

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI
E DAS MISSÕES - URI
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ANIELE ELIS SCHEUERMANN

**A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

FREDERICO WESTPHALEN

2016

ANIELE ELIS SCHEUERMANN

**A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Regina Canan

FREDERICO WESTPHALEN, NOVEMBRO, 2016.

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Elaborada por

Aniele Elis Scheuermann

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Silvia Regina Canan – URI / FW
(Presidente / Orientadora)

Membro Prof. Dr. Ricardo Rezer - UNOCHAPECÓ
(1º arguidor)

Membro Prof. Dr. Arnaldo Nogaró - URI / FW
(2º arguidor)

Frederico Westphalen, novembro de 2016.

A Deus e à minha família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida que me proporciona, regada de possibilidades e condições que conduzem o meu viver com plenitude.

Não é fácil agradecer por um trabalho concluído quando se tem a preocupação de não esquecer alguém que em algum momento, ao longo desses dois anos e meio, foi importante.

Certamente agradeço à minha família que possibilitou que me tornasse a pessoa que sou hoje, crescendo em um ambiente em que aprendi a ter responsabilidades, valorizando o que me era oportunizado e me ensinando a lutar pelos meus sonhos.

Pai, mãe, irmãs, sobrinhos, tios, tias, primos e primas, todos foram e são muito importantes para mim. Exemplos de vida dos quais me orgulho tanto e que me motivam a crescer tanto profissionalmente como pessoalmente. A vocês o meu muito obrigada!

Agradeço à minha profissão escolhida com tanta parcimônia, que possibilitou minha realização profissional. Acompanhada dela agradeço às Escolas em que trabalhei (EMEF Afonso Balestrin e EMEF Dom Pedro I) e trabalho hoje (EMEF Irmã Odila Lehnen e EEEF Vergínio Cerutti), aos alunos que me fizeram entender o real sentido de que ao ensinar estou muito mais aprendendo. A todas as pessoas que, por minhas andanças da vida, contribuíram com momentos de alegria e felicidade durante minha caminhada como professora.

A todos os meus amigos que as escolas me trouxeram e aos que acompanham e dividem momentos de suas vidas comigo, sempre mostrando o quanto são imprescindíveis.

Aos meus colegas e amigos do Curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões por compartilhar conhecimentos e anseios na esperança de estar formando profissionais que venham a fazer a diferença na sociedade.

Agradeço aos meus amigos de Mestrado (Turma 2014, “a melhor”) que possibilitaram a constituição de verdadeiras amizades, que levarei para toda a vida.

À minha orientadora Professora Silvia Regina Canan, por acreditar em uma professora de Educação Física que possuía e ainda possui muitas dúvidas e dificuldades, mas que, apesar disso, soube conduzir com maestria a construção desta dissertação.

Meu agradecimento especial à minha amiga, colega e alfabetizadora Luciana Tibola por me ajudar a decifrar os enigmas da alfabetização e da criticidade com toda sua experiência

como professora. Enfim, encerro meus agradecimentos com a certeza de que a felicidade não é o fim, mas o caminho. Que Deus me permita trilhar por muitos caminhos ainda nesta vida.

*Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos,
esperamos que permaneça: a nossa confiança no
povo. Nossa fé nos homens e na criação de um
mundo em que seja menos difícil amar.
(Paulo Freire)*

RESUMO

A presente dissertação de Pós-graduação *stricto sensu* tem como tema A contribuição da Educação Física no processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo bibliográfico sobre o tema em questão que objetiva pesquisar quais as possíveis contribuições da prática dos profissionais de Educação Física que atuam nas escolas de Educação Básica para com o processo de alfabetização das crianças que frequentam os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Busca-se responder às questões que norteiam o objeto da pesquisa: Como vem sendo tratada a Educação Física na perspectiva das Políticas Públicas a partir da Lei 5692, de 1971 até os dias atuais? Como ocorre, em aspectos gerais, o processo de alfabetização? Qual é a possível relação entre Educação Física com o processo de alfabetização? Qual é a importância da presença da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e alfabetizadores? A fim de propor possíveis respostas para essas inquietações, optou-se pela pesquisa qualitativa com enfoque na abordagem histórico-crítica. Para tanto, foram estudadas as obras de Piaget (1983, 1987) e Becker (1993, 1994, 2002) que tratam da aprendizagem e da construção do conhecimento. Autores da área de alfabetização e sua história como Emília Ferreiro (1985, 1993, 2001). Pesquisadores das políticas públicas como Saviani (2005, 2006, 2010), Shiroma (2011), Zeichner (2013). Documentos legais e oficiais, autores da interdisciplinaridade como Japiassu (1994), Paviani (2008) e Fazenda (2001, 2008). Também, autores da área da Educação Física como Brach (1989, 1997, 1999), Neira e Nunes (2009), Mattos e Neira (2007). De acordo com os estudos realizados na área, existe uma relação entre a motricidade e a cognição na aquisição da leitura e da escrita, o que permite o trabalho interdisciplinar dos professores de Educação Física e alfabetizadores. As políticas públicas e educacionais relacionadas à alfabetização e à Educação Física tiveram grandes avanços nas últimas décadas, porém precisam sair do papel e serem integradas às realidades das escolas de forma permanente e contínua. A alfabetização é um processo contínuo e globalizado e, entendendo que a criança é um ser em sua totalidade, ela deve ocorrer de forma interdisciplinar, integrando atividades motoras, lúdicas e teóricas. Sendo assim, acredita-se que a interdisciplinaridade contemplada pela Legislação vigente é possível e necessária, não podendo ser negligenciada em função de ideologias baseadas em mandatos governamentais de curto prazo.

Palavras-Chave: Políticas públicas e educacionais. Educação Física. Alfabetização. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The present *stricto sensu* graduate studies has the contribution of physical education to the literacy process on the first three elementary school years. It is about a bibliographic study on the given topic objectivating on researching which possible technique contributions on physical education professionals perform on basic education schools to the first three elementary school years children's literacy process. Seek to respond the issues that guide the research object: How has physical education been treated on public policies' perspective from 5692, law of 1971 to current days? How does it take place, on general aspects, the literacy process? What is the possible relation between physical education with the literacy process? What is the significance of the interdisciplinarity presence of the physical education teachers and literacy tutors on pedagogical practices? In order to propose possible answers these anxieties, opted for the qualitative research emphasizing the historical-critical approach. Therefore, were studied the works reference of Piaget (1983, 1987) and Becker (1993, 1994, 2002) that deal with learning and knowledge construction. Authors of the área of literacy and its history as Emília Ferreiro (1985, 1993, 2001). Researchers who study public policies such as Saviani (2005, 2006, 2010), Shiroma (2011), Zeichner (2013). Legal and official documents, authors os interdisciplinarity as Japiassu (1994), Paviani (2008) and Fazenda (2001, 2008). Also authors of de Physical Education área such as Bracht (1989, 1997, 1999), Neira and Nunes (2009), Mattos and Neira (2007). According to studies developed about the topic, there is a relation between the motricity and cognition on reading and writing acquisition, which allows physical education teachers and literacy tutors the interdisciplinary work. The public and educational policies related to literacy and physical education had major advances on the last decades, yet they need to be out of paper and included to school's reality on a permanent and ongoing way. The literacy is a continuous and global process and, comprehending that the child is a being in its totality, it has to occur in an interdisciplinary way, interacting motor, playful and theoretical activities. Therefore, it is believed that the interdisciplinarity included by the current Legislation is possible and necessary and must not be neglected by ideologies based on short-term governmental mandates.

Keywords: Public and educational policies. Physical education. Literacy. Interdisciplinarity.

RESUMEN

La presente disertación de posgrado *stricto sensu* tem como tema *La contribución de la Educación Física con el proceso de alfabetización en los tres primeros años de la Enseñanza Fundamental*. Trata se de un estudio bibliográfico sobre el tema en cuestión que el objetivo investigar las posibles contribuciones de la práctica de los profesionales de Educación Física que actúan en las escuelas de Educación Básica con el proceso de alfabetización de los niños que frecuentan los tres primeros años de la Enseñanza Fundamental. Buscamos contestar las cuestiones que han guiado el objeto de la investigación: ¿Cómo está siendo tratada la Educación Física en la perspectiva de las Políticas Públicas a partir de la Ley 5692 de 1971 hasta los días actuales? ¿Cómo ocurre, en aspectos generales, el proceso de alfabetización? ¿Cuál es la posible relación entre Educación Física y el proceso de alfabetización? ¿Cuál es la importancia de la presencia de la interdisciplinariedad en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física y alfabetizadores? Con objeto de dirigirnos a posibles respuestas a nuestras inquietudes, optamos por la investigación cualitativa con enfoque en el abordaje histórico crítico. Por lo tanto, se estudiaron las obras Piaget (1983, 1987) y Becker (1993, 1994, 2002) que se trata de aprendizaje y construcción del conocimiento. Autores del área de la alfabetización y su historia como Emília Ferreiro (1985, 1993, 2001). Investigadores que estudiam las políticas públicas como Saviani (2005, 2006, 2010), Shiroma (2011), Zeichner (2013). Documentos legales y oficiales, autores de la interdisciplinaridade de los autores como Japiassu (1994), Paviani (2008) y Fazenda (2001, 2008); y autores em el campo de la educación física como Bracht (1989, 1997, 1999), Neira y Nunes (2009), Mattos y Neira (2007). De acuerdo con los estudios realizados en el área, existe una relación entre la motricidad y la cognición en la adquisición de la lectura y escritura, lo que permite el trabajo interdisciplinario de los profesores de Educación Física y alfabetizadores. Las políticas públicas y educacionales relacionadas con la alfabetización y la Educación Física han logrado grandes avances en las últimas décadas, sin embargo, necesitan salir del papel e integrarse a las realidades de las escuelas de forma permanente y continuada. La alfabetización es un proceso continuo y globalizado y, entendiendo que el niño es un ser en su totalidad, y ella debe ocurrir de forma interdisciplinaria, integrando actividades motoras, lúdicas y teóricas. Así, se cre que la interdisciplinariedad contemplada por la legislación vigente es posible y necesaria no pudiendo ser negligente a causa de ideologías basadas en mandatos gubernamentales de corto plazo.

Palabras-Clave: Políticas públicas y educacionales. Educación Física. Alfabetización. Interdisciplinaridad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Conteúdos Básicos dos Núcleos.....	72
Quadro 2 - Núcleos de concentração dos conteúdos	73
Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o 1º ciclo (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental.	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número total de trabalhos por descritor	19
Tabela 2 - Trabalhos relacionados com o tema gerador de acordo com cada descritor	19

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABDC	Associação Brasileira de Currículo
BCNN	Base Curricular Nacional Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEG	Universidade do Estado de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ANÁLISE DAS PESQUISAS PUBLICADAS A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO	19
2.1	Relevância da pesquisa baseada no Estado do Conhecimento.	25
3	PRESSUPOSTOS DA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO TRIBUTÁRIOS DA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	27
3.1	Contexto da pesquisa: contribuição da Educação Física no processo de alfabetização	27
3.2	Concepção dialética - contradição e superação	32
3.3	Metodologia histórico-crítica: pressupostos	33
3.4	Desenho metodológico da pesquisa e análise dos dados.	36
4	EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS POSSÍVEIS	39
5	ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM	57
5.1	História da alfabetização no Brasil	57
5.2	Aprendizagem e construção do conhecimento	61
6	EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR.....	69
6.1	Conceituando a interdisciplinaridade	69
6.2	Objetos e objetivos de trabalho do professor de Educação Física.....	71
6.3	Alfabetização e movimento	79
6.4	Desafios à interdisciplinaridade.....	86
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

A trajetória docente possibilita um vasto conhecimento da realidade em que se vive e se está inserido. Convive-se com diferentes pessoas de diversas culturas e estilos de vida, depara-se com inúmeras dificuldades no âmbito profissional e busca-se atender às necessidades de alunos, possibilitando a eles um ensino de qualidade bem como um aprendizado significativo.

Justifica-se a presente pesquisa pela existência de diálogos entre professores, nas salas de reuniões, nos corredores da escola e até mesmo fora do ambiente de trabalho, em que se discutiu e procurou-se solucionar problemas encontrados no aprendizado de alunos que demonstram maiores dificuldades. Através desses diálogos, encontrou-se, muitas vezes, professores unidocentes sem preparo para trabalhar a Educação Física Escolar de maneira apropriada, que atenda aos objetivos propostos pelas DCNs, bem como profissionais específicos da área que atuam de maneira isolada dentro da escola, que não exercem um trabalho cooperativo e interdisciplinar com os demais professores, que não procuram ajudar na aprendizagem dos alunos que estão em processo de alfabetização.

Com isso, encaminhou-se para o problema da presente pesquisa: quais as possíveis contribuições da prática interdisciplinar dos profissionais de Educação Física e alfabetizadores que atuam nas escolas de Educação Básica para com o processo de alfabetização das crianças que frequentam os três primeiros anos do Ensino Fundamental?

Nesse ponto de vista, algumas indagações surgem a partir da prática docente da pesquisadora: Como vem sendo tratada a Educação Física na perspectiva das Políticas Públicas a partir da Lei 5692 de 1971 até os dias atuais? Como ocorre o processo de alfabetização? Qual é a possível relação entre Educação Física e o processo de alfabetização? É possível identificar, dentre as bibliografias da área, a existência de trabalho interdisciplinar que envolva a Educação Física e a alfabetização?

Para tanto, buscou-se nortear a pesquisa em torno da contribuição da Educação Física para esse processo em consonância com as políticas públicas existentes. Assim, esta pesquisa teve como objetivo pesquisar quais as possíveis contribuições da prática interdisciplinar dos profissionais de Educação Física e alfabetizadores que atuam nas escolas de Educação Básica para com o processo de alfabetização das crianças que frequentam os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Foram objetivos específicos deste estudo:

- historiar como a Educação Física é tratada na perspectiva das Políticas Públicas a partir da Lei 5692 de 1971 até os dias atuais, visando a compreender em que medida ela possibilita um trabalho interdisciplinar nos primeiros anos do Ensino Fundamental;
- conhecer, em aspectos gerais, como ocorre o processo de alfabetização;
- analisar se há relação entre a Educação Física e o processo de alfabetização e qual a contribuição da Educação Física para esse processo;
- compreender a importância da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Física e alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Através desses objetivos, buscou-se responder às questões norteadoras através de pesquisa qualitativa com enfoque na abordagem histórica-crítica, a partir da qual adentrou-se no tema da pesquisa em questão, destacando que os seres humanos vivem em determinado momento histórico e que isso influencia as práticas bem como a construção do conhecimento das diferentes áreas científicas.

A presente pesquisa se justifica pelo seu ineditismo e por possuir poucas pesquisas relacionadas ao tema: contribuição da Educação Física com o processo de Alfabetização. Isso foi verificado ao realizar-se o estado do conhecimento referente ao tema da pesquisa a fim de identificar até que ponto as pesquisas científicas avançam na perspectiva da importância da Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Julga-se de extrema relevância essa etapa de construção do problema, pois se visualizou pesquisas que demonstraram a existência comprovada da relação entre a Educação Física e o processo de leitura e escrita dos alunos de uma forma interdisciplinar e concluiu-se que essa área ainda carece de ser pesquisada.

Através do Estado do Conhecimento buscou-se identificar as últimas pesquisas feitas com o tema Políticas Públicas e contribuição da Educação Física no processo de alfabetização. Para Romanowski e Ens (2006, p 41):

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

Para tanto, fez-se um recorte temporal buscando os trabalhos realizados entre os anos de 2003 a 2013, inserindo os descritores que são relacionados à temática do projeto de

pesquisa: “Educação Física e Alfabetização”; “Educação Física e Políticas Públicas” e “Educação Física e Aprendizagem” no espaço “assunto” da pesquisa avançada da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT)¹

Definidos os descritores, fez-se uma pesquisa dos trabalhos e esses foram selecionados de acordo com a sua relação com o tema a ser pesquisado. A seleção desses trabalhos seguiu critérios como: ter sido realizado com crianças em processo de alfabetização, estar relacionando com a disciplina de Educação Física, possuir a identificação das Políticas Públicas da área em questão e aqueles que propunham analisar o aprendizado das crianças por meio das atividades físicas.

As análises dos trabalhos seguiram como critério principal estar relacionados ao tema Políticas Públicas e a contribuição da Educação Física no processo de alfabetização, sendo que foram observados os resumos dos trabalhos, o ano, os autores e as Instituições de origem. Observados tais elementos realizou-se uma análise estatística dos dados, considerando a região, o ano, o grau (teses ou dissertação), a instituição de ensino e o objetivo do trabalho.

Sendo assim, procurou-se identificar a orientação que as pesquisas da área em questão estão seguindo para que essa pesquisa fosse relevante para a realidade em que se vive mediante seu ineditismo ou tendo poucas publicações a respeito.

A presente pesquisa é composta pela Seção I: análise das pesquisas publicadas no site do IBICT, utilizando os descritores: “Educação Física e Alfabetização”; “Educação Física e Políticas Públicas” e “Educação Física e Aprendizagem”; Seção II: pressupostos da metodologia histórico-crítica como tributários da concepção dialética em uma pesquisa em educação; Seção III: Educação Física no contexto das políticas públicas: avanços possíveis em que se relatou a caminhada histórica das políticas públicas referentes à Educação Física e sua relação com a alfabetização, destacando os avanços possíveis da área; Seção IV: alfabetização e a aprendizagem em que se identificou, em aspectos gerais, a história e os conceitos da alfabetização e utilizou-se a base da teoria construtivista para explicar como ocorre o processo de aprendizagem e, por último, Seção V: Educação Física e alfabetização: uma relação interdisciplinar, em que se encontrou os elementos fundamentais de presente

¹ Ao realizar a pesquisa do Estado do Conhecimento optou-se em utilizar estes descritores em função da proposta do projeto para a qualificação. Com as ponderações da banca de qualificação, foi acrescentado conteúdo teórico referente à interdisciplinaridade, mas este termo não foi atendido nos descritores da pesquisa do Estado do Conhecimento aqui relatada. Apesar disso, foram encontradas em algumas pesquisas o termo interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade.

estudo, aferindo a importância necessária para ações interdisciplinares nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

As páginas que seguem são oriundas de inquietudes enquanto professoras de Educação Física e alfabetizadora que, no decorrer de suas práticas docentes, vislumbram uma educação para além da pedagogia tradicional na qual foram formadas. As angústias e olhares são originados pela falta de diálogo entre professores e gestores de escolas, isolamento dos professores ao planejar ou falta de planejamento, políticas educacionais que pouco auxiliam na aprendizagem dos alunos e desconsideram a realidade escolar, falta de comprometimento dos professores mediante diversos fatores, entre eles a remuneração salarial e a carga horária excessiva, falta de diálogo e trabalho em conjunto com as famílias dos alunos e nesse contingente os demais problemas sociais os quais a escola precisa enfrentar em seu dia a dia.

Ao encarar desafios com os mais diversos alunos e suas peculiaridades, muitas das ações são desenvolvidas e muitas delas não são ou foram registradas para posterior análise e discussão entre os demais professores da escola. Nesses momentos percebeu-se que a interdisciplinaridade não se faz presente nas propostas curriculares dos educandários assim como a Educação Física foi e continua sendo, muitas vezes, desprovida de significado dentro das escolas. A partir dessas constatações, acredita-se que a educação não pertence a um professor apenas, e que os professores e gestores precisam trabalhar juntos de forma interdisciplinar a fim de um mesmo propósito: promover o aprendizado dos alunos.

Considerando o aluno como um ser em sua totalidade e que em todos os momentos do seu dia ele aprende, optou-se por esta pesquisa que, a partir de uma leitura das políticas públicas, possibilita vislumbrar o trabalho interdisciplinar dos professores de Educação Física e alfabetizadores a fim de promover a alfabetização dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da vivência de docência nos três primeiros anos do Ensino Fundamental há o convencimento de que o processo interdisciplinar precisa ser urgentemente discutido, neste particular, a pesquisa ora concluída assume um caráter fundamental, pois poder-se-á contribuir com esse debate nas escolas.

2 UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS PUBLICADAS A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

No decorrer da pesquisa encontrou-se dados numéricos relevantes no que diz respeito à quantidade de trabalhos encontrados de acordo com o descritor selecionado. Com base no número de trabalhos por descritor, observou-se um maior número no descritor “Educação Física e Aprendizagem” em um número baixo quanto ao descritor “Educação Física e Alfabetização”. Com base nesses dados, a tabela 1 mostra as quantidades de trabalhos (teses e dissertações) encontrados no IBICT por cada descritor:

Tabela 1- Número total de trabalhos por descritor

Descritores	Teses	Dissertações	Totais
Educação Física e Alfabetização	5	24	29
Educação Física e Políticas Públicas	32	111	143
Educação Física e Aprendizagem	65	284	349
Totais	102	419	521

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Pode-se observar, de acordo com a tabela acima, poucos trabalhos encontrados no primeiro descritor e a maior parte situada nos dois últimos descritores. Vale ressaltar que, poucos trabalhos foram pertinentes, observando os critérios de seleção dos trabalhos relevantes para o tema proposto de uma futura pesquisa.

Quando selecionados os trabalhos mais relevantes com relação ao tema da pesquisa, foram encontrados dados numéricos baixos, pois muitos trabalhos foram descartados por não serem da área da Educação Física uma vez que as áreas de Ciências, Física, Química e Matemática apareciam quando a busca era realizada.

Os trabalhos relevantes, selecionados de acordo com os critérios mencionados na coleta de dados, se dividiam de acordo com a tabela 2:

Tabela 2 - Trabalhos relacionados com o tema gerador de acordo com cada descritor

Descritores	Trabalhos relacionados com o tema gerador		Total
	Teses	Dissertações	
Educação Física e Alfabetização	0	4	4
Educação Física e Políticas Públicas	0	4	4

Educação Física e Aprendizagem	2	21	23
Total	2	29	31

Fonte: elaborado pela autora, a partir de pesquisa no IBICT.

Observou-se pouca publicação com relação ao tema que se propôs pesquisar, o que demonstra a importância e necessidade de ampliação de estudos nessa área. A maioria não relaciona a Educação Física com o processo de Alfabetização ou não menciona a aprendizagem da leitura e escrita com a contribuição da Educação Física. Contudo, àquelas que utilizam o tema aqui desenhado contribuíram para a construção da pesquisa que se apresenta.

No descritor “Educação Física e Alfabetização” encontrou-se quatro dissertações que mencionam a importância de atividades locomotoras para a Alfabetização, sendo que duas delas descrevem propostas de construção de jogos para competências de leitura e escrita e trabalho interdisciplinar, uma traz um diálogo e outra uma experiência de colaboração entre professores alfabetizadores e professores de Educação Física.

Antônio Cezar Lins Rodrigues (2008), em sua dissertação intitulada “Jogos de Construção nas aulas de Educação Física: uma alternativa pedagógica para a aquisição de competências leitora e escrita” traz elementos importantes para a compreensão da Educação Física enquanto disciplina que pode auxiliar no sucesso escolar nas classes de alfabetização. Na dissertação defendida em 2008 para obtenção do título de Mestre pela USP, o autor realizou uma pesquisa-ação em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental diagnosticada com fracasso escolar no mês de agosto de 2006. Tendo como objetivo reverter o quadro de fracasso através de jogos de construção sob a perspectiva epistemológica de Piaget, Rodrigues apresentou como resultado a reversão do quadro de fracasso e ressaltou a mudança da postura de pais, professores e direção onde se tornaram mais ativos nas questões relacionadas à aprendizagem dos alunos (RODRIGUES, 2008).

Já Atagy Terezinha Feijó (2005), em sua dissertação defendida em 2005 na UDESC, com o título “Oficinas do jogo: uma Abordagem Pedagógica Transdisciplinar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental” se propôs investigar o potencial pedagógico de uma abordagem transdisciplinar através das Oficinas do Jogo, constituídas de atividades motoras em que as crianças são mobilizadas em seus recursos sociais, motores, intelectuais, morais, afetivos e estéticos. Foram selecionadas 15 crianças da segunda série do Ensino Fundamental para o referido estudo. Através de uma pesquisa-ação, a autora percebeu, como resultado da

pesquisa, que as crianças participavam com muito entusiasmo nas atividades das Oficinas do Jogo, convivendo em relações conflituosas, superando as diferenças entre elas e evoluindo não somente no aspecto intelectual, mas também auxiliando nas relações sociais entre as crianças. A autora ainda ressalta que novas pesquisas são necessárias para esse objeto de estudo (FEIJÓ, 2005).

“Saúde escolar: aspectos biopsicossociais de crianças com dificuldades de aprendizagem”, título da dissertação de Jairo Roberto Paim Ferreira, foi defendida em 2007 para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UDESC. O objetivo foi avaliar os aspectos biopsicossociais de crianças com dificuldades de aprendizagem. Tratou-se de uma pesquisa quantitativa, descritiva e de campo. Ao final do estudo, o autor constatou que existem relações entre as dificuldades de aprendizagem, dos alunos em processo de alfabetização e o desempenho motor dos alunos. Além disso, o estudo realizou diversos testes que comprovaram que os aspectos biopsicossociais afetam a aprendizagem das crianças entre 7 e 10 anos (FERREIRA, 2007).

A dissertação elaborada por Leonardo Augusto D’Almeida Barros em 2011, para obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, teve como objetivo analisar, a partir do Projeto “Brincando com Letras e palavras”, como a Educação Física e a Pedagogia na alfabetização podem facilitar o aprendizado da leitura e escrita e o desenvolvimento motor e apropriação de atividades da cultura popular. A pesquisa, de cunho qualitativo, intervencionista e de caráter exploratório procurou sistematizar práticas colaborativas entre o professor alfabetizador e o professor de Educação Física de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A mesma mostrou como resultados a melhora no aprendizado de sete alunos que se encontravam no estágio pré-silábico e silábico sem valor e melhora em algumas dificuldades motoras como andar lateralmente e para trás e pular em um dos pés (BARROS, 2011).

No descritor “Educação Física e Políticas Públicas” duas das quatro dissertações mencionam as Políticas Públicas para a Educação Física no local, uma analisando a reforma curricular na cidade de São Paulo (SP) e outra as Políticas Públicas para Educação Física em Quirinópolis (GO); as outras duas, uma faz menção a um projeto de Esporte e Lazer em Pelotas (RS) e a outra analisa um programa de Educação Física na Educação de Tempo Integral.

A dissertação com o título “A disciplina de Educação Física no contexto da reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”, de autoria de Franz Carlos de Oliveira Lopes, tem como objeto de estudo a proposta curricular de Educação Física elaborada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Defendida em 2012 na Universidade Nove de Julho/SP, a mesma teve como objetivo procurar entender quais os significados inseridos no currículo da disciplina de Educação Física proposto pelo Estado de São Paulo no âmbito das políticas educacionais postas em prática a partir de 2007, por meio do programa “São Paulo faz escola”. O autor destaca que as diretrizes da proposta

[...] apresentam uma concepção produtivista da educação, fundada na Pedagogia das Competências, que objetivam a adaptação às demandas postas pelo processo de trabalho e da produção, fatos que impedem a manifestação da Educação Física como elemento de valorização da cultura e uma proposta de formação cultural (LOPES, 2012, p 123).

A dissertação “O Poder Público e as Políticas Públicas para Educação Física em Quirinópolis-GO (1990-2010)”, de Fernando Silva, teve como objetivo analisar as políticas públicas educacionais para Educação Física em Quirinópolis/GO de 1990- 2010. O autor buscou compreender as políticas públicas educacionais para Educação Física no município através de entrevistas com professores que vivenciaram o período anterior e posterior à promulgação da LDBEN (1996), bem como a implantação do curso de Educação Física na UEG unidade de Quirinópolis/GO (SILVA, 2012).

A dissertação que aborda um projeto de Esporte e Lazer na cidade de Pelotas/RS foi desenvolvida por Neiva Pereira em 2009 e tem como título “A Educação Física no contexto da Escola Ciclada”. O estudo teve como objetivo analisar o processo de formulação do PRONASCI como uma política pública de segurança com foco na juventude, envolvendo o esporte e lazer. A autora afirma que o esporte e lazer inseridos no programa visam à pacificação e superação da relação juventude e violência por meio da ocupação do tempo livre (PEREIRA, 2009).

Outra dissertação que analisa um programa, o Superescola, promovido pela Prefeitura Municipal de Estância Balneária da Praia Grande/SP, elaborada por Fabrício Tineo dos Santos em 2012, teve como objetivo voltar um olhar para os professores de Educação Física que trabalham em um programa que desenvolve atividades de Educação Física no período do dia em que as crianças não estão na escola. Como conclusão do trabalho, o autor destacou as dificuldades que os professores têm com os gestores uma vez que existem diferenças entre os objetivos da Educação Física e os objetivos do esporte de alto rendimento (SANTOS, 2012).

A maioria dos estudos vistos no descritor “Educação Física e Políticas Públicas” trata de políticas públicas de Educação Física existentes em determinadas cidades e enfatizando aquelas vinculadas à juventude e propagação do esporte nas comunidades.

Com relação ao descritor “Educação Física e Aprendizagem” encontrou-se 2 teses e 21 dissertações que se relacionam com o tema proposto de pesquisa. As teses apresentam objetivos diferentes referentes à aprendizagem: uma investiga a aprendizagem de conceitos sobre o corpo enquanto que a outra, a partir das estratégias de duas professoras de Educação Física, desvela o comportamento inteligente no momento em que ocorre a aprendizagem.

A última, que se acredita pode trazer contributos à pesquisa que se desenha, teve como objetivo desvelar o comportamento inteligente no momento em que ocorre a aprendizagem, tendo como foco de análise também as estratégias e intervenções utilizadas pela professora regente e a professora de Educação Física. Desenvolvida por Tatiana Passos Zylberberg em 2007, seguindo a abordagem fenomenológica, foi observada uma classe de alunos da primeira série do Ensino Fundamental na cidade de Campinas/SP. Destaca-se esse trabalho, pois na introdução do mesmo a autora projeta o que se espera ao desenvolver tal doutoramento.

Espera-se com este doutoramento em Educação Física, oferecer um referencial que auxilie as pessoas preocupadas com a educação a refletirem sobre o impacto da dicotomia entre o pensar e o fazer, a cognição e a ação na aprendizagem, e a compreender as possibilidades corporais como expressão da inteligência. Neste sentido, propõe-se também contribuir com o debate atual sobre fracasso escolar e, de certa forma, sobre a “exclusão” das inteligências. Reforça-se a tarefa social e ética de todas as disciplinas contribuírem na aprendizagem de forma transdisciplinar, principalmente na fase de alfabetização, ampliando a percepção dos professores sobre os alunos, do campo das dificuldades de aprendizagem para o campo das múltiplas possibilidades (ZYLBERBERG, 2007, p.19).

Já as dissertações apresentam objetivos variáveis sendo que 13 delas relacionam o desempenho nas atividades motoras e nos jogos com o desenvolvimento intelectual das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As demais se dividem em: quatro (4) relatando a aprendizagem de habilidades motoras, duas (2) discutem a relação da aprendizagem e conceitos sobre corpo as outras duas (2) descrevem programas de desenvolvimento de competências dos professores de Educação Física para o trabalho com crianças com *déficit* de atenção ou deficiência intelectual.

Para contribuir com o presente trabalho elencou-se, para estudo e análise, quatro dissertações das treze que relacionam o desempenho nas atividades motoras e nos jogos com o desenvolvimento intelectual das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Entre elas está a dissertação “Intervenção motora para escolares com dificuldades na aprendizagem”, escrita por Kassandra Nunes Amaro, em 2010, na UDESC, que teve como objetivo investigar a influência de um programa de intervenção motora nos aspectos motores, acadêmicos e sociais de escolares com dificuldades na aprendizagem matriculados do 1º ao 4º ano do ensino básico de uma escola municipal de Florianópolis/SC. Essa pesquisa, de caráter quantitativo, traz elementos palpáveis sobre os benefícios que uma intervenção motora pode trazer para crianças com dificuldades na aprendizagem (leitura, escrita e cálculo). Realizada com dois grupos de crianças do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, a autora destaca que o grupo que sofreu as intervenções apresentou melhoras significativas enquanto que o outro grupo não apresentou melhoras em nenhuma das áreas: motricidade fina, esquema corporal, organização espacial e temporal (AMARO, 2010).

Eliane Cristina dos Santos Ferrari, em 2009, defendeu sua dissertação intitulada “A importância do trabalho de Educação Física no desenvolvimento psicomotor da 1ª série do ensino fundamental”. Essa, com o objetivo de caracterizar o perfil psicomotor de escolares de modo a evidenciar se as dimensões afetivas, cognitivas e motoras estão sendo representadas na disciplina de Educação Física e como as mesmas estão sendo desenvolvidas, foi desenvolvida com 27 crianças entre 6 e 7 anos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de São Paulo/SP. O que mais chama atenção é que nos objetivos específicos encontra-se “Verificar se o desenvolvimento psicomotor desses alunos mostra compatibilidade com uma aprendizagem efetiva” (p 20). De acordo com os dados coletados de entrevistas e observações, a autora afirma, entre outros resultados encontrados, que há relação entre desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem (FERRARI, 2009).

“O efeito da estimulação psicomotora nos processos cognitivos: memória de trabalho e atenção seletiva” é o título da dissertação de Cíntia Mota Cardeal, apresentada em 2007 na PUC de Brasília/DF. Tal pesquisa foi desenvolvida com crianças de 6 a 10 anos de escolas públicas do Distrito Federal e teve como objetivo verificar o efeito da estimulação psicomotora nas respostas da função cognitiva e motora. Assim, como a pesquisa anterior, essa apresentou resultados interessantes com o grupo que experimental, no qual foi aplicada as atividades psicomotoras, confirmando a inter-relação entre desenvolvimento motor e cognitivo (CARDEAL, 2007).

O último estudo selecionado para análise, encontrado no descritor “Educação Física e Aprendizagem”, investigou evidências da influência de uma intervenção psicomotora lúdica

na construção do pensamento operatório concreto e no desempenho neuromotor de alunos com dificuldades de aprendizagem da 2ª série do Ensino Fundamental. Desenvolvido por Solange Rodrigues Martins Camargo dos Santos em 2007, contou com a aplicação de intervenções psicomotoras em crianças do 2º ano sendo que a metade da turma ficou como grupo controle. Ao final dos testes foi concluído que o programa se mostrou eficiente para desenvolver o pensamento operatório em relação à orientação direita-esquerda dos participantes (SANTOS, 2007).

Através da análise total dos estudos encontrados, que se associaram ao tema de pesquisa, buscou-se também nos dados desses trabalhos informações como o ano da publicação, a instituição de origem e região de localização do trabalho. Para tanto, utilizou-se a análise de dados disponível no Excel bem como suas ferramentas para depurar as informações.

Vale ressaltar que desses 31 trabalhos selecionados, dois deles se repetiram, aparecendo em dois descritores: “Educação Física e Alfabetização” e “Educação Física e Aprendizagem”. Isso mostra a relação existente entre os dois assuntos, porém nenhum trabalho relacionou-os com as Políticas Públicas no Brasil.

Estes dados coletados mostram que alguns pesquisadores da área da Educação Física se preocupam com a aprendizagem dos alunos no que diz respeito à aquisição de habilidades motoras e intelectuais, contudo ainda são poucas as publicações a respeito dessa área e muitas delas fazem menção a realidades e contextos diferentes, em diversos locais do país.

2.1 Relevância da pesquisa baseada no Estado do Conhecimento

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o trabalho com as habilidades motoras e capacidades físicas deve estar contextualizado em situações significativas e não ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados. Mais do que objetos de aprendizagem para os alunos, são um recurso para o professor poder olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos: “[...] é função do professor dar oportunidade para que os alunos tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas” (BRASIL, 1997, p. 46).

Percebeu-se que grande parte dos trabalhos analisados remete a uma prática docente de qualidade do professor de Educação Física e que através dessa prática pode-se intervir de

maneira significativa no aprendizado dos alunos com dificuldades intelectuais. Associado a esse objetivo, todos eles demonstram a importância da Educação Física no desenvolvimento social e afetivo dos alunos. A partir disso, aprofundou-se o assunto ao observar-se que as Políticas Públicas estão sendo eficazes no que diz respeito ao cumprimento das mesmas e a real contribuição da Educação Física no processo de alfabetização¹.

Sabe-se que no Estado do Rio Grande do Sul ainda tem barreiras que impedem a atuação de profissionais com formação específica, mas, a passos lentos, algumas instituições de ensino vêm buscando o auxílio desses profissionais, exigindo junto a governos locais a contratação de professores de Educação Física para se trabalhar nos anos iniciais.

As políticas públicas caminham para a concretização de objetivos amplos e completos, buscando a qualidade da educação no país. Porém, a maneira como estão chegando às escolas e as diferenças regionais existentes no país devem ser observadas para que não sejam executadas de maneira incoerente e para que venham a ter impacto positivo no desenvolvimento das capacidades dos alunos integralmente.

Desenvolver uma pesquisa que venha a contribuir com a prática eficiente de uma Educação Física realmente comprometida com a formação do aluno em processo de alfabetização, bem como políticas que direcionam esse processo é de fundamental importância para atenuar os fracassos escolares tão comuns na fase da vida da criança.

Considerando todos os elementos elencados, entende-se que essa pesquisa constitui-se em um importante estudo que poderá contribuir com a qualificação do processo de alfabetização e para a atuação do professor de Educação Física, uma vez que se acredita que o processo interdisciplinar pode ser um dos importantes instrumentos de qualificação da aprendizagem da própria escola, sustentados na pesquisa que toma como pressuposto epistemológico a abordagem histórico-crítica, cujos fundamentos encontram-se na dialética.

¹ Ao construirmos esta dissertação fomos surpreendidos com a Medida Provisória 746/2016 que reforma o Ensino Médio estabelecendo a retirada da obrigatoriedade da Educação Física neste nível de ensino. Essa atitude do Governo demonstrou a falta de conhecimento sobre a importância da referida disciplina e despreparo da equipe responsável pela Medida Provisória, uma vez que, no mesmo dia em que foi anunciada oficialmente, horas depois, em virtude da repercussão negativa perante à sociedade e entidades ligadas à educação, o Governo voltou atrás na decisão afirmando não ser o texto definitivo. Acredita-se que essa atitude indica que isso venha de fato nos próximos anos em decorrência do modelo político adotado pelo atual Governo que está fundamentado na lógica neoliberal.

3 PRESSUPOSTOS DA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO TRIBUTÁRIOS DA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar os pressupostos da metodologia histórico-crítica como tributários da concepção dialética em uma pesquisa em educação. De natureza qualitativa, fez-se uma revisão bibliográfica e considera-se o defendido por Chizzotti (2003; 2006; 2010), tendo presente a preocupação com o rigor e zelo científicos, assinala a compatibilidade de pesquisas qualitativas teóricas com a metodologia histórico-crítica, ancorada na concepção dialética.

Dessa maneira, enquanto a concepção dialética empenha-se em articular conteúdo e método, busca interpretar a realidade e os fatos históricos desde a perspectiva da realidade concreta, considerando-os produtor e produto. Assim, a metodologia histórico-crítica mostra-se efficientíssima na seara da compreensão dos fenômenos posto que estuda a questão educacional a partir do contexto histórico da sociedade humana.

Ainda que Dalberio e Dalberio (2007) sustentem que, no Brasil, a pesquisa científica em educação não passou, todavia do processo embrionário, os autores não discutem sua relevância. Nessa mesma perspectiva, Chizzotti (2003) destaca que as pesquisas em educação se desenvolveram em torno de uma busca metódica e rigorosa para compreender os fatos, a realidade e a vida, tentando transformá-las de forma que pudessem beneficiar a humanidade. Nesse processo, a ética e a responsabilidade não podem ficar ausentes.

Nesse capítulo, portanto, convida-se o leitor a entender o porquê da escolha da metodologia em pauta para a realização da pesquisa, em um processo reflexivo no sentido de ponderar: qual é a metodologia mais adequada para as pesquisas qualitativas em educação? Que papel desempenham os fatos históricos na interpretação da realidade em pesquisas qualitativas em educação?

3.1 Contexto da pesquisa: contribuição da Educação Física no processo de alfabetização

A sociedade em que se vive, inserida no rol de países que buscam constantemente o crescimento econômico e financeiro baseado em ideais neoliberais, pressupõe a existência de uma conjuntura entre os elementos sociais, políticos e educacionais que fazem com que esse crescimento ocorra. Entre eles, destaca-se a educação como fator primordial para a evolução

dos países em desenvolvimento. Pensando dessa forma, as Políticas Públicas, influenciadas por organismos internacionais, são criadas visando ao desenvolvimento econômico do Estado. Atendendo às orientações das mesmas, os profissionais da educação desenvolvem suas práticas docentes baseadas em documentos legais, que são elaborados em função das necessidades do Estado em questão.

A partir disso, veem-se as diferentes áreas do conhecimento submetendo-se às Políticas Públicas que buscam como objetivo o crescimento econômico. Baseado nesse pressuposto, tem-se a área da Educação Física que, inserida no ambiente escolar, busca firmar-se enquanto disciplina, uma vez que agrega elementos importantes para a formação integral dos alunos¹. Estudiosos afirmam os benefícios da Educação Física para as pessoas nos mais diferentes estágios da vida. Além de benefícios físicos, psicológicos e sociais, existem estudos como aqueles citados no Estado do conhecimento, que comprovam a influência da motricidade na aprendizagem e construção de conhecimento de crianças em fase escolar, mesmo sabendo que as finalidades da Educação Física vão para além disso².

O tema da pesquisa que contextualiza a metodologia que se discute, refere-se à contribuição da Educação Física no processo de alfabetização nos anos iniciais da escolarização. Essa proposta, inserida na linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, supõe a existência de Políticas Públicas que visam ao trabalho interdisciplinar dos professores e que podem viabilizar o aprendizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial nos anos responsáveis pela alfabetização dos alunos, ou seja, do 1º ao 3º ano.

As crianças na fase de alfabetização podem apresentar algumas dificuldades, como aquelas relacionadas à coordenação motora fina, orientação espaço temporal, lateralidade, entre outras, e muitas vezes os professores perdem a oportunidade de buscar nas aulas de Educação Física subsídios que possam atenuar as dificuldades cognitivas encontradas a partir do objeto de trabalho: o movimento humano. O que ocorre muitas vezes é uma desmotivação no trabalho docente, resistência às novas estratégias de ensino ou a falta de conhecimento de que através de algumas atividades específicas muitos desses problemas podem ser amenizados ou corrigidos. Em geral, procura-se a ajuda de outros profissionais como psicólogos e psicopedagogos, em lugar de esgotar todas as possibilidades existentes na escola.

¹ Consideramos formação integral dos alunos como consequência de uma educação intelectual, moral e física (BRACHT, 1999).

² A Educação Física tem como finalidade a educação da cultura corporal de movimento. Esta cultura corporal que inicialmente começou com o desenvolvimento de conteúdos de ginástica, hoje vem sendo fortemente alicerçada nas práticas esportivas. (BRACHT, 1997)

A partir das finalidades e objetivos da Educação Física na escola, os quais foram influenciados por momentos históricos, percebeu-se, então, a importância da Educação Física para a aprendizagem e construção do conhecimento por parte das crianças que estão em processo de alfabetização. Entretanto, não se descaracterizam os objetivos e finalidades da Educação Física e a cultura corporal do movimento para a formação do ser humano em sua totalidade. Entende-se que a Educação, enquanto área de conhecimento, vem se solidificando baseada nas produções científicas dos últimos anos as quais demonstram seus benefícios nos diferentes aspectos ou campos: físicos (saúde), sociais, psicológicos e afetivos dos educandos.

O que se pretende, na pesquisa, é identificar de que maneira a Educação Física pode contribuir para o processo de alfabetização não desmerecendo os objetivos, finalidades da Educação Física no ambiente escolar, muito menos suas diferentes abordagens e concepções construídas ao longo da história, as quais trazem benefícios à formação do aluno nas diferentes fases do ensino. Entende-se que a Educação Física tem suas finalidades e objetivos, mas sem perder suas diferentes “formas de ser”, pode contribuir para o processo de alfabetização assim como a alfabetização também pode contribuir com a Educação Física se ambas trabalhadas de forma interdisciplinar na escola¹.

Os conteúdos referentes à alfabetização não fazem parte dos conteúdos da Educação Física propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e pela Base Curricular Nacional Comum (2016), mas, de acordo com o estado do conhecimento realizado sobre o tema, identificou-se as contribuições que a Educação Física traz no auxílio de dificuldades de aprendizagem de crianças em processo de alfabetização, o que remete à necessidade de um estudo teórico que adentre nessa área e identifique as formas pelas quais tal contribuição pode ocorrer².

A criança que inicia a fase escolar passa por uma mudança considerável que deve ser repensada pelos profissionais atuantes. Sair da Educação Infantil e ingressar em um sistema em que são avaliados diariamente e precisam lidar com o fracasso, sucesso e a pressão familiar, são situações que podem trazer frustrações para a criança e podem retardar o seu aprendizado. No meio dessas obrigações, a Educação Física pode intervir de maneira prazerosa no cotidiano do aluno, não só como válvula de escape, de sair do confinamento de

¹ O termo “formas de ser” é utilizado por Rezer (2014) ao referir-se às diferentes comunidades internas que, ao longo dos últimos trinta anos, vem se construindo dentro do campo da Educação Física. Ver mais na obra Educação Física na Educação Superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica.

² Na seção 1 são abordados os resultados do estado do conhecimento sobre a contribuição da Educação Física com o processo de alfabetização.

uma sala de aula, mas como uma aliada ao processo de alfabetização, que contribui com o processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo o movimento uma forma de comunicação é através dele que a criança pode se comunicar com as demais e se expressa de diferentes maneiras. Segundo Tisi (2007, p 20) “[...] o objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, do qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e sucesso escolar”. O sucesso escolar, que a autora fala e que nesse caso reponha esse trabalho, refere-se à alfabetização dos alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Considerando o que prevê a Legislação sobre a atuação dos professores de Educação Física nos anos iniciais e que este trabalho deva ocorrer de forma inter e multi disciplinar, supõe-se que esta pesquisa possa contribuir nas discussões sobre o processo de alfabetização de escolares bem como destacar que a alfabetização do corpo é importante para a aprendizagem dos alunos. Por isso, o problema que move o estudo, questiona: quais as possíveis contribuições da prática interdisciplinar dos profissionais de Educação Física e alfabetizadores que atuam nas escolas de Educação Básica para com o processo de alfabetização das crianças que frequentam os três primeiros anos do Ensino Fundamental?

Dar corpo ao problema exige novos questionamentos. Nesse ponto de vista pergunta-se: Como vem sendo tratada a Educação Física na perspectiva das Políticas Públicas a partir da Lei 5692 de 1971 até os dias atuais? Como ocorre o processo de alfabetização? Qual é a possível relação entre Educação Física e o processo de alfabetização? É possível identificar, dentre as bibliografias da área, a existência de trabalho interdisciplinar que envolva a Educação Física e a alfabetização?

Para tanto, buscou-se nortear a pesquisa em torno da contribuição da Educação Física para esse processo em consonância com as políticas públicas existentes, através de um olhar que contempla a interdisciplinaridade. Assim, a pesquisa tem como objetivo investigar as possíveis contribuições da prática dos profissionais de Educação Física que atuam nas escolas de Educação Básica para com o processo de alfabetização das crianças que frequentam os três primeiros anos do Ensino Fundamental. A proposta implícita na pesquisa é a de se valoriza o professor de Educação Física em uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, através do qual, em seus distintos papéis, pedagogos e professores de Educação Física, possam pensar a aprendizagem e o conseqüente sucesso escolar.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009, p. 15) assinala a importância da partilha na formação de professores, enfatizando dois aspectos:

[...] a escola como lugar da formação de professores, como o espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Em segundo lugar a ideia de docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com outros colegas.

Diante dessa realidade, sugeriu-se uma investigação acerca do trabalho que pode ser desenvolvido nas escolas, se ele converge para a utilização da interdisciplinaridade na solução e promoção do aprendizado das crianças em processo de alfabetização. Entendendo que a presença do professor de Educação Física nos anos iniciais ainda é escassa na região e partindo de experiência vivida¹ optou-se por realizar uma pesquisa teórica bibliográfica que será relevante ao que se almeja na realidade escolar: compreender e defender o trabalho interdisciplinar das áreas de conhecimento, buscando um mesmo objetivo, nesse caso, o da alfabetização dos alunos.

Segundo Nóvoa (2009) deve ser realizada a abertura de novas perspectivas que coloquem a aprendizagem no centro das preocupações, para isso há duas questões a se resolver: 1º) assegurar que todas as crianças adquiram uma base comum de conhecimentos onde qualquer política educativa deve assumir esse objetivo não considerando o insucesso e o fracasso impossíveis de combater; 2º) promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações de cada um, para que cada aluno encontre um sentido para a escola e todos tenham o verdadeiro sucesso.

Assim, a proposta de pesquisa aqui descrita torna-se relevante ao buscar em base teórica subsídios que comprovem de que maneira a Educação Física pode contribuir com o aprendizado dos alunos em fase de alfabetização. Como afirma Levin (2014) não existe apenas uma forma de aprender, sendo obrigação do educador oferecer várias opções para a criança adquirir conhecimento. Nesse sentido é fundamental pensar no uso do movimento

¹ A pesquisadora, professora de Educação Física das redes municipal e estadual da cidade de Frederico Westphalen RS e do curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, entende que ainda há muito a ser feito em relação a presença e ao trabalho dos profissionais de Educação Física que atuam nos anos iniciais, já que, muitas vezes, não há planejamento coerente, tampouco, trabalho interdisciplinar.

corporal como um recurso muito eficiente de ensino e de aprendizagem. Estando bem preparado, esse professor desenvolve um ensino de qualidade e promove uma alfabetização eficiente.

Vale ressaltar que esta pesquisa se embasa nas políticas públicas existentes sobre a Educação Física e seu trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque todo trabalho docente é orientado através das Políticas Públicas e essas almejam objetivos maiores, como o desenvolvimento econômico do país.

3.2 Concepção dialética - contradição e superação

Uma vez esclarecido o contexto da pesquisa, chegou o momento de se refletir sobre a metodologia a ser utilizada. Assim, tratando-se de pesquisa qualitativa, posto que, conforme Chizzotti (2003, p. 221) implica

[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Preocupados ainda com o rigor científico, mas já tendo em mente os pressupostos da concepção dialética, mais uma vez recorre-se a esse autor para se certificar de que se está no caminho da cientificidade. Assim, “[...] diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003, p. 222). Dessa forma, com a *permissão* do autor, optou-se pela concepção dialética, sobre a qual se passa a discorrer na sequência.

A abordagem dialética, detentora do princípio básico da contradição (tese, antítese e síntese) tem seus fundamentos do Materialismo Histórico Dialético que são: a interpretação da realidade, a visão de mundo, a práxis, a materialidade e a concreticidade (GASPARIN e PETENUCCI, s.d. p 5). Conforme os autores

O movimento dialético parte da realidade empírica (baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista), e por meios de abstrações (reflexões, teorias elaboração do pensamento), chegar ao concreto pensado (compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações).

Para Saviani (2005), uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer a articulação e estabelecer a relação entre conteúdo e método. A lógica dialética é concreta, é a lógica dos conteúdos, porém não uniforme, mas em sua articulação com as formas. Kosik (1976, p 49) afirma que:

O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais.

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento real significa um processo indivisível de destruição da pseudoconcreticidade, de conhecimento do caráter histórico do fenômeno e por fim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social (KOSIK, 1976).

Dessa maneira, parece mais do que coerente a utilização, na pesquisa já descrita, a utilização da metodologia histórico-crítica, que busca, nas palavras de Corsetti (2010, p 89), compreender o fenômeno que será estudado. A autora afirma que:

[...] a metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade.

Xavier (2012) explica a origem do método histórico-crítico, o qual teve na interpretação das Escrituras Sagradas uma libertação de premissas dogmáticas da Igreja Católica, adotando assim a razão como principal critério de avaliação dos textos bíblicos. Esse método nasceu do Iluminismo e da Reforma Protestante que postulava o posicionamento crítico de Lutero frente a certos livros que compõem as Sagradas Escrituras.

3.3 Metodologia histórico-crítica: pressupostos

Tendo a metodologia histórico-crítica suas bases e origem descritas, Saviani (2005) afirma que a metodologia tem como centralidade a articulação entre teoria e prática, uma vez que a prática é critério de verdade e finalidade da teoria. A prática necessita de teoria e precisa

por ela ser iluminada para desenvolver-se e produzir-se em consequências (CORSETTI, 2010).

Com relação à articulação entre teoria e prática, Saviani (2005) elabora o significado da práxis, o qual se dissocia do sentido da teoria, que sozinha é só contemplação, e da prática que sem teoria é espontaneísmo. Para o autor, “[...] a filosofia da práxis tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis” (p 141 e 142).

Nesse sentido, a educação é entendida por Saviani (2005) como mediação no interior da prática social global. O autor acrescenta que

Se a educação é a mediação no seio da prática social, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores (p 143).

Assim, a pesquisa qualitativa pode perfeitamente orientar-se pela metodologia histórico-crítica, a qual “[...] fundamenta-se nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, cuja base é a dialética” (CORSETTI, 2010, p 88).

A pedagogia histórico-crítica surgiu como uma exigência da superação das teorias da educação não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e das teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista), que são submetidas a juízos de valor (SAVIANI, 2005).

Saviani (2010) faz uma síntese dessa pedagogia, que considera “[...] tributária da concepção dialética, especificamente do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigostsky” (p. 421).

As bases teóricas da pedagogia histórico-crítica têm em Marx as maiores contribuições. Não se trata de uma dialética dualista do movimento real que se expressa no materialismo histórico que procura compreender e explicar o todo do processo, abrangendo as formas como são produzidas as relações sociais até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2005):

A fundamentação teórica da pedagogia histórico crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se especificamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as

condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital (SAVIANI, 2010, p 422).

Pode-se deduzir que a metodologia histórico-crítica pressupõe a leitura do texto (no caso a pesquisa) a partir do contexto histórico em que ela é produzida, fato que remete ao processo dialético de olhar o objeto de estudo não de forma passiva, mas buscando compreender e identificar contradições que se produzem no processo histórico.

Com base na abordagem dialética, em que o homem é visto como um ser social e histórico, um sujeito que vincula a teoria com a prática, o pensar e o agir, trata-se aqui de uma pesquisa qualitativa corroborando com as palavras de Chizzotti (2010, p. 79) que afirma:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para Minayo e Gomes (2003, p 137), a pesquisa qualitativa aprofunda a compreensão dos grupos, dos segmentos e das microrrealidades, buscando o desvendamento de sua lógica interna e específica, de sua cosmologia, “[...] de sua visão de determinados problemas, que se expressam em opiniões, crenças, valores, relações, atitudes e práticas”.

Chizzotti (2006, p 28) diz que “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, [...]”. Portanto, a presente pesquisa é qualitativa, pois está tratando com pessoas e locais que interagem e dessa relação se extraem os significados das ações que ocorrem no cenário da pesquisa.

Para Kosik (1976, p 54), “[...] o método científico é o meio ao qual se pode decifrar os fatos”. Minayo e Gomes (2003, p 118) ressaltam que “[...] o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar respostas para suas perguntas, ou, dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta” (p.118). Busca-se então, responder às perguntas da pesquisa que se propõe e para isso cabe elucidar os meios e os fins da mesma.

3.4 Desenho metodológico da pesquisa e análise dos dados

A pesquisa, portanto, quanto aos meios trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Foi realizada uma análise de referencial teórico e a partir disso, foram elaboradas categorias para a análise dos dados teóricos coletados.

A pesquisa bibliográfica foi feita, buscando referência em teóricos que falam sobre o tema da pesquisa em questão: a contribuição da Educação Física no processo de alfabetização. Portanto, foram estudadas as obras de Piaget (1983, 1987)¹ e Becker (1993, 1994, 2002) que tratam da aprendizagem e construção do conhecimento, autores da área de alfabetização e sua história como Emília Ferreira (1985, 1993, 2001), autores que estudam as políticas públicas como Saviani (2005, 2006, 2010), Shiroma (2011), Zeichner (2013) e documentos legais e oficiais, autores da interdisciplinaridade como Japiassu (1994), Paviani (2008) e Fazenda (2001, 2008); e autores da área da Educação Física como Bracht (1989, 1997, 1999), Neira e Nunes (2009), Mattos e Neira (2007).

Sendo um tema recente sobre o qual há escassa produção, como visto na investigação do estado do conhecimento, foram utilizadas as teses, dissertações e artigos que abordam o tema e essas informações auxiliaram na compreensão do fenômeno estudado. Além dessas obras cabe ressaltar o uso de documentos públicos como Leis, Pareceres e Resoluções, assim como materiais didáticos que orientam a educação do país.

Assim, de acordo como Masson (2003), foram elencadas categorias de análise para a compreensão do estudo que advém do próprio método dialético: a práxis, a totalidade, a contradição e a mediação. As categorias desta pesquisa foram: Educação Física no contexto das políticas públicas; Alfabetização e aprendizagem; e relação interdisciplinar entre Educação Física e alfabetização. Buscou-se, assim, captar a essência de uma realidade que se conhece superficialmente a partir de experiências docentes:

O esforço constante em para descobrir a estrutura da realidade, a suas essência exigiu a decomposição do todo, o estabelecimento de conceitos, abstrações. A descrição, a análise e a síntese foram, portanto, momentos da investigação que permitiram estabelecer a realidade concreta do fenômeno (MASSON, 2003, p 22).

Valendo-se dessa metodologia para a realização da pesquisa a que se propôs, pode-se afirmar que a mesma será de grande valia para a área da Educação Física, uma vez que estar

¹ A opção pela metodologia histórico-crítica, embora aparentemente não caminhe na mesma linha teórica de Piaget, entende-se que para esta pesquisa é possível olhar os aspectos teóricos piagetianos em uma perspectiva crítica, partindo da leitura do contexto histórico em que ela foi produzida.

inserida na escola e nos anos iniciais pode incidir sobre aspectos relevantes na aprendizagem dos alunos. Portanto, busca-se atingir o objetivo o qual guia os passos do pesquisador: pesquisar quais as possíveis contribuições da prática interdisciplinar dos profissionais de Educação Física e alfabetizadores que atuam nas escolas de Educação Básica para com o processo de alfabetização das crianças que frequentam os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A análise dos dados foi realizada com enfoque qualitativo e feita através da análise do conteúdo. Para Triviños (1987, p.160) o emprego desse método serve para “[...] o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”. O autor ainda acrescenta que o método pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa com maior profundidade e complexidade como no caso do método dialético, e que a análise de conteúdo faz parte de uma visão mais ampla fundindo-se nas características do enfoque dialético.

Dessa maneira, uma vez que se trata de uma pesquisa de natureza teórica, a qual recorre a fontes bibliográficas e documentais, pode-se questionar, com Kosik (1976, p. 28): “Como é possível compreender o novo?” E com o mesmo autor podemos trazer a resposta: “Reduzindo-o ao velho, isto é, a condições e hipóteses”. Entretanto, o autor dirá que, aparentemente, a apresentação do novo em sua totalidade poderá parecer caótica. Contudo, realizando-se uma depuração, é possível compreendê-lo através da mediação. Assim, para elevar o processo abstrato ao nível concreto, é necessária a investigação que, para Kosik (1976) supõe três graus: a) grau de apropriação da matéria; b) momento de análise do material; c) etapa de investigação da coerência interna.

Esses graus estão em perfeita e completa correlação com as fases da Análise de conteúdo descritas por Bardin (1977, p. 95): “[...] pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados, inferência e interpretação”.

A análise de conteúdo, portanto, se fundamenta em uma interpretação dos achados, visando a “[...] por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (BARDIN apud TRIVINOS, 1987, p 160). Vale ressaltar que o conjunto de técnicas que envolvem esse método pressupõe ainda classificação, codificação e categorização dos conceitos.

Chizzotti (2010, p 84) afirma que “[...] algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares”. E ainda quando Goldenberg (2004, p 67) fala sobre a integração entre análises qualitativas e quantitativas ele conclui que “[...] cada vez mais os pesquisadores estão descobrindo que o bom pesquisador deve lançar mão de todos os recursos disponíveis que possam auxiliar à compreensão do problema estudado”. Assim, utilizaram-se métodos quantitativos no momento de classificar os achados no Estado do Conhecimento, quando foram elaboradas tabelas e confeccionados gráficos. Por intermédio desses instrumentos, demonstrou-se a preocupação com a fidedignidade do estudo.

Dessa maneira, pode-se inferir que o método científico é mais ou menos eficiente quanto maior ou menor riqueza de realidade trouxeram os fatos. A realidade, porém, é um processo teórico de apropriação “[...] crítica, de interpretação e avaliação dos fatos. E esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico [...] capaz de descobrir, explicar e motivar” (KOSIK, 1976, p. 45).

Para descobrir, explicar e motivar de que forma a Educação Física pode contribuir com o processo de alfabetização, se fez necessário um estudo sobre as políticas públicas, linha de pesquisa, que pautam o trabalho da disciplina no ambiente escolar. Isso porque se entende que toda ação docente é oriunda de leis maiores que sustentam sua prática, se ocorrem ou não na escola não é objetivo do presente estudo, embora salienta-se a necessidade de avanços nessa questão. Para tanto, no capítulo que segue, busca-se historiar como a Educação Física é tratada na perspectiva das políticas públicas a partir da Lei 5692 de 1971, visando a compreender em que medida ela possibilita um trabalho interdisciplinar nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS POSSÍVEIS

Nessa seção aborda-se o conceito de Políticas Públicas e Políticas Educacionais, posteriormente as relações entre Educação Física e alfabetização, contextualizando os acontecimentos nas últimas décadas que influenciaram na concepção que se tem hoje da disciplina de Educação Física na Educação Básica. A leitura que se faz é que Política Pública e Política Educacional vêm no sentido de buscar-se um entendimento mais profundo dos processos que envolvem o campo da Educação Física no contexto das políticas. Para tanto, informações de ordem legal e teórica foram pesquisadas, buscando dar sentido ao objetivo de historiar como a Educação Física é tratada na perspectiva das políticas a partir da Lei 5692 de 1971, visando a compreender se a partir do que reza a legislação, ela possibilita um trabalho interdisciplinar nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Dias e Matos (2012, p. 1) relacionam o termo política ou política pública com poder social. Ainda, complementam que “[...] enquanto política é um conceito amplo, relacionado com o poder de modo geral, as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos políticos”. Na língua inglesa, de acordo com os autores, distinguem-se dois termos: o *politics* referente à política entendida como a construção do consenso e luta pelo poder ou relacionada à carreira de um político; e o *policies* como uma ação do governo de assegurar, por meio do direito, a segurança externa e solidariedade interna de um território específico, “[...] garantindo a ordem e providenciando ações que visam atender às necessidades da sociedade” (DIAS; MATTOS, 2012, p.2).

A política, no sentido de *policy* ou no plural *policies*, é executada por uma autoridade legitimada que busca efetuar uma realocação dos recursos escassos da sociedade e pode ser adjetivada em função do campo de sua atuação ou de especialização da agência governamental encarregada de executá-la. Desse modo, refere-se à política de educação, saúde, assistência social, fiscal, etc., ou seja, ações que têm efeitos no sistema político e social (DIAS; MATOS, 2012).

Na Língua Portuguesa é adotado o termo *policy* por políticas públicas como o conjunto de atividades que dizem respeito à ação do Governo. A definição clássica do termo específico política, herdada dos antigos gregos, no século 4 a.C, surgiu através da obra “Política”, de Aristóteles (2002, p. 2) “O conceito de política é derivado do adjetivo originado

de *polis* (*politikós*), que significa tudo que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social”.

Para entender a Política Pública, cabe ressaltar o que é público. O termo público “[...] compreende aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a intervenção governamental ou para a ação comum”. (DIAS; MATOS, 2012, p.11). Portanto, associando os termos política e público, tem-se um conceito do que seja uma política pública segundo Dias e Matos (2012, p. 11):

[...] o conceito política pública pressupõe que há uma área de domínio da vida que não é privada ou somente individual, mas que existe em comum com os outros. Essa dimensão comum é denominada propriedade pública, não pertence a ninguém em particular e é controlada pelo governo para propósitos públicos.

As políticas públicas tratam da gestão dos problemas e demandas coletivas através da identificação de prioridades, aplicação de investimentos e planejamento para atingir os objetivos e metas predefinidos. Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 161):

[...] cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem social.

Existem vários tipos de políticas públicas, elas podem ser de cunho social, macroeconômica, administrativa ou específica/setorial. Para o presente trabalho valer-se-á do conceito de políticas sociais, na qual se insere o setor educacional.

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001, p.31).

Além da educação, são políticas sociais aquelas relacionadas à habitação, saneamento, saúde e previdência. “Abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado” (AZEVEDO, 1997, p 5). Para explicitar o conceito de políticas educacionais, recorre-se às palavras de Hofling (2001, p 31-32), quando associa as políticas sociais e a educação vinculadas a um tipo particular de Estado:

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações

sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.

As políticas educacionais estão relacionadas ao Estado que se têm ou que se pretende ter e como é a sua ação. Pode-se contextualizar as políticas educacionais, segundo um modelo capitalista, como mostra Afonso (2001, p.16):

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fossem igualmente sujeitas às demandas das classes dominadas e de outros actores colectivos e movimentos sociais. Todavia, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontam para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado Nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise actual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo.

Nesse particular, pode-se ver que o modelo ou os modelos de políticas públicas que se tem resultam da ação do Estado. Ela tanto pode ser de maior presença do Estado como pode traduzir o que hoje chama-se de Estado Mínimo, que se traduz pela quase ausência do Estado na efetivação das políticas públicas.

Considerando então que as políticas públicas e as políticas educacionais assumem um papel fundamental na resolução de problemas enfrentados pela sociedade em geral, elas legitimam a atuação das diversas áreas do conhecimento em um determinado território de abrangência. Vale ressaltar a influência que as forças do mercado têm ao se formular essas políticas. Assim, nesse contexto, está inserida a área da Educação Física que, ao longo dos anos se destaca no cenário educacional, uma vez que sua atuação é debatida e defendida por atores que buscam sua legitimação mediante pesquisas que afirmam a sua importância na Educação Básica.

Para construir aspectos teóricos do trabalho relacionado às políticas públicas de Educação Física valer-se-á de informações contidas no site do Ministério da Educação para se conhecer os conteúdos referentes à legislação da educação brasileira com relação à Educação Física na Educação Básica. Para a referida análise buscamos relatar os conteúdos encontrados no site e os materiais didáticos que surgiram a partir de Decretos e Leis estabelecidos pelo Governo.

A busca pelos conteúdos de interesse deste trabalho referentes à legislação, permitiram conhecer espaços como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e nele encontrou-se

Resoluções e Pareceres importantes para o estudo, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. (MEC, 2014, s/p).

Pode-se entender que a função do CNE é abrangente e que o mesmo além de formular e avaliar a política nacional de educação tem o dever de zelar pela qualidade do ensino e o cumprimento das leis. O que parece confuso é que, enquanto educadoras inseridas em ambientes escolares, observa-se que o cumprimento de Leis não é satisfatório no que diz respeito à didática e práticas pedagógicas de ensino. Ações de cunho burocrático buscam ser sanadas nas escolas, mas na maioria das vezes mascaram práticas docentes que não são realizadas pelos professores. Um exemplo é a obrigatoriedade das aulas de Educação Física nos anos iniciais em que existem professores que não ministram as aulas ou por falta de formação adequada ou por preferirem concentrar seus esforços em outros conteúdos trabalhados em sala de aula.

Na legislação estudada, foi possível compreender que a Educação Física no contexto legal passa a ter atenção já em 1971, na Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 que em seu artigo sétimo propunha que “[...] será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (Lei 5.692/71)¹.

A Educação Física de acordo com artigo 1º do Decreto 69450 de 1971, citado na Lei nº 5692/71, é uma “[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”. (BRASIL, 1971).

A Lei 5692/71 reforçava a Educação Física no contexto escolar, explicitando sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino, ganhando espaço como área de atividades. Contudo, a falta de especificidade do Decreto nº 69540/71 “[...] manteve a ênfase na aptidão

¹ 1º Grau refere-se hoje aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e 2º Grau refere-se ao Ensino Médio, conforme a LDB/96.

física, tanto na organização para as atividades como no seu controle e avaliação” (BRASIL, 1997, p. 22).

É notório em vários artigos da referida Lei a enfática presença da educação para o trabalho nos 1º e 2º graus da Educação Básica. Um exemplo disso é encontrado no artigo 1º onde consta que “[...] o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Pode-se contextualizar esse pensamento nos reportando ao momento histórico da época, em que a abordagem tecnicista, fundamentada no positivismo “[...] propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e produtividade” (BEHRENS, 2005, p.47). A performance nos esportes, seguindo a ordem de produtividade, eficiência e eficácia, são compatíveis ao modelo de sociedade brasileira do momento. (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Outro fator que contribuía para a consolidação desse modelo performático dos esportes foi o momento histórico em que a sociedade brasileira vivia: a Ditadura Militar. Para Neira e Nunes (2009, p 75):

Dada a essência do regime autoritário daquele contexto, o currículo esportivo da Educação Física foi concebido na perspectiva do controle social, confundindo-se novamente com a formação moral. Com base em prerrogativas oficiais (Decreto 69450/71), o ensino esportivo desfrutou de exclusividades da Educação Física escolar por traduzir toda a simbologia de perseverança, luta e vitória. O programa, então, potencializaria o desenvolvimento de homens e mulheres ativos e atuantes, dinâmicos e versáteis, respeitadores de regras e princípios morais e universais, prontos para resolver problemas de todo o tipo e donos de uma enorme capacidade física e psíquica para enfrentar desafios movidos pelo melhor espírito competitivo.

Nessa abordagem, a prática educativa recai sobre a técnica pela técnica e a ênfase é na reprodução do conhecimento e isso não é diferente com a Educação Física. Assim “[...] elemento principal da abordagem tecnicista não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios” (BEHRENS, 2005, p. 48).

Com relação ao ambiente escolar:

O sistema capitalista exige uma escola que articule uma formação do aluno para o sistema reprodutivo. Na realidade, a tendência tecnicista procurou transpor para a escola a forma de funcionamento de fábrica, perdendo de vista a especificidade da educação (BEHRENS, 2005, p. 49).

Essa Lei que introduziu mudanças profundas na estrutura do ensino vigente privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as condições para a efetivação do ensino básico. A busca pela aptidão física retratava a característica de um Governo que privilegiava a formação de capital humano para acelerar o desenvolvimento econômico do país, portando, a escola foi se adaptando às exigências dessa sociedade (SHIROMA, 2011).

A Teoria do Capital Humano, presente nas ações governamentais:

[...] propunha que um incremento do investimento nacional em educação - fundamentalmente, na formação profissional - acarretará inevitavelmente um incremento da renda nacional, ou seja, causará uma aceleração do crescimento econômico do país. Da mesma forma, um incremento do investimento individual ou familiar em educação causará um incremento da renda individual ou familiar (RODRIGUES, 1997, p. 217).

Desenvolvida pela Escola de Chicago, seus propositores, em especial Theodore Schultz, acreditavam que as escolas poderiam ser como as empresas especializadas em produzir instrução disseminando comportamentos e conhecimento objetivos. A formação pessoal e humana ficava em segundo plano traduzindo os benefícios da educação em termos econômicos. (NEIRA e NUNES, 2009).

Os autores assinalam o contexto em que também a Educação Física está inserida, que não é um espaço de protagonismo, mas um lugar secundário no processo educacional pela carência de elementos teórico/conceituais que a constituam.

É a partir dos anos 80 que a Educação Física começa a ser debatida no que diz respeito aos seus objetivos, conteúdos e métodos, passando a ser repensada no âmbito das propostas pedagógicas da Educação. Surge então, a partir de mudanças significativas envolvendo questões educacionais e demais estudos, a necessidade de uma estruturação da educação brasileira. Para Palma; Oliveira; Palma (2010, p. 42) “[...] há um grande crescimento dos movimentos sociais, concretizados nas mobilizações sindicais, portanto, é fundamental que a classe trabalhadora tenha acesso ao acúmulo cultural e ao conhecimento”.

Ao mesmo tempo em que a classe trabalhadora impulsiona o crescimento econômico do país, essa passa a ter voz ativa e começa a reivindicar por direitos e melhorias da condição de vida. Apesar dessas mudanças, o acúmulo cultural e o acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora compactua com a necessidade em formar essa classe a fim de atender às

necessidades de trabalho exigidas. Não bastava ser trabalhador, deveria ter conhecimento especializado, visando ao crescimento econômico do país:

Nas décadas de 1970 e 1980, no debate internacional, vários modelos lineares de formulação e de análise de políticas foram desenvolvidos. Em geral, esses referenciais definiam as fases do processo político como agenda, projeto (formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste. As metodologias propostas destacavam a avaliação das políticas, por meio da análise do processo e dos impactos provocados pela implementação. A avaliação do processo visava, sobretudo, à aferição da eficácia dos programas e à avaliação da relação custo-benefício. Após essa fase positivista, na qual os problemas e as questões da análise de políticas eram vistos como predominantemente técnicos, a partir dos anos 80, surgiram críticas aos modelos lineares e às tendências tecnicistas de análise de políticas (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p 153).

No dizer dos autores citados, pode-se enxergar a Educação Física como participante no processo de formação do homem crítico e para isso era necessário questionar o suporte teórico dominado pelas ciências biológicas em uma perspectiva de aptidão física e performance esportiva. Esse questionamento ainda é vigente na atualidade dos debates da área nos quais se compreende a necessidade de estruturação de um projeto político pedagógico explícito e crítico para apropriação da realidade social por meio de uma reflexão pedagógica (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Os debates acerca da educação são intensos entre diversas esferas da economia mundial. Considerando a educação enquanto elemento primordial para o crescimento econômico, grandes organizações mundiais estabelecem mecanismos a serem implantados pelos países que objetivam o seu crescimento econômico:

Dos anos 80 em diante, importantes agências internacionais, como o grupo Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), atuaram num papel cada vez mais instrumental na promoção global das ideias de livre mercado da Escola de Chicago. Em países mais pobres, projetos políticos neoliberais – frequentemente chamados de “políticas numa mala”- foram levados adiante por meio das Políticas de Ajuste Estrutural (Structural Adjustment Policies –SAPs) do BM e do FMI (ROBERTSON, 2012, p. 286-287).

Nogaro (2002, p. 22) afirma que o Banco Mundial, comandado por países desenvolvidos, têm grande poder de ingerência sobre os países pobres ou de Terceiro Mundo. O BM cria mecanismos para submeter esses países a seus interesses, “obrigando-os a cumprirem todas as suas políticas estratégicas de desenvolvimento e progresso”. Exemplifica o mesmo autor:

Um exemplo bem oportuno é o fato do Banco Mundial condicionar os empréstimos fornecidos a estes países à realização de reformas: descentralização administrativa,

enxugamento da máquina burocrática, disciplina fiscal, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, etc. Estes Organismos não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que são levados a cabo nos países pobres (NOGARO, 2002, p. 22).

Para Lima (2009), o projeto de mudança educacional desenhado nos anos 80 e substanciado no final da década de 90 contempla os aspectos curriculares, de avaliação, de formação de professores, de financiamento e de gestão educacional, estruturando a organização da Educação Básica. O mesmo autor ainda acrescenta que

Apesar de a conjuntura da década de 1980 trazer indícios de uma crise econômica sem precedentes, que iria se acentuando, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) fora bastante flexível em relação à vinculação do Estado com as obrigações de atendimento das políticas públicas, visto ter o texto constitucional incorporado algumas reivindicações da sociedade civil organizada (LIMA, 2009, p.476).

Para Neira e Nunes (2009), nesse momento histórico em que o alto índice de fracasso escolar se consubstanciava e o modelo tecnicista não mais concretizava as antigas promessas desenvolvimentistas, surgiram outras ramificações que, embora mascarassem o tecnicismo, eram baseadas na psicologia cognitivista as quais propuseram a utilização de novos métodos de aprendizagem sem modificar a essência dos conteúdos:

Sob forte influência do discurso educacional cognitivista em prol da formação de homens e mulheres dotados de habilidades e capacidades que pudessem ser transferidas para situações da vida social mais ampla, surgiu, e foi largamente apropriado pela Educação Física, o método psicocinético, também chamado de educação psicomotora, psicomotricidade ou educação pelo movimento. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 77).

Com esse modelo, as práticas pedagógicas eram pautadas na preocupação com a formação integral da criança, em que os aspectos de aprendizagem advinham do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Essa visão “[...] entendia a Educação Física como disciplina que extrapolava os limites biológicos do rendimento corporal e incluía conhecimentos de ordem psicológica”. (NEIRA ; NUNES, 2009, p. 77).

Outra proposta oriunda da crítica ao modelo de aptidão física é a abordagem desenvolvimentista que tem como ideia central “[...] oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento”. (BRACHT, 1999, p 78). Segundo o mesmo autor, o quadro de propostas pedagógicas pra a Educação Física hoje se

apresenta diversificado embora ainda haja resistências às mudanças com relação às práticas balizadas no modelo de aptidão física e esportiva.

Em meio ao surgimento de novas abordagens e discussões acerca dos caminhos que a educação e a Educação Física deveriam seguir no país, novas Leis são formuladas para atender ao desenvolvimento sócio-econômico do país.

No espírito de retomada do processo democrático do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que orienta e estabelece normas para a Educação Brasileira, em seu artigo 26, prevê que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base comum e uma base diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. No ano de 2013, na redação desse artigo foi acrescentado, além dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, a Educação Infantil e o termo ‘clientela’ foi substituído pela palavra ‘educandos’.

O parágrafo 3º do Artigo 26 da LDBEN/96 refere-se à Educação Física da seguinte forma: “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” (SAVIANI, 2006, p 171). Não obstante, esse parágrafo é reformulado em 2001 pela Lei nº.10.328, acrescentando assim a palavra ‘obrigatório’ logo após ‘componente curricular’.

No artigo 27 da LDBEN/96 constam as diretrizes para os conteúdos curriculares da Educação Básica, reforçando no inciso IV o lugar da Educação Física:

- I a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III orientação para o trabalho;
- IV promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais** (SAVIANI, 2006, p 171-172, grifos nossos).

Apesar da evolução da disciplina de Educação Física no que diz respeito à sua inclusão na legislação, encontra-se alguns autores que questionam o conteúdo da LDBEN/96 e acredita-se ser importante destacar neste trabalho, pois concorda-se com tal pensamento. Palma, Oliveira e Palma (2005, p 44) fazem sua análise do conteúdo da LDBEN/96 com relação à Educação Física, afirmando que “[...] fica evidente que este componente curricular, é entendido no corpo do texto, como uma atividade destituída de sentido e significado”.

O entendimento dos autores que questionam o conteúdo da LDBEN/96 parte do pressuposto de considerar a Educação Física apenas a partir das capacidades físicas, objetivando a prática esportiva bem como a sua eficiência. Ela deixa de ser obrigatória para alguns, pois considera os objetivos reais que a Educação Física tem, a qual deve atingir a compreensão sociocultural do movimento por parte de todos. (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2005).

Pode-se perceber a nítida presença da Educação Física como conteúdo curricular obrigatório da Educação Básica, sendo essa debatida e reformulada ao longo dos anos. Portanto, se faz necessária uma análise mais aprofundada com relação ao cumprimento das Leis, bem como na atuação do profissional de Educação Física nas escolas, fato que fica evidente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1997.

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação, os PCNs, em 1997, surge a partir de um enfoque dado inicialmente pela LDBEN, a qual reforça a necessidade de se propiciar a todos uma educação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Essa necessidade de criação de parâmetros, a fim de se colocar em um mesmo patamar a qualidade do ensino brasileiro, partiu de uma forte pressão dos organismos internacionais que instituíram metas para a eficácia e efetivação da educação, com o objetivo de elevar a economia do país.

Assim como a LDBEN /96 estabelece as diretrizes para a educação nacional, os PCNs são instrumentos que definem a orientação que cada disciplina deve seguir para formar o cidadão que irá atuar e viver em sociedade. Para a Educação Física, os PCNs definem que:

Cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Esta diversidade de experiências precisa ser considerada pelo professor quando organiza atividades, toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e avalia procurando ajustar a sua prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2001, p. 59).

Aulas diversificadas, assim como a inclusão, a progressão das atividades e adequação em nível de ensino são princípios metodológicos que a Educação Física deve considerar quando se planejam atividades com os alunos. Esses são conhecimentos que a graduação em Educação Física proporciona, contudo, pode-se perceber que o caderno de Educação Física direciona os conteúdos, objetivos e a avaliação da disciplina para professores que podem ou

não ter a graduação em Educação Física. Percebe-se quando o texto orienta os momentos em que as atividades podem ser feitas:

Se for o professor polivalente quem ministra as aulas de Educação Física abre-se a possibilidade de, além das aulas já planejadas na rotina semanal, programar atividades em momentos diferenciados, por exemplo, logo após uma atividade que tenha exigido das crianças um grau muito grande de concentração, de forma a balancear o tipo de demanda solicitada. (BRASIL, 1997, p. 60).

Além de mostrar que o professor da disciplina de Educação Física pode ser sem formação de nível superior, a citação acima dá a entender que a atividade de Educação Física não requer nível de concentração sendo alocada na rotina de estudos da criança como um momento de descontração. Contudo, logo depois, os PCNs afirmam que o professor “[...] deve elaborar 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. (p 60). Isso já demonstra que as atividades requerem níveis de concentração.

Com relação aos conteúdos, os PCNs trazem os mesmos divididos em três grandes blocos que se articulam entre si, mas possuem suas especificidades. Esses Blocos são: conhecimentos sobre o Corpo, esportes, jogos, lutas e ginástica e atividades rítmicas e expressivas. Para cada bloco, o documento traz uma gama de possibilidades a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física em diferentes níveis de ensino.

Os alunos do primeiro ciclo, compreendendo estudantes que se encontram nos primeiros anos do Ensino Fundamental, devem atingir os seguintes objetivos com as aulas de Educação Física:

[...] 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; conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas) conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presente no cotidiano; e organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples. (BRASIL, 1997, p. 63).

Na esteira do que sugerem os PCNs, no ano de 1998, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental pela CEB – Câmara de Educação Básica do CNE – Conselho Nacional de Educação. Em seu artigo 3º cita que as escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os

princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1998, s/p).

Além disso, sugerem que ao definirem suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino. Deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (BRASIL, 1998, s/p)

Tomando por base as prerrogativas propostas pelas DCNs, o que é contemplado na LDBEN/96, o que pressupõe o PNE, entende-se como importante visualizar no processo de alfabetização, a Educação Física como espaço importante na construção da aprendizagem dos alunos, em uma clara posição de que, embora ainda se precise avançar, o processo interdisciplinar se faz essencial. Sem desqualificar, nem tampouco descaracterizar qualquer ciência, área do conhecimento ou disciplina, cada vez mais entende-se o quanto a fragmentação da ciência tem sido prejudicial ao processo de aprendizagem no Brasil.

Em seu quarto parágrafo, a Resolução nº 02 de 07 de abril de 1998, que institui as DCNs, explica que em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A Base Nacional Comum e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise vários dos seus aspectos como: a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens, tendo a Educação Física como uma das áreas de conhecimento (BRASIL, 1998).

Outros documentos importantes são os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) que também são parte integrante da legislação do Ministério da Educação.

Aprovado pela Lei nº 10172, de 9/01/2001, o PNE (2001-2010), configura-se como um plano de Estado a longo prazo sendo um compromisso de uma geração para as gerações futuras. Contudo, como já dito anteriormente, a política governamental influenciou na

aprovação de suas metas e pouca utilização se fez desse na melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2001).

O Plano é dividido em introdução com objetivo e prioridades seguido de “[...] mais quatro partes que tratam dos níveis de ensino e de educação, do magistério da educação básica, do financiamento e gestão e do acompanhamento e avaliação do plano” (UNESCO, 2001, p).

Seus objetivos visam ao acesso, à qualidade e à democratização, consubstanciando o direito da educação para todos e elegendo prioridades como: garantia de sucesso para crianças de 7 a 14 anos, ampliação do acesso aos demais níveis, garantia do ensino fundamental aos que não tiveram acesso, entre outros.

No texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, nos dias 26 a 28 de abril de 2000, o Brasil, assim como demais países, firma o compromisso de atingir alguns objetivos, entre eles:

- Alcançar 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência em todos os resultados de aprendizagem reconhecidos e mensurados, alcançados por todos, especialmente na alfabetização, matemática e competências essenciais para a vida (UNESCO, 2001, p.17).

Seguindo os compromissos firmados pelo Brasil na Conferência, o PNE 2001-2010, baseou-se nas suas recomendações para estabelecer seus princípios e definir metas, objetivos e estratégias. Percebe-se uma atenção especial à erradicação do analfabetismo bem como uma expansão da oferta da educação básica a todos.

A erradicação do analfabetismo assim como a garantia de sucesso das crianças de 7 a 14 anos parte do pressuposto da utilização de metodologias que auxiliem nesse sucesso e que busquem atingir as metas e objetivos firmados pelo PNE. O referido plano tem como uma das diretrizes para o Ensino Fundamental ofertar a permanência do aluno no tempo que for necessário para ele concluir esse nível de ensino, afirmando que a ampliação para o turno integral traz bons resultados:

O atendimento de tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, **prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas** e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (PNE 2001-2011, p. 57, grifos nossos).

Assim, pode-se perceber ao longo do Plano a referência ao direito do aluno em estar desenvolvendo atividades esportivas no ambiente escolar a fim de contribuir com o sucesso escolar desse no Ensino Fundamental. Além disso, o Plano enfatiza que se deve assegurar a melhoria da estrutura física, contemplando desde a construção física com adaptações para portadores de necessidades especiais até espaços destinados para as práticas de esportes, recreação e atividade artísticas.

Cabe destacar uma das metas do PNE (2001-2011, p. 6) que é transformar progressivamente as escolas unidocentes para escolas com mais de um professor, “[...] levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos”. Nessa meta, pode-se observar a concentração de esforços em oferecer aos alunos professores capacitados para desempenhar sua função na área de conhecimento de formação a fim de promover a aprendizagem dos alunos. Isso recai sobre a existência de professores especializados, como os formados em Educação Física, para trabalhar com todos os anos do Ensino Fundamental.

Em 2008, o CNE através do Parecer nº 04/08, aprovado em 20/02/08, cita que os professores dos três anos iniciais, com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas, preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, admitindo-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna.

O atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº.13005, de 25 de junho de 2014, estabelece diretrizes da educação para a próxima década:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, 2015, s/p)

O artigo 5º do PNE (2014-2024) expõe que a execução e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas instâncias: MEC; Comissões de Educação e Cultura da Câmara de Deputados e de Educação,

Cultura e Esporte do Senado Federal; e Conselho Nacional de Educação. As metas relacionadas nesse plano fomentam a necessidade de investimentos na área da Educação, a diminuição do analfabetismo, a implantação da Gestão Democrática na Escola, a valorização do professor, entre outras.

Estruturado de maneira diferente do plano anterior, o PNE (2014-2024) está separado em 20 metas, nelas estão articuladas as modalidades de ensino antes separadas pelo PNE (2014-2024¹). A meta de número 5 do PNE (2014-2024, p 14) preconiza: “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental”. Para isso, estabelece 7 estratégias:

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental articulados com estratégias desenvolvidas na pré-escola com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criar os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
- 5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores para a alfabetização;
- 5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2010)

As estratégias de implementação de medidas pedagógicas para a alfabetização, a diversidade de métodos e a inovação de práticas pedagógicas que auxiliam na alfabetização estão intimamente relacionadas aos mecanismos que o sistema educacional irá adotar para que

¹ Este Plano Nacional foi formulado no início da década de 2010 e com previsão de aplicação nos próximos 10 anos que seriam de 2011 a 2021. Contudo, devido a sua tramitação no Congresso, foi aprovado em julho de 2014, entrando para vigência de 2014 a 2024.

suas crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, os atores envolvidos nesse processo devem se responsabilizar para que a meta da alfabetização seja atingida com eficiência.

Os entes envolvidos no processo de alfabetização são os professores regentes das classes de alfabetização e demais professores que atuam nas turmas, ministrando conteúdos específicos de sua formação superior. Entre eles está o professor de Educação Física.

Outra meta que merece destaque é a de número 7 que estabelece médias nacionais a serem alcançadas no IDEB. Para isso ocorrer tem-se diferentes estratégias, sendo uma delas:

Assegurar, a todas as escolas públicas de educação básica, água tratada e saneamento básico; energia elétrica; acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; **acesso gratuito a espaços para prática de esportes**; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências. (BRASIL, 2010, s/p, grifos nossos).

Mais uma vez percebe-se uma preocupação acentuada com os espaços para a prática esportiva, considerada um dos conteúdos da disciplina de Educação Física. Lembrando que os esportes se encontram no primeiro Bloco de Conteúdos descritos pelos PCNs (1997): Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica.

Constata-se que a questão da alfabetização é relevante no conteúdo dos dois Planos Nacionais mencionados anteriormente. Ela aparece nos dados estatísticos e fomenta a necessidade de expansão do acesso a uma educação de qualidade para todos, inclusive aqueles fora da idade escolar. Para isso estabelecem estratégias para que o sucesso escolar seja alcançado e entre tais estratégias estão a oferta de espaços para a prática esportiva, novas práticas pedagógicas interdisciplinares bem como o trabalho de professores habilitados na área para atuação nas escolas. Nessa perspectiva, o professor de Educação Física, transitando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode através de sua prática contribuir com o processo de alfabetização.

Tem-se, então, um grande avanço no que diz respeito à atuação do professor de Educação Física: ele, amparado por Lei, passa a atuar por mais níveis de ensino, abrindo seu campo de atuação e contribuindo para a formação integral do aluno. Nota-se a valorização do profissional da área específica, podendo atuar e contribuir no aprendizado dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, no processo de alfabetização. Contudo, não é o que se percebe na realidade. Mesmo com amparo da Lei e abertura do

campo, ainda há uma resistência em nível de gestão e política que impede essa atuação do profissional, um exemplo disso é o acréscimo na remuneração para o professor unidocente.

Na sequência dos fatos, em Resolução que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Formação Inicial em Nível Superior, de 1º de julho de 2015, são elencados elementos a se considerar para a formulação dessa Resolução e que para o fim desta pesquisa merecem ser destacados. Entre eles tem-se os conhecimentos interdisciplinares como princípio para a formação do futuro professor. Pode-se observar isso nas primeiras páginas da Resolução:

Considerando a docência como uma ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo [...] (BRASIL, 2015, p 2)

Pode-se observar que, segundo a referida Resolução, no parágrafo primeiro do artigo 5º, se destaca a exigência da integração interdisciplinar curricular para que o egresso do Ensino Superior possa dar significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica [...] (BRASIL, 2015, p. 6) Além disso, ao egresso da formação inicial e continuada deverá ser permitido “[...] estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, **espaços recreativos e desportivos**, ateliês e secretarias. (2015, p. 7, grifos nossos)

Considerando a necessidade do trabalho interdisciplinar na formação dos professores bem como a necessidade de estarem estudando e atuando em diferentes espaços escolares como já visto anteriormente, mais uma vez vemos a necessidade da interdisciplinaridade nas escolas de educação básica uma vez que cada professor, como se referem as Leis e Resoluções, devem possuir conhecimentos que auxiliem no sucesso escolar dos alunos.

Na perspectiva de compreender o quanto as políticas públicas e sua contribuição são contraditórias, mesmo não sendo objeto dessa pesquisa, não se pode deixar de mencionar fatos ocorridos recentemente, que podem ser somente uma parcela do que está por vir. Se a figura do notório saber servirá para a atuação no Ensino Médio, ainda ter-se-á professores de Educação Física atuando nos anos iniciais? A Medida Provisória nº 746/2016 objetiva modificar a atuação do professor de Educação Física na Educação Básica, aprovada em 23 de setembro de 2016, a mesma mudou o texto da LDBEN (Lei 9.394/1996) em seu vigésimo

sexto artigo, 3º parágrafo. Anteriormente, e já mencionado neste capítulo, a Educação Física era componente curricular obrigatório da Educação Básica. Com a Medida Provisória, o texto do 3º Parágrafo alterou para: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental”. Sendo assim, sua permanência no Ensino Médio é facultativa. Outras questões referentes a essa Medida também merecem destaque como o aparecimento do termo “notório saber”, que subentende-se que, se uma pessoa tem algum conhecimento em determinada área, ela está apta a ministrar aulas no Ensino Médio.

Julga-se citar essa medida, pois acredita-se que, por mais que Governo tenha ao se manifestar horas depois alegando ter 'se equivocado' na publicação de um texto que não estava concluído. Essa atitude pode ter efeito dominó e estender-se aos demais níveis de ensino de acordo com as proposições a que o atual Governo vem destacando.

Retirar a Educação Física do Ensino Médio fere seriamente tudo que foi e vem sendo pesquisado na área a qual salienta os benefícios da mesma para os alunos e para a população em geral. Em um ano que afloraram espíritos olímpicos e que foram investidos milhões de recursos para a promoção do esporte no Brasil (mesmo que isso nunca venha a chegar em milhares de comunidades no Brasil), negar a Educação Física aos estudantes ou delegar professores com “notório saber” para atuar no Ensino Médio demonstra um retrocesso a tudo aquilo que se almeja para a formação de alunos.

O atual currículo do Ensino Médio muito trouxe a contribuir com a formação dos alunos de forma a interligar as disciplinas e propor o desenvolvimento da atitude investigativa. Muito se avançou nessa proposta que hoje está ameaçada em função da descontinuidade das políticas públicas. Apesar disso, a interdisciplinaridade se mostrou relevante para a formação dos alunos e deve ser desenvolvida em todos os níveis de ensino.

Para efetivar-se o trabalho interdisciplinar nas escolas, na perspectiva da atuação do professor de Educação Física e do professor alfabetizador, os docentes precisam adquirir embasamento teórico referente à forma como ocorre a aprendizagem dos alunos, ou seja, como ocorre a construção do conhecimento nos educandos. Cada profissional, dentro de sua área, precisa encontrar um ponto de intercessão entre as áreas o qual objective atingir a um mesmo propósito, nesse caso, a alfabetização. Busca-se através da pesquisa, resgatar historicamente e conceituar alfabetização e entendê-la como um processo contínuo, tomando por base os fundamentos teóricos do construtivismo de Piaget.

5 ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

A seção que segue traz conhecimentos acerca dos aspectos gerais da conceituação da alfabetização, sua história e como ocorre a aprendizagem dos alunos. Busca-se em teóricos da alfabetização e aprendizagem atender ao objetivo de conhecer em aspectos gerais como ocorre o processo de alfabetização.

5.1 História da alfabetização no Brasil

Alfabetização é uma palavra que liga vários conceitos e suposições. Pode-se defini-la em seu conceito mais puro - aprender a ler e escrever - como também pode-se analisar suas nuances, uma delas é a influência nas opiniões e preconceitos àqueles considerados analfabetos.

Historicamente, a alfabetização, ligada diretamente à leitura e escrita, era equacionada pelos antropólogos que classificavam as civilizações quanto ao seu grau de alfabetização. “Na imaginação popular, a alfabetização é a característica distinta mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada” (GRAFF, 1994, p. 25).

No Brasil, a alfabetização começa a existir a partir dos primeiros séculos da colonização, em meados dos anos de 1500. Estudos como o de Silva (1998) mostram que os jesuítas precisavam dialogar entre a língua local, o português e o latim:

O discurso sobre a alfabetização no Brasil, isto é, sobre o acesso da população brasileira à leitura e a escrita em um espaço institucional ao longo da escrita de sua história dispersara-se, principalmente, no lugar do sujeito e da língua. Nos primeiros séculos da colonização, a política lingüística e pedagógica dos jesuítas se sustentava em um bilinguismo dirigido. As línguas gerais foram, portanto, uma realidade do cotidiano das escolas e colégios, ao lado do português e do latim (SILVA, 1998, p. 46).

Silva (1998, p 52) mostra as dificuldades em estudar a história da alfabetização no Brasil, sendo que, até aquele momento, existiam poucas publicações científicas a respeito e as que existiam eram baseadas em relatos de viajantes e através de cartas da época. A autora afirma que a produção do conhecimento nessa área:

[...] é extremamente pobre e lacunar, quase sempre repetitiva e simplista em suas interpretações, resultantes de uma ausência de tradição de pesquisa, de fragmentação de esforços, de falta de apoio institucional e, sobretudo, pela ausência de fontes e pela qualidade dos acervos.

Relacionada à história da Educação no Brasil, a alfabetização do povo brasileiro iniciou com os primeiros jesuítas que chegaram em 1549. Eles eram chefiados pelo Padre Manoel de Nóbrega e esse seguia os regimentos da primeira política educacional formulada por D. João III. O primeiro plano de ensino de Nóbrega era dirigido aos filhos de índios e filhos de colonos portugueses, contudo esse plano foi “[...] suplantado pelo plano geral dos jesuítas, a *Ratio Studiorum*, com que se privilegiou a formação das elites centrada nas chamadas humanidades ensinadas nos colégios e seminários que foram sendo criados nos principais povoados” (SAVIANI, 2006, p.4).

Em 1759 os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal e vieram as reformas pombalinas que visavam a colocar Portugal à altura do século XVIII caracterizado pelo Iluminismo. Elas não chegaram a se efetivar por diversos motivos entre eles o isolamento cultural da Colônia motivado pelo temor de se difundir ideias emancipacionistas (SAVIANI, 2006).

As ideias iluministas vinham propiciando a influência das ideias liberais nos países americanos as quais alimentavam os desejos de autonomia desses. Com a Independência em 1822 o Estado Nacional adota o Regime Monárquico sob o nome de Império do Brasil, sendo que, em 1823, a Lei de 20 de outubro declara livre a instrução popular abrindo caminho à iniciativa privada. Por conseguinte, em 1827 o Parlamento aprovou uma Lei que estabelecia que em todas as cidades, vilarejos e lugares populosos haveria escolas. Contudo, essa Lei permaneceu morta e, em 1834, com o Ato Adicional, a Constituição do Império desobrigou o Estado a cuidar do Ensino primário e passou a responsabilidade para as Províncias (SAVIANI, 2006).

Saviani (2006) aponta que as províncias não equipadas tecnicamente nem financeiramente para prover a difusão do ensino contribuíram para que o país atravessasse o século XIX sem a educação pública incrementada.

Em 1889, com a Proclamação da República, significando uma vitória das classes laicas, decretou-se a separação do Estado e da Igreja, abolindo o ensino religioso das escolas. Contudo, continuou a educação descentralizada em função do regime político da República ser descentralizado, e ainda o ensino sob a responsabilidade das províncias que agora eram os Estados federados (SAVIANI, 2006):

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como

doença, uma vergonha nacional, que deveria ser erradicada. Neste contexto formulam-se, ao longo da década de 20 deste século, reformas do ensino em diversos Estados da Federação tendo em vista a expansão da oferta pública, ao mesmo tempo que a influência das ideias renovadas provoca o surgimento de movimentos organizados que levantam também questões relativas à qualidade da educação. Mas o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões (SAVIANI, 2006, p. 5-6).

A partir de 1930 com a Revolução e criação do Ministério da Educação e Cultura é que a educação começa a ser reconhecida como uma questão nacional. São tomadas medidas como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de um Plano Nacional de Educação; e as Leis orgânicas do ensino promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema (Ministro da Educação do Estado Novo). Porém, somente em 1946 que teve uma Lei nacional referente ao ensino primário (SAVIANI, 2006):

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar a União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica (SAVIANI, 2006, p. 6).

Passados 13 anos, a Lei aprovada em 1961 isentava a responsabilidade da obrigatoriedade escolar dos pais que comprovassem pobreza e se houvessem escolas insuficientes. Essa limitação não é revertida com a Lei nº 5.692 de 1971 e essa enfatiza o ensino profissionalizante no 2º grau e de acordo com o próprio texto da Lei que mantém o tratamento desigual para a população de um modo geral localizada na zona rural ou em localidades mais carentes. A esses se admitia um ensino inferior aos 11 anos de escolaridade (SAVIANI, 2001).

Frequentar a escola e dispor de um ensino gratuito ainda era uma situação que fugia do alcance das famílias da zona rural. Para tanto, essa situação assim como outras são amplamente debatidas em eventos internacionais nos quais se discutiam as estratégias para alcançar a escolaridade de toda população. Para isso, destacam-se as palavras de Emília Ferreiro que descreve o que foi o processo de alfabetização na última década do século XX.

A autora destaca a Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe, realizada no México em 1979, na qual se discutiram e se propuseram ações para a escolarização de todas as crianças antes de 1999, a erradicação do analfabetismo para a mesma data e a melhora e ampliação da qualidade e eficiência dos sistemas educativos. Contudo, a década de 80 foi

ruim para a alfabetização em função da crise econômica que provocou a redução nos gastos públicos em educação.

No final da década de 80, a Unesco declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, em que “[...] uma série de reuniões preparatórias tem lugar em nossa região¹ entre elas uma Consulta Técnica Preparatória em Havana (Cuba), organizada pelo escritório regional da Unesco (Orealc), em março de 1988” (FERREIRO, 1993, p 8). Nessa reunião, a autora participou com um documento que contribuía com a discussão sobre os objetivos da alfabetização inicial, a necessidade de parâmetros de qualidade da alfabetização e uma análise da instituição escolar e seus mecanismos internos que interferem no fracasso dos setores sociais que mais dependem da escola para alfabetizar-se (FERREIRO, 1993):

Porém, 1990 inicia-se com uma novidade: não somente os organismos internacionais tradicionalmente vinculados à educação (Unesco, Unicef) inauguram a década da alfabetização e da educação básica, mas também o Banco Mundial decide investir na educação básica e incidir sobre as políticas de governos. Em Jontiem (Tailândia), março de 1990, é firmada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, um documento que já apresentava repercussões visíveis no desenho de políticas educativas em nossa região (FERREIRO, 1993, p 8-9).

O investimento dos organismos internacionais e do Banco Mundial na Educação Básica do país nada mais é que um interesse em elevar a economia dos mesmos. Para o crescimento da economia e investimentos na educação, o país necessita de investimentos na área e não tendo onde arrecadá-los acabam financiando e contraindo dívidas a juros exorbitantes. Sendo a educação a alavanca do desenvolvimento, as políticas públicas e também as educacionais são formuladas para cumprir agendas que remontam ao crescimento econômico do país. Nesse sentido, no Brasil, nas últimas décadas houve muitos esforços na criação de políticas públicas que atendam ao objetivo de alfabetizar a população considerada isso um pressuposto de sociedade desenvolvida².

Ainda assim, são inúmeros os desafios que persistem como, por exemplo, os altos índices de reprovação e abandono escolar, defasagem idade série dos alunos de escolas públicas, o analfabetismo funcional e alienação da escola com relação à realidade do aluno. Essa última refere-se à organização de um currículo que não atende às necessidades e não

¹ A obra de Emilia Ferreiro “Com Todas as Letras”, de 1993, traz um resgate dos acontecimentos referentes à alfabetização na última década do século XX. Quando fala em região, a autora está destacando a América Latina.

² Exemplos dessas políticas são os programas: Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa e Brasil Alfabetizado.

condiz com a realidade dos educandos, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social¹.

Independente dos desafios ao se buscar a alfabetização dos alunos, cabe aos professores, que estão diretamente em contato com os alunos, desenvolverem práticas educativas que viabilizem esse propósito tão importante na sociedade. Retomando o conceito de alfabetização, pode-se entendê-la como aprendizagem inicial da leitura e escrita ou a aquisição do código alfabético. Contudo, para que se possa aprender a leitura e a escrita deve-se entender como ocorre o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento. (CARVALHO, 2005).

5.2 Aprendizagem e a construção do conhecimento

Entender os conceitos que envolvem a aprendizagem é discorrer sobre como se dá a construção de conhecimento no indivíduo. Em esse estudo fez-se a opção por trabalhar o conhecimento a partir da Teoria de Piaget², uma vez que esse também foi base para os estudos de Emília Ferreiro. Jean Piaget em seus estudos afirma que o conhecimento não pode ser reducionista e resulta de um processo de construção efetivo e contínuo. (PIAGET, 1983). Como teorias subjacentes ao processo de aprendizagem, têm-se o empirismo e o apriorismo, os quais trazem elementos que vão contra a argumentação de Piaget a qual é centrada em uma proposta construtivista de aprendizagem no momento em que elenca os elementos do conhecimento e a sua gênese.

O empirismo concebe o sujeito como uma “tábula rasa” e há uma supervalorização do meio sendo através e somente por esse meio que o sujeito aprende, ou seja, o conhecimento é trazido de fora para dentro. Nas palavras de Canan (2000, p 29), no empirismo:

[...] o sujeito é um ser passivo, receptor de informações prontas, que lhe permitirão adaptar-se ao mundo em que vive, sendo a realidade objetiva e externa transmitida de maneira formal pelo processo educativo. Nesse entendimento, cabe à inteligência armazenar as informações, pois o conhecimento tem caráter cumulativo.

Becker (2002, p. 13-14), ao exemplificar a forma de compreender o processo de aprendizagem do aluno segundo a ótica empirista, afirma que o professor e a escola tem a função parecida com a do chefe do almoxarifado: “[...] abastecê-lo e conservá-lo abastecido

¹ Esta afirmação está baseada na experiência docente da própria pesquisadora a qual trabalha em instituições de ensino que atendem a referida clientela.

² Trata-se aqui da teoria construtivista de Piaget.

sem se preocupar com o que aquele produto, logo na entrada junto à porta, tem a ver com aquele do alto da última prateleira”.

Piaget contesta o empirismo o qual, por si só não dá conta de explicar o processo de construção do conhecimento. O empirismo

[...] defende a ideia de verdade como transmissão de que se expressa pelo trabalho de quem sabe sobre quem não sabe. Se uma verdade que foi revelada é tida como perfeita, e por isso divina, nossa tarefa só pode ser a de transmiti-la bem, sem erros ou diversificações (MACEDO, 1994, p.139).

O apriorismo, diferente do empirismo, vai da ideia da inteligência oriunda de dentro para fora, em que a determinação da capacidade cognitiva vem antes da experiência, sendo essa genética. Becker (2002) resgata ditados comuns aos quais se ouve falar inúmeras vezes referentes à inteligência de um indivíduo. Ditados como: “nasceu inteligente” ou “nasceu burro”, podendo também a esse rol acrescentar: “tal pai tal filho”, “a fruta não cai longe do pé” e assim por diante. Tal analogia considera minimamente o meio ao qual o aluno está se relacionando e aos estímulos a qual está exposto para permitir a construção do conhecimento.

Para essa concepção apriorista, o conhecimento já é pré-determinado na bagagem genética do indivíduo. Conforme explica Becker (1994), o que basta é um mínimo de exercícios para o desenvolvimento dos músculos e ossos e demais elementos orgânicos para que a criança aprenda a gatinhar, ficar ereta e caminhar. Considerando isso, “[...] o professor é, até certo ponto, dispensável, pois praticamente não age sobre o processo de conhecimento do aluno, negando a característica fundamental de sua ação que é, justamente, mediar para permitir a construção do conhecimento” (CANAN, 2000, p. 32).

A exemplo do que fez com o empirismo, Piaget também critica o apriorismo o qual se mostra insuficiente ao definir as estruturas pré-formadas na constituição psicofisiológicas do sujeito. Assim, o autor concorda com alguns aspectos da Teoria da Forma, a qual busca explicar o desenvolvimento intelectual diferente do empirismo associacionista e do vitalismo intelectual. Nesse caso específico fala-se da Teoria da Gestalt.

Assim, Canan (2000) refere-se à concordância de Piaget com a Teoria da Forma em dois aspectos essenciais: a manifestação dos esquemas enquanto totalidades e não como um resultado de associações de elementos isolados e a busca por encontrar “raízes das estruturas intelectuais nos processos biológicos”. Contudo, através da hipótese da assimilação, Piaget afirma que sua teoria supera a teoria da forma, uma vez que o conhecimento é construído na relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, em uma perspectiva que coloca o sujeito

como elemento ativo do processo de construção do conhecimento, tornando a aprendizagem cada vez mais complexa, até ter autonomia que lhe permita abstrair e construir conceitos.

Além desses pontos de concordância, Piaget afirma que as estruturas também trazem em si experiências atuais e passadas, em que as passadas (ou história) não fazem parte da Teoria da Forma (Gestalt). Fica claro o resgate acerca da importância da história vivenciada pelo sujeito, e da evolução dos esquemas em função da experiência e da história (CANAN, 2000).

Canan (2000, p 33) afirma que:

Em síntese, os comportamentos cujo aparecimento define as diferentes fases apresentam-se sempre de forma continuada em relação às fases precedentes e o resultado de sua atividade se transmite de um período para outro. Fica então comprovado que as estruturas não se constituem dissociadas do desenrolar histórico da experiência (p. 33).

Através das elucidções de Piaget, Canan (2000, p 36) afirma que “[...] o desenvolvimento da inteligência atesta, de fato, uma construção que depende a todo momento da interação entre fatores exógenos e endógenos”.

A partir das explicações sobre a discordância de Piaget no que diz respeito ao empirismo e apriorismo, o autor destaca que a aprendizagem ocorre através da ação remetendo-se ao construtivismo. Para tanto, a Teoria da assimilação expressa o interacionismo piagetiano onde “[...] o conhecimento só é possível através de uma ação da realidade aos esquemas e estruturas do sujeito e de uma acomodação complementar do sujeito à realidade” (CANAN, 2000, p 36), e esta assimilação “[...] desempenha um papel necessário em todo o processo de construção de conhecimento” (CANAN, 2000, p 37):

A natureza assimiladora _ e não simplesmente “registradora” – do conhecimento carrega as seguintes consequências: o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo e construtivo. Ao caracterizá-lo como processo interativo, opõe-se ele aos processos maturativos e puramente exógenos. Todo conhecimento implica sempre uma parte que é fornecida pelo objeto (com suas propriedades físicas, sociais e culturais) e uma parte que é fornecida pelo sujeito (com a organização de seus esquemas de assimilação) (FERREIRO, 2001, p. 93).

A ação, que dá origem aos esquemas de assimilação aparece como a origem do conhecimento sendo que envolve uma transformação do objeto (física ou conceitual) e uma transformação do sujeito (ampliação do domínio de aplicação ou modificação de seus esquemas cognitivos) (FERREIRO, 2001). Ainda, segundo Ferreiro (2001, p 37) os:

[...] esquemas são, de fato, esquemas de ação, sendo que sua organização é apenas um aspecto interno da sua adaptação, que é simultaneamente assimilação e acomodação. A existência do esquema e sua organização são consequências da ação combinada entre assimilação e acomodação, ou ainda o esquematismo da organização é inseparável de uma atividade assimiladora e acomodadora, cujo funcionamento é a única explicação plausível para o desenvolvimento das estruturas. Cabe ressaltar que, se considerarmos “as formas” como isentas de história, concebendo suas reorganizações como independentes de toda e qualquer generalização ativa, estaremos, de uma maneira ou outra, negligenciando a própria inteligência (p. 37).

Partindo do conceito de assimilação, busca-se compreender a aprendizagem enquanto ação do sujeito. Para Piaget (1987, p 380), a assimilação é “[...] a incorporação de uma realidade externa qualquer a uma ou outra parte do ciclo de organização”, ou ainda “[...] incorporar nos quadros da inteligência todo e qualquer dado da experiência”. Para Becker (1993), assimilar também significa incorporar um dado atual a um esquema antigo.

Ferreiro (1985, p 29) afirma que:

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser assimilado pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante.

Em termos práticos, Ferreiro (1985) diz que o ponto de partida para toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado.

Canan (2000, p 40) afirma que

As construções futuras do sujeito, especificamente pela aprendizagem, serão determinadas pela assimilação do meio físico e social aos seus esquemas e estruturas. Resumindo, o sujeito será o produto da interação de seus esquemas e estruturas com o meio físico e social, sendo essa assimilação determinada pela atividade do sujeito.

A modificação que ocorre através da incorporação de novos dados aos esquemas anteriores é onde consiste a acomodação. Para Becker (1993), o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação é a adaptação intelectual, concluída quando existe um equilíbrio estável entre assimilação e acomodação (CANAN, 2000). Também pode-se defini-la como adaptação corporal, na perspectiva do corpo como acontecimento intelectual e o intelecto como acontecimento corporal.

Partindo do pressuposto que o sujeito é resultado da interação dos seus esquemas e estruturas com o meio físico e social, é necessário explicar a formação de esquemas, que para Piaget, é tudo aquilo que se pode generalizar em uma ação. A partir disso, constata-se a

presença de diversos esquemas que perpassam os aspectos motores, simbólicos, intuitivos, operatórios concretos e formais (DOLLE, 1995 apud CANAN 200, p 45:

Assim pode-se compreender a lógica piagetiana: a criança age no meio (atividade motora), organizando-o e estruturando-o, ao mesmo tempo em que, por causa da ação, ocorre a construção das estruturas mentais (construção interna). Esse processo, que obedece uma lógica dialética no desenvolvimento das estruturas da inteligência, pode ser melhor compreendido a partir de um conjunto de etapas características chamadas estágios.

Para este trabalho, deter-se-á ao estágio de inteligência das crianças de 7 a 10 anos, aqueles que estão em processo de alfabetização e que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Ferreiro (2001, p. 121) em torno dos 6 a 7 anos a criança opera em pensamento, sendo capaz de

[...] substituir as ações reais por ações virtuais, ou digamos melhor, por um sistema de ações virtuais que garantam a conservação de certas invariantes, ali onde a percepção não nota senão variações e modificações. Esse é o período das operações concretas.

Esse estágio das operações concretas se estende dos sete aos 10-11 anos¹ e apresenta enormes possibilidades de pensamento, porém possui limitações pela necessidade da criança ter a presença concreta de objetos para raciocinar (FERREIRO, 2001). “As principais operações do período operacional concreto são as que permitem ao sujeito classificar ou seriar objetos, bem como incluí-los numa classe ou série e conservar uma dimensão do objeto ante alterações em outras dimensões” (MACEDO, 1994, p. 156).

Gallahue (2013, p. 61), em sua obra sobre o desenvolvimento motor, traz um resumo da teoria de Piaget destacando que:

Durante o estágio operatório concreto do desenvolvimento, a criança torna-se consciente das soluções alternativas, usa regras para pensar, é capaz de distinguir entre aparência e realidade. Essa fase é chamada “concreta”, pois as ações mentais da criança (i.e, as “operações”) ainda estão ligadas a objetos concretos.

Nessa fase, a criança fixa o conceito de reversibilidade, em que se torna capaz de entender que as mudanças de forma, ordem, posição, número, etc. podem ser invertidas. Essa reversibilidade permite que a criança relacione um pensamento a um sistema total de partes inter-relacionadas reconhecendo um evento do início ao fim ou do fim ao início, e isso

¹ Essa classificação poderá não mais corresponder às crianças do momento atual, ela é baseada nos estudos piagetianos desenvolvidos na década de 30.

incrementa a capacidade mental da criança em organizar em um todo suas experiências (GALLAHUE, 2013).

Furth (1972 p 20) traz suas contribuições ao escrever sobre os estudos de Piaget aplicados em sala de aula. Um dos sete pontos que propõe em sua obra é que:

A faixa etária do cinco aos dez anos, mais ou menos do jardim de infância até o quarto ano primário, constitui a implantação daquilo que Piaget chama de inteligência “operatória”. É nessa época que a criança adquire os conceitos permanentes do espaço, tempo, relações, classes, combinações, etc., e são precisamente esses conceitos amplos que constituem a matéria prima do conhecimento geral, ou inteligência. Esses conceitos gerais da inteligência em desenvolvimento evoluem sempre, quer a criança frequente a escola ou não, porque independem de ensinamento específico. Além disso, esses conceitos são os alicerces sobre os quais deverá repousar a aquisição de qualquer conhecimento específico, que, de outra forma, não passará de informação memorizada.

A partir disso como pode-se conceituar a aprendizagem? Furth (1972) afirma que a aprendizagem é a aquisição de conhecimento e se detém das palavras de Piaget para conceituar a aprendizagem enquanto processo de aquisição de novos hábitos ou novas informações, diferente do desenvolvimento da inteligência:

Para Piaget, o desenvolvimento da inteligência é uma coisa muito diferente da aquisição de novos hábitos ou de nova informação. Se o segundo processo é chamado de aprendizagem, Piaget chama o primeiro de desenvolvimento. Esses dois processos psicológicos diferem em pelo menos cinco pontos relacionados: 1. A experiência da qual derivam seu sustento. 2. A motivação que fornece energia para a mudança. 3. A memória que retém no tempo o novo comportamento. 4. O tipo de cognição que é adquirida. 5. O modo como o comportamento recém adquirido se relaciona com o comportamento anterior (FURTH, 1972, p.116).

Adentrando ao tema da aprendizagem e da alfabetização, sendo essa última definida por Carvalho (2004, p 87) enquanto “[...] ação de ensinar a ler e escrever”, Russo (2012, p 31) afirma que:

[...] a aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da leitura e escrita pela criança dá-se a partir do contato entre ela e os objetos escritos.

Portanto, entendendo que aprender a ler e escrever pressupõe o contato da criança com os objetos escritos, pode-se afirmar que tais objetos estão presentes em diferentes momentos do dia a dia da criança. Tanto em momentos com sua família como com amigos, nas ruas e também em momentos vividos em outras disciplinas escolares as quais as criança tem acesso, como Artes e Educação Física.

Entender a forma como a criança aprende a leitura e escrita, recai sobre a maneira construtivista de propor o processo de aprendizagem.

Ao construtivismo interessam as ações do sujeito que conhece. Estas, organizadas enquanto esquemas de assimilação, possibilitam classificar, estabelecer relações, na ausência das quais aquilo que, por exemplo, se fala ou escreve perde seu sentido. Ou seja, o que importa é a ação de ler ou interpretar o texto e não apenas aquilo que, por ter se tornado linguagem, pôde ser transmitido por ele (MACEDO, 1994, p.15).

Teberosky e Colomer (2003) apresentam em sua obra um modelo construtivista de ensino/aprendizagem da linguagem e da alfabetização na Educação Infantil através de quatro eixos: o entrar no mundo da escrita, assimilar a linguagem escrita, ler e escrever e produzir e compreender textos escritos.

A visão construtivista, defendida por Piaget, supõe que:

Há uma evolução na aprendizagem, que as crianças devem construir cada tipo de unidade, sejam fonemas, palavras, frases ou textos, tendo cada um deles problemas e características específicas. Por isso, para o enfoque construtivista, é importante trabalhar, desde o início da alfabetização, com diferentes tipos de unidades linguísticas (PIAGET apud TEBEROSKY, COLOMER, 2003, p.97-98).

Para Teberosky e Colomer (2003) outra proposta de característica construtivista é quando o professor apresenta tarefas nas quais há um problema para resolver e nessas situações o professor pode observar o processo de aprendizagem do aluno e cooperar com ele.

A cooperação entre professor e aluno para o aprendizado é fundamental e em se tratando da alfabetização algumas questões merecem destaque, pois são os primeiros anos de escolarização dos alunos e situações de fracasso podem prejudicar. Anderle, Santos e Rosa Neto (2010, p 24-25) salientam que a relação entre professor e aluno é de extrema importância e ainda afirmam que:

Uma situação de aprendizagem em que o método, ou a concepção de alfabetização caracteriza-se como falho, em que há falta de estímulos positivos e correção demasiada dos erros, inibindo as hipóteses, e, ainda, uma exigência superior ao nível no qual se encontra a criança pode determinar o fracasso no processo de alfabetização.

Pode-se relacionar essa forma como o professor coopera com o aprendizado do aluno reportando ao papel do professor de Educação Física que atua nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Eles, assim como os demais professores, podem contribuir para o aprendizado da leitura e da escrita ao desenvolver práticas pedagógicas, através de atividades lúdicas e psicomotoras, baseadas também na resolução de problemas os quais auxiliarão no processo de alfabetização. Esse diálogo, uma interação entre as áreas do conhecimento,

pressupõe a realização do trabalho interdisciplinar nos ambientes escolares. Não há, pois, um processo isolado em que ora se escreve e lê e ora se fazem outras coisas. A criança é um todo, para ler e escrever precisa lançar mão de outras aprendizagens que lhes ajudarão a compreender melhor esse processo, como é o caso das atividades motoras. Aí, a interdisciplinaridade se impõe.

6 EDUCAÇÃO FÍSICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Nesta seção propõe-se reflexões sobre a relação interdisciplinar entre a Educação Física e a Alfabetização, na perspectiva de pesquisar quais as possíveis contribuições da prática interdisciplinar dos profissionais de Educação Física e alfabetizadores que atuam nas escolas de Educação Básica para com o processo de alfabetização das crianças que frequentam os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Isto se faz necessário para atender aos objetivos de analisar se há relação entre a Educação Física e o processo de alfabetização e qual a contribuição da Educação Física para esse processo e compreender a importância da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Física e alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Inicialmente, estabelecer-se-á um conceito de interdisciplinaridade, para então, abordar-se como essa relação acontece entre a Educação Física e a Alfabetização.

6.1 Conceituando a interdisciplinaridade

A “interdisciplinaridade” remonta à Antiguidade, com o pensamento aristotélico sobre a totalidade do Universo, do homem e dos deuses (TRINDADE, 2008). No período Medieval, sofreu uma ruptura em função da criação da ideia de organizar o conhecimento em disciplinas específicas. Na Idade Moderna, estudiosos como Galileu, Kepler, Copérnico, Bacon e Descartes, passam a defender a necessidade de considerar, ao mesmo tempo, o conjunto dos conhecimentos e a autonomia das ciências (PAVIANI, 2005). No início do século XX, os escritos de William Kilpatrick foram os mais promissores no sentido de uma retomada do conceito de interdisciplinaridade:

Sob diversos aspectos, a concepção do método de projetos por Kilpatrick, representa uma primeira perspectiva de futuro para o ensino interdisciplinar. Através dessa abordagem tornou-se possível obter um avanço na articulação entre as matérias do currículo, mas de uma forma significativa para os estudantes (GARCIA, 2012, p. 217).

Na década de 1960, na Europa, a interdisciplinaridade passa a ser considerada “[...] como uma forma de oposição ao saber alienado, como símbolo de retorno do humano no

mundo” (TRINDADE, 2008, p 78). É também nesse período que o referido conceito chega ao Brasil, sendo inicialmente trabalhado por autores como Ivani Fazenda e Hilton Japiassu, que afirmavam a interdisciplinaridade como uma necessidade de organização do conhecimento que deriva da especialização sem limites e que culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico (JAPIASSU, 1994).

Atualmente, a interdisciplinaridade tornou-se lugar comum na maioria dos escritos sobre educação e em muitos casos ela é amplamente defendida em discursos e teorias, contudo, na prática não acontece. Tal situação pode ser atribuída à falta de interesse em colocar tais preceitos em ação, mas também pela falta de compreensão do que a interdisciplinaridade realmente significa.

A redução da interdisciplinaridade a um simples arranjo entre as disciplinas ou à mera colaboração entre os professores, sem um exame de suas implicações epistemológicas e metodológicas, transforma sua prática em modismo intelectual, ou ainda, uma inútil justaposição de atividades (PAVIANI, 2005, p. 8).

A transcrição anterior traduz a preocupação com o que realmente está sendo feito nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Entende-se que cada área do conhecimento tem suas especificidades e finalidades, as quais são essenciais para a construção do conhecimento. No entanto, existem muitos elos entre as diferentes disciplinas e que tornam essa construção do conhecimento mais acessível e prazerosa. Com o objetivo de superar a visão fragmentada do homem e transpor as barreiras entre as disciplinas, tem-se a interdisciplinaridade como um difusor de novas práticas pedagógicas no ambiente escolar. Essas, por si, são inovadoras e intencionam a solução de problemas enfrentados no ensino-aprendizagem dos alunos, dependendo de como são tratados.

Paviani resgata Japiassu (1994) ao afirmar que o trabalho interdisciplinar supõe uma interação de disciplinas, tendo como objetivo a unidade do saber que, embora problemática, parece construir o ideal de todo o saber correspondendo às exigências do espírito humano. Não se abandona a noção de disciplina, pois a “[...] interdisciplinaridade não elimina as ciências e as disciplinas, apenas derruba seus falsos muros” (PAVIANI, 2005, p.53). O mesmo autor estabelece diferentes níveis de interdisciplinaridade: a troca de conceitos entre duas ou mais disciplinas; o intercâmbio teórico entre as disciplinas; o intercâmbio metodológico entre as disciplinas; o intercâmbio teórico e metodológico entre as disciplinas; e a transferência de conhecimentos de uma para outra disciplina. Por fim, Paviani (2005) considera a interdisciplinaridade como uma categoria de ação, não havendo modelos pré-determinados e

nem podendo ficar apenas no nível do desejo e das boas intenções. É preciso haver comprometimento e trabalho para que os resultados aconteçam.

É nesse sentido que se entende a interdisciplinaridade: uma ação ou atitude em que disciplinas combinam-se e relacionam-se a fim de um mesmo propósito – a aprendizagem. Tornar a prática docente uma ação interdisciplinar é um grande desafio para o professor, exigindo uma revisão de seus conceitos e a coragem de enfrentar o desconhecido a fim de buscar a aprendizagem de seu aluno, considerando-o como um ser em sua totalidade. Essa ação deve ocorrer de forma planejada para atender aos objetivos estabelecidos, afinal, a atitude interdisciplinar se caracteriza pela intencionalidade daqueles que a praticam.

Ao revelarmos a interdisciplinaridade como atitude, esta nos convoca a refletir sobre as possibilidades de uma ação que promova a parceria e a integração, e este movimento implica o exercício do conhecer-se, porque impõe uma ação paradoxal de busca e posicionamento das questões existenciais, na tentativa de compreensão da relação entre os acontecimentos percebidos e seus reflexos no interior e, ainda, como devolvo tudo isso aos outros e à vida externa (MIRANDA, 2008, p. 119-120).

A parceria e a integração mencionada por Miranda, para esta pesquisa, diz respeito, mais especificamente, sobre os conteúdos trabalhados pelo professor alfabetizador e pelo professor de Educação Física. Nesse sentido, é importante resgatar quais são os conhecimentos abordados por estes profissionais e então, estabelecer a possível parceria e integração entre os mesmos.

6.2 Objetos e objetivos de trabalho do professor de Educação Física

Ao longo das últimas décadas, o paradigma da aptidão física e esportiva marcou profundamente as práticas da disciplina de Educação Física no contexto escolar. Apesar de novas propostas surgirem, as práticas pedagógicas ainda resistem às mudanças. Para a pesquisa, realizou-se uma leitura crítica das publicações científicas baseadas nos benefícios das intervenções da Educação Física nas dificuldades de aprendizagem. Contudo, entende-se que, enquanto área do conhecimento, ela precisa se firmar no ambiente escolar, com suas especificidades e particularidades, mostrando sua importância como disciplina cujo objeto é a cultura corporal do movimento. Por outro lado, ressalta-se as abordagens críticas da Educação Física: a teoria Crítico-Superadora - baseada na Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani e colaboradores – e a teoria Crítico-Emancipatória, formulada por Elenor Kunz e outros autores do Núcleo de Estudos Pedagógicos do Centro de Desportos da Universidade

Federal de Santa Catarina (BRACHT, 1999). As teorias críticas concentram-se na denúncia das consequências das propostas tecnicistas sobre os sujeitos da educação.

Para além de apresentar outros conteúdos, elas afirmaram a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam os currículos desenvolvimentista, psicomotor e da saúde, a que pertencem os conhecimentos veiculados, quais identidades legitimam e quais negam (NEIRA, 2009, p.70).

Entre os documentos mais utilizados no que se refere à concepção e conteúdos da Educação Física escolar, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em vigor desde 1997. Esses consideram como meta para a Educação Física a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas”(BRANDL, 2010). Os PCNs também estabelecem três grandes blocos de conteúdos para a disciplina em questão: 1º) esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2º) atividades rítmicas e expressivas; e 3º) conhecimento sobre o corpo.

Palma; Oliveira e Palma (2010), entendendo que os conteúdos de Educação Física exigem uma ampliação e redefinição do que foi proposto pelos PCNs, organizaram esses conteúdos em núcleos de concentração, procurando ampliar suas especificidades e deixando o humano culturalmente construído como referência para a seleção dos mesmos. Pode-se observar os núcleos e os conteúdos básicos para cada núcleo, no quadro a seguir:

Quadro 1 - Conteúdos Básicos dos Núcleos

Núcleos	Conteúdos Básicos
O movimento e a corporeidade	Compreensão e conhecimento do corpo, das habilidades motoras (locomotoras, não locomotoras, manipulativas); estruturas capacitativas e motoras (lateralidade corporal, equilíbrio corporal, coordenação motora, orientação e estruturação espaço-temporal, esquema corporal, velocidade, flexibilidade corporal, força muscular, resistência corporal); percepção corporal (motora e sensorial).
O movimento e os jogos	Aspectos socioculturais dos jogos; jogos populares.
O movimento e os esportes	Aspectos socioculturais e biológicos do esporte; esporte e suas diferentes manifestações (tradicionais, olímpicos e não olímpicos, contemporâneos, de aventura ou radicais, as lutas e as relações com o esporte).
O movimento em expressão e ritmo	Expressão corporal rítmica (corpo e ritmo, mímica, imitação); brincadeiras cantadas; parlendas; danças de salão; danças individuais contemporâneas; artes circenses (equilibrismo, malabarismo, acrobacias).
O movimento e a saúde	Aptidão física; exercícios físicos; saúde e qualidade de vida (hábitos higiênicos e alimentares, composição corporal, hábitos posturais, doenças crônico-degenerativas); socorros de urgência; anatomia do corpo humano (sistema locomotor, articular, esquelético e muscular); controle alimentar e reeducação alimentar; gasto energético; metabolismo corporal; ginástica e musculação na academia; corpolatria.

Fonte: Palma; Oliveira; Palma (2010, p.57)

Na sugestão dos autores, os termos “corporeidade” e “saúde” são colocados de forma destacada, indicando a importância de o aluno perceber, compreender e conhecer seu corpo, para poder desenvolvê-lo e exercitá-lo com consciência de suas ações. Da mesma forma, ao entender a importância e o funcionamento de seu corpo, privilegiar os cuidados para com sua saúde, respeitando seus limites e não se deixando influenciar pelos estímulos negativos (como a ditadura da magreza e da musculação).

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os núcleos de concentração permanecem os mesmos, sendo elencados objetivos específicos para a faixa etária em questão, como se visualiza no quadro 2:

Quadro 2 - Núcleos de concentração dos conteúdos

Núcleos	Objetivos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
O movimento e a corporeidade	Organizar situações de vivências corporais e estudos que possibilitem a compreensão de ser um corpo em movimento e em constantes interações com objetos e pessoas.
O movimento e os jogos	Favorecer o estudo e a vivência de manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo no processo de construção da motricidade.
O movimento e os esportes	Favorecer o estudo e a vivência de manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo no processo de construção da motricidade.
O movimento em expressão e ritmo	Promover a compreensão do movimento rítmico, como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais.
O movimento e a saúde	Possibilitar o entendimento e o envolvimento da interação entre a ação motora e a saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos podem trazer para a melhoria da qualidade de vida.

Fonte: Palma; Oliveira; Palma (2010, p.57).

O tema corporeidade aparece também na perspectiva de como se reage e se adapta à convivência com o mundo e com as outras pessoas, como se interage com o grupo. Também, a ludicidade é destacada, uma vez que essa se constitui uma exigência da infância e deve estar presente nos primeiros anos de escolarização. Nesse sentido, a ludicidade através dos jogos e brincadeiras, é uma grande aliada do professor de Educação Física.

Mais recentemente, vem ocorrendo a construção de um novo documento legislador da Educação Nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento passou pelas seguintes etapas: estudo de documentos curriculares do Distrito Federal e demais municípios do país, elaboração da 1ª versão, consulta pública, elaboração da 2ª versão e por fim foram realizados seminários em todo o país para apreciação e discussão desse material. Ainda precisa ser aprovada a terceira versão que é prevista pra meados de 2017. (BRASIL, 2016). A realização da terceira versão certamente está vinculada às propostas políticas

voltadas à educação do Brasil. Nesse sentido, o momento histórico ainda enseja muitas dúvidas quanto aos rumos da educação no país dada a instabilidade política ainda preponderante.

A BNCC resultou da discussão e contribuição de especialistas, professores e comunidade acadêmica, dos diversos Estados brasileiros sobre as atuais demandas da educação no país. Trata-se de uma espécie de compêndio sobre a educação brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e que objetiva a organização de um Sistema Nacional de Ensino. Para esta pesquisa, consultou-se a segunda versão do referido documento, revisada e publicada em abril de 2016, que está disponível no site do Ministério da Educação (MEC) em versão digitalizada.

A Base Nacional Comum Curricular utiliza termos trazidos pelos PCNs e também propõe novas expressões para o campo educacional: os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” que subsidiam a definição dos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e substituem os “conteúdos”; os “campos de experiência” ou “áreas do conhecimento” que se subdividem em “componentes curriculares” e ocupam o lugar das “disciplinas”; os “temas especiais”, no lugar de temas transversais e os “eixos de formação”, que articulam as áreas do conhecimento durante cada fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assim, nesse documento, a Educação Física é definida como um Componente Curricular da Área do Conhecimento das Linguagens, com Objetivos de Aprendizagem organizados em cinco ciclos: dois ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos; 4º e 5º anos), dois ciclos nos anos finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) e um ciclo no Ensino Médio (BRASIL, 2016, p. 107).

Especificamente sobre a Educação Física nos anos iniciais, a BNCC (2016, p. 241) recomenda que:

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, busca a qualificação para a leitura, produção e vivência das práticas corporais. Para tanto, os/as professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes.

A referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são as práticas corporais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elas estão organizadas com base nas seguintes manifestações da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal) e lutas.

Como pode-se observar, considera-se que nos anos iniciais, a Educação Física é responsável por trabalhar a vivência das práticas corporais, ficando explícita a necessidade de que os professores busquem formas de trabalho interdisciplinares aliadas aos demais componentes curriculares, buscando a aprendizagem dos alunos. As práticas corporais – principal objeto da Educação Física – são divididas em cinco categorias (manifestações da cultura corporal e do movimento) cujos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram elencados da seguinte forma, como mostram o quadro 3:

Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o 1º ciclo (1º ao 3º anos) do Ensino Fundamental.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o 1º Ciclo (1º ao 3º ano)	
<p>Brincadeiras e jogos</p> <p>Este primeiro agrupamento de práticas corporais reúne as brincadeiras e jogos tradicionais e populares. Diz respeito àquelas atividades voluntárias, exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, que se caracterizam pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si.</p> <p>No 1º ciclo, em continuidade as experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil, são tematizados jogos da cultura popular e brincadeiras presentes no contexto comunitário. No 2º ciclo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento focalizam as manifestações tradicionais do Brasil e do mundo.</p> <p><i>[1] Fazem parte desse universo, entre outros, os jogos e as brincadeiras da cultura indígena e afro-brasileira.</i></p>	<p>(EF01EF01)¹ Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, bem como da cultura indígena e da afro-brasileira. [CIA]</p> <p>(EF01EF02) Formular e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira. [CIA]</p> <p>(EF01EF03) Participar de brincadeiras e jogos, reconhecendo e respeitando as diferenças de tipos distintos, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal. [DHC]</p> <p>(EF01EF04) Reconhecer as características das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira. [CIA]</p> <p>(EF01EF05) Compreender e valorizar os diferentes sentidos e significados das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira. [CIA]</p> <p>(EF01EF06) Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade para a prática de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira. [CIA]</p> <p>(EF01EF07) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática em outros momentos escolares de brincadeiras e jogos aprendidos nas aulas.</p>
<p>Esportes</p> <p>O esporte reúne tanto as manifestações mais “formais” dessa prática quanto as que lhe são “derivadas”. No 1º ciclo, podem ser tematizados diversos esportes com ênfase nos de marca, precisão e invasão. No 2º ciclo, poderão ser estudados diversos esportes, com ênfase naqueles de campo-e-taco, rede/parede e invasão. Elementos comuns são os aspectos compartilhados entre diferentes modalidades de um mesmo tipo de esporte, derivados do desempenho comparado entre as equipes ou jogadores adversários.</p> <p><i>[2] Esportes de marca: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (quanto demorou? quanto saltou? quanto levantou?). Integram esse grupo, entre outras modalidades, a patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.</i></p> <p><i>[3] Esportes de precisão: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento,</i></p>	<p>(EF01EF08) Experimentar os elementos comuns [1] de diversos tipos de esportes com ênfase nos de marca [2], precisão [3] e invasão [4].</p> <p>(EF01EF09) Fruir a experimentação de diversos tipos de esportes, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p> <p>(EF01EF10) Compreender a importância da observação das normas e regras dos esportes que asseguram a integridade própria e a dos/as demais participantes, bem como o trato respeitoso aos/as colegas, problematizando diferentes preconceitos, com ênfase naqueles relacionados à aparência e/ou ao desempenho corporal. [DHC]</p> <p>(EF01EF11) Identificar os elementos comuns dos diferentes tipos de esportes experimentados, com ênfase nos de marca, precisão e invasão, bem como recriar suas possibilidades de prática.</p> <p>(EF01EF12) Reconhecer a diversidade de modalidades esportivas e as formas de prática presentes no contexto comunitário e regional.</p> <p>(EF01EF13) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para praticar os esportes.</p>

¹ A sigla EF01EF01 refere-se: EF (Ensino Fundamental) EF (Educação Física).

<p><i>comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar). Exemplo: bocha, curling, croquet, golfe, sinuca, tiro com arco, tiro esportivo etc.</i></p> <p><i>[4] Esportes de invasão: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro móvel) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown), protegendo simultaneamente o próprio alvo (meta ou setor do campo). Exemplos: basquetebol, corfebol, floorball, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei na grama, lacrosse, pólo aquático, rugby etc.</i></p> <p><i>[5] Esportes de campo-e-taco: categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases, ou a maior distância possível, entre as bases - enquanto os defensores não recuperam o controle da bola - e, assim, somar pontos. Exemplo: beisebol, criquete, pesapallo, rounders, softbol etc.</i></p> <p><i>[6] Esportes de rede/parede (abreviação de esportes com rede divisória ou parede de rebote): reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária em que o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma, ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Exemplos de esportes com rede divisória: voleibol, vôlei de praia, tênis, badminton, padel, peteca, sepaktakraw. Exemplos de esportes com parede de rebote: pelota basca, raquetebol, squash.</i></p>	
<p style="text-align: center;">Ginásticas</p> <p>As ginásticas constituem-se como um grupo amplo e diverso de práticas corporais. No caso das ginásticas de demonstração, a progressão se dá com base na complexidade da prática corporal.</p> <p>Para o 1º ciclo, são previstos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que abarcam os elementos básicos da ginástica e, no 2º ciclo, são propostos objetivos que compreendem a combinação desses elementos.</p>	<p>(EF01EF14) Experimentar diferentes elementos básicos das ginásticas de demonstração (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais).</p> <p>(EF01EF15) Fruir a execução de diferentes elementos básicos das ginásticas.</p> <p>(EF01EF16) Formular e utilizar estratégias para a execução dos elementos básicos das ginásticas.</p> <p>(EF01EF17) Participar das ginásticas, reconhecendo e respeitando diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal. [DHC]</p> <p>(EF01EF18) Reconhecer as características dos elementos básicos das ginásticas.</p> <p>(EF01EF19) Identificar a presença dos elementos básicos das ginásticas em distintas práticas corporais.</p> <p>(EF01EF20) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para praticar os elementos ginásticos</p>

<p style="text-align: center;">Danças</p> <p>São práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças caracterizam-se por serem realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo estas duas últimas, as formas mais comuns.</p> <p>Diferentemente de outras práticas corporais rítmico-expressivas, estas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares, associados a cada uma delas.</p> <p>As manifestações populares presentes na comunidade são tematizadas no 1º ciclo e as regionais e brasileiras, no 2º ciclo.</p>	<p>aprendidos nas aulas em outros momentos escolares.</p> <p>(EF01EF21) Experimentar diferentes danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (ex.: rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas).</p> <p>(EF01EF22) Fruir diferentes rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.</p> <p>(EF01EF23) Formular e utilizar estratégias para identificar, analisar e praticar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das rodas cantadas, das brincadeiras rítmicas e danças populares presentes na comunidade.</p> <p>(EF01EF24) Participar de rodas cantadas, de brincadeiras rítmicas e expressivas e de danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional de forma respeitosa, problematizando diferentes preconceitos, com ênfase nos da aparência e/ou de desempenho corporal. [DHC]</p> <p>(EF01EF25) Identificar os ritmos, o uso do espaço, os gestos e as músicas dos diferentes tipos de rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.</p> <p>(EF01EF26) Compreender criticamente e valorizar as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas e danças da Cultura Popular, presentes no contexto comunitário e regional.</p> <p>(EF01EF27) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para realizar rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional em outros momentos escolares.</p>
<p style="text-align: center;">Lutas</p> <p>As lutas, disputas corporais entre um/a ou mais participantes, empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o/a oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário como fim. Nesse agrupamento, há uma grande quantidade de formas de práticas, quando considerada sua origem, uso ou grau de institucionalização, o que permite diferenciá-las em artes marciais (ex. kung fu), modalidades de combate (ex. luta greco-romana), lutas tradicionais (ex. huka-huka), sistemas de defesa pessoal (ex. kravmagá), entre outros.</p>	<p>Aplicados somente ao 2º ciclo (4º e 5º anos). Disponível para consulta nas páginas 250 e 251 da BNCC.</p>

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016, p.241-251).

No quadro anterior, optou-se por transcrever apenas os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, por serem esses os anos que compõem o ciclo de alfabetização, objeto da pesquisa. Ao realizar a leitura dos objetivos, é clara a preocupação em se trabalhar aspectos como: respeito às regras e aos colegas (adversários ou membros da mesma equipe); reconhecimento dos tempos e espaços escolares

para a prática do movimento (para diferentes espaços, diferentes movimentos); prática de danças, jogos e brincadeiras de conhecimento local (comunidade) e da tradição da cultura popular (folclore); respeito às características e limitações de cada pessoa; valorização do trabalho coletivo; solucionar problemas e criar alternativas; trabalhar com ritmo, espaço, tempo e gestos (expressão corporal e oral); entre outros aspectos. Nesse sentido, como ver-se-á mais adiante, a integração de saberes entre alfabetizadores e educadores físicos, é plenamente possível.

No intuito de atender ao que se propõe o objetivo principal da pesquisa, como já afirmado em outros momentos, tratou-se de identificar de que forma os professores dessa disciplina e os alfabetizadores podem trabalhar de maneira interdisciplinar, objetivando o sucesso da alfabetização, o que resulta na construção da autonomia do educando. Tal autonomia na aquisição das competências da leitura e da escrita também se encontra na capacidade de movimentar-se e desenvolver a consciência crítica e reflexiva do movimento.

6.3 Alfabetização e movimento

Assim como faz para a Educação Física, em relação às demais áreas do conhecimento pertinentes ao ciclo de alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular, define (para cada área do conhecimento) objetivos gerais de formação, relacionados aos eixos de formação, discorre sobre como os componentes curriculares contribuem para o alcance desses objetivos gerais de formação e apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente (BNCC, 2016, p. 180). A fim de não se tornar exaustivo, não se transcreverá aqui os objetivos de cada uma das áreas do conhecimento, mas julga-se pertinente, compartilhar as ponderações que o documento faz a respeito das necessidades e direitos de aprendizagem da criança em fase de alfabetização e da proposta de trabalho interdisciplinar intrínseca a isso.

Os alunos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passam por mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, as quais refletem nas suas relações com o mundo e com os outros. Ocorre a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo ao qual pertencem e isso interfere na forma como exercem sua cidadania e no seu comprometimento com esse coletivo, através do reconhecimento de suas potencialidades e pelo respeito e valorização das diferenças (BNCC, 2016).

Essas características dos/das estudantes demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências

mais imediatas para que, a partir delas, se possa expandir o repertório de suas práticas culturais com a incorporação de outros elementos, advindos dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas de conhecimento. Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é importante que o/a estudante tenha amplas oportunidades para a apropriação do sistema de escrita alfabética, que se dá articulada ao seu envolvimento com a leitura e a produção de textos em todos os componentes curriculares. A alfabetização e o letramento devem se dar, portanto, em um contexto interdisciplinar, sendo compromisso de todas as áreas e seus componentes. Ainda nesses três primeiros anos, os sujeitos aperfeiçoam seus sistemas de localização e a capacidade de descrição do espaço e do tempo, o que é complementado pelas experiências com as diferentes grandezas que os cercam, com o pensamento numérico e com as ideias de previsibilidade, tendência, singularidade e incerteza (BNCC, 2016, p.182).

Dessa forma, a alfabetização não é responsabilidade apenas da Língua Portuguesa e da Matemática. Todas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares precisam contribuir para garantir que a aprendizagem aconteça. Se a criança é um todo, que capta estímulos e conhecimentos de diferentes formas, sua aprendizagem pode dar-se de maneira mais fácil, quando todas as suas faculdades, sentidos e potencialidades forem mobilizadas em prol do mesmo objetivo. Nesse aspecto, também serão beneficiados os alunos que possuem dificuldade de aprendizagem pelo método mais tradicional da leitura e escrita, onde a atenção e concentração são requisitos primordiais. Nesses casos, o que não consegue ser compreendido dentro da sala de aula, copiando do quadro ou lendo um livro, pode ser aprendido em uma aula de Artes ou de Educação Física.

Cabe lembrar que a alfabetização do corpo torna-se imprescindível para as crianças uma vez que através dos movimentos e posturas corporais as crianças se expressam e socializam com o meio ambiente em que estão inseridos. Apesar disso, observou-se que por mais que a Educação Física esteja inserida na área das Linguagens, a mesma não é tratada como tal, pois elementos tecnicistas ainda prevalecem nas práticas dos professores. O que se quer ressaltar nesse estudo é que a Educação Física pode auxiliar no processo de alfabetização não esquecendo que a alfabetização também pode contribuir para a Educação Física uma vez que a alfabetização não é um processo unicamente racional e cognitivo, mas também estético, portanto corporal.

O trabalho escolar precisa ser organizado mediante as necessidades dos alunos e, a partir daí, expandir para os conhecimentos mais estruturados de cada área, sempre num contexto interdisciplinar. Reforçando esse pensamento, a BNCC (BRASIL, 2016, P 182-183) ainda afirma:

No contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que seja promovida a integralização e o estabelecimento das relações entre os conhecimentos

advindos das diferentes áreas e dos diferentes componentes curriculares, realizando sínteses, apresentando, retomando, articulando conhecimentos e contando com repertórios comuns, construídos diariamente, com o mesmo grupo. [...]

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as ações que integram componentes curriculares e áreas contribuem para processos diversos de alfabetização, letramento, de desenvolvimento das linguagens e de raciocínios matemáticos, com noções espaciais e suas formas de representação. Contribuem, ainda, para o reconhecimento de sua história e a de sua comunidade, ampliando entendimentos sobre pessoas, culturas e grupos sociais em relações de produção, de poder e de transformação de si mesmo e do mundo, fortalecendo valores tais como solidariedade, protagonismo, cuidados de si e do outro.

Silva e Beltrame (2011), após estudo que comprovou a relação entre o desempenho motor com as dificuldades de aprendizagem, apontaram que as crianças com problemas de aprendizagem, apresentaram problemas motores e obtiveram pior desempenho em destrezas manuais e equilíbrio. Portanto, existem habilidades motoras específicas que são essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita e que podem ser trabalhadas nos conteúdos previstos na disciplina de Educação Física, como foi visto anteriormente.

Para as habilidades motoras deverão ser trabalhadas as locomotoras e não locomotoras, bem como as habilidades manipulativas. Dentro da estrutura capacitativa estão a lateralidade corporal e o equilíbrio corporal. Por fim, o reconhecimento do próprio corpo, inclui a noção de corpo humano e a percepção motora e sensorial. Todos esses aspectos são de fundamental importância, pois trazem elementos essenciais para os alunos da faixa etária do ciclo de alfabetização (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010). Para o desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita, por parte dos alunos em processo de alfabetização, sem desconsiderar a importância do estudo das demais habilidades, pode-se destacar a grande necessidade de trabalhar as habilidades manipulativas, a lateralidade, o equilíbrio corporal, as noções de corpo e a percepção motora e sensorial.

O desenvolvimento das habilidades manipulativas, vão auxiliar no processo de escrita, em que se faz imprescindível a manipulação de um implemento como o lápis, para o seu aprendizado. Já a lateralidade, que “[...] está relacionada à compreensão sobre os lados do corpo, que permite o conhecimento sobre si mesmo em relação com objetos, imagens e símbolos” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010), auxilia o aluno na escolha do membro superior predominante, que vai segurar e manipular o lápis e orientar a escrita da esquerda para a direita.

O equilíbrio, que representa a manutenção do corpo na posição que se deseja e requer um controle postural, se relaciona com a superfície de apoio e está ligado à localização do centro de gravidade do corpo (Palma; Oliveira; Palma, 2010). Esse equilíbrio manterá o corpo

do aluno sentado, exigindo a combinação de diferentes grupos musculares e auxiliando também no aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, para que esse aprendizado aconteça, é necessário o desenvolvimento da noção do corpo humano por parte do aprendiz, no qual o aluno terá capacidade de realizar diferentes movimentos com os diversos segmentos do seu corpo. A percepção motora sensorial, que envolve além de outros, os sentidos auditivos e visuais, possibilita todo o conjunto do processo de ensino-aprendizagem, no qual estão inseridos os alunos em fase de alfabetização (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Partindo do entendimento de que a motricidade humana é a interação de diversas funções motoras, Rosa Neto (2002) considera a atividade motora de suma importância no desenvolvimento global da criança. É através da exploração dos movimentos que a criança desenvolve a consciência de si mesma e do mundo externo, sendo as habilidades motrizes, auxiliares na conquista de sua independência. O autor considera que:

Um bom controle motor permite à criança explorar o mundo exterior, aportando-lhe as experiências concretas sobre as quais se constroem as noções básicas para seu desenvolvimento intelectual. A criança pequena vive e cresce em um mundo exterior, do qual depende estreitamente – é o mundo dos objetos e o mundo dos demais. Ela percebe esse mundo exterior através de seu corpo, ao mesmo tempo em que seu corpo, entra em relação com o mundo exterior (ROSA NETO, 2002, p. 12).

Contudo, deve-se estar conscientes de que o processo de aprendizagem do aluno do ciclo de alfabetização envolve diversos fatores, entre eles, o ambiente no qual a aprendizagem acontece. Ou seja, o meio sócio cultural, as relações com seus pares, a motivação e os sentimentos de sucesso ou fracasso, também interferem no maior ou menor êxito do aluno. Esses aspectos, bem como questões físicas e biológicas, podem interferir no aprendizado. Todo o corpo docente deve estar ciente e comprometido com suas funções, buscando um trabalho integrado para promover um melhor e mais eficiente desenvolvimento dos alunos (ALVES; PAVELIK, 2011). Fonseca (2008, p. 514), complementa:

O desenvolvimento da criança depende, fundamentalmente, da experiência social, isto é, da ação e da mediação que os adultos lhe proporcionam. É a recriação pelo adulto, de um ambiente próprio, que concretiza o conjunto de condições (estímulos, situações, tarefas, etc) que estão na base do desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança.

Dessa forma, é notório como a Educação Física, assim como outras interferências externas, pode contribuir para o processo de alfabetização. A partir do que foi percorrido até aqui, acredita-se ter justificado a necessidade e a possibilidade do trabalho interdisciplinar acontecer no ambiente escolar, em especial, no ciclo de alfabetização. Mas na prática

cotidiana, como isso poderia acontecer? Retomaram-se os grandes blocos ou eixos de aprendizagem anteriormente explanados: “Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimento sobre o corpo”, nos PCNs (1997); “O movimento e a corporeidade, O movimento e os jogos, O movimento e os esportes, O movimento em expressão e ritmo, O movimento e a saúde”, propostos por Palma; Oliveira e Palma (2010) e “Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças e Lutas” na BNCC (2016).

O que se percebe é que as nomenclaturas mudam de ordem, se acrescentam ou retiram palavras, mas a essência é a mesma: a Educação Física nos anos iniciais é trabalhada de uma forma mais lúdica com jogos e brincadeiras, ampliando seu trabalho para o conhecimento do corpo através da ginástica, o reconhecimento e respeito às regras a partir dos esportes e o reconhecimento dos movimentos, reflexos, ritmo, espaço, tempo e expressão, através das danças. Todos esses elementos integram-se aos conteúdos ou direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização.

Jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades para trabalhar regras: a compreensão do que a regra determinar, o cumprimento ou respeito a ela e a adaptação ou criação de novas regras. Essas atividades envolvem conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, refletindo na forma como me relaciono com o mundo e as pessoas, bem como nas competências de interpretação, leitura e escrita. Além disso, cada jogo ou brincadeira em específico abordará um tema ou conteúdo, cuja aprendizagem será promovida. Podem ser usados jogos de tabuleiro em que se montam palavras, se calculam quantidades ou um jogo onde o tabuleiro seja a quadra de esportes, riscado no chão ou em um papel pardo e que as peças que se movem sejam os próprios alunos. A partir dessa mesma atividade, podem ser trabalhados conceitos como direita-esquerda, para frente e para trás, quantidade de casas a serem puladas (uso do dado para correspondência entre o símbolo do numeral e a respectiva quantidade que representa). As brincadeiras e jogos podem auxiliar na aprendizagem de quantidades, numerais, operações, letras, sílabas, palavras, frases, na expressão oral e corporal, na criação de personagens e situações (o que prepara para a produção textual), na organização espaço-temporal, entre outros.

A ginástica, os esportes e a dança, proporcionam o autoconhecimento, no sentido de descobrir quais são as preferências, limites, em qual atividade física encontra-se mais facilidade ou prazer em praticar. Aprende-se que cada pessoa é diferente e que os gostos ou aptidões são variáveis, sendo esse um motivo de respeito e de cooperação. Entende-se a

importância do coletivo e a diferença na prática de atividades individuais e em grupo. Compreende-se a importância de ouvir para entender as regras, aprender os tempos de ação e reação, os limites do corpo, o ritmo e a expressão corporal.

A dança, as brincadeiras e os jogos ainda contemplam outro conteúdo importante: a cultura popular ou folclórica. Ambas as atividades interagem muito bem com as quadrinhas, os trava-línguas, as lendas, as cantigas de diferentes tipos, os pula-cordas, as brincadeiras de roda ou outrem. Além disso, todas as práticas realizadas em uma aula de Educação Física, podem ser transformadas em relatos escritos, orais ou através de desenhos.

Em seu livro *Educação Física Infantil: inter-relações movimento, leitura e escrita*, Mattos e Neira (2007) fazem importantes reflexões sobre a relação entre movimento e alfabetização, baseados em estudos teóricos e na experiência realizada em uma Escola de Ensino Fundamental, deixando explícita a relação interdisciplinar entre a Educação Física e o processo de aquisição da leitura e escrita. Nas palavras dos autores:

[...] O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a cultura corporal de cada criança.

[...] Conquistas no plano da coordenação e precisão dos movimentos podem ser alcançadas através da prática constante de diversas brincadeiras e atividades motoras presentes em diversas culturas que terminam por solicitar complexas sequências motoras para serem reproduzidas, oferecendo assim, oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor (MATTOS e NEIRA, 2007, p. 26 e 29).

Na imensa gama de atividades existentes para serem trabalhadas com as crianças, há atividades que utilizam a expressão escrita enquanto forma de representação; outras, que auxiliam para o desenvolvimento da memória, das habilidades operatórias do pensamento (como a observação, a comparação, a análise, a síntese, entre outras), e há aquelas atividades que estimulam o desenvolvimento da atenção, da percepção e da orientação no tempo e no espaço (MATTOS e NEIRA, 2007). Além de destacar a importância do movimento na vida cotidiana e escolar da criança, os autores ressaltam a necessidade de haver um cuidadoso planejamento e que o planejar e o executar das atividades tenham um mesmo propósito, usando-se o critério da ludicidade como referência, já que tais atividades destinam-se às crianças em fase inicial de escolarização. Aqui cabe lembrar as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que insiste em que o planejamento pedagógico nos anos iniciais seja realizado com base no interesse dos alunos, para depois ampliar o conhecimento para os

saberes mais complexos acumulados pela sociedade no decorrer dos tempos. Mattos e Neira (2007) sugerem que os conteúdos contemplados nesse planejamento podem ser brincadeiras e jogos criados pela professora ou já conhecidos pelos alunos:

Tradicional, contestes, rodas cantadas, construídos, e podem ou não fazer uso de materiais como cordas, banco, bolas e bastões. Essas atividades podem carregar dimensões simbólicas: um banco pode ser uma ponte, um aro pode ser uma toca, etc. Cercadas de histórias algumas atividades podem propiciar verdadeiras aventuras (MATTOS e NEIRA, 2007, p. 35).

Depois de realizada, a atividade pode ser registrada coletiva ou individualmente. Com o tempo, as brincadeiras e jogos podem ganhar regras mais elaboradas e a criança vai aprendendo a conviver e respeitar seus pares. Outro aspecto significativo, é que em meio a tantos brinquedos prontos (tecnológicos ou não), usar materiais simples ou de sucata como objeto da brincadeira, incentiva a criatividade e a imaginação da criança, além de não criar situações onde se façam juízos de valor. Por fim,

Como orientação suplementar, cabe lembrar que os recursos cognitivos utilizados nos jogos e brincadeiras como: memória, noção espacial, discriminação visual e auditiva desenvolvem as capacidades necessárias a quem pretende dominar a língua escrita. Neste sentido há um cabedal enorme de atividades da cultura corporal de movimento que podem preencher essas lacunas, levando as crianças ao desenvolvimento dessas funções psicológicas sem a repetição e os exercícios tradicionais tão extenuantes.

Assim, solicitar à criança que descreva os processos que ela utilizou para esconder-se durante o esconde-esconde ou ensinar uma cantiga de roda à turma de alunos e pedir que cantem sozinhos lançará mão das mesmas estruturas cognitivas utilizadas durante a alfabetização (MATTOS e NEIRA, 2007, p. 36).

O professor pode propor que as crianças representem o alfabeto com o corpo; montar letras gigantes no pátio da escola ou na quadra de esportes, onde se pode caminhar sobre as letras ou preencher suas linhas e formas com objetos; construir brinquedos e manipulá-los; contar o número de dedos, mãos, pernas, pés..., tocá-los e produzir movimento com eles; usar as mãos e os dedos para fazer cálculos; usar partes do corpo para medir espaços, tamanhos e distâncias; dançar, dramatizar; enfim, além da criatividade nata do professor, tem-se à disposição uma série de opções de atividades pesquisando a cultura popular e os saberes acumulados pela humanidade em toda a sua História.

Entretanto, mesmo sabendo ser a interdisciplinaridade uma ação possível e necessária entre a Educação Física e a alfabetização, por que ainda é tão difícil constatá-la nas escolas? Alguns desafios se interpõem a ela, como se reflete a seguir.

6.4 Desafios à interdisciplinaridade

Como mencionou-se no início desse capítulo, a realização deste trabalho interdisciplinar - que é necessário e possível - na maioria das vezes, não acontece como deveria, ficando apenas na teoria ou tornando-se mera divisão de tarefas entre as disciplinas. Atribuiu-se essa ‘dificuldade’ a fatores como: falta de conhecimento sobre as reais implicações da interdisciplinaridade, falta de comprometimento por parte de docentes ou da própria escola como um todo, e a falta de planejamento adequado entre as partes envolvidas. Outro agravante é que, em muitas escolas, dependendo da rede de ensino a que pertencem – municipal, estadual ou particular – não há oferta de professores de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando esse profissional restrito aos anos finais e Ensino Médio. Nesses casos, há um professor unidocente, que ministra aulas de todas as disciplinas para a mesma turma. A falta de estrutura física como escassez de espaços apropriados para práticas como falta de estrutura pessoal onde não existem professores de formação específica para trabalhar Educação Física.

Esses professores em especial, em virtude da falta de uma formação específica na área da Educação Física, podem sentir-se despreparados ou desmotivados para trabalhar a atividade física, deixando-a de lado ou reduzindo seus momentos de realização. Quando a escola disponibiliza o educador físico para os anos iniciais, nem sempre há um envolvimento real com a aprendizagem das crianças, em função da falta de interesse do profissional ou da falta de diálogo com o professor alfabetizador ou pela formação inadequada ou pelo conjunto dos fatores.

Para os professores de Educação Física, as mudanças ocorridas nos documentos que legislam sobre essa disciplina, têm exigido um significativo esforço de alinhamento de seus conteúdos aos propósitos da escola. Isso é, durante muito tempo, a Educação Física foi entendida como uma atividade destituída de intenção pedagógica, marcada por uma prática meramente recreativa, nos primeiros anos da vida escolar, pelo desenvolvimento da aptidão física e desportiva, nos anos intermediários, e pela dispensa da prática no antigo segundo grau (BNCC, 2016, p. 99) e desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) lhe foi atribuída uma nova função:

Nessa perspectiva, é responsabilidade da Educação Física tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da

gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nas aulas, tais práticas devem ser abordadas como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando a construção e a reconstrução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do cidadão, que permitam a participação dos/as estudantes de forma confiante e autoral na sociedade, bem como a ampliação dos recursos para o cuidado de si e dos outros (BNCC, 2016, p. 99).

As práticas corporais permitem ao aluno desenvolver conhecimentos e realizar experiências que não seriam possíveis de outra maneira. Através da vivência, o conhecimento é produzido, gerado de forma muito pessoal e particular – e não apenas assimilado. Para que essa vivência seja significativa, é necessário que ocorram a problematização, a análise e a identificação dos múltiplos sentidos e significados que cada grupo social atribui às manifestações da cultura corporal de movimento. Conforme a BNCC (BRASIL, 2016, p 100), “[...] as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção, não devendo, portanto, ser limitadas apenas a reprodução” (p. 100). Essa concepção da Educação Física, possibilita que, em relação ao conhecimento, esteja articulada com a área de Linguagens e, resguardadas as singularidades de cada um de seus componentes, possuam objetivos comuns. Contudo, materializar essa proposta de organização curricular da Educação Física nas escolas, requer a superação de alguns desafios:

a) desafios de legitimação ético-política: formular um sentido para a Educação Física articulado a função social da escola; b) desafios curriculares: explicitar e organizar os conhecimentos pelos quais o componente curricular é responsável, bem como formular progressões, com maior grau de complexidade e maior densidade crítica, no decorrer dos anos escolares; c) desafios interdisciplinares: possibilitar o diálogo com os conhecimentos produzidos/trabalhados nas demais áreas e componentes curriculares; d) desafios didáticos: elaborar estratégias para ensinar e avaliar, em uma perspectiva coerente aos propósitos da Educação Física, como componente da área das Linguagens. Esse último desafio demanda adequar as experiências corporais proporcionadas à especificidade da escola, reconhecendo tanto sua função social, como as possibilidades ambientais e materiais do contexto (BNCC, 2016, p. 101).

São vários os obstáculos para que se possa testemunhar a interdisciplinaridade entre Educação Física e Alfabetização. Para superá-los, precisa-se da mobilização dos professores das diversas áreas e níveis de ensino, da equipe diretiva e de todo o corpo escolar. Para quem assumir esse desafio, certamente o trabalho será árduo e contínuo, mas os resultados serão gratificantes para quem tem como foco principal o desenvolvimento do aluno enquanto ser integral. E no que tange especificamente o trabalho conjunto entre alfabetizadores e professores de Educação Física, reitera-se que:

A Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, adolescentes, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso à um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos, a qual comumente orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente e um dos motivos centrais da sua condição de direito dos/as estudantes de todo o Brasil (BNCC, 2016, p. 102).

Deduzimos então que esta série de possibilidades que enriquecem a experiência das crianças pode e deve contribuir para a aprendizagem e construção do conhecimento. Essas experiências não necessariamente precisam ser embasadas em saberes científicos, mas alicerçadas nas mais diversas formas de movimentos pertencentes à cultura corporal de movimento daqueles alunos situados historicamente e geograficamente em determinado lugar do país.

Apesar desse novo documento, a BNCC, estar mostrando com clareza a responsabilidade de todas as áreas do conhecimento ao traçar objetivos de aprendizagem para aos alunos, não se pode deixar de citar que esse conteúdo tem sido alvo de críticas de entidades como a Anped que, em 2015, juntamente com a ABdc, tornaram público um ofício endereçado ao Conselho Nacional de Educação que explicita nove motivos que “[...]colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade” (ANPED;ABDC, 2015, p 1), reconhecido em todos os níveis e locais de ensino.

Entre esses motivos está o exorbitante número de objetivos e aprendizagens a serem atingidos pelos professores bem como a quantidade surreal de conteúdos que devem ser trabalhados. Essas associações consideram que tal documento desconsidera a realidade local de cada estabelecimento de ensino e fragiliza a autonomia e diversidade das instituições. Além disso, o presente documento desconsidera experiências internacionais que inviabilizam esta centralidade de ensino, criticando que esses planejadores de currículos estão fora da escola, o que fere os ideais de educação e nação democráticos.

Neira e Júnior (2016, p 203) atentam para os riscos que essa política, a BNCC, pode acarretar afirmando que um deles é que “[...] o documento se transforme em um conjunto de conhecimentos obrigatórios a serem trabalhados”. Outro risco apontado pelos autores é que:

[...] ele seja visto como currículo mínimo, algo que os professores percorrerão de forma aligeirada e sem uma reflexão mais profunda sobre seu conteúdo, sem pensar a partir dele e sobre o que ele propõe. É necessário dar este texto outras dimensões e recriá-lo todos os dias em sala de aula. Em vez de um instrumento aplicável, deve ser objeto de estudo. (NEIRA; JUNIOR, 2016, p 203).

Apesar das críticas, Neira e Júnior (2016) afirmam que a BNCC projeta uma educação ousada ao propor objetivos de aprendizagem que, se alcançados, permitem à escola organizar-se em direção a uma sociedade menos assimétrica. Contudo, o educador, ao ser assediado por sistemas apostilados, poderá remeter-se ao documento, confrontando discursos que atacam seus ideais e repelir os invasores. Mesmo defendendo os princípios desse documento, Neira e Júnior (2016, p 2013), participantes ativos das versões preliminares da BNCC, atentam para um alerta referente a outros fatores que devem ser observados:

[...] é importante alertar que não é a existência de uma Base Nacional Comum Curricular que permitirá alcançar a qualidade da educação que todos desejamos e necessitamos. Se não apontarmos na democratização das relações dentro da escola, numa maior participação da comunidade, nomeadamente das famílias que vivem ao redor da escola e nas pessoas que lá trabalham; se não ousarmos nas relações didáticas mais horizontais; se não valorizarmos os conhecimentos que as crianças, jovens e adultos possuem; se os professores forem bem remunerados; se as políticas de formação contínua não forem rapidamente implementadas; se as condições de trabalho e vida na escola não melhorarem; se o olhar que uma parcela da sociedade destina à escola pública não se modificar...todo esse esforço irá por água abaixo. O documento só atingirá os seus objetivos se a sociedade confiar na escola, nos seus profissionais e se as administrações substituírem tantas políticas que segregam e discriminam os docentes por uma pauta baseada no diálogo e no reconhecimento do seu potencial. (p 203-204)

Como visto anteriormente, críticas e proposições referentes à BNCC estão largamente sendo debatidas no âmbito acadêmico. Utiliza-se esse documento, pois se acredita e defende-se essa proposta: a Educação Física e a alfabetização trabalhando juntas, em uma relação interdisciplinar: algo que, além de uma determinação da Legislação Educacional, torna-se um imperativo em escolas e na vida dos alunos. As gerações que hoje frequentam aulas possuem uma estrutura familiar, cognitiva, emocional, psíquica e corporal, diferente das gerações passadas. E isso se reflete no comportamento (disciplina ou indisciplina, rebeldia ou passividade) e na forma de aprendizagem (facilidade ou dificuldade, concentração ou dispersão, atenção ou falta dela) de cada aluno.

O direito à aprendizagem é garantido e inquestionável. E, nesse sentido, talvez seja o momento dos professores e da escola como um todo, reverem as práticas e concepções pedagógicas. A criança de hoje assim como as de outras épocas, deseja o movimento. Para

além do desejo, no caso de alguns alunos, é até uma questão de saúde, uma vez que passam os dias trancados em suas casas, muitas vezes usando seu tempo ou a maior parte do tempo, diante do computador ou videogame, sem atividades que lhe exijam fisicamente. A interação com seus pares, a convivência em grupo, o movimento do corpo, o respeito às regras, a brincadeira e a imaginação criativa são necessidades vitais para que as crianças de hoje aprendam com qualidade e autonomia, tornando-se adultos saudáveis e realizados no amanhã.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a presente pesquisa elencou-se categorias de análise de conteúdo baseadas nos objetivos da mesma. Essas categorias foram estabelecidas da seguinte forma: “A Educação Física no contexto das políticas públicas, Alfabetização e aprendizagem e a relação interdisciplinar entre Educação Física e alfabetização”.

Faz-se necessário resgatar as inquietudes que motivaram a fazer esta pesquisa bem como os objetivos que conduziram a análise do material referente ao tema: a contribuição de Educação Física para o processo de alfabetização. Indagou-se sobre o papel da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de questões que são extremamente pertinentes ao contexto educacional vivenciado em práticas como professora de Educação Física e alfabetizadora (pedagoga).

As questões que cabiam encontrar respostas, mesmo que essas estão em constante transformação, definiram objetivos foram: como vem sendo tratada a Educação Física na perspectiva das Políticas Públicas a partir da Lei nº 5692 de 1971 até os dias atuais? Qual é a possível relação entre Educação Física e o processo de alfabetização? Como ocorre o processo de alfabetização? É possível identificar, dentre as bibliografias da área, a existência de trabalho interdisciplinar que envolva a Educação Física e a alfabetização?

Tendo como objetivo geral investigar as possíveis contribuições da prática dos profissionais de Educação Física que atuam nas escolas de Educação Básica para com o processo de alfabetização das crianças que frequentam os três primeiros anos do Ensino Fundamental, definiu-se como objetivos específicos da pesquisa: historiar como a Educação Física é tratada na perspectiva das Políticas Públicas a partir da Lei nº 5692 de 1971 até os dias atuais visando a compreender em que medida ela possibilita um trabalho interdisciplinar nos primeiros anos do Ensino Fundamental; conhecer, em aspectos gerais, como ocorre o processo de alfabetização; analisar se há relação entre a Educação Física e o processo de alfabetização e sua contribuição para esse; e identificar a presença da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Física e alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Desses objetivos específicos foram elencadas as categorias citadas no primeiro parágrafo e que serão detalhadas a seguir.

Na primeira categoria de análise: “A Educação Física no contexto das políticas públicas”, concluiu-se que a Educação Física avançou muito nos últimos anos e que

documentos legais referentes a ela remontam a um trabalho com muito mais responsabilidades do que se pode observar em locais de trabalho.

Ao identificar a progressão da Educação Física, de acordo com as orientações que se estabeleceram, nunca destituídas do contexto histórico em que foram formuladas, salientou-se que, por mais que a disciplina tenha evoluído no que diz respeito à didática e conteúdos que norteiam sua prática, ainda observou-se a influência histórica do tecnicismo na docência na Educação Básica ou a desvalorização da disciplina que muitas vezes é esquecida pelos professores unidocentes que privilegiam o aprendizado dos alunos, de matérias que consideram ‘mais importantes’ ou através de formas tradicionais de ensino.

Mesmo que estudos científicos comprovem a importância da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo as Leis, apenas admite-se a presença do profissional da área nessa fase do ensino, o que não comprova que os alunos dispõem de professor específico da área para trabalhar em tal disciplina. Esse fato é facilmente constatado na rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, onde não existem professores específicos de Educação Física atuando nos anos iniciais e até hoje nunca foram realizados concursos específicos para esse cargo. Na rede municipal, onde uma das pesquisadoras atua, observou-se que a Educação Física trabalhada nos anos iniciais por professores vem a suprir uma necessidade de horas de planejamento dos professores de anos iniciais amparada por Lei, não que ocorra a preocupação dos gestores em estar proporcionando aos alunos uma vivência com professor de Educação Física formado na área.

Na segunda categoria: “Alfabetização e aprendizagem”, entende-se que a alfabetização é um processo que vem ao longo da história submetendo os países a um ranking de desenvolvimento que, no entanto, não representa a realidade vivida pela sua população. Isso porque o fato de ser alfabetizado não implica na aquisição de condições mínimas de vida: moradia, saneamento básico, saúde, cultura. Contudo, como a classificação atende às exigências dos organismos internacionais que regulam a entrada de recursos financeiros nos países, uma boa posição no ranking garante o status de país desenvolvido.

Acredita-se que as políticas educacionais existentes representam um grande avanço, porém apresentam muitas falhas na sua aplicação, adequação à realidade e falta de continuidade no sentido da necessidade de um projeto a longo prazo que vise a qualificar a educação nacional.

Com relação à aprendizagem e à construção do conhecimento concluiu-se que essa, ao considerar o aluno como um ser em sua totalidade, deve ocorrer por meio da sua relação com o meio em que está inserido, de forma contínua e abrangendo suas experiências interdisciplinares e extraescolares.

Na terceira e última categoria: “a relação interdisciplinar entre Educação Física e alfabetização” - originada dos objetivos “analisar se há relação entre a Educação Física e o processo de alfabetização e sua contribuição para este; e identificar a presença da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Física e alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental”, observou-se facilmente essa relação de acordo com as pesquisas identificadas no estado do conhecimento e de acordo com obras revisitadas de autores das áreas. Como salientam os autores Mattos e Neira (2007), há um grande repertório de atividades existentes para serem trabalhadas com as crianças como atividades que utilizam a expressão escrita enquanto forma de representação, que auxiliam para o desenvolvimento da memória, das habilidades operatórias do pensamento (como a observação, a comparação, a análise, a síntese, entre outras), e há aquelas atividades que estimulam o desenvolvimento da atenção, da percepção e da orientação no tempo e no espaço.

Os conteúdos a serem desenvolvidos pela disciplina de Educação Física são vastos e muitas vezes nem os professores da área os dominam se se analisar sua formação universitária, que foi influenciada pelo momento histórico de valorização da eficiência e da técnica do movimento. Até nos dias atuais, matrizes curriculares estão em constante transformação para atender aos requisitos impostos pelas autoridades para validação dos cursos, mas o que está no papel nem sempre é desenvolvido uma vez que existem vários fatores que influenciam o trabalho dos professores do ensino superior. Um desses fatores é a produção acadêmica que impõe gastos energéticos em busca de qualificar os currículos para alavancar os conceitos de cursos avaliados pelo Ministério da Educação. Além disso, mesmo que as orientações legais para a aproximação entre universidade e escola sejam obrigatórias desde os primeiros semestres da graduação, muitas vezes essa não é desenvolvida.

Pode-se também citar a falta de aproximação entre a pós-graduação e a Educação Básica, uma vez que as pesquisas não são divulgadas e pouco inferem na realidade local. Essa falta de interlocução, as consequências dessas e suas implicações são mencionadas por Werle (2012), contudo a autora afirma que se essa interlocução acontece, ela precisa ter intencionalidade, promover a comunicação e sintonia, sendo que as experiências dos pós-

graduandos em sala de aula na Educação Básica são fundamentais para aqueles que atuam nas licenciaturas.

A falta dessa aproximação desencadeia outro fator que influencia diretamente na atuação do docente nos ambientes escolares. Referiu-se à incapacidade profissional em atuar com alunos com diferentes capacidades de aprender, considerando ele como um ser em sua totalidade. Diante das primeiras dificuldades encontradas muitos professores se frustram e desacreditam em suas potencialidades de promover o aprendizado dos alunos, utilizando outras metodologias. E é nesse momento que a interdisciplinaridade pode estar atuando nas escolas.

Ao realiza-se a pesquisa do estado do conhecimento e a partir das experiências nas redes de ensino municipal e estadual, pouco observou-se o trabalho interdisciplinar em prol de um mesmo objetivo: a alfabetização. Isso devido a fatores que serão elencados a seguir:

Um deles é que mesmo com a valorização do ensino globalizado pela BNCC (2016), ao classificar e definir notas a partir de rendimentos isolados na disciplina, os professores acabam fracionando sua atuação docente e isso acarreta na inevitável fragmentação do ensino. Mesmo que sejam exigidos pareceres individuais dos alunos, os horários para o trabalho das disciplinas é dicotomizado bem como as cadernetas e diários de classe.

Outro fator remete-se à falta de incentivo ao planejamento de ensino em conjunto com os demais professores da escola. Se esse planejamento é realizado, muitas vezes ocorre isolado dos demais professores, impedindo a execução de projetos interdisciplinares ou entre os professores regentes, os específicos dos anos iniciais. Além disso, outra dificuldade são os professores ‘nômades’ que necessitam trabalhar em duas ou três escolas para melhorar a renda, o que prejudica seus desempenhos nas escolas bem como suas participações nos projetos que envolvem o aprendizado dos alunos.

A formação continuada ofertada pela gestão nem sempre vai ao encontro das necessidades dos docentes na resolução das dificuldades encontradas nas salas de aula. Muitas são consideradas inconsistentes uma vez que são ministradas por profissionais altamente capacitados, mas que não vivenciam o cotidiano que se encontra atualmente nas escolas.

Pode-se observar que, por mais que haja intenções positivas dos professores com relação à aprendizagem dos alunos, remetendo à responsabilidade de todos os envolvidos no processo, existem essas barreiras que dificultam o trabalho interdisciplinar nas escolas.

Repensar as possíveis contribuições da disciplina de Educação Física para o processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental requer um trabalho árduo e comprometido por parte dos profissionais envolvidos. Espaços para criação de projetos interdisciplinares, bem como análise das dificuldades dos alunos que estão sendo alfabetizados devem ser priorizadas pelas instituições que buscam alfabetizar seus alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental, previsto em Lei.

Como professoras com formação nas áreas de Educação Física e alfabetização, também observou-se que as práticas, muitas vezes, são falhas e destituídas de significado. Entende-se que a formação em momentos históricos diferentes e que essa formação influencia diretamente naquilo em que se acredita ser importante para os alunos. A mudança é difícil, desacomoda, mas trabalhos como esse fazem repensar práticas e teorias e identificar em que medida pode-se estar contribuindo para o processo de alfabetização de alunos.

Nessa perspectiva, a defesa em prol de um trabalho interdisciplinar entre o professor alfabetizador e o professor de Educação Física ganha força e fundamento. Ao se finalizar essa pesquisa de dissertação, não se pode negar que junto com os avanços, de forma dialética, andam os retrocessos, ou seja, quando mais se tiver amparo legal para fazer avançar processos protagonizando mudanças, mais parece que se está se isolando.

Dúvidas ainda pairam sobre cotidianos docentes: como seria ou deveria ser a formação do professor que em suas práticas utiliza a interdisciplinaridade? Os cursos superiores estão preparados para tal formação? Com o egresso percebe a necessidade de trabalho interdisciplinar em sua prática docente?

São questionamentos que provocam as contradições que se atravessam e dificultam a caminhada. O papel é não sucumbir, manter-se em vigilância e olhar atento ao que vem acontecendo e ao que se pretende que aconteça. E, acima de tudo, ser exemplo de coerência na prática para que mesmo que de modo incipiente, aquilo em que se crê, aconteça.

A pesquisa não termina aqui, almeja-se que ela sirva de motivação para que outras pesquisas possam ser feitas, aprofundando um ou mais aspectos aqui contemplados. Dentre as possibilidades está o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, articulando os conhecimentos teóricos com a prática ou estudar casos mais particulares de dificuldades de aprendizagem em crianças em fase de alfabetização, enfim, as possibilidades não se esgotam porque o processo dialético implica sempre um novo recomeço.

A pesquisa possibilitou compreender que o processo interdisciplinar permite à área de Educação Física avançar também nas discussões que definem os princípios desse campo, dando-lhe novas possibilidades de desenvolvimento da Educação Física enquanto ciência que vai além do físico, sendo imprescindível também ao desenvolvimento intelectual do indivíduo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, UNICAMP - Campinas, v.22, n.75, agosto/2001.

ALVES, Michele Carina; PAVELIK, Carina Moura. Alfabetização: um problema de todos. In: ROSA, Adriana. (coord.). **Lúdico e Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011.

AMARO, Kassandra Nunes. **Intervenção Motora para escolares com dificuldade de aprendizagem**. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. Florianópolis/SC, 2010.

ANDERLE, Salete Terezinha dos Santos; SANTOS, Eliane Risson; ROSA NETO, Francisco. Fatores interferentes no processo de aquisição da leitura e da escrita. In: **Manual de desempenho escola: Análise da Leitura e da Escrita, séries iniciais do ensino fundamental**, Palhoça: Unisul, 2010.

ANPED, ABDC. Ofício nº 01/2015 de 9 de novembro de 2015. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acessado em 03 de novembro de 2016.

ARISTÓTELES. **A política**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas SP: Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Leonardo Augusto D'Almeida. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação**. 3. ed. São Paulo: Markron Books, 2007.

_____. **Aprender Brincando: contribuições de um projeto de colaboração entre professores de Educação Física e Alfabetizadores**. 2011. 132f Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

BECKER, Fernando. **O Caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire - Da Ação a Operação**. Porto Alegre: Editora Vozes, 1993.

_____. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Aprendizagem e Conhecimento. In: _____ (org.). **Aprendizagem e Conhecimento Escolar**. Pelotas/RS: Educat, 2002.

BEHRENS. Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

BRACHT, Walter, Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. P 12 -19, 1989.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto, 1999.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRANDL, Carmen Elisa Henn. **Educação física escolar: questões do cotidiano**. (org). Curitiba: PR: CRV, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – Ed Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acessado em 28 de setembro de 2015.

_____. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acessado em 17 de outubro de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acessado em 02 de novembro de 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação (2001-2011)**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acessado em 15 de janeiro de 2015.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em 23 de setembro de 2016.

_____. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acessado em 15 de novembro de 2015.

CANAN. Silvia Regina. **Metodologia, epistemologia, autonomia: relações possíveis**. Frederico Westphalen/RS: Editora da URI, 2000.

CARDEAL, Cintia Mota. **O efeito da estimulação psicomotora nos processos cognitivos: memória de trabalho e atenção seletiva.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). 2007, 124f. Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CNE Conselho Nacional de Educação (CNE), Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acessado em 22 janeiro de 2015.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org.). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão.** Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

DALBERIO, Maria Célia Borges; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 5, p. 1, 2007.

DIAS, Reinaldo. MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos.** São Paulo: Atlas, 2012.

DUARTE Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). 2009. In: **CIES e-Working Papers**, Lisboa/Portugal. Disponível em: <cies@iscte.pt>. Acessado em 16 de agosto de 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: **Práticas disciplinares na escola.** Ivani Catarina Arantes Fazenda (coordenadora). 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA Ivani Fazenda . Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. . In: **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FEIJÓ, Atagy Teresinha Maciel. **Oficinas do jogo: uma Abordagem Pedagógica Transdisciplinar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** 2005, 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). UDESC. Florianópolis/SC, 2005.

FERRARI, Eliane Cristina dos Santos. **A importância do trabalho de Educação Física no desenvolvimento psicomotor na 1ª série do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em

Educação). 2009, 125f. Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE – Presidente Prudente/SP, 2009.

FERREIRA, Jairo Roberto Pain. **Saúde escolar: aspectos biopsicossociais de crianças com dificuldades de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). 2007, 114f. Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC, Florianópolis/SC, 2007.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: **Práticas disciplinares na escola.** Ivani Catarina Arantes Fazenda (coordenadora). 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FINCK, Silvia Christina Madrid. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação.** Curitiba: Ibplex, 2011.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula.** Traduzido por: Donaldson M. Garchagen. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1972.

GALLAHUE, David L., OZMUM, John C., GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Tradução de: Denise Regina de Sales. 7ª ed. Porto Alegre/RS: AMGH, 2013.

GARCIA, Joe. O futuro das práticas interdisciplinares na escola. **Revista Diálogo Educacional**, vol 12, n 35, p 211-232, jan./abr, 2012.

GASPARIN, João NDTLuiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** s.d. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acessado em 15 outubro de 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como classificar as pesquisas.** 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=IRPe4Y4AAAAJ&citation_for_view=IRPe4Y4AAAAJ:Y0pCki6q_DkC. Acessado em 16 de abril de 2015.

GOLDENBERG. Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer a pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2004.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução de: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtdb.ibict.br/busca>>. Acessado entre as datas: 16 de outubro de 2014 e 12 de fevereiro de 2015.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da Interdisciplinaridade**. Texto base de palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, junho de 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de: Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 16 abril 2015.

LEVIN, Esteban. **A Clínica Psicomotora**. 3ª ed. Petrópolis: *Vozes*, 2001.

_____. O corpo ajuda o aluno a aprender. **Revista Escola**. Fevereiro/2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/esteban-levin-corpo-ajuda-aluno-aprender-423993.shtml>>. Acesso em 15 maio 2014.

LIMA, Antonio Bosco. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: **RBP AE**. v.25, n.3, p.473-488, 2009.

LOPES, Franz Carlos Oliveira. **A disciplina de Educação Física no contexto da reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 11f. Universidade Nove de Julho UNINOVE, São Paulo/SP, 2012.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAINARDES, Jeferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed São Paulo: Atlas, 2003.

MASSON, Gisele. **Política para a formação do pedagogo: Uma crítica às determinações do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2003. Xxxf. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2003.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física infantil: inter-relações: movimento, leitura, escrita**. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Carlos. Difíceis e Possíveis Relações entre Métodos Quantitativos e Qualitativos nos Estudos de Problemas de Saúde. In: GOLDENBERG, Paulete; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Mara Helena Andréa. (org.) **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**. v. 28, n.48, p, 188-2016, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física: currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes: a formação de professores na escola Normal e no curso de Pedagogia**. Erechin: EdiFAPES, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OPNE. **Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://WWW.observatoriodopne.org.br>>. Acessado em 13 de outubro de 2014.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular**. Londrina: Eduel, 2010.

PEREIRA, Neiva. **Educação Física no contexto da Escola Ciclada**. 2009. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

REZER, Ricardo. **Educação Física no Ensino Superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó S: Argos, 2014.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.50, p 283-493, maio-ago/2012.

RODRIGUES, Antonio Cezar Lins. **Jogos de Construção nas aulas de Educação Física: alternativa pedagógica para a aquisição de competências leitora e escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2008, 19f. USP, São Paulo/SP, 2008.

RODRIGUES, José. Teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira. In: **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, n.2, ago/dez, 1997.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Fabricio Tineo dos. **Educação de período integral e inclusão: uma análise do programa superescola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos, 2012.

SANTOS, Solange Rodrigues Martins Camargo dos. **Intervenção psicomotora em crianças com dificuldades de aprendizagem**. São Paulo, 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Faculdade de Psicologia e Fonoaudiologia, Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A nova lei da educação trajetória, limites e perspectivas**. 10ª. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional/ Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes Moraes, Olinda Evangelista** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Fernando. **O Poder Público e as Políticas Públicas para Educação Física em Quirinópolis-GO (1990-2010)**. 2012, 110f. Dissertação (Mestrado em História, Cultura e Poder), 2012.

SILVA, Marisa Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. Tese (Doutorado em Linguística), 1998. 267f. Instituto de Estudos em Linguagem Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, Juliana, BELTRAME, Thais Silva. Desempenho Motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. **Motricidade**. Vol 7, n 2, p 57-68, 2011.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e Escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

_____. **Educação não é privilégio**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como movimento articulador do processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. V.13nº 39. Set/dez, 2008, p 545 a 598.

TISI, Laura. **Educação física e alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 2007.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um olhar sobre as ciências. In: **O que é interdisciplinaridade?** Ivani Fazenda (org). São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

_____. **Plano nacional de Educação (2001-2011)**. Brasília: Senado Federal, 2001.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pbf>. Acessado em 27 de novembro de 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

XAVIER, Luiz Felipe. O método histórico-crítico: origem, características e passos metódicos. **Davar Polissêmica**, v.3 n.1, p 1-19. Belo Horizonte/MG, 2012.

WERLE, Flávia. Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **Educação**. v. 35, n. 3 p 424-433, set/dez. Porto Alegre, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de Formação de Professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZYLBERBERG Tatiana Passos. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem** Tese (Doutorado em Educação Física). 2007. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2007.