com que tenham menos conexões ou tenham conexões mais lentas, e tenham mais dificuldades de aprendizagem na língua portuguesa e na matemática, isso já tá provado. [...] é na aula de Educação Física que ela tem que começar a gostar do esporte, a importância daquela atividade para a qualidade de vida dela, até pra ela pegar um ônibus com o pai e com a mãe correndo, pra ela brincar no parque, ao ar livre. A aula de Educação Física ela consegue fazer um bom trabalho, o aluno consegue levar isso pra fora, pra sua vida pessoal[...] [sic] (PROF.<sup>a</sup> F, ESCOLA P)

Com o relato da Prof.<sup>a</sup> F é possível perceber a amplitude de alcance do trabalho do professor de Educação Física, no sentido “de que os conhecimentos, as vivências, as experiências, as ideias, os conceitos e as atitudes compartilhadas representem saberes que permitam que os(as) estudantes reconheçam, valorizem e apropriem-se de conhecimentos acerca do próprio corpo e da cultura corporal, para além das aulas”, auxiliando na adoção de “posturas de respeito frente à diversidade, repudiando preconceitos e compreendendo o universo das manifestações corporais referentes ao corpo, à saúde, [...]” (CURITIBA, 2016. p.300-301)

Quando apresentada a questão oito, a qual tem por objetivo conhecer a percepção dos entrevistados quanto à relação existente entre a Educação Física e o processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 1º ciclo, o resultado foi o mesmo percebido nos questionários, todos os entrevistados apresentaram uma resposta afirmativa, reconhecendo haver relação entre as duas áreas. Porém, ao fundamentarem as respostas observou-se certa inquietude e hesitação por parte dos docentes de ambas as escolas. Talvez, por ser uma temática ainda pouco discutida,

com poucas abordagens na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Física para o ciclo I. Esta condição foi retratada principalmente na fala do Professor D da Escola P

Eu acredito que sempre tem, né! Mas eu acho que sempre tem, porque uma atividade é alguma coisa, porque querendo ou não você tem que explicar as regras, como funciona eu acho que tudo é aprendido, tudo ajuda né [sic] (PROF. D, ESCOLA P).

Em análise dos conteúdos das respostas verificou-se que ainda há professores com conhecimentos muito restritos sobre a alfabetização, compreendendo-a de maneira limitada e sobre uma perspectiva tradicional, ou seja, como um conjunto de técnicas de repetição e treino, cujo objetivo é codificação e decodificação de símbolos gráficos. Como é possível perceber no relato do Prof. E

Nossa! Nossa! Muito importante, a gente conta, isso auxilia na matemática, algumas vezes nós podemos colocar por exemplo na Educação Física a questão do letramento ou de palavras complexas, né. Então você vai, sei lá, caçar o cone por exemplo, e você só pode pegar os cones que tem a letra B, isso é muito importante, amarelinha com sinais de mais e menos, somatórias, contar, letramento, ordem silábica, principalmente no primeiro ciclo a gente trabalha, que eles estão no processo de letramento e formação de palavras, sílabas, eu acho ... nossa, auxilia, auxilia muito, a minha percepção é que auxilia demais (PROF. E, ESCOLA P)

Foi possível perceber que enquanto o professor respondia, demonstrava-se bastante inseguro, tanto que em sua resposta englobou também alguns conteúdos matemáticos. Vale destaque, também, que ao descrever exemplos de atividades diretamente relacionadas com a concepção tradicional de alfabetização, embora tenha citado por algumas vezes o termo letramento, não utilizou o conceito deste na contextualização das atividades, pois, mencionou exemplos de exercícios de reconhecimento (decodificação), de sequência alfabética (memória) e formação de sílabas (treino descontextualizado) que não se correlaciona com o conceito de letramento.

A prática da alfabetização sob a perspectiva do letramento vem à medida que a prática social é inserida, ou seja, o trabalho com a língua acontece dentro de um contexto social. Ou seja, alfabetizar letrando não se correlaciona diretamente com sobrecarga de estímulos ou atividades de treino, mas com atividades contextualizadas



em situações reais que envolvam a leitura, discussão e interpretação. Questões que são mencionadas por Magda Soares, em seu poema O que é Letramento?

#### O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho  
Em que se pendura cada som enunciado,  
Não é treinamento repetitivo  
De uma habilidade, nem um martelo  
Quebrando blocos de gramática. [...]

É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito caças ao tesouro,  
manuais de instrução, guias,  
orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser (SOARES, 2016, p.41).

O poema de Magda Soares auxilia a desmistificar alguns conceitos errôneos sobre alfabetização e letramento, pois demonstra que é mais do que exercitar atividades estritamente visuais (ler decifrando e ou decorando códigos) e motoras (grafando letras); é desvelar o mundo para entender-se e entender tudo que é possível ser, em cada mundo vivido, por cada um de nós, em cada criança, em cada família, em cada história de vida.

Contudo, percebe-se que as amarras do conceito tradicional de alfabetização, historicamente presentes na vivência dos docentes, estão aos poucos sendo desfeitas, como é identificado, mesmo que timidamente, nos discursos de duas das professoras entrevistadas

Quando a gente fala de desenvolvimento motor, a gente fala muito da autonomia da criança. Entendo que na leitura a criança precisa muito de ritmo, autonomia, pra tentar se entender naquele processo, o que ele consegue e o que não consegue. Mas a questão de ritmo, trabalhando com a dança, com o jogo, com as outras coisas, tem super relação [sic], porque se o corpo dela é travado, se ela não compreende uma situação de jogo, uma brincadeira, ela talvez não consiga essa leitura (PROF. A DA ESCOLA C)

A Prof.<sup>a</sup> A em seu relato demonstra a percepção de integralidade de desenvolvimento do estudante, que seu corpo não se desenvolve independentemente em dualidade corpo/mente. Apresenta como exemplo de trabalho para o desenvolvimento da alfabetização a dança e o jogo. Embora não tenha descrito o porquê de suas escolhas, talvez por insegurança teórica.

Acredita-se que a opção do jogo tenha sido realizada pela gama de possibilidades que este recurso oferta, e por meio deste há a possibilidade de trabalhar a leitura, seja de consignas escritas ou do próprio ambiente, realizar a interpretação das possíveis condutas a serem tomadas e as produções das ações mais coerentes sob a análise dos objetivos de cada jogo; a dança nesta linha de raciocínio, também permite a leitura e interpretação da letra da música (seja escrita ou somente cantada), também leitura da coreografia, produção de movimentos, sejam estes autorais ou reproduzidos.

Em complemento a Professora F, traz a linguagem corporal para justificar a sua resposta

A nossa linguagem, que é a linguagem corporal, ela diz muito em relação ao processo de alfabetização, a questão da coordenação motora fina, até do pegar no lápis, de tudo, da força que imprime no lápis, da coordenação motora. Até da questão de postura na hora da fala, acho que existe uma relação muito grande de muitos conteúdos que estão dentro da Educação Física e que fazem essa transposição para o processo de alfabetização e letramento, que a gente pode estar contribuindo, nas brincadeiras, nos números (PROF<sup>a</sup>. F, ESCOLA P)

A argumentação da Professora F resgata, como já descrito anteriormente no referencial dessa pesquisa, a caracterização da Educação Física como pertencente a área das linguagens. Como descreve Santin (1987, p.34) “o movimento humano, por fim, pode ser compreendido como linguagem, ou seja, como capacidade expressiva. O homem se expressa pelos seus movimentos, pelas suas posturas, pelos seus gestos”. Tanto é assim, que temos as libras, considerada uma linguagem visual, com sua composição totalmente gestual.

Com já apresentado no referencial teórico, a Educação Física está relacionada a estrutura das diferentes manifestações de linguagem na educação. Luria (1994) já aponta isso quando apresenta a perspectiva psicológica da linguagem. Dessa forma, faz-se necessário reconhecer que a linguagem se concebe não apenas pela

comunicação oral. “O corpo humano é fala e expressão. A presença do homem é sempre uma presença falante, mesmo silenciosa. O homem se expressa no seu olhar, na sua face, no seu andar; ao ocupar um lugar; o movimento humano será sempre intencional e pleno de sentido” (SANTIN, 1987, p.34).

Considera-se que a articulação entre alfabetização e o letramento na perspectiva apresentada no decorrer da pesquisa, fica evidenciada, que não se trata estritamente da leitura de símbolos escritos, mas vai além da percepção e compreensão apenas de textos impressos, não é “simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2016, p.72).

Dessa maneira, o corpo é o interlocutor nesse processo, interagindo diretamente com outras pessoas e com o seu entorno, não apenas no sentido de transmitir mensagens, mas também sobre a amplitude de absorve-las e compreendê-las. Pois o corpo é espaço primário de todo o ser humano, seu ponto de partida para ver, sentir e “viver” o mundo

os conteúdos/conhecimentos/linguagens: corporais, gestuais, cênicas, escritas, imagéticas, sonoras-musicais, plásticas e outros extrapolam a dimensão meramente conteudista para uma perspectiva ampliada de educação omnilateral, enfim de formação humana. Além do mais, entendo ser imprescindível pensar a infância não numa concepção abstrata, como “natureza infantil” que culmina por conceber as crianças distanciadas de suas condições objetivas de vida e como se fossem desvinculadas das relações de produção existentes na sociedade. O corpo das crianças é a própria pátria. Nele estão tatuadas as marcas da cultura, da educação e das ideologias de um país (ARROYO, 2012. p.234)

Sendo assim, cada um tem a sua forma exclusiva de perceber e interpretar o contexto em que está submetido, pois seu prisma de visão passa pelo crivo das suas próprias vivências e experimentações relativas a aquela determinada situação.

Consequentemente, os estudantes ao chegarem à escola, não podem ser considerados “uma folha em branco” ou um “simples aprendiz”, pois independentemente de sua idade, já trazem consigo experiências e saberes, que servirão de acervo de sustentação para os novos aprendizados. Como todos têm histórias de vida, culturas e vivências em diferentes contextos sociais, todos indiscutivelmente, terão maneiras diferentes de interpretar e apreender novos conhecimentos.

Este contexto que faz recordar o texto de Néstor López (2008), o qual versa sobre o despreparo da escola enquanto instituição, para o acolhimento da heterogeneidade dos estudantes. Apresentando que o professor é habilitado em sua formação para ensinar um estereótipo instituído historicamente e desconexo das condições reais.

É frequente que se dialogue com professores que se sentem de mão atadas enfrentando realidades onde não conseguem fazer uso das suas experiências. Diante de cenários que lhes são alheios, suas ferramentas perdem a eficácia. Os alunos que entram nas suas escolas não têm quase nada a ver com o aluno para qual foram treinados, para aquele diante do qual saberiam perfeitamente o que fazer. Parece que esses professores estão esperando por alguma coisa que não existe (López, 2008. p.329).

O autor destaca que “o sucesso ou o fracasso do trabalho que cada professor faz com cada aluno é resultado do grau de articulação e complementaridade que se estabelece entre as instituições educacionais e sua vizinhança e, o enraizamento que possuem as escolas no cenário em que trabalham” (LÓPEZ, 2008. p.328).

Reforça a necessidade de reconhecimento das reais condições de que os estudantes chegam a escola, sejam relativas a alimentação, bem-estar físico e psicológico, vivências culturais, acesso a bens materiais e imateriais, estrutura familiar e outros fatores tão relevantes para a formação da cultura corporal destes estudantes. Não no sentido de menosprezá-los e considerá-los como improváveis bons alunos, mas na perspectiva de serem o ponto de partida para o planejamento e o desenvolvimento de um trabalho pensado e estruturado para esses indivíduos e, não o contrário, como é constantemente visto, no qual são os estudantes que precisam encontrar alguma forma para se enquadrar em um programa reprodutor e caso isso não ocorra são excluídos. Como versa Arroyo (2012. p.42), é preciso então, “reconhecer que em cada uma dessas vidas há uma história, que não pode ficar no anonimato, silenciada. Cabe à pedagogia e à docência e aos estudos e à história da infância torná-las visíveis e críveis. [...]. Educar esse olhar é tarefa dos currículos de formação”.

Em relação a última questão, como todos os entrevistados se posicionaram afirmativamente sobre a existência de relação entre a Educação Física e o processo de alfabetização e letramento, foi indagado como a Educação Física pode contribuir com esse processo? Com o objetivo de conhecer como os professores transpõem

para suas práticas pedagógicas o que relataram anteriormente, considerando as relações entre a Educação Física e o processo de alfabetização e letramento.

Dentre as respostas obtidas, o Professor D (Escola P), usa como exemplo um modelo de atividade desenvolvida por um colega de trabalho

Olha! Eu vejo muito o outro professor, as atividades que ele faz com os pequenos lá [neste momento o respondente, quis mencionar exemplos de atividades realizadas pelo Professor E, colega de trabalho da mesma escola]. Então, [pausa] eu acho que ajuda muito quando você está sentado com eles, você está explicando, o professor mostrou eles vão ter que ir lá mostrar também, dar o retorno para o professor disso, dos desenhos das formas, então eu acho ajuda muito. [...] [sic](PROF. D, ESCOLA P)

Fazendo uma análise não somente do conteúdo do relato, mas também da linguagem corporal do respondente, ficou evidente a insegurança do professor em responder à questão. O professor ficou visivelmente desconfortável com a pergunta. Com pouco ou sem referencial de acervo de experiências dentro da sua própria prática, recorreu para exemplificação o modelo do trabalho do colega, mesmo assim sem aprofundamento e maiores descrições, como é possível verificar no excerto de seu relato.

É importante observar que ao se referir a uma prática pedagógica que não é sua, ou seja, uma prática alheia a sua vivência, é possível verificar que o relato desse profissional traz a necessidade de refletir sobre a autonomia do professor, sua própria percepção como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, seu papel enquanto docente, cuja atribuição entre outras é construir para si e para contribuir com seus alunos, a partir de uma prática docente reflexiva e crítica e não reprodutora. Como já foi demonstrado anteriormente, cada estudante é único, para tanto, possui o direito de estar inserido em práticas pedagógicas que façam sentido, para seu aprendizado.

Viana, in Silva et al (2016, p.70), apresenta que um caminho para essa emancipação é o domínio teórico. Segundo a autora, “é fundamental que o educador tenha autonomia intelectual, compreenda a realidade em que vive e trabalha, saiba identificar as finalidades do ato educativo, escolher os métodos e recursos didáticos, construir seu próprio currículo, constituindo-se como mediador”.

Assim, as práticas pedagógicas não podem ser percebidas como um artefato a serem copiados e/ou reproduzidos, pois estas exigem planejamento e organização,

considerando que são frutos de concepções teóricas apreendidas, que geram intencionalidades e objetivos claros, previamente estabelecidas sob o referencial teórico e o perfil e necessidades de determinados sujeitos.

Em resposta a essa mesma questão da entrevista, duas das professoras da (Escola C) descreveram que a Educação Física pode contribuir com o processo de Alfabetização e Letramento por meio do uso dos jogos e brincadeiras cantadas

Com o jogo. Porque, com o jogo? Porque, primeiro ele vai ter de pensar sozinho e em equipe e acaba criando uma dificuldade a mais. Além do jogo, na própria música, nas cantigas, a própria atividade de pular corda onde vai falando o nome das letrinhas, rimas, as brincadeiras cantadas (PROF<sup>a</sup> B, ESCOLA C).

Eu acho que com jogos. Jogos das letras, tabuada também [pausa para entrevistada pensar] tem muitos jogos que dá pra fazer, tem alguns jogos que você tem que ir até o local, fazer uma pergunta pra responder pra poder voltar, faz tipo uma estafeta, sabe? Acho que tem tudo a ver [sic] (PROF<sup>a</sup> C, ESCOLA C).

Embora as professoras entrevistadas tenham relatado algumas sugestões e possibilidades para integrar a Educação Física com a alfabetização e letramento, também apresentaram empecilhos que para que esse trabalho realmente se efetive, e mencionam a necessidade de maior comunicação entre todos professores envolvidos nesse processo.

Dentre as justificativas levantadas para o entrave de comunicação com os professores regentes, foram listadas duas possíveis causas. A primeira, está relacionada com a questão da falta de tempo para interação entre os docentes, devido à organização interna de horários, a qual não propicia maior aproximação e momentos para trocas de informações e experiências entre todos os envolvidos no processo educativo.

A segunda causa, relaciona-se com a percepção limitada que alguns profissionais ainda têm do papel da Educação Física dentro do espaço escolar. Pois embora já se tenha percorrido um longo caminho, como já descrito em outro momento nesta pesquisa, ainda é possível perceber interpretações da Educação Física, estritamente ligada ao motor (considerando esse de maneira isolada e conseqüentemente descolado do desenvolvimento integral do estudante) ou com caráter meramente recreativo, de socialização e como cumprimento de carga horaria,

para dar possibilidade do professor regente poder usufruir de um tempo para o seu planejamento. Como é possível verificar nos relatos das duas professoras

O que falta é conversar. Mas é que não dá tempo também, por exemplo eu tenho hora atividade, mas não é o mesmo horário, não bate. A gente não consegue conversar (PROF<sup>a</sup> C, ESCOLA C).

Mas pra isso tinha que ter essa conversa com os outros professores, mas acho que culturalmente a Educação Física serve pra quê? Pra cobrir a permanência e pra desenvolver a coordenação motora [sic] (PROF<sup>a</sup> B, ESCOLA C).

Essa falta de disponibilização de tempo para trocas entre os professores das diferentes áreas, percebida no relato dos professores no decorrer das entrevistas (em especial da Escola C), se repetiu nas respostas dos questionários. Fato que pode ser constatado pela grade horária dos docentes. Pois quando os professores regentes estão em hora-atividade (momento de permanência na escola para a realização de planejamento e outras atividades voltadas a organização do trabalho pedagógico) os professores de Educação Física estão, (cobrindo este horário) ministrando as suas aulas aos estudantes e o contrário acontece nos momentos de hora-atividade dos docentes de Educação Física.

Uma outra possibilidade para acontecer a interação entre esses professores seria em reuniões pedagógicas. No entanto, em análise do calendário de ambas as instituições, foi constatado que existe durante o ano letivo a previsão de apenas uma reunião de caráter pedagógico em cada escola, sendo essa, no primeiro dia de retorno das férias, início do ano letivo, e consequentemente, tal data é utilizada para repasse das normas da instituição, distribuição de turmas e outras atividades voltadas à organização do trabalho pedagógico e do espaço físico para o início de suas atividades.

Contudo, embora a organização de horários dificulte que essa interação faça parte da rotina escolar, os gestores poderiam fazer valer os momentos formais de avaliação, como em Conselhos de Classe para que minimamente a avaliação fosse realizada de forma coletiva. Porém, como apresentado anteriormente, até mesmo esse momento ocorre de maneira fragmentada. Cenário que, consequentemente resulta na manutenção de conceitos restritos sobre a amplitude e relevância da atuação dos professores de Educação Física dentro do espaço escolar, favorecendo

para que se mantenha a concepção de desvalorização do papel deste profissional frente aos assuntos pedagógicos. Estes aspectos se relacionam com os modelos instituídos para a formação destes profissionais, quadro que, como já apresentado no referencial desta pesquisa, vêm passando por diversas adaptações, tanto que atualmente há formações distintas, para Bacharel e Licenciado em Educação Física.

No entanto, as reflexões sobre a dissociação histórica entre os conhecimentos específicos das áreas e o pedagógico ainda é muito recente. Fato é, que entre os entrevistados apenas um (Prof. E da Escola P) possui a formação exclusiva em Licenciatura.

Ao estabelecer um comparativo da licenciatura em Pedagogia com as demais de conteúdo específicos, Libâneo apud. Silva (2016, p.183), aponta que

Na licenciatura em pedagogia há supervalorização do conteúdo pedagógico geralmente não articulado aos conteúdos, resultando numa formação demasiadamente genérica; nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental.

Diante dos dados levantados, por meio das entrevistas, pode-se afirmar que essa didática instrumental e frágil pedagogicamente (estrutura de planejamento, embasamento teórico, metodologias diferenciadas, etc), podem ser consideradas como um dos possíveis fundamentos para o entendimento limitado sobre a amplitude da atuação dos professores e a necessidade destes docentes estarem em constante interação com conhecimentos que os habilitem a exercerem práticas autônomas, que possibilite o protagonismo baseado em competências da Educação Física, relacionando com os conhecimentos pedagógicos dos demais profissionais da escola, pois entende-se que os seus objetivos gerais são os mesmos, ou seja, contribuir com o aprendizado dos estudantes.

A resposta da professora F da Escola P ao refletir sobre essa última questão, propõe uma alternativa possível para que não se perpetue práticas pedagógicas fragmentadas e muitas vezes sem sentidos para os estudantes.

Eu penso que os professores têm que correr um pouco mais atrás do conhecimento, porque não adianta você só se formar e parar e fazer cursos. Os cursos são importantes, eu vejo que são importantes. Mas a educação ela é um processo contínuo, a gente não pode parar, nem um momento. Eu acho



que esse é o grande desafio, aperfeiçoamento contínuo. O professor tem que ser pesquisador (PROF<sup>a</sup> F, ESCOLA P)

Os professores precisam ser pesquisadores de suas práticas. No entanto, é necessário sim, que haja interesse pessoal, mas e sobretudo avanços no que dizem respeito a formação continuada, especialmente voltada a questões que estão sendo discutidas no cenário nacional. É premente cumprir o que determina a lei sobre a formação continuada, no entanto, não se pode achar que apenas alguns cursos determinados pela mantenedora, sejam suficientes e adequados.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Art. 16, a formação continuada deve ser compreendida em

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

[...] IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015. p.13-14)

Além de considerar as definições legais regidas pelas Diretrizes, cabe ressaltar que é necessário ouvir os professores, pois muitas das vezes os cursos ofertados aos professores da Educação Básica são pontuais e sem continuidade para uma formação mais consistente.

Os docentes, não exclusivamente os professores de Educação Física, precisam ter a consciência que o conhecimento não é estático, algo que se adquiriu e basta reproduzi-lo, ao contrário, por isso a necessidade da formação continuada e permanente. Uma construção contínua, de trocas, reflexões, etc. Uma educação para a vida toda.

Para fechamento desta etapa, faz-se necessário fazer uma reflexão sobre os resultados obtidos com as entrevistas aos seis professores das duas Escolas (Central e Periférica da Regional de Santa Felicidade).

Com amparo na Análise de Conteúdos e a partir dos relatos dos professores e nas categorias construídas para interpretar as entrevistas e os questionários, é possível constatar que, embora todos os docentes participantes da pesquisa, apresentem a titulação de nível superior em Educação Física, como é exigido para o exercício da função, estes a avaliaram como insuficiente em seu caráter formador. Destaca-se o modelo de dupla titulação (Bacharelado e Licenciatura) o qual atualmente está extinto, mas que é a base de formação de cinco dos seis entrevistados e é considerada por eles uma formação defasada em relação a carga horária destinada a conteúdos pedagógicos e didáticos.

Para tanto, evidenciaram a necessidade de formação continuada e de reflexões sobre a prática pedagógica para a complementação dessa formação inicial. Porém, mesmo sendo referenciada a necessidade de formação continuada direcionada à docência (em especial para os anos iniciais do Ensino Fundamental), apenas dois dos entrevistados apresentaram a pós-graduação (*lato sensu*) na área da Educação, os demais que se especializaram buscaram cursos mais direcionados ao campo do Bacharelado.

Os sujeitos deste estudo apontaram como as competências e habilidades primordiais para a atuação do professor de Educação Física aquelas relacionadas ao conhecimento e desenvolvimento motor e cognitivo dos estudantes (relacionando-os diretamente com a faixa etária em que se encontram). Além destes, também foram lembrados a relevância da empatia, a criatividade e o brincar. Entretanto, as competências e habilidades específicas relacionadas aos fatores socioculturais não foram cogitadas pelos respondentes, quando se abordou este assunto.

Sobre o planejamento e suas práticas pedagógicas, os docentes apresentaram dissonância relacionadas aos documentos norteadores municipais, apresentando críticas à organização e distribuição dos eixos de conteúdos no decorrer dos trimestres letivos. Também apresentaram em seus relatos diferentes abordagens pedagógicas sem respaldos teóricos que os sustentassem.

Em relação à atuação do professor de Educação Física no âmbito escolar, foi possível verificar que estes ainda trabalham de forma isolada dos demais docentes,

justificado pela falta de comunicação entre os profissionais, decorrente da organização de carga horária, a qual não propicia momentos comuns para trocas e planejamentos coletivos.

Foi possível perceber, também, discrepância de valor entre as áreas (alguns componentes curriculares detêm mais poder que outros). Muito embora a Educação Física tenha conquistado o direito de ser ministrada por um professor licenciado na área, ainda é percebida de maneira limitada no que se refere ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Sobre a correlação entre a Educação Física e o processo de letramento, no ponto de vista dos entrevistados esta concepção é validada. No entanto, os docentes ainda se apresentam inseguros ou com pouco conhecimentos teóricos para justificar como essa relação se faz presente em seus planejamentos e em suas práticas pedagógicas. Apresentam de modo geral, visão restrita do que se trata a alfabetização sob a perspectiva do letramento.

Pelas categorias que foram determinadas neste tópico, conclui-se que a formação inicial dos professores foi insuficiente para o exercício pleno de suas atribuições diante das inúmeras demandas sociais. Embora os docentes reivindiquem maior valorização e reconhecimento no trabalho para o desenvolvimento integral dos estudantes, os próprios docentes ao relatarem suas práticas destacam sua atuação no campo motor, ocultando de seus relatos (ou até mesmo desconhecendo) a amplitude de seu trabalho enquanto área de linguagem.

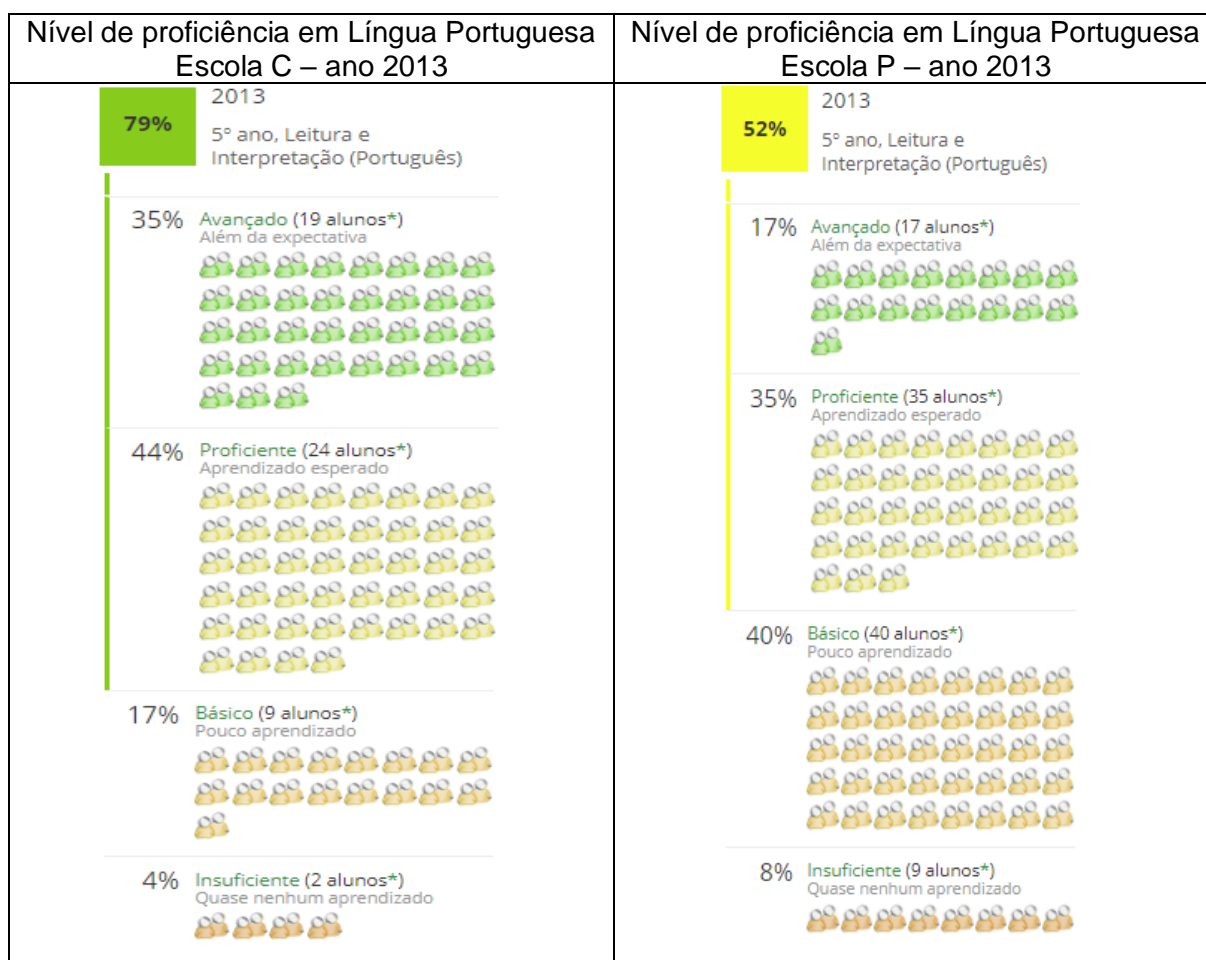
Após a análise do conteúdo das entrevistas realizadas aos professores que atuam em duas escolas (C e P) do Núcleo Regional de Santa Felicidade, pôde-se observar que o perfil destes docentes se assemelham, tanto no sentido de níveis de formação, tempo de atuação com o Ensino Fundamental, quanto sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais. Embora em alguns momentos, as respostas de determinados professores tenham tido destaque, não se percebeu visões significativamente distintas, que pudessem caracterizar uma peculiaridade ou particularidade de concepção dos profissionais das instituições participantes da pesquisa.

Dessa forma, cabe reflexão sobre outros fatores que poderiam estar propiciando essa disparidade de rendimento e de opção de escolha, de determinada escola em detrimento de outra?

Dentre as circunstâncias possíveis, a que melhor se enquadra como fundamento provável, relaciona-se com a disparidade encontrada nos entornos e comunidades escolar das instituições.

Como inicialmente apresentado, ambas escolas municipais, localizadas a apenas quatro quilômetros de distância uma da outra, no entanto, se diferenciam em alguns aspectos. Primeiro, quanto as modalidades ofertadas (Escola C – anos iniciais do Ensino Fundamental e último nível da Educação Infantil e Escola P – além destas duas modalidades, também oferta, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação em Tempo Integral no formato de contraturno escolar). Segundo, em relação ao perfil sociocultural e econômico dos estudantes e famílias que atendem. A Escola C, como caracterizada anteriormente, está localizada no bairro de Santa Felicidade com porte menor, atende principalmente a comunidade de seu entorno. Em contrapartida, a Escola P, situada no bairro Butiatuvinha, próxima a uma área de ocupação irregular, na periferia da regional de Santa Felicidade e área limítrofe do município de Curitiba, atende além a comunidade do seu entorno, também, estudantes advindos de dois municípios vizinhos: Almirante Tamandaré e Campo Magro, que buscam o atendimento na instituição pela proximidade e fácil acesso, mas principalmente pela possibilidade da Educação em Tempo Integral. E o terceiro aspecto, se relaciona aos rendimentos, como é possível verificar no Quadro 21, sobre distribuição dos alunos por nível de proficiência (nesse caso em Língua Portuguesa) em ambas as Escolas. Além de outros fatores que as distinguem como índices de reprovação, distorção série-idade e rendimento já apresentado nos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Quadro 21 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa Escola C e Escola P



Fonte: INEP, (2013) (Adaptado pela autora)

Sobre a necessidade de considerar o cenário social, econômico e cultural das instituições, Almeida (2017, p.368) descreve que as escolas não podem ser vistas “de forma isolada de seu contexto social na análise do desempenho educacional de seus estudantes, não sendo possível negar a alta correlação entre o desempenho médio final dos diferentes grupos com sua origem socioeconômicas e cultura”.

Considerando a diversidade encontrada em relação ao entorno escolar e ao público acolhido pelas duas escolas, far-se-á um aprofundamento das questões socioculturais considerando que, “os aspectos externos são percebidos como importantes influenciadores do trabalho da escola e do desempenho dos alunos. Tanto as experiências vividas na família quanto aquelas vivenciadas no entorno social são vistas pelos sujeitos como potencializadoras ou inibidoras do trabalho escolar [...]” (ALMEIDA, 2017, p.371).

Para López (2008) as mudanças relacionadas à globalização, a superioridade de lógicas de mercado no funcionamento dos processos sociais e econômicos estão desgastando a capacidade dos governos e privando as ferramentas das classes políticas. Consequentemente “uma das expressões mais desafiadoras desse novo cenário social que vai se configurando é o da segregação social e espacial”, caracterizado pelo aumento das desigualdades sociais. Consequentemente, “configurando cenários cada vez mais homogêneos internamente, mais diferenciados entre eles e cada vez mais desvinculados” (LÓPEZ, 2008, p.327-328).

O desafio na atualidade é conseguir que em cada um desses espaços, territórios ou cenários urbanos que estão se configurando, todas as crianças possam receber educação. Qualquer que seja o modo como esses fatores se entrelacem, nossas sociedades devem poder garantir, aos que moram nessas realidades, o acesso a uma educação de qualidade. Sem dúvidas, uma meta muito complexa (LÓPEZ, 2008, p.328).

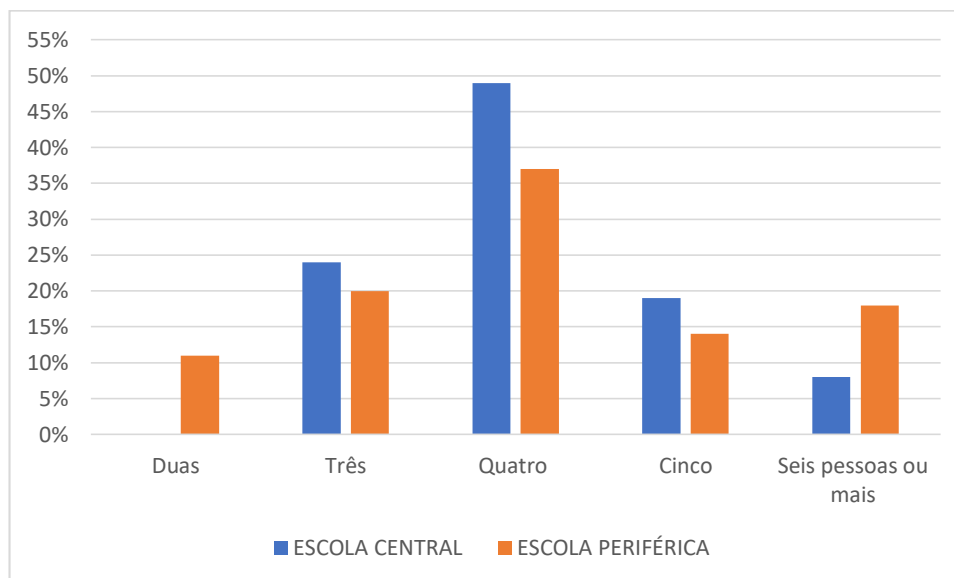
Esta meta que está ainda longe de ser atingida, pois as ingerências das desigualdades sociais no acesso ao conhecimento continuam sendo importantes. Não se tratando apenas do acesso a mais ou menos recursos, mas também da qualidade e diversidade desses recursos. Segundo López (2008, p.328), “a dimensão cultural é quase tão relevante quanto a econômica na configuração dos resultados educacionais”.

Dentre os três principais fatores levantados por professores para a desigualdade de rendimento dos estudantes das regiões consideradas vulneráveis, segundo López (2008, p.333-334), estão a família, a dimensão cultural e a exclusão social. Sobre a família “os diversos tipos de composição do capital que as famílias dispõem definem fortemente as possibilidades das crianças de conseguirem um adequado aproveitamento da experiência escolar ou de, pelo contrário, serem expulsos do sistema”. Entre estes tipos de dispositivos do capital da família estão: trajetória educacional de seus membros adultos, capital social, nível de estabilidade de renda, além de, estímulos, ambiente cultural, valorativo e educacional reconhecimento das instituições escolares.

Considerando a relevância do contexto familiar no ambiente escolar, faz-se necessário então, expor a conjuntura familiar encontrada nas duas instituições (Escola C e Escola P) caracterizadas nesta pesquisa.

Sobre a situação familiar dos estudantes destas duas escolas, é possível perceber algumas disparidades quanto a sua composição. Como é possível visualizar no gráfico 13, sobre o número de pessoas que moram na casa dos estudantes.

Gráfico13 – Número de pessoas que vivem na casa do estudante.



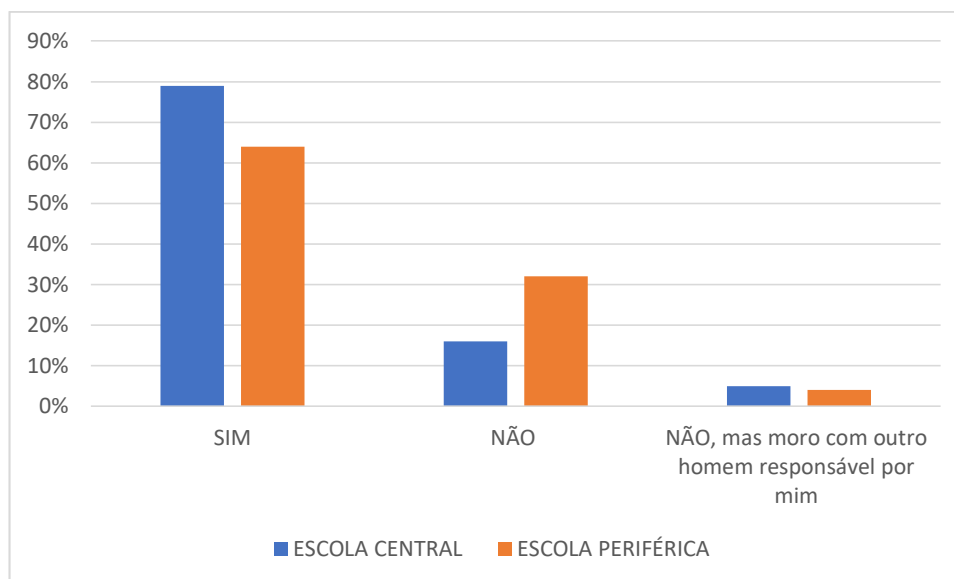
Fonte: INEP. Questionário aplicado aos estudantes de 5º ano. Prova Brasil 2015 (Adaptado pela autora)

Dentre os sessenta e oito questionários respondidos pelos estudantes da Escola C, apenas cinco destes (equivalente a 8 %) moram em seis ou mais pessoas na casa. Em contrapartida, dos setenta e seis estudantes da Escola P que responderam os questionários, quatorze estudantes (18%) compartilham sua moradia com seis ou mais pessoas.

Sobre a estrutura familiar encontrada nestas moradias, segundo os questionários respondidos pelos estudantes dos quintos anos das duas escolas no ano de 2015, na Escola C apenas um estudante afirmou que não mora com a mãe e na Escola P, são três.

Quando questionados sobre a presença do pai na moradia os resultados voltaram a destoar. Como pode ser visualizado no gráfico 14 sobre estudantes que moram com o pai.

Gráfico14 – Estudantes que moram com o pai



Fonte: IDEB. Questionário aplicado aos estudantes de 5º ano. Prova Brasil 2015 (Adaptado pela autora)

Embora aparentemente em formato de gráfico não se apresente grande destaque, faz-se necessário ressaltar os números. Segundo as respostas dos estudantes da Escola P, dos setenta e seis participantes, vinte e sete não possui uma figura masculina como responsável. Enquanto esse número cai para quatorze na Escola C.

Contudo, salienta-se que a caracterização destas famílias, apresentando as disparidades quanto à sua estrutura e condições socioeconômicas não está sendo apresentada no sentido de justificar um determinismo e uma possível perpetuação de tal condição. Mas, como descreve Almeida (2017, p.371), é compreender “se condicionantes externos à escola continuam afetando o desenvolvimento das crianças após seu ingresso no sistema”.

Fatores esses, que não estão sujeitos a afetar somente o desenvolvimento dos estudantes mas a “escola será influenciada constantemente pelas características estruturais do espaço onde está localizada e por aqueles sujeitos ali presentes” (ALMEIDA, 2017, p.371).

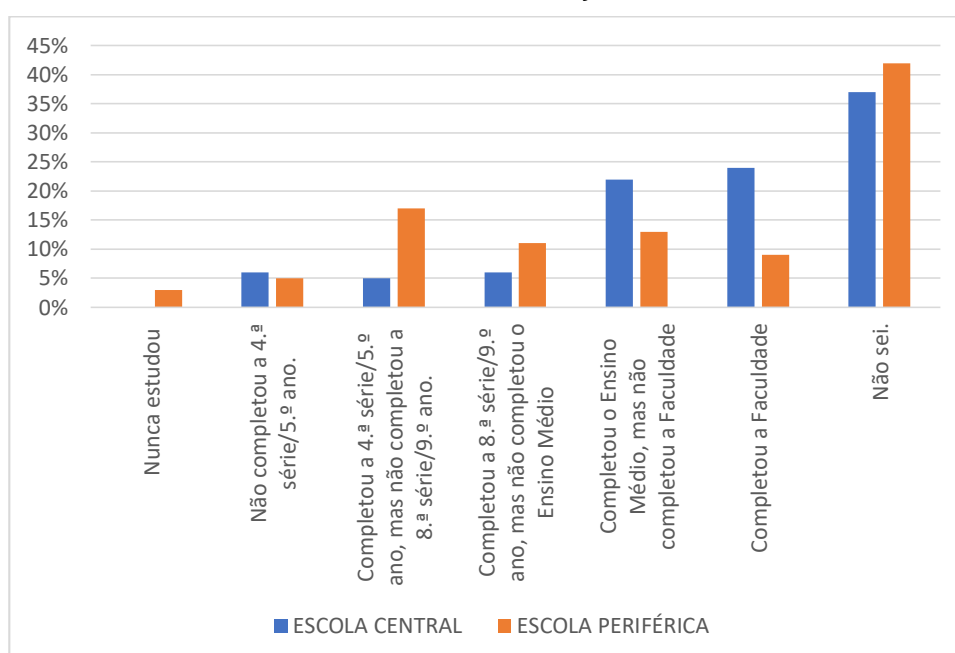
Outro fator apresentado por López (2008, p.334) como relevante para as condições de desempenho dos estudantes está a dimensão cultural. “Os sistemas educacionais estão demonstrando uma série de dificuldades no desafio de uma educação intercultural, e isso se vê numa educação de muito baixa qualidade para as



crianças que chegam às escolas com escasso conhecimento da língua e dos padrões culturais dominantes nas cidades”.

Tal conjuntura é influenciada pela formação cultural e acadêmica dos familiares. Com intuito de vislumbrar com maiores detalhes, buscou-se conhecer a trajetória acadêmica, neste caso das mães (já que pelo levantamento anterior estas se fazem mais presentes) das Escolas C e P. Como apresentado no gráfico 15, sobre o levantamento do grau de escolaridade das mães.

Gráfico 15 – Grau de instrução das mães



Fonte: IDEB. Questionário aplicado aos estudantes de 5º ano. Prova Brasil 2015 (Adaptado pela autora)

Em análise do gráfico 15, é possível verificar algumas diferenças significativas quanto ao grau de instrução das mães (segundo declaração dos filhos). Na Escola C, não foi apresentado nenhum caso de mães que nunca tenham estudado, em contrapartida na Escola P foram descritos dois casos. Outro dado significativo levantado foi que na Escola C, 17% (onze) das mães, não chegaram a completar o nível médio de escolaridade, já na Escola P esse percentual aumenta para 36% (vinte e sete) das mães. Além disso, foi possível constatar que na Escola C, 24% (dezesesseis) possuem nível superior e na Escola P apenas 9% (sete) das mães chegaram a completar esse grau de escolaridade. Contudo, é necessário destacar que essa disparidade pode ser ainda maior da apresentada, considerando que (como pode ser observado no gráfico 15), 37% (vinte e cinco) dos estudantes da Escola C, número

ainda maior na Escola P, 42% (trinta e dois) dos estudantes, descreveram não saber do grau de instrução de suas mães.

Alguns grupos sociais vivenciam a impossibilidade concreta de exercer a assistência a seus filhos garantindo as condições mínimas que lhes permitam participar do processo educativo condições sociais de escolarização assim como sua lógica de socialização e modelo de organização familiar se afastam dos valorizados e vivenciados pelos profissionais da escola, gerando pouca possibilidade de contribuir com a escolarização das crianças no modelo imposto, perante o qual têm 'fraqueza de recursos culturais', bem como desconhecimento dos mecanismos escolares [...](ALMEIDA, 2017. p.372)

Dessa maneira, se percebe que a escola não é um mecanismo de atuação independente, que as relações existentes em seu entorno e origem e condições da comunidade (dos sujeitos) atendida são fatores influenciadores dos resultados e caracterização das instituições, tanto em relação a potencialização ou não do desempenho dos estudantes, como também de se tornar opção de escolha das famílias ao buscarem uma referência de ensino de qualidade.

Porém, mesmo verificando a influência do entorno escolar e suas condições diversas, não somente no desempenho e formas de aprendizagem dos estudantes, mas na vida destes em sua amplitude. Os professores participantes da pesquisa, sejam os entrevistados ou os respondentes dos questionários, não chamaram a atenção para a realidade vivida pelos estudantes e nem para o seu entorno, seja sobre os aspectos da moradia, família e/ou sua contribuição ou não destes para o processo de letramento dos estudantes. Dessa maneira se percebe, que estes não têm uma formação que os instrumentalize e lhes propicie refletir no sentido de uma análise histórico cultural dos estudantes.

Corroborando, Luria (1998, p.25) ressalta-se que o homem “não é apenas produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio[...] nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo, objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas”. Ou seja, não há como conceber o ser humano e suas aprendizagens sem percebê-lo como um ser sócio histórico.

Outro aspecto relevante a ser levantado, já que o corpo nessa pesquisa tem destaque e, portanto, não pode ser desconsiderado; foram as diferentes manifestações corporais durante o período das entrevistas. Ficou visível (pelo gestual)

o desconforto dos docentes em responder algumas das questões, em especial as direcionadas a possível relação entre a Educação Física e a alfabetização e letramento, a dificuldade em apresentar as respostas, os olhares de surpresa, as pausas, os pedidos para repetição da leitura das questões, frases incompletas, muitas palavras para poder refletir e poder formular uma resposta, que em alguns casos não se processou. Situação que pode indicar desconhecimento por parte destes docentes a respeito dos avanços ocorridos no debate teórico da Educação Física e mesmo na Educação em geral, incluindo a temática de alfabetização e letramento. Sendo que, a maioria destes professores findou sua formação nos anos de 1990 a 2000, a exceção de uma que concluiu o curso superior em 1988.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos norteadores para a Educação Básica, seja a nível Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ou a nível municipal representado pelas Diretrizes Municipais, Currículo e Planos Municipais de Educação, apresentam a Educação Física como pertencente a área das Linguagens, juntamente com a Língua Portuguesa e outras disciplinas. Essa organização em áreas de conhecimento, como mencionado nos documentos oficiais, busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares.

A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, apresenta que na Educação Física “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção”. (BRASIL, 2017).

De acordo com esta perspectiva, o papel do professor de Educação Física deve estar atrelado ao sentido de desenvolvimento da leitura e produção, não apenas de valências motoras dos estudantes, mas voltado para a promoção da integralidade do indivíduo, consequentemente para o trabalho com as diferentes linguagens seja corporal, oral, representativa, artística e/ou a escrita e interpretação. Deve-se considerar a alfabetização e o letramento, para além das atividades motoras, uma vez que o ambiente escolar é um espaço social, no qual, as aprendizagens devem ser complementares e não fragmentadas. Deste modo, não há dúvidas sobre a relevância de práticas pedagógicas que sejam capazes de estabelecer essa relação de conectividade entre todas as áreas do conhecimento.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, entende-se que não é por acaso, que a Educação Física, faz parte das linguagens e, portanto, dos processos que contribuem para alfabetização e letramento.

Porém, os resultados apontam um distanciamento (até isolamento e ou afastamento) da Educação Física e de seus profissionais, em relação as demais áreas do conhecimento no âmbito das escolas. Embora a presença da Educação Física na área das linguagens seja uma realidade teórica, os professores da área apresentaram (nos dados coletados no trabalho de campo) desconhecer tal organização, e demonstram que as práticas escolares são ainda bastante desconexas. As práticas pedagógicas segmentadas e particularizadas são decorrentes da falta de

comunicação e interrelação entre as demais áreas, justificada dentre outros fatores, pelas restrições de tempo, resultante da organização curricular fragmentada desenvolvida nas instituições de ensino da Rede Municipal.

Outro resultado importante refere-se à percepção por parte dos professores de Educação Física, quanto à desvalorização da área, quando relacionada a participação no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Os professores participantes da pesquisa expressaram que a relevância da área se reduz apenas aos aspectos do desenvolvimento motor dos estudantes e/ou para cobrir períodos de hora-atividade do professor regente, fato ratificado pela ausência desses profissionais em momentos formais de integração, como por exemplo, nos conselhos de classe.

No contexto acima cabe ainda estabelecer o cruzamento com outros dois resultados obtidos nesta pesquisa. Primeiro, aquele que se relaciona aos documentos oficiais norteadores analisados, tanto os nacionais como os municipais, os quais apresentam como objetivo, evidenciar a Educação Física como área direcionada ao desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, os referidos documentos se abstêm de apresentar subsídios para que isso se efetive nas práticas pedagógicas, o que se encontra ainda, é uma concepção funcional. Segundo, refere-se a subvalorização da disciplina, mencionada pela maioria dos docentes de Educação Física pesquisadas, os quais apresentam a reclamatória de que a área é percebida apenas no sentido de aperfeiçoamento das habilidades motoras. No entanto, quando estes profissionais, são questionados sobre suas práticas pedagógicas, os exemplos apresentados se correlacionavam diretamente com trabalho desenvolvimentista de cunho motor, raros foram os exemplos que apontaram outra perspectiva de trabalho. Entende-se que um dos possíveis fatores para a perpetuação desta imagem e modelo de prática, está na formação destes docentes.

Como descrito no referencial teórico desta pesquisa e contextualizado nas análises dos dados, o modelo de formação do professor de Educação Física no Brasil passou por várias alterações, tanto no que engloba conteúdos e sua concepção teórica quanto ao próprio formato, na busca de melhor atender às especificidades da docência. Sendo que a mais conhecida e talvez mais significativa se deu com a subdivisão entre a Licenciatura e o Bacharelado, com intuito de dispor de maior atenção para ambas as áreas de atuação. Porém, embora a formação específica em Licenciatura em Educação Física tenha seu Parecer promulgado em 2001, apenas

em 2005 teve sua implementação concretizada, ou seja, a maioria dos docentes da área em atuação nas escolas são frutos da formação dois em um.

Assim, quando questionados sobre a própria formação, os sujeitos da pesquisa avaliaram como deficitária para o exercício de suas atividades como docente, devido à falta de subsídios e conteúdos voltados para a prática pedagógica e didática para o Ensino Fundamental I. Mesmo verificando que todos os profissionais participantes da pesquisa são possuidores de formação em nível superior e a maioria acrescidos de pós-graduação, estes não apresentam conhecimentos sobre os documentos norteadores da Educação Física, em especial no que diz respeito às competências e habilidades. Nenhum dos professores participantes, apresentou competências e habilidades relacionadas com a necessidade de reconhecimento das características socioculturais dos estudantes e da percepção da Educação Física como prática social.

Contudo, o levantamento e exposição deste fato não é descrito para culpabilizar os docentes pela falta deste conhecimento, mas para evidenciar a defasagem existente no processo de formação inicial e continuada (tal defasagem pode agir como limitadora da atuação docente). Pois, ao desconsiderar os fatores socioculturais, pode-se deixar de perceber relações importantes quanto ao contexto vivido pelos estudantes e seu processo de aprendizagem escolar (como já exposto nas análises). Além disso, como realizar um trabalho com a cultura corporal dos estudantes, como sugerem os documentos oficiais, se não se reconhece esse estudante como sujeito fruto das suas relações sociais e socioespaciais?

Outro aspecto relevante a ser descrito diz respeito à percepção dos professores sobre a relação entre a Educação Física e o processo de alfabetização e letramento. Como apresentado no início desta pesquisa, não há muitos referenciais teóricos dedicados a discutir essa relação. Porém, mesmo com restrição de número de obras, quando questionados os professores pesquisados responderam de forma unânime que percebem e concordam com tal associação. Contudo, quando solicitados a descrever de qual maneira a Educação Física contribui para tal processo, diversas foram as reações dos pesquisados.

Como ficou evidenciado nas entrevistas, na qual há possibilidades de acompanhar não apenas as respostas verbais dos participantes, como também sua linguagem corporal. Foi visível o desconforto e dificuldade enfrentada para elaborar

respostas. Depois de vencida essa etapa de desestabilidade que a pergunta ocasionou, as respostas obtidas ficaram quase sempre restritas ao campo motor, ligadas principalmente à coordenação motora fina e ao domínio corporal, associado às atividades corporais, a identificação e reconhecimento de letras. Contexto que se repetiu nos dados obtidos também no preenchimento dos questionários, os quais foram devolvidos com várias questões em branco, sem justificativas, e/ou pela falta de aprofundamento nas respostas, que foram similares às coletadas nas entrevistas, nas quais se descreve principalmente o desenvolvimento de atividades motoras e uso de recursos com letras.

Com o levantamento, foi possível constatar que os professores de Educação Física ainda possuem uma percepção muito limitada quanto à alfabetização, compreendendo-a com treino de habilidades de memorização e de aquisição do domínio da coordenação motora fina. Além disso, desconhecem o conceito de letramento, pois dentre os exemplos de práticas, não foi percebido atividades voltadas para interpretação e compreensão, ou seja, a leitura sob a percepção de uma prática social. Ao contrário, o que ficou evidente foi um trabalho de decodificação de símbolos, desconexos de um contexto sociocultural e/ou socioespacial.

É necessário ainda mencionar a trajetória de desconstrução e reconstrução dos conhecimentos da própria pesquisadora, que ao iniciar o processo de mestrado, como já descrito na justificativa da pesquisa, por ter formação em Pedagogia e trabalhar como alfabetizadora a maior parte da carreira docente e também possuir titulação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), buscou no início da pesquisa subsídios teóricos para fundamentar dados já observados na prática, em relação à contribuição da Educação Física no processo de alfabetização e letramento. Porém, no início, assim como os participantes da pesquisa, a autora percebia apenas a correlação e a relevância das atividades direcionadas ao desenvolvimento das valências motoras para a aquisição de habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização. Ou seja, processo simples e com apenas duas variantes (motor e cognitivo).

Com o processo de formação no Programa de Pós-Graduação em Educação, com as pesquisas e com os encaminhamentos teóricos, se desvelou um processo muito mais complexo no qual, foi possível perceber a Educação Física não apenas com caráter desenvolvimentista e com a responsabilidade exclusiva do

desenvolvimento de habilidades físicas, no qual o estudante era percebido como aluno, passou a ser interpretado como um ser histórico, social, cultural e socioespacial.

O que demonstra o poder da formação continuada, em especial a *stricto sensu*, no sentido de mudança de postura, de entendimento, de noção de valores e consequentemente, de novos conhecimentos do professor pesquisador a respeito de suas práticas, o que certamente contribuirá para a efetivação de novas práticas pedagógicas a partir de uma outra visão sobre os contextos vividos dos estudantes.

Espera-se que os resultados desta pesquisa, possam contribuir para o debate no campo da pesquisa educacional, incentivar a realização de novas pesquisas e novos aprofundamentos teóricos, para que a Educação Física possa ter uma contribuição mais efetiva e abrangente no processo de formação do educando.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa. **As desigualdades e o trabalho das escolas:** problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. Rev. Bras. Educ. 2017, vol.22, n.69, p.361-384. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226919>>. Acesso em: mar/ 2018.

AMBRÓSIO, Marcela Fernanda De Souza. **A psicomotricidade e alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental.** 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da Prática Escolar.** 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.

ARROYO, Miguel. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores.** Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>>. Acesso em: abr/2018

\_\_\_\_\_; SILVA, Mauricio Roberto. **Corpo Infância:** Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

ASSIS, Márcia Regina Santos. **Atividade Física, Desenvolvimento Intelectual e Alfabetização.** In: IX ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 2005. Niterói: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Departamento de Educação Física e Desportos, 2005. Disponível em: <[http://www.uff.br/gef/logo-pos-grad\\_enfeffe.htm](http://www.uff.br/gef/logo-pos-grad_enfeffe.htm)>. Acesso em: out/2015.

BARBOSA, Maria Raquel, MATOS, Paula Mena e COSTA, Maria Emilia. **Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje.** Revista Psicologia & Sociedade, p.23-34, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2004.

BETTELHEIM, Bruno.; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização:** um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRACHT, Valter. **A Construção das Teorias Pedagógicas da Educação Física.** Cadernos Cedes, ano XIX, número 48, Agosto de 1999.

\_\_\_\_\_. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de**

**Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p.97-106

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215, de 11 de março de 1987. Documenta nº. 315,** Brasília, 1987. Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra\\_lei.asp?ID=10](http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=10)>. Acesso em abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 894/69, de 28 de novembro de 1968.** Brasília, 1969. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>>. Acesso em abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Julho. 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso: mar/2018

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 7: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Mar. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704\\_edfisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704_edfisica.pdf)>. Acesso: mai/2017

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Fev. 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso: mai/2017

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Mai. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso: mar/2018

\_\_\_\_\_. Governo do Brasil. **Decreto n.1331 A de 17 de fevereiro de 1854. Reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte.** Disponível em

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)>. Acesso em: mar/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) Do Ensino Fundamental**. Dez. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso: jun/2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº: 400/2005**. 2005. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf)>. Acesso em abr/ 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em abr/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer nº138, de 03 de maio de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EducFisica.pdf>>. Acesso em abr/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. MEC/ SASE, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> Acesso em jun/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Resolução nº 7: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Dez. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em abr/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais. Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937)**. Nov. 1937. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em fev/2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto-Lei Nº 1.212, De 2 de maio de 1939**. Abr. 1939. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1212.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1212.htm)>. Acesso em fev/2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto-Lei Nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945**. Dez. 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em fev/2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Dez. 1996. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em abr/2017

CÂMARA MUNICIPAL DE CURITIBA. Disponível em: <<http://www.cmc.pr.gov.br/assdet.php?not=25309#&panel1-1>>. Acesso em: set/2016.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. Campinas: Papirus, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez editora, 2005

CUBERES, María Teresa González,...[et. al]. **Educação Infantil e Séries Iniciais: Articulação com a Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba**. Vol 3, Ensino Fundamental. Curitiba. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. **Currículo do Ensino Fundamental**. 1º ao 9º ano. Vol. 2. Curitiba. Prefeitura Municipal de Curitiba. 2016. Disponível em: <[http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral\\_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf](http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf)>. Acesso em: mar/2016.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; NETO, Luiz Sanchez. O contexto da educação física na escola. In: **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Org.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Rio de Janeiro: Ediouro: 1979.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. **Professor de educação física, licenciado generalista**. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). Fundamentos pedagógicos da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed., Cortez: São Paulo, 2001.

FONSECA, Vitor. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização**: Um desafio novo para um novo tempo. 11ed, Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização**. 7ª ed, São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e pratica da Educação Física. 4ed. São Paulo. Scipione, 2010.

GATTI, Bernadete. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n.1, p.90-102, maio/2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.93-114.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

GUMPERZ, Jenny Cook. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GUTIERREZ, Washington. **História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA. 1980.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2017. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf)> Acesso em: fev/2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) > Acesso em: out/2015.

IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **A cidade que queremos:** Regional de Santa Felicidade. 2014. Disponível em: <[http://www.ippuc.org.br/planodiretor2014/arquivos/oficinas/SF%20-%20A%20CIDADE%20QUE%20QUEREMOS\\_opt.pdf](http://www.ippuc.org.br/planodiretor2014/arquivos/oficinas/SF%20-%20A%20CIDADE%20QUE%20QUEREMOS_opt.pdf)> Acesso em: out/2017.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento** - A psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LÓPES, Néstor. **A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades.** In RIBEIRO, Luiz Cezar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. A cidade contra escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; IPPES, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 10º ed. São Paulo: EPU, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 6ºed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral:** Linguagem e Pensamento. 2ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** In Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Volume 02 n. 03 ago.-dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: mar/2018

MATTOS, Mauro Gomes. e NEIRA, Marcos Garcia. **O papel do movimento na Educação Infantil.** IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célio Moraes (org.) Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 2004

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora universidade/ UFRGS, 2001.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. **O(s) Currículo(s) da Educação Física e a Constituição da Identidade de seus sujeitos**. Rev. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, p.55-77, Jul/Dez 2008

QEDU. **Taxas de Rendimento (2016)**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/222573>. Acesso: out/2017

ROCHA, Jocimara Chiarello. **Alfabetização por projetos: uma proposta de trabalho interdisciplinar**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

OLIVEIRA, Vítor Marinho. **O que é Educação Física**. 11ed. São Paulo: Brasiliense. 1999.

PLANALTO. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm#art26§3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art26§3)>. Acesso: ago/2016

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola C. Escola Municipal Professora Sônia Maria Coimbra Kenski. 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola P. Escola Municipal Vereador João Stival. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/projeto-pedagogico-ver-joao-stival-escola-municipal/1621>> Acesso: fev/2018.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1983

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. IJUÍ: Editora UNIJUÍ, 1987.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas na visão da corporeidade**. In: GEBARA, Ademir et al. Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVA, Maria Cristina Borges da Silva (Org.) et al. **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SILVA, Maria Cristina Borges; ROTAVA, Angélica, MALCHESKI, Raquel de F. Boza dos Santos. **A Produção de Sentido na Educação das Periferias**. In SANTOS, Silvia Maria Barreto dos (Org.). Anais do XXI SIEDUCA (livro eletrônico): A escola já não é a mesma: novos tempos, novos paradigmas. - Cachoeira do Sul, 28, 29 e 30 de Setembro de 2016. Disponível em: <<http://www.inbookseditora.com/monta.asp?link=produtos&categoria=&subde=&q ual=13>> Acesso em: 03/2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Carmem. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Daniela Bento; MARCO, Ademir. **Educação Física e Dislexia: Possíveis Convergências**. Rev. CEFAC. v. 16, p.1997-2005 Nov-Dez 2014.

SOUZA NETO, Samuel. **A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, p.113-128, jan. 2004. Disponível: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/230/232>>. Acesso: abr/2017

SOUZA, Michele Pereira; PEIXOTO, Renata da Costa. **A contribuição da Educação Física para alfabetização**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 11, nº 103. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd103/alfabetizacao-educacao-fisica.htm>> Acesso em: out/2015.

TANI, Go; et. al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TISI, Laura. **Educação física e a alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

VALLE, Lílian. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1989.



VIANA, Iêda. Práticas Pedagógicas: Matrizes Teóricas e Interfaces Conceituais. In: SILVA, Maria Cristina Borges da Silva (Org.) et al. **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p.66-95.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cad. Pagu 2002, n.17-18, p.81-103. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso: mar/2018

VINOTTI, Tiago Contesini. **Professores de Educação Física e Professores Alfabetizadores: entre Diálogos e Saberes**, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Santa Catarina, 2011.

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento**: Ensaio de psicologia comparada. Rio de Janeiro: Vozes, 2015

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1. ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Roteiro de entrevista

Entrevistado (a)

Escola:

1. Formação acadêmica e ano de término:
2. Tempo de experiência profissional com as turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos)
3. Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Tempo de atuação nesta Escola?
4. Em sua opinião, quais são as habilidades e competências necessárias para atuação como professor (a) de Educação Física (com as turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental)?
5. Na sua visão, sua formação acadêmica foi suficiente para o desenvolvimento destas habilidades e competências mencionadas?
6. Quais conhecimentos você prioriza ao realizar o planejamento para o primeiro ciclo? Pode explicar por que?
7. Como você percebe a disciplina de Educação Física dentro do ambiente escolar, quanto a :
  - a) Valorização enquanto área do conhecimento
  - b) Integração com as outras áreas pertencentes a grade curricular
  - c) Participação no desenvolvimento integral dos estudantes
8. Qual é a sua percepção quanto a relação entre a Educação Física e o processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 1º ciclo?
9. Se entender que há relação, como a Educação Física pode contribuir com esse processo?

## APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado (a) professor (a)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “A formação do professor de Educação Física e sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento” de responsabilidade da pesquisadora RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI. O objetivo geral da pesquisa é analisar se as práticas pedagógicas dos professores licenciados em Educação Física contribuem para a alfabetização e letramento dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Embora os respondentes sejam identificados, (idade, grau de instrução, endereço completo, etc.), asseguramos aos voluntários respondentes, que **não haverá em nenhum momento divulgação dos dados de identidade informados na pesquisa**. Serão utilizadas somente as respostas sem identificação dos informantes. A pesquisa está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Antecipadamente, agradeço-lhe por sua colaboração.

Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski

### Questionário da pesquisa

1. Sexo  
☐ masculino ☐ feminino
2. Faixa de idade  
☐ Até 25 anos    ☐ De 25 anos a 35 anos    ☐ De 35 a 45 anos    ☐ De 45 a 60 anos
3. Formação  
☐ Doutorado, em \_\_\_\_\_  
☐ Mestrado, em \_\_\_\_\_  
☐ Especialização, em \_\_\_\_\_  
☐ Ensino Superior, em \_\_\_\_\_  
 Ano de término da última formação \_\_\_\_\_  
 Ano de término do curso de Graduação \_\_\_\_\_
4. Tempo de atuação como professora de Educação Física (docência II) na Rede municipal de Ensino de Curitiba:  
☐ Até 5 anos    ☐ De 5 anos a 10 anos    ☐ De 10 a 15 anos    ☐ De 15 a 20 anos    ☐ Acima de 20 anos
5. Tempo de atuação nesta escola:  
☐ Até 5 anos    ☐ De 5 anos a 10 anos    ☐ De 10 a 15 anos    ☐ De 15 a 20 anos    ☐ Acima de 20 anos
6. Em relação a sua formação acadêmica em nível superior, você julga que esta foi suficiente para prepara-lo(a) com competências e habilidades necessárias para o exercício de sua função com as turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos)  
☐ Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Sobre sua perspectiva. A Educação Física está no ambiente escolar integrada com as outras disciplinas da grade curricular?

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. O professor e a disciplina de Educação Física recebem a mesma valorização dos demais professores e áreas do conhecimento do meio escolar

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. A Educação Física pode contribuir com o processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos)

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Refletindo sobre o seu planejamento para as turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos). Este propicia ou contempla estratégias e práticas que contribuam para o processo de alfabetização e letramento

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

Como e com quais práticas \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Em sua opinião a prática pedagógica do professor de Educação Física pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento.

( ) Não

( ) Sim, de qual maneira \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

APÊNDICE 3. DECLARAÇÃO DE LIVRE ESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA MESMA (ESCOLA P)



**Declaração de Infra-Estrutura e Autorização Para o Uso da Mesma**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, **“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI**, que a área da **ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR JOÃO STIVAL**, conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização e que o(s) pesquisador(es) acima citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, 04 de julho de 2017.

Tatiane R. Zanetti CPF: 026.033.429-40

Responsável pela área (nome completo, assinatura e CPF) e Carimbo da Instituição onde será realizada a pesquisa

*Tatiane Renata Zanetti*  
DIRETORA  
Matrículas: 31685 / 178698  
Decreto 756/2017

# APÊNDICE 4. DECLARAÇÃO DE LIVRE ESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA MESMA (ESCOLA C)



## Declaração de Infra-Estrutura e Autorização Para o Uso da Mesma

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, **“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI**, que a área da **ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA SÔNIA MARIA COIMBRA KENSKI**, conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização e que o(s) pesquisador(es) acima citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, 03 de julho de 20 17.

Ariana do Rocio Zem  
Diretora Dec.1388/14  
Matricula 74148

CPF: 873.164.989-00

Responsável pela área (nome completo, assinatura e CPF) e Carimbo da Instituição onde será realizada a pesquisa



## APÊNDICE 5. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA P)



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu **Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski** da Universidade **Tuiuti do Paraná**, estou convidando você, a participar de uma pesquisa intitulada: **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**. Este estudo é importante pois busca trazer uma colaboração teórica à área da Educação Física, apresentando as contribuições da prática pedagógica do professor licenciado em Educação Física para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

a) O objetivo desta pesquisa é **analisar se as práticas pedagógicas dos professores licenciados em Educação Física contribuem para a alfabetização e letramento dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental**.

b) Como participante da pesquisa, será necessário **responder a entrevistas sobre a prática pedagógica e ser observado em dois momentos sua prática docente. Caso haja qualquer desconforto de sua parte, poderá em qualquer tempo, desistir de sua participação**.

c) Para **responder a entrevista semiestruturada** você deverá comparecer na sala da Equipe Pedagógica da **Escola Municipal Vereador João Stival, localizada na Rua João Budel, 163 - Butiatuvinha, Curitiba – PR**, o que levará aproximadamente 30 minutos. (OBS: A data, o local, e o horário da entrevista serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola.) Caso não se sinta à vontade com a observação poderá solicitar à pesquisadora que se retire do ambiente de observação.

d) Em relação a observação, esta será realizada nos espaços (sala, corredor, pátio coberto, quadra ou campo) da **Escola Municipal Vereador João Stival, localizada na Rua João Budel, 163 - Butiatuvinha, Curitiba – PR**, enquanto você ministra suas aulas

para os estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (OBS: As datas, o local, e os horários das observações serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola.)

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o desconforto **de responder uma pergunta de ordem particular e/ou o constrangimento de ser observado durante o período de trabalho.**

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa **é constatar que a prática do (a) professor (a) de Educação Física contribui para o processo de alfabetização e letramentos dos estudantes do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.** Nem sempre sua participação e contribuição será percebida individualmente no resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico do conhecimento.

g) A pesquisadora **RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI** responsável por este estudo poderá ser encontrada pelo e-mail: **raquelmalcheski@gmail.com** e pelo telefone **(41)996753488**, no horário comercial para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como a **ORIENTADORA DA PESQUISA PROFESSORA DOUTORA MARIA CRISTINA BORGES DA SILVA.** No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

i) O material obtido como o **resultado das entrevistas semiestruturadas e da observação** será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como o deslocamento do pesquisador até a escola a ser pesquisada não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná,

pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar.

Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_



Eu receberei uma via assinada e datada deste documento. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

[Assinatura do Participante da Pesquisa]

---

RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI

## APÊNDICE 6. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA C)



**Universidade Tuiuti do Paraná**

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu **Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski** da Universidade **Tuiuti do Paraná**, estou convidando você, a participar de uma pesquisa intitulada: **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**. Este estudo é importante pois busca trazer uma colaboração teórica à área da Educação Física, apresentando as contribuições da prática pedagógica do professor licenciado em Educação Física para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

a) O objetivo desta pesquisa é **analisar se as práticas pedagógicas dos professores licenciados em Educação Física contribuem para a alfabetização e letramento dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental**.

b) Como participante da pesquisa, será necessário **responder a entrevistas sobre a prática pedagógica e ser observado em dois momentos sua prática docente. Caso haja qualquer desconforto de sua parte, poderá em qualquer tempo, desistir de sua participação**.

c) Para **responder a entrevista semiestruturada** você deverá comparecer na sala da Equipe Pedagógica da **Escola Municipal Professora Sônia Maria Coimbra Kenski**, localizada na **Rua Wanda Wolf, 1186 - Santa Felicidade, Curitiba – PR**, o que levará aproximadamente 30 minutos. (OBS: A data, o local, e o horário da entrevista serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola.) Caso não se sinta à vontade com a observação poderá solicitar à pesquisadora que se retire do ambiente de observação.

d) Em relação a observação, esta será realizada nos espaços (sala, corredor, pátio coberto, quadra ou campo) da **Escola Municipal Professora Sônia Maria Coimbra Kenski**, localizada na **Rua Wanda Wolf, 1186 - Santa Felicidade, Curitiba – PR**, enquanto você ministra suas aulas para os estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (OBS: As datas, o local, e os horários das observações serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o desconforto **de responder uma pergunta de ordem particular e/ou o constrangimento de ser observado durante o período de trabalho.**

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa **é constatar que a prática do (a) professor (a) de Educação Física contribui para o processo de alfabetização e letramentos dos estudantes do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.** Nem sempre sua participação e contribuição será percebida individualmente no resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico do conhecimento.

g) A pesquisadora **RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI** responsável por este estudo poderá ser encontrada pelo e-mail: **raquelmalcheski@gmail.com** e pelo telefone **(41)996753488**, no horário comercial para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como a **ORIENTADORA DA PESQUISA PROFESSORA DOUTORA MARIA CRISTINA BORGES DA SILVA.** No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

i) O material obtido como o **resultado das entrevistas semiestruturadas e da observação** será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como o deslocamento do pesquisador até a escola a ser pesquisada não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar.

Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

[Assinatura do Participante da Pesquisa]

---

RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI

## ANEXOS

### ANEXO 1. PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DO PARANÁ

UNIVERSIDADE TUIUTI DO  
PARANÁ



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.

**Pesquisador:** RAQUEL DE FATIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70753817.1.0000.8040

**Instituição Proponente:** SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.188.104

##### Apresentação do Projeto:

O projeto propõe uma pesquisa qualitativa sobre a influência da prática pedagógica do professor de Educação Física no processo de alfabetização e letramento de estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O levantamento de dados ocorrerá por meio de análise de documentos, bem como observação, entrevista e questionário aplicados a professores alfabetizadores e profissionais de Educação Física que atuam com turmas de primeiro ciclo de escolas municipais do Núcleo Regional de Santa Felicidade de Curitiba.

##### Objetivo da Pesquisa:

Analisar se as práticas pedagógicas dos professores licenciados em Educação Física contribuem para a alfabetização e letramento dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos significativos a considerar, aos participantes da pesquisa, além de possível desconforto psicológico durante a entrevista, a qual pode ser interrompida a qualquer momento. Os participantes não receberão nenhum tipo de benefício, mas apenas a oportunidade de colaborar com uma pesquisa.

##### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável, sem riscos significativos a considerar.

**Endereço:** Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328

**Bairro:** SANTO INACIO

**CEP:** 82.010-330

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3331-7668

**Fax:** (41)3331-7668

**E-mail:** comitedeetica@utp.br

# UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 2.188.104

## Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão de acordo.

## Recomendações:

alterar TCLE e inserir a descrição da observação.

## Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa viável, sem riscos significativos a considerar. No entanto, indagamos o seguinte: - o procedimento de "observação", previsto na metodologia proposta, envolve professores, que assinam o TCLE. deve ser inserida a descrição.

## Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_884916.pdf	05/07/2017 09:30:49		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura_escola2.pdf	05/07/2017 09:26:30	RAQUEL DE FATIMA BOZA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura_escola1.pdf	05/07/2017 09:26:09	RAQUEL DE FATIMA BOZA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	05/07/2017 09:24:17	RAQUEL DE FATIMA BOZA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Escola2.pdf	05/07/2017 09:20:03	RAQUEL DE FATIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Escola1.pdf	05/07/2017 09:19:43	RAQUEL DE FATIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/07/2017 08:54:43	RAQUEL DE FATIMA BOZA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_detalhado.pdf	04/07/2017 08:19:00	RAQUEL DE FATIMA BOZA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	04/07/2017 08:17:13	RAQUEL DE FATIMA BOZA DOS SANTOS	Aceito

**Endereço:** Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328

**Bairro:** SANTO INACIO

**CEP:** 82.010-330

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3331-7668

**Fax:** (41)3331-7668

**E-mail:** comitedeetica@utp.br



## ANEXO 2. AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



**CURITIBA**

**Prefeitura Municipal de Curitiba**  
**Secretaria Municipal da Educação**  
**Superintendência de Gestão Educacional**  
**Departamento de Ensino Fundamental**  
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
Fax 41 3350 3047  
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 11 de agosto de 2017.

### AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora **Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski**, aluna de Pós-Graduação pela Universidade Tuiuti do Paraná, orientada pela Professora Dr<sup>a</sup> Maria Cristina B. da Silva, está autorizada a realizar pesquisa sobre “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”.

O objetivo é analisar se as práticas pedagógicas dos professores licenciados em Educação Física são capazes de contribuir para a alfabetização e letramento dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

A pesquisadora pretende utilizar as seguintes estratégias:

- Conhecer a percepção que os professores de Educação Física têm acerca da alfabetização e como se dá (ou não) a articulação entre estes professores e os professores “alfabetizadores”;
- Verificar se existe articulação entre as práticas pedagógicas dos professores licenciados em Educação Física e o processo de aprendizagem de alfabetização e letramento do primeiro ciclo do Ensino Fundamental;
- Verificar como o desenvolvimento motor e a neurocognição contribuem com os processos de aprendizagem da alfabetização infantil.

Os instrumentos utilizados serão:

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela pesquisa teórica e empírica, através de:

- Questionários
- Entrevistas

As escolas eleitas para pesquisa serão:

E.M. Ana Hella



## CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
Fax 41 3350 3047  
www.curitiba.pr.gov.br

E.M. CEI Julio Moreira  
E.M. CEI Pedro Dallabona  
E.M. CEI Profª. Lina Mª Martins Moreira  
E.M. CEI Raoul Wallenberg  
E.M. dos Vinhedos  
E.M. Foz do Iguaçu  
E.M. Jardim Santo Inácio  
E.M. Jardim Santos Andrade  
E.M. João Stival  
E.M. Mons. Boleslau Falarz  
E.M. Nympha Mª da Rocha Peplow  
E.M. Padre João Cruciani  
E.M. Paranaguá  
E.M. Profª. Sônia Mª Coimbra Kenski  
E.M. Walter Hoerner  
Duração Total da Pesquisa | Cronograma

Março/2017 a março/2018

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá entregar **uma cópia impressa e encadernada dos resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Simone Zampier da Silva  
Diretora

Departamento de Ensino Fundamental

Simone Zampier da Silva

Decreto nº 80/2017

Diretora do Dep. de Ens. Fundamental



