



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

LETICIA SANTOS PEREIRA

A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NO ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I

SANTOS
2020

LETICIA SANTOS PEREIRA

**A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NO ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Dra. Renata Barrocas

SANTOS

2020

P492i Pereira, Letícia Santos

A influência do espaço físico escolar no ensino da Educação Física nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I / Letícia Santos Pereira. - Santos, 2020.
141 f.

Orientadora: Profª Drª Renata Barrocas

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Metropolitana de Santos, Práticas Docentes no Ensino Profissional 2020.

1. Espaço físico escolar 2. Educação Física 3. Ensino Fundamental I I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “A influência do espaço físico escolar no ensino da Educação Física nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I”, e elaborada por Leticia Santos Pereira foi apresentada e aprovada em __/__/2020, perante a banca examinadora composta por:

Profa. Dra. Elizabeth de Souza Machado Hess

Prof. Dr. Fabrício Madureira Barbosa

Profa. Dra. Renata Barrocas

Programa: Mestrado Profissional – Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes do Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Docências e práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente, sendo a minha força e o meu guia em todos os momentos. A ti, Senhor, toda honra e toda a glória. “Em seu coração o homem planeja o seu caminho, mas o Senhor determina os seus passos”. (BÍBLIA PROVÉRBIOS 16:9).

Aos meus pais, Rosemari e Felizardo, pelo apoio em todos os momentos da minha vida. Por acreditarem e incentivarem na concretização dos meus estudos e me mostrarem o valor da Família através do respeito e da dignidade. Sem eles, nada seria possível. Amo vocês!

A todos os membros da minha família, que compreenderam minhas ausências em reuniões e comemorações. Em especial, à tia Ângela Maria, mestra na área da saúde, por ser exemplo de vida de estudo; e à minha avó Rosa, ao meu avô Isaque e ao meu tio Rivaldo (em memória), que sempre acreditaram no estudo como caminho para crescimento e enobrecimento para seus filhos.

Aos meus amigos do curso de mestrado, essenciais na caminhada dessa desafiadora jornada, os quais agiram como verdadeiros anjos de sabedoria mediante seus conselhos. Essa sabedoria se estende também aos irmãos da fé, que me ensinaram sobre a presença e fidelidade de Deus em todo tempo, diante de derrotas ou vitórias. “Se um cair, o amigo pode ajudá-lo a levantar-se. Mas pobre do homem que cai e não tem quem o ajude a levantar”. (BÍBLIA, ECLESIASTES, 4:9).

Aos professores de Educação Física, competentes, guerreiros e batalhadores da Rede Municipal de Santos. Minha admiração!

A minha orientadora Prof.^a Dra. Renata Barrocas, que esteve ao meu lado direcionando, corrigindo e me apoiando. Minha gratidão e admiração!

PEREIRA. Leticia Santos. **A influência do espaço físico escolar no ensino da Educação Física nos dois primeiros anos do ensino fundamental I.** Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2020.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo investigar a influência do Espaço Físico Escolar para o desenvolvimento do ensino da Educação Física nos dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental I. A metodologia utilizada foi a aplicação de questionário via Google Forms com questões do tipo fechadas e abertas, por meio digital para 17 professores da Rede Municipal de Santos/SP sendo os resultados compilados com base na análise de dados quantitativos e qualitativo. Os resultados mostraram que o espaço físico escolar é de fundamental importância e determinante para o desenvolvimento pedagógico. Toda a estrutura de pesquisa está contextualizada previamente com referencial teórico e metodológico sobre o espaço físico escolar frente a Educação Física, as políticas públicas educacionais em prol da qualidade física estrutural das escolas e a relevância da criança do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Conjuntamente foi analisado na pesquisa a efetiva aplicabilidade do Currículo Santista como documento norteador do conteúdo pedagógico. Ao final dessa pesquisa é apresentada uma proposta de intervenção com sugestões de atividades pedagógicas com estratégias metodológicas para ser aplicada em diferentes espaços físicos escolares dentro de uma plataforma digital em formato de site.

Palavras-chave: Espaço Físico Escolar. Educação Física. Ensino Fundamental I

ABSTRACT

This work aims to investigate the influence of the Physical School Space has on development of Physical Education teaching in the first two years of Elementary School I. The methodology used was the application of a questionnaire via Google Forms with closed and open questions, digitally for 17 teachers of the Municipal Network of Santos / SP which results were compiled based on the analysis of quantitative and qualitative data. The results showed that the school physical space is of fundamental importance and determinant for the pedagogical development. The entire research structure is previously contextualized with theoretical and methodological framework on the physical school space in the face of Physical Education, public educational policies in favor of the structural physical quality of schools and the relevance of the children of the 1st and 2nd years of Elementary School I. The effective applicability of the Santos Curriculum as a guiding document for the pedagogical content was analyzed in the research. At the end of this research, an intervention proposal is presented with suggestions for educational activities with methodological strategies to be applied in different school physical spaces within a digital platform in a website format.

Key words: School Physical Space. Physical Education. Elementary School I

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela inicial do questionário via Google Forms	60
Figura 2 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a formação continuada e de graduação (2019)	62
Figura 3 – Distribuição de sujeitos referentes ao tempo da atuação como professor(a) de Educação Física (2019).....	63
Figura 4 – Distribuição dos sujeitos referente à quantidade de alunos por aula de Educação Física.....	65
Figura 5 – Distribuição dos sujeitos referente à importância do espaço físico nas aulas de Educação Física.....	66
Figura 6 – Distribuição dos sujeitos referente aos espaços em que ministram suas aulas de Educação Física	67
Figura 7 – Distribuição dos sujeitos quanto ao espaço escolar, sua autonomia e parceria com outros docentes durante as aulas de Educação Física	69
Figura 8 – Quadra com cobertura. Escola municipal de Santos/2020	70
Figura 9 – Quadra sem cobertura. Escola municipal de Santos/2020	72
Figura 10 – Sala de aula. Escola municipal de Santos/2020. A sala de aula foi adaptada, tendo as cadeiras e mesas afastadas para a atividade de Educação Física	73
Figura 11 – Pátio: Aula de Educação Física. Escola municipal de Santos/2020	74
Figura 12 – Corredor – Aula de Educação Física –. Escola municipal de Santos/2020	75
Figura 13 – Sala Multiuso – Escola municipal de Santos/2020	75
Figura 14 – Distribuição dos sujeitos quanto à utilização do Plano de Curso Municipal nas aulas de Educação Física.....	81
Figura 15 – Distribuição dos sujeitos sobre o uso do Plano de Curso do município de Santos/SP e o espaço físico escolar para o desenvolvimento das aulas de Educação Física no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental I.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Síntese dos resultados que mensuram os indicadores da infraestrutura escolar e sua importância no contexto educacional, segundo UNESCO (2019).....	30
Quadro 2 BNCC Educação Física - 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.....	55
Quadro 3 BNCC Educação Física anos iniciais. Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento.	109
Quadro 4 - Currículo Santista/Educação Física — Ensino Fundamental — Anos Iniciais.....	112

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	14
1 O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR	17
1.1 O Espaço Físico Escolar: sua importância no contexto educacional	17
1.2 Políticas Públicas Educacionais frente ao Espaço Físico Escolar.....	21
1.3 Educação Física e o Espaço Físico Escolar: elemento significativo na aprendizagem.....	32
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	43
2.1 A Criança dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: a importância das fases do desenvolvimento frente ao Ensino da Educação Física e o espaço físico escolar....	43
2.2 Compreendendo a BNCC e o Currículo Santista frente ao Ensino da Educação Física nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I	51
3 ANÁLISE DA PESQUISA	58
3.1 Área de Realização	58
3.2 Metodologia.....	58
3.3 Sujeitos Participantes.....	59
3.4 Procedimento e Instrumento para Coleta de Dados.....	59
3.5 Resultados da Pesquisa.....	61
3.6 Descrição do Instrumento de Medida (questionário)	61
3.7 Discussão dos Resultados	83
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	91
5.1 Introdução	94
5.2 Desenvolvimento da Proposta de Intervenção	96
5.3 Compreendendo a BNCC e o Currículo Santista: Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental I	102
5.4 Ações Pedagógicas na Construção de Novos Saberes	114
5.5 O Lúdico como Ferramenta Pedagógica	117
5.6 Conteúdo do Produto: atividades pedagógicas de Educação Física para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I	119
5.7 Considerações Finais	126
REFERÊNCIAS – Proposta de Intervenção	128
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXOS.....	134
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição (TCLE)	134
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos Professores	136
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO.....	137
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores colaboradores da pesquisa	137

APRESENTAÇÃO

Tudo nesse mundo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar; tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar; tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar; tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora; tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar; tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz. (BÍBLIA, ECLESIÁSTES, 3,1-8).

Ah, o tempo... Muitas vezes tão lento, e outras tão rápido, porém perfeito em sabedoria e conhecimento. Tempo esse, tão eficaz no nosso crescimento e produtividade, que nem nos damos conta o quanto é essencial para a construção de novas etapas. A passagem transcrita acima, atribuída a Salomão, é tão atemporal que nem o tempo, que ainda virá, fará com que ela perca sua atualidade.

Encontrar dentro das memórias, o tempo que vivi e que pretendo explicar aqui, será de grande prazer nessa etapa tão esperada da minha jornada como professora. Desde pequena, vivenciei a escola, que considerava como uma segunda casa, e estive em contato com professores engrandecedores no local em que sempre amei estar. Tive uma jornada simples e contínua, frequentando uma escola pública na cidade de São Vicente. Já adentrando o Ensino Médio, fiz dois meses de magistério ainda em escola pública, mas não dei continuidade, pois tinha o sonho de ser dentista, e assim optei por cursar os dois últimos anos de técnico de prótese dentária na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Após um ano como protética, no ano de 1997, prestei vestibular e ingressei na Faculdade de Educação Física (FEFIS-UNIMES).

E, por que Educação Física? Pelo amor à dança, que pratiquei durante dez anos até a minha adolescência, e principalmente pelos professores de Educação Física que tive no Ensino Fundamental, todos excelentes, empolgados, criativos, responsáveis pela minha decisão e hoje, após 25 anos, os tenho como companheiros de profissão.

Durante os quatro anos que cursei a faculdade, aprendi muito além do que fundamentos e regras de cada esporte. Adquiri muito além de conhecimento sobre

músculos e tendões, que me assustaram no primeiro dia de laboratório de anatomia – até hoje lembro do cheiro! Aprendi a lidar com o medo das aulas de natação, pois não sabia nadar, e com o trauma de não conseguir “sacar” na aula de vôlei. Compreendi que se aprende fazendo e superando obstáculos no dia-a-dia... Aprendi em dois anos no estágio, na Secretaria de Esportes de São Vicente, o que conhecia apenas a teoria, o que me levou para além da vida acadêmica, descobrindo que um bom professor é fruto do ensinamento de outros bons professores, com os quais tiver contato.

Em dezembro do ano de 2000, antes do término da faculdade, prestei meu primeiro concurso para professor de escola pública, através do incentivo de uma professora que ministrava aulas sobre "o mundo da escola", enquanto eu vivia "o mundo da academia". Em 2001, ingressei como servidora pública na Prefeitura de Praia Grande, assumindo o cargo de professora substituta, sem saber nada da prática escolar e morrendo de medo de falar e “encarar” os alunos. Mas, como o tempo é sábio, a primeira pessoa que me recepcionou na escola foi meu professor e hoje amigo, com quem havia trabalhado como estagiária no mês anterior. Sinto que aprendi em duas semanas na sala de aula o que não aprendera em quatro anos de faculdade: a “ser” Professora de Educação Física.

Todos os anos, prestava concurso público para continuar no Serviço Municipal de Praia Grande, porém concomitantemente fazia vários concursos para efetivação permanente em outros lugares, até que, em 2009, fui chamada a ingressar na Prefeitura de Santos. No ano seguinte, em 2010, efetivei-me no segundo município, agora em São Vicente, atuando nos dois municípios até hoje.

Ao vivenciar diferentes realidades e culturas, nos primeiros anos de magistério, eu me empenhava em encontrar meios e maneiras de fazer o melhor, aprendendo e ensinando com satisfação. Era movida pela vontade de intermediar mais do que meros conteúdos, dando a minha parcela de carinho a tantos alunos carentes em formação. Aos poucos, fui tendo a noção do quão grandiosa é a profissão de professor.

Acreditando no poder do estudo para me tornar uma profissional mais capacitada, fiz minha primeira especialização, em 2003, no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, em São Paulo, onde frequentei o curso de Educação Física Escolar. Tive meu conhecimento ampliado através da interação com

um grupo acadêmico de excelência. É verdade que “a aprendizagem acontece com a interação com o outro e vivências significativas com o conhecimento” (GONZALÉZ; FRAGA, 2012, p.14).

Com a garantia de uma melhor colocação na vida profissional a longo prazo, com o suporte de uma titulação, tendo como objetivo incorporar à equipe gestora, obtive minha segunda titulação, no ano de 2005, em Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar, pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Don Domênico, situada na cidade do Guarujá. Nessa ocasião, tive o prazer de ser colega de estudo da minha antiga professora de Educação Física da 7ª série – uma das minhas inspirações para que eu escolhesse essa profissão: “o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado” (GONZALÉZ; FRAGA, 2012, p.14).

A carreira do magistério público estimula a obtenção de diplomas para gerar uma qualificação estrutural e, conseqüentemente, valorizar o servidor público através de pontuações anuais e ampliação dos rendimentos financeiros. Também tomei isso como incentivo a fim de adquirir novas titulações e ter um maior aperfeiçoamento como professora de Educação Física

Sempre entusiasmada em estudar, aprender, buscar e vivenciar o novo, ingressei na minha segunda especialização, no ano de 2011, na Universidade Santa Cecília, UNISANTA, na cidade de Santos, optando pelo curso de Pedagogia Empresarial. Um curso novo e dinâmico, que me fez enxergar diferentes vertentes na função do professor fora da sala de aula. Fez-me crescer e contemplar horizontes além dos muros da escola, crescer profissionalmente em um mundo complexo e de grandes direções e possibilidades, ampliando o significado que até então eu possuía da pedagogia.

Com o passar dos anos, presenciei o distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade escolar. A prática da realidade vivida está (algumas vezes) distante da literatura, onde me deparava com escolas sucateadas, tendo de lidar com a falta de materiais pedagógicos, professores desestimulados, alunos transgressores de regras e um sistema público sem plano de carreira. Passei a refletir e a duvidar da continuidade dos estudos como forma de crescimento profissional e valorização do professor, pois os anos de estudo resultavam em diplomas desvalorizados e

engavetados, chegando a negar a ideia de dar continuidade aos estudos na minha vida profissional.

A desvalorização da Educação Física dentro do contexto das escolas era mais um aspecto que me incomodava e desestimulava na continuidade dos meus estudos. Em quase todas as escolas em que trabalhei, o profissional da Educação Física era amado pelos alunos e professores, porém ao mesmo tempo era um profissional desvalorizado pelas instituições que não ofereciam lugares adequados dentro das escolas para desenvolver seu trabalho. Isso, além de outros tantos entraves para uma educação de qualidade, fizeram com que eu descartasse a possibilidade de dar continuidade na ampliação de novos conhecimentos.

Mas, como há tempo para todas as coisas, fui incentivada por alguns professores da rede pública, que já cursavam mestrado, a voltar aos estudos e a obter, dessa vez, uma graduação *stricto sensu*, para acréscimo de mérito para a vida funcional, mas principalmente para fomentar minha realização pessoal.

Já no primeiro semestre do curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes, logo fui “reapresentada a mim mesma”. Relembrei-me do poder do professor quando um docente comentou: “você precisa ser a primeira pessoa a gostar da sua aula!”. Então, parei por alguns segundos e despertei-me novamente para a importância da Educação Física e do meu papel. Chegou, de novo, o tempo de querer mais e crescer!

A partir do segundo semestre, comecei a adentrar o mundo dos artigos e suas apresentações, que apesar de apresentarem conteúdo diversificado, sempre destacavam a importância da Educação Física. Nos congressos e encontros, adquiri experiências inovadoras e conhecimentos renovadores.

Dentro deste tempo de crescimento e aprendizado que vivi, focando-me na construção da dissertação para o mestrado, ultrapassei barreiras e conceitos para além do “professor de chão de quadra”. Fui tomada pela renovação com novas experiências, e recebi conhecimento em prol das certezas que já carregava comigo: o estudo enobrece o ser humano e aqueles que o cercam. Nesta verdade, está o maior valor profissional do professor de Educação Física escolar.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, a Educação Física vem trazendo na sua prática pedagógica inúmeras estratégias destinadas a se modificar para contemplar o desenvolvimento dos conteúdos curriculares adequados a cada ano escolar. O espaço físico e suas diversificadas estruturas têm um papel fundamental na construção do conhecimento, mesmo em meio a fatores adversos e, muitas vezes, ocultos no que se refere a sua importância.

O espaço escolar tornou-se um local de representatividade para a qualidade do ensino, por meio do qual, professores e alunos entendem o quão grande é a relevância para o aprimoramento do desenvolvimento pedagógico, sendo um elemento significativo no contexto educacional frente ao diálogo do aluno e o aprender.

Segundo Frago e Escolano (2001, p.15), o espaço escolar tem que ser analisado como um mediador cultural, além de mais um elemento do currículo, uma fonte de aprendizado e experiência, ou seja, “o ambiente em sua composição nunca é neutro, sempre transmite conhecimento”.

Alves (1998) salienta que o espaço físico escolar é uma dimensão material do currículo, assumindo sua multiplicidade e complexidade, sendo a escola um *espaço tempo* de relações múltiplas entre sujeitos e ambientes com diversos saberes, entre aqueles que aprendem e ensinam o tempo todo.

A Educação Física escolar contempla uma valorização crescente como disciplina pedagógica, tendo em seus múltiplos objetivos e características uma amplitude de vertentes para o desenvolvimento de seus conteúdos. Porém, por muitas vezes, tais conteúdos nem sempre são apreciados em sua totalidade. Isso se dá por diversos fatores, dentre eles, o fato de o espaço físico escolar permanecer como um elemento oculto na prática pedagógica, ainda que essencial e significativo, podendo assim ser caracterizado como um fator de possibilidades, ou de limites, dependendo da realidade vivenciada.

A partir do contexto estrutural escolar vivenciado por décadas pelos professores de Educação Física, a presente pesquisa pretende investigar se o Espaço Físico Escolar influencia, de fato, no ensino das aulas destes docentes. Para esta investigação, contamos com a colaboração dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Santos/SP.

Buscamos identificar a relevância dos espaços utilizados pelos professores de Educação Física para o desenvolvimento da prática pedagógica, bem como compreender como esses docentes mediam a transmissão do conteúdo curricular específico em diferentes realidades físicas escolares. Além disso, será analisada a concomitância do Currículo Santista e sua aplicabilidade frente aos espaços físicos das escolas Municipais de Santos, direcionando a pesquisa para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, pois, segundo Tierno (2008), nos anos iniciais há uma necessidade de um tratamento pedagógico diferenciado em meio a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para justificar o recorte da pesquisa apontada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, Gallahue (1979), apud Costa (2014), enfatiza o papel da Educação Física para o desenvolvimento das habilidades básicas da criança nas séries iniciais, relatando:

Nas séries iniciais é exigido um acompanhamento detalhado e cuidadoso de cada criança, pois é a infância a fase mais importante para a prática da atividade física e desenvolvimento motor, isso porque é nesse momento em que se começa a aperfeiçoar os movimentos; a fase dos 6 aos 12 anos é a mais longa e rica para a formação do acervo motor da criança; segundo Gallahue (1979), nessa fase a criança se encontra com as habilidades básicas de locomoção, manipulação em refinamento progressivo, então é nesse período que se deve desenvolver todas as capacidades coordenativas da criança de maneira ampla e variada; entra então o papel da Ed. Física escolar nos anos iniciais. (GALLAHUE, 1979 apud COSTA, 2014, n.p.).

A partir do embasamento teórico, visa-se promover o direcionamento para a reflexão desta pesquisa, envolto ao Espaço Físico Escolar e a Educação Física, em que os principais autores presentes são: Costa (2014), Frago e Escolano (2001), Freire (1997), Freire (2007), Gallahue e Ozmun (2003), Le Bouch (1987), Lima (2014), Maldonado e Silva (2016), Ribeiro (2004), Sacristán e Gómez (1998), Saviani (2006, 2008), Tani (2005), Tierno (2008), bem como os principais documentos da Legislação Brasileira que norteiam a Educação no âmbito Federal e Municipal, sendo: Brasil (1998) - Constituição Federativa do Brasil; Brasil (1996) - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9394/96; Brasil (2017a) Base Nacional Comum Curricular/BNCC; Santos (2019a) - Currículo Santista.

No primeiro capítulo, destacamos a relevância do espaço físico escolar, utilizando reflexões trazidas pelas bibliografias apresentadas, bem como de

legislações relacionadas às políticas públicas educacionais. Analisamos os programas para o desenvolvimento do ensino público de qualidade, do direito universal ao acesso deste, relacionando-os à importância da infraestrutura escolar como elemento significativo nas aulas de Educação Física, especificamente no município de Santos.

No segundo capítulo, destacamos a importância da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, salientando a criança de 6 a 8 anos e suas fases do desenvolvimento maturacional frente à concomitância do espaço físico escolar como fator significativo na aprendizagem. Destacaremos também os conteúdos específicos que essa fase necessita, compreendendo o conhecimento e o contexto da BNCC (BRASIL, 2017) e do Currículo Santista (SANTOS, 2019a), documentos esses que compõem o planejamento das atividades dos professores colaboradores desta pesquisa.

No terceiro capítulo, é relatada a metodologia de pesquisa, junto da análise dos dados e de seus resultados, tomando como pressuposto o exercício do magistério no ambiente escolar vivido pelos professores de Educação Física entrevistados

Na sequência, finalizamos com a proposta do produto deste Mestrado Profissional, evidenciando a elaboração de uma ferramenta de pesquisa digital com sugestões de atividades de Educação Física, voltadas para diferentes espaços físicos escolares, com foco nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Darido (2008) salienta que a Educação Física deve ser legitimada na escola, ao se buscar a sua identidade, sua razão de ser no currículo escolar. Para isso, sua importância deve ser rediscutida nos diversos âmbitos da sociedade. Assim, compreendemos que a troca de experiências neste ambiente contextual nos levará a evidenciar e engrandecer a identidade da Educação Física na escola, dando voz aos seus anseios frente a uma educação de qualidade.

1 O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar autores que discutem a importância do espaço físico escolar, tema central da dissertação, com uma análise documental e descritiva como um elemento introdutório e reflexivo.

No decorrer deste capítulo, evidenciaremos as políticas públicas educacionais, os programas para o desenvolvimento do ensino público de qualidade bem como o direito e acesso a este, entrelaçado com a importância da infraestrutura escolar para a Educação Física. Daremos ênfase, ao final desta expositiva, às políticas públicas educacionais em benefício de uma Educação Física escolar frente ao município de Santos.

Para sustentarmos a análise documental e teórica sobre a importância do espaço físico escolar, recorreremos às ideias de Frago e Escolano (2001), Gonçalves (1999), Sacristán e Gómez (1998), Ribeiro (2004), Alves (1998), Tierno (2008), Lima (2014), Saviani (2006), entre outros, bem como contamos com o suporte em leis e decretos como Brasil (1988 e 2019).

1.1 O Espaço Físico Escolar: sua importância no contexto educacional

O espaço escolar constitui elemento fundamental no diálogo da interação do aluno e o meio em que se aprende. Segundo Frago e Escolano (2001), o espaço escolar deve ser analisado como um construtor cultural, que se expressa e reflete para além de sua materialidade em diferentes discursos.

O espaço escolar é um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda, a arquitetura escolar pode ser considerada inclusive como "uma forma silenciosa de ensino" (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.26).

Dotados de significados, os locais que abrigam os espaços educativos (as escolas) englobam, dentro da sua arquitetura, conteúdos que se caracterizam por serem transmissores de valores pedagógicos, sendo também um conteúdo curricular oculto, ou seja, possui significado na aprendizagem, embora não esteja explícito.

Na visão de Frago e Escolano (2001), essa arquitetura é reconhecida como elemento funcional de valor educativo, conforme relatam:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.26).

Segundo Gonçalves (1999), a arquitetura escolar se constitui no espaço físico onde a educação formal acontece; o espaço que abriga uma determinada relação social e humana: a relação pedagógica.

A educação e a arquitetura interagem e essa interação pode contribuir para que se avance no sentido de uma pedagogia crítica. A luta por uma escola pública de qualidade passa também pela necessidade de existirem espaços físicos de educação que integrem um conjunto de condições capazes de viabilizar esta possibilidade". (GONÇALVES, 1999, p.47).

Frago e Escolano (2001) reafirmam a importância da arquitetura no processo pedagógico e a consideram como um elemento cultural e pedagógico não somente pelo condicionamento que suas estruturas induzem, mas também pelo papel de simbologia que desempenha na vida social, na qual a escola é um lugar de longa permanência dos alunos.

Para Sacristán e Gómez (1998), todo espaço revela sua função pela sua arquitetura:

O espaço escolar é o contexto físico da atividade de professores e alunos, a configuração de qualquer espaço arquitetônico revela sua função para as quais foi pensado e feito: uma igreja, uma sala de cinema, as termas romanas, um palácio, umas casas revelam os usos que justificaram seu planejamento. As configurações de espaços já dadas são marcos para tornar possíveis algumas atividades, mas outras não; o mesmo acontece com o espaço escolar. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.264)

Ainda segundo os autores Sacristán e Gómez (1998), por mais que não se disponha de muitos dados comparando os efeitos que o ambiente físico escolar pode

produzir nas atividades dos professores, a história dos espaços e das construções arquitetônicas escolares é uma amostra da evolução dessa concepção sobre a educação, e esclarecem:

A disponibilidade e distribuição de locais nas escolas, geralmente não servem para realizar propósitos de um projeto de educação com atividades diversas, mas são coerentes com a ideologia sob a qual foi adquirida a forma. A criação massiva de escolas, no processo histórico de expansão da escolarização objetivou do elevado número de alunos, mas não para contemplar neles a pedagogia moderna [...] porém, o planejamento de espaços progressivamente mais abertos tem sido uma tendência na evolução das construções escolares, ligado ao desenvolvimento de uma educação mais progressista (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.264)

No espaço escolar; há um potencial de ambiente contemplador, de aprendizado contínuo onde se desenvolve todo o convívio de crescimento pedagógico. Ribeiro (2004, p.105) afirma que o “espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades ou de limites”.

Segundo Frago e Escolano (2001, p.27) “o espaço não é neutro, sempre educa”, descrevendo através da afirmativa a importância que o espaço exerce sobre a educação. O autor afirma também que todo espaço é um lugar percebido, e essa percepção é um processo cultural que resulta também na sua dimensão simbólica.

Será que o espaço físico escolar tem algum significado para além do pedagógico ou é apenas um conjunto de paredes de concreto e salas de aula sem valor emocional e estrutural na formação do indivíduo?

Frago e Escolano (2001, p.22) trazem uma reflexão ao relatarem a percepção de um sujeito ao entrar na escola que estudou há décadas, após visitá-la, ressaltando que o edifício mostrava diferentes infraestruturas, porém o simbolismo ainda presente nas paredes dos corredores e pátios, o remeteu a identificar suas primeiras experiências naquele espaço vivido, o qual ainda permanecia em sua memória, relatando que “a escola havia sido, depois de sua casa, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal.”

Nesse contexto, percebemos a importância emocional e simbólica que a escola remete sendo um espaço de convívio interpessoal, pois mesmo com o distanciamento,

as imagens se revelam como lembranças do passado que marcam a memória, em que os elementos da arquitetura se entrelaçam ao ensino tornando esse espaço físico um elemento cultural do sujeito.

Ribeiro (2004) ressalta que os espaços de vivência como a casa, a escola e o bairro representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas, sendo que esses espaços têm um sistema de valores implícitos que poderão contribuir, ou não, para que o espaço transforme-se em lugar propiciando laços afetivos, sentimento de identidade e de pertencimento, e destaca que “ o espaço escolar é um construtor gerado por múltiplos interesses manifestos e ocultos, que podem afetar a vida dos sujeitos gerando inclusões e exclusões. É, portanto um elemento significativo do currículo” (RIBEIRO, 2004, p.16).

Mattos (2007) destaca que o espaço físico escolar possui grande importância para o corpo discente, uma vez que este será cenário de estudos, discussões, debates, convívio social e lazer, sendo que para os alunos há uma representatividade de intimidade, afetividade, através de apreciação visual, estética ou pelos sentidos, a partir de uma vivência gerada diariamente.

O aluno percebe a escola como um local de pertencimento onde o conjunto de espaços adequados e prazerosos passa a ser mais um elemento que vem compor o seu aprendizado, não só educacional como também cultural e emocional.

Alves (1998) ressalta que o espaço escolar é considerado como uma dimensão material do currículo impregnado de símbolos que desempenha influências marcantes na vida do aluno, muitas vezes de modo oculto por não estar materializado e inserido no contexto das disciplinas oficiais da escola, sendo necessário entender o *espaço tempo escolar* como dimensão material do currículo, assumindo sua multiplicidade e complexidade.

Na visão de Gonçalves (1999), o enfoque do espaço físico escolar, na sua perspectiva histórica e arquitetônica, aparece como uma obra humana situada no tempo e no território onde se permite ler na arquitetura escolar as marcas do seu tempo, como um lugar de relações humanas, também da relação pedagógica, que traduzem a forma como a sociedade se organiza, dentro de um mundo hegemônico e cheio de contradições.

Assim, a autora ressalta que “o espaço escolar é um documento material, visível, que expressa os estilos, gostos, costumes, do passado e do presente. É, portanto, portador de histórias nossas” (GONÇALVES, 1999, p.49).

De maneira geral, dizer “espaço escolar” tanto significa ao edifício construído, como a um conteúdo ou conjunto de relações pedagógicas. Tratado genericamente, o “espaço escolar” representa, então, um conjunto de acontecimentos ou relações, e também um lugar físico no território geográfico. É assim que “Espaço” assume a condição de materialidade histórica. (GONÇALVES, 1999, p. 52).

A arquitetura escolar se torna um currículo oculto (não revelado como matéria, porém elemento de aprendizado). Gonçalves (1999, p.53) relata que “mesmo que na arquitetura escolar seus elementos pareçam tão evidentes, tão materiais, é possível perceber, ao nível das articulações mais globais, uma pedagogia invisível”. Segundo o autor, a escola necessita de espaços diferenciados daqueles da pedagogia visível ou tradicional, enfatizando ser necessário ir além da sala de aula e suas limitações, podendo-se explorar novos espaços dentro da arquitetura escolar, e assim realçando os ambientes antes ocultos, em algo significativo pedagogicamente.

Evidenciar a estrutura física escolar como mais um elemento na aprendizagem é dar significado a diferentes contextos pra engrandecer um ensino significativo para o aluno e propiciar subsídios didáticos para os professores. Tierno (2008) reforça a importância do espaço físico como agente complementar no ensino:

“O espaço físico deve ser componente educativo precioso e não tem sido explorado em todas as suas possibilidades [...]” (TIERNO, 2008, p.21).

Em nossa investigação do espaço escolar como elemento significativo da aprendizagem, vale ressaltar, a seguir, como ele se relaciona com as políticas públicas educacionais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

1.2 Políticas Públicas Educacionais frente ao Espaço Físico Escolar

Ao descrever sobre políticas públicas educacionais, optamos por apresentar Leis, Decretos e autores que apresentam e discutem o direito à educação e as estratégias para melhoria do ensino entrelaçado a um espaço físico escolar de qualidade (espaço esse que contemple o desenvolvimento dos conteúdos

curriculares), com o propósito de construir e compilar informações que subsidiam nossa temática de pesquisa.

Diante de inúmeros autores que engrandecem a reflexão nesse contexto sobre a importância do espaço físico escolar, é necessário constituir padrões mínimos de qualidade para que a escola venha exercer seu papel, além de muros e portões. Nessa perspectiva do pensar e refletir a relevância dos espaços escolares frente a sua realidade em diferentes contextos, ressaltamos a importância da garantia de uma Educação de qualidade destacando as Leis e as Políticas Públicas Educacionais¹ que norteiam a legislação brasileira em vigor.

Porém, vale destacar o conceito de *educação de qualidade* que, segundo Davok (2007), tem algumas explicações com significado semelhante, outras variam em pequenos detalhes e apresentam diferenças substanciais, sendo o conceito de qualidade — na área educacional — um conjunto que abrange as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

A expressão “qualidade” na educação é destacada por Davok, frente a uma variedade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou o desenvolvimento da máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social

Para Davock (2007), o conceito de *qualidade educacional* tem sido utilizado para a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições.

“De modo geral, quando se diz que um objeto educacional tem qualidade, está-se explicitando um juízo sobre seu valor e mérito” (DAVOCK, 2007, p.2). Assim, cabe a cada sujeito obter seu conceito de qualidade educacional mediante o que se espera de resultado dos objetivos a alcançar.

¹ As Políticas Públicas de Educação são programas ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. <https://www.todapolitica.com/politicas-publicas-na-educacao>. Políticas Educacionais diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à Educação (SAVIANI, 2008, p.7).

Para Godotti (2013), a qualidade da educação deve ser vista como interação onde nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino. O sistema educacional é formado de muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas, o que ocorre em uma delas repercute nas outras. Segundo o autor, a educação só pode melhorar se for vista como um conjunto integrado de ações destacando que medidas isoladas não irão surtir efeito.

De acordo com Gadotti (2013, p.2), a noção de “qualidade” na área educacional é medida em função da sociedade que se espera ter, sendo necessário trabalhar primeiro o que condiciona a qualidade e não a tratar como uma questão separada dos seus condicionantes. Condicionantes esses que incluem: uma política educacional eficaz, o desenvolvimento dos saberes curriculares, e a formação do aluno como cidadão.

Lima (2014) destaca que a política pública educacional brasileira está ancorada na Constituição Federal (BRASIL,1988), no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) Lei 8069/90 (BRASIL,1990), e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96 (BRASIL,1996), de forma a garantir os direitos de toda criança e jovens à educação.

A Constituição Federal em detrimento ao direito à Educação destaca que:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]
VII - garantia de padrão de qualidade [...]

Art.212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Lima (2014) evidencia que a Educação brasileira, seus planos e projetos estão definidos em legislação e subsidiados pelo regime de colaboração de acordo com a Constituição Federal de 1988 art. 211, e a LDB de 1996, ressaltando que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios têm suas competências voltadas para a garantia de um ensino de qualidade em todo território brasileiro.

A LDB reforça e reafirma a Constituição Federal em concordância com a qualidade da Educação, quando diz:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
IX - garantia de padrão de qualidade;
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

O artigo 3º da LDB aponta que um dos princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado é a garantia de padrões de qualidade. Já o art. 4º esclarece que esses padrões de qualidade são definidos no inciso IX como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A LDB, no seu art.1º§1º, denomina-se como uma lei que “disciplina a educação escolar”, destacando o papel da União, Estado, Distrito Federal e Municípios para um ensino de qualidade, e relata:

Segundo a LDB, o papel da União para a construção de uma Educação de qualidade é:

Art. 8º §1ª Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais [...].

Art. 9º A União incumbir-se-á de: III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

Segundo a LDB, o Estado e o Distrito Federal incumbir-se-ão de:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público.

Segundo a LDB, cabe ao Município, dentro do contexto Educacional:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ao se destacar os artigos da Constituição Federal e da LDB, observa-se a concordância da redação de garantir uma Educação efetiva e concreta com qualidade, em regime de colaboração, para um ensino eficiente, sendo que as instituições escolares precisam compor elementos necessários para garantir a eficácia das Leis.

Dentro do Ministério da Educação/MEC, ocorrem a elaboração e a execução do Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade do ensino, ressaltando aqui a relevância dada aos profissionais da educação:

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas [...] (BRASIL, 2014, p,12).

Dentre as inúmeras estratégias para a melhoria do ensino, sua qualidade e garantia de execução, o governo Federal, nas suas estruturas dentro das Políticas Públicas Educacionais, possui o Plano Nacional de Educação (PNE), que é um norteador que traça as diretrizes, metas e objetivos para todos dos os níveis e modalidades de ensino. Articulado a esse, destaca-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo este o órgão responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do nosso país.

Vale destacar o contexto de alguns programas significativos que norteiam o crescimento e desenvolvimento da Educação Brasileira, levando-se em conta que as estratégias apresentadas e aplicadas no país vêm beneficiar direta ou indiretamente a escola pública, direcionando-se para a melhoria da infraestrutura física escolar e um ensino de qualidade beneficiando o aprendizado do aluno.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Brasil 2017b): de natureza contábil e de âmbito estadual, formado, na quase totalidade, por recursos originários de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal, sendo todo o recurso gerado redistribuído para aplicação exclusiva na Educação Básica.

PAR – Plano de Ações Articuladas (BRASIL, 2011a): é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos, período no qual os Estados e Municípios realizam um diagnóstico minucioso da realidade educacional vivenciada e elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas a partir da adesão ao Plano de Metas e Compromisso, sendo sua elaboração um requisito necessário para recebimento de assistência técnica e financeira do MEC.

PDDE – O Programa Dinheiro Direto na Escola (BRASIL, 2017c): tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes Estaduais, Municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos, compondo um conjunto de várias ações e objetivando a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, além de contribuir para elevar os índices de desempenho da Educação Básica.

Dentro do contexto dos programas mencionados, identifica-se um conjunto de possibilidades de recursos e estratégias financeiras para melhorar e qualificar a educação no país, favorecendo um olhar engrandecedor em relação às políticas públicas que estão contemplando o desenvolvimento do ensino nas escolas públicas, porém ainda com barreiras a serem transpostas.

Mesmo envolto em tantas Leis para garantir à Educação um padrão mínimo de qualidades e efetivá-la, Saviani (2008) ressalta as barreiras da política educacional brasileira, considerando várias limitações com características estruturais que atravessam o tempo e a ação do Estado, compondo a resistência das elites dirigentes para a manutenção da educação pública e a descontinuidade histórica das políticas educacionais, o que faz caber sua exemplificação nos tempos atuais.

A limitação que se materializa na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação se corporifica-se de sequências intermináveis de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero

com promessas de solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente, resultando em implicações das medidas educacionais brasileiras (SAVIANI, 2008, p.7).

Para Saviani (2006, p.11), a descontinuidade das políticas educacionais gera um “pêndulo”, indicando um vai e vem de temas que se alteram no contexto educacional, ao relatar que “se uma reforma promove a centralização, a seguinte, descentraliza”, pois as políticas públicas de educação geralmente estão associadas aos momentos históricos de um país e do mundo, e à interpretação de poder de cada época. Dentro dessa estrutura, Saviani (2006) traz à reflexão a educação e suas metas não alcançadas exemplificando a erradicação da alfabetização, o aumento de recursos para educação exercer seu valor efetivo e prazos para efetivação de objetivos, sempre sendo aumentados a cada década, assim para o autor, em nosso país há um baixíssimo desempenho de uma educação escolar de qualidade decorrente ao baixo desempenho das administrações, à desvalorização dos professores e à apolítica educacional descontinuada.

Figueiredo e Figueiredo (1986) destacam a notável falta de metodologias, com o distanciamento dos programas e seus objetivos para dar continuidade a projetos educacionais que beneficiam a população, gerando a falta de um critério de importância, com avaliações que mensurem a continuidade, ou não, das políticas implementadas. Os autores relatam que poucas são as pesquisas de avaliação de políticas sociais no Brasil, aquelas às quais a aferição do grau de consistência entre os objetivos sociais, os princípios de justiça e os meios a serem usados, são eficazes.

A esfera educacional brasileira sofreu e sofre mudanças há séculos, desde a colonização do Brasil até os dias atuais, na tentativa de transformar a qualidade do ensino, em concordância com as visões diferenciadas do poder público. De acordo com Singer (1995), a Educação era descrita há décadas como “*vivenciada em uma crise*”, com posicionamentos divergentes, porém a ser salva, conforme relata: “Acredito que ensino público gratuito de acesso universal pode ser salvo da crise em que se encontra desde que seus defensores o submetam a uma autocrítica radical, a partir da qual sua reforma possa ser proposta”(SINGER, 1995, p.15)

Decorrente das reflexões dos autores e de seus conceitos, evidenciamos que o implemento efetivo de políticas educacionais se faz necessário para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, evidenciando as mudanças ainda necessárias, ultrapassando os limites da burocracia que interrompem o caminhar, pois

a cada novo momento da história, a Educação esbarra em recomeços daquilo que não se conclui.

Na visão de Maldonado e Silva (2016), a escola é um ambiente extremamente complexo, onde fatores econômicos, políticos, emocionais e estruturais se relacionam como uma teia, dentro de um espaço extremamente difícil de ser compreendido pelos diferentes atores que nele se encontram, pois a própria realidade das escolas dificulta o desenvolvimento das práticas inovadoras devido ao caráter excessivamente burocrático e centralizado do sistema escolar brasileiro, contribuindo para o imobilismo, a inércia dos profissionais que na escola atuam.

Os autores ainda enfatizam que o professor, ao se deparar com as dificuldades instaladas nas escolas e suas condições precárias, não consegue desenvolver práticas diferenciadas decorrentes de políticas vigentes e normatizações burocráticas controladas pelos órgãos educacionais centrais.

Reforçando a relevância do espaço físico escolar como elemento de aprendizagem e incluso nas Políticas Educacionais como um fator que promove a melhoria da qualidade do ensino, Lima (2014) discorre em sua obra sobre uma *Educação Municipal de qualidade*, a importância da infraestrutura física, ao constatar que grande parte das escolas que compõem a Rede de Ensino no país foi construída há muito tempo e, no momento da construção, não contemplava espaços que são essenciais atualmente, e diz:

A infraestrutura física das escolas, diferentemente de algo técnico, proporciona a criação de um ambiente respeitoso, que favorece a interação e a aprendizagem dos seus usuários e propicia vivenciar situações de direitos ao cidadão como : acesso a uma biblioteca, a uma sala de aula bem iluminada, a uma quadra protegida do sol e da chuva, um refeitório com mesas e bancos, entre outros itens essenciais (LIMA, 2014, p.119).

Assim, a qualidade de ensino se entrelaça a inúmeras vertentes que são construídas coletivamente através de todos os sujeitos que nela atuam. Para Lima (2014, p.28), a qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída em prol do aluno sendo que “o conceito de qualidade adotado atualmente sempre parece ser mais abrangente que o utilizado no passado”.

A qualidade do ensino é indispensável para a garantia do papel social e político na Educação. É necessário criar uma cultura de educação

que tenha compromisso com o sucesso do aluno. As ações realizadas devem ter como pano de fundo a concepção de educação como direito garantido ao longo de vida [...] (LIMA, 2014, p.28)

Partindo da prerrogativa de que “*a infraestrutura escolar é um dos fatores determinantes para a qualidade da educação*”, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO no Brasil, lança um estudo (UNESCO, 2019), coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentado em julho de 2019, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2013, 2015 e 2017, juntamente com os questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), referentes aos anos de 2013 e 2015, que apontam uma melhora no índice nacional de infraestrutura das escolas, porém com qualidade ainda baixa nas pequenas escolas municipais.

De acordo com o estudo da UNESCO (UNESCO, 2019, p.11), o Brasil está consolidado na melhoria do ensino universal, ao participar da Agenda 2030², que por sua vez entra em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, com prazo de execução até o ano de 2024, tendo a *melhoria da infraestrutura das escolas* como uma das metas de ação para assegurar as condições de ensino e aprendizagem em todos os níveis.

A UNESCO, através deste estudo teve a intenção de fornecer aos gestores das escolas e da educação de uma forma geral, um guia do que precisa ser melhorado e que aponta quais são os pontos que exigem maior atenção. Segundo o documento, a qualidade da educação depende de diversos fatores, sendo um deles a infraestrutura do ambiente escolar. O estudo prova que o desempenho da aprendizagem dos estudantes é maior quando as escolas se apresentam seguras, confortáveis, limpas, acessíveis, convidativas e estimulantes. O documento justifica-se pela importância da

² A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. A melhoria da infraestrutura das escolas é uma das metas da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, que aconteceu na cidade de Incheon, Coreia do Sul. Líderes mundiais, representantes de mais de uma centena de países, inclusive o Brasil, e de organismos multilaterais e bilaterais assumiram, nesse encontro, o compromisso com os 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que estimularão a ação para os próximos anos em áreas como: a erradicação da pobreza e da fome, a garantia da saúde, da educação e do trabalho, a igualdade de gênero, o desenvolvimento sustentável, entre outros (UNESCO, 2015 apud UNESCO, 2019).

infraestrutura para a qualidade da educação, ainda que, evidentemente, não seja o único fator determinante.

A oferta de escolas com ambientes adequados, acessíveis e recursos escolares que incluam a diversidade e atendam a todos os estudantes indistintamente, é reconhecida como uma condição básica para o trabalho educacional, com qualidade e equidade, tanto nas políticas públicas nacionais, quanto no debate global (UNESCO, 2019, p.11).

Vale ressaltar, como elemento exposto no quadro 1, a síntese dos resultados mencionados no estudo da UNESCO, dentro do contexto que indica a infraestrutura escolar como aspecto positivo para uma educação de qualidade, considerando como fatores favoráveis: a situação socioeconômica da região que a escola se encontra; a diferença entre escolas particulares e escolas públicas; bem como o desempenho escolar frente à estrutura funcional. O que nos leva a entender que a infraestrutura escolar é fator influenciador na educação de qualidade.

Quadro 1 – Síntese dos resultados que mensuram os indicadores da infraestrutura escolar e sua importância no contexto educacional, segundo UNESCO (2019).

As escolas federais e particulares apresentam uma infraestrutura escolar com médias mais altas do que as estaduais e municipais. Porém, de 2013 para 2017, houve evolução em todas as redes, sobretudo nas escolas municipais, exatamente as que mais precisam melhorar.
As desigualdades espaciais no país mostra que nas regiões Sul e Sudeste estão as escolas com médias mais altas para todos os indicadores estruturais em comparação às escolas do Norte e Nordeste. No entanto, o Nordeste avançou mais que as outras regiões.
O tamanho das escolas está diretamente ligado a qualidade estrutural onde escolas pequenas (com até 50 alunos) têm médias mais baixas que as grandes com mais de 400 alunos.
O Índice do Nível Socioeconômico (INSE) dos alunos, está entrelaçado aos valores dos indicadores de infraestrutura escolar.
Escolas que apresentam resultados maiores no IBEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), possuem infraestrutura melhor.

Org.: Pereira (2020).

Em detrimento da infraestrutura das unidades escolares e seu contexto educacional, a UNESCO enfatiza:

A infraestrutura pode ser analisada tanto como um dos componentes da oferta educativa (insumo) – juntamente com professores, livros didáticos, alimentação, transporte etc. – quanto um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo). (UNESCO, 2019, p.16).

Tendo em vista os aspectos mencionados, Alves e Franco (2008) vêm destacando a importância dos estudos e pesquisas referentes à infraestrutura escolar como um fator de reflexão na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que no Brasil os recursos escolares, equipamentos, conservação do prédio escolar e outros itens, ainda que não sejam os únicos, são fatores estruturais necessários para o desenvolvimento da qualidade educacional.

Souza (1998) questiona a qualidade das instalações escolares que, na sua avaliação, afeta diretamente o desenvolvimento do aprendizado, e destaca:

Escola não é estacionamento de crianças. O espaço físico é material riquíssimo e está sendo desprezado. Nas construções escolares, não há lugar para bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que limita as possibilidades de aprendizado (SOUZA, 1998, p.31).

Além dos aspectos já mencionados, e a partir deles, encontraram-se questionamentos e afirmações da importância do espaço físico escolar para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos de direitos e deveres, para além da funcionalidade das políticas educacionais, sendo que o professor sempre será o componente expressivo e fundamental no desenvolvimento educacional.

Diante das contextualizações ressaltadas pelos autores, frente a uma educação de qualidade entrelaçada a infraestrutura, é preciso reconhecer que essa qualidade no ensino também se faz crescente mediante o fazer do professor e o seu querer. Freire (2007) ressalta que a primeira condição para que um ser possa exercer um ato comprometido é a sua capacidade de atuar e refletir, pois não será possível ter um compromisso autêntico com a Educação se o professor se apresentar estático e imutável diante das barreiras estruturais que a escola e o ensino apresentarem.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p.47).

Freire (2003, p.53) ressalta ainda que todo conhecimento precisa ser vivido e reconhecido pelo aluno e também pelo professor, tendo a consciência de que estamos sempre adquirindo experiências como um “constante Ser inacabado”.

O autor leva-nos a refletir, diante das situações sociais e educacionais, sobre a conscientização de se adquirir elementos estruturais de motivação para ter mais conhecimento gerando mudanças no agir, desprendendo-se de amarras educacionais impostas, e complementa: "estar condicionado, mas não determinado", referindo-se a não vermos situações como fatalidades, e sim, como estímulo para mudá-las.

A seguir, levantaremos hipóteses e reflexões sobre a Educação Física escolar, o espaço físico como uma ferramenta significativa para o professor mediar a transmissão dos seus conteúdos, bem como as Políticas Públicas Educacionais e a atuação do Município de Santos, frente a todo esse contexto.

1.3 Educação Física e o Espaço Físico Escolar: elemento significativo na aprendizagem

A Educação Física dentro do contexto escolar se faz engrandecedora com seus múltiplos objetivos e contextos, ganhando importância ao longo do tempo como componente curricular obrigatório na Educação Básica, conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 26, parágrafo 3:

Art. 26 - [...] §3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

VI – que tenha prole. (BRASIL, 1996)

O Professor de Educação Física é descrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 1997) como uma referência importante para seus alunos, pois a Educação Física propicia uma experiência de aprendizagem peculiar, englobando os aspectos afetivos, sociais, étnicos de forma intensa, o que faz com que o professor tenha um conhecimento abrangente de seus alunos.

Entretanto, ao vislumbrar a vertente operacional que é a escola, depara com obstáculos tais como o espaço físico em que ministra suas aulas

Este professor é estimulado a estar sempre em constante reflexão diante do trabalho pedagógico ao se deparar com os ambientes em que se desenvolvem suas aulas. Seus procedimentos educacionais estão diretamente ligados ao espaço físico de sua unidade escolar, existindo por muitas vezes espaços múltiplos, condizentes ou não, fazendo com que o professor necessite transpor barreiras funcionais para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

De acordo com Severo e Carvalho (2015, p.4), compreender e interpretar o espaço físico escolar como fator essencial para a Educação Física é dar novos sentidos e significados à prática pedagógica curricular. Para que este feito seja alcançado, o espaço e a infraestrutura escolar devem constituir um ambiente motivador, engrandecedor e prazeroso, conforme os autores destacam. “A escola enquanto lugar de apropriação de cultura deve priorizar um padrão arquitetônico de qualidade, na garantia da transmissão dos conteúdos”.

A realidade da Educação Física escolar, segundo os autores Damázio e Silva (2008), requer muito mais do que reparos e construções de espaços, uma vez que, se pode valer de espaços diversificados. Entretanto, os autores ainda ressaltam que não se deve forjar o movimento em detrimento à carência espacial, já que se acredita que as condições materiais, as instalações e o espaço físico interferem de modo significativo na prática pedagógica.

Para Darido (2008), a Educação Física, mesmo fazendo parte do currículo educacional, nem sempre oferece igualdade e oportunidade para desenvolver sua prática a todos, pois muitos não conseguem participar das aulas de Educação Física por diferentes motivos, dentre eles está a falta de espaços suficientes para que todos os alunos realizem as atividades em conjunto por todo o tempo da aula, gerando falta de interesse e desmotivação dos alunos.

Segundo Mattos (2007), um ensino de qualidade deveria transpor as questões estruturais:

Mesmo com uma área inadequada de trabalho, nenhuma disciplina deveria diminuir a sua qualidade ou ausentar certos conteúdos por questões estruturais, e todos os alunos deveriam possuir uma aprendizagem igualitária com o mesmo lidar pedagógico. (MATTOS, 2007, s/n).

Ainda segundo Mattos (2007), a prática da Educação Física escolar vai além dos espaços adaptados que se impõem nas escolas, porém reconhece que é essencial a relação do espaço com o ensino aprendido, implicando no desenvolvimento da cultura de movimento, possibilitando ao indivíduo aprender e se desenvolver por inteiro, na inter-relação social e pedagógica. Os autores reforçam que o professor precisa saber da sua importância no contexto escolar e identificar como fator norteador os seus objetivos.

É necessário para esse espaço físico a intervenção de um professor de Educação Física preocupado com essa questão. Embasado por um bom projeto político-pedagógico, que evidencie a importância da Educação Física dentro da escola, assim o professor terá várias possibilidades para aplicar seus conhecimentos que levem a conquistar seus objetivos. (MATTOS, 2007, s/n)

Os autores nos levam a refletir sobre o fato de que a realidade contextual aqui relatada não fica só na literatura e está presente no dia-dia dos professores de Educação Física, pois se defrontam com a carência de espaços físicos adequados, bem como com a desmotivação dos alunos, fatores que atuam desaceleradores no desenvolvimento dos conteúdos em sua totalidade.

Quando Mattos afirma que “mesmo com uma área inadequada de trabalho, nenhuma disciplina deveria diminuir a sua qualidade ou ausentar certos conteúdos por questões estruturais”, enfatiza que o professor de Educação Física é levado a transpor obstáculos (para os quais nem sempre está preparado) em benefício do aluno, para que não haja grandes perdas do conhecimento que lhe é de direito.

O espaço físico escolar tem sua importância para as aulas de Educação Física reafirmada por Soares et al. (2009), que pontuam a necessidade de haver um tratamento singular voltado a essa área estrutural, exigindo-se que na escola sejam construídos espaços diferenciados das outras disciplinas, visando à valorização da Educação Física em benefício do aluno.

Ainda de acordo com Soares et al., as aulas de Educação Física são construídas de diferentes formas, com teorias e práticas, porém enfatizam que é nas aulas práticas que os estudantes desenvolvem suas expressões motoras, cognitivas, por meio do fazer. Os autores relatam que o espaço físico escolar nesse sentido é um elemento facilitador para a formação do senso crítico e da autonomia corporal,

apropriado para possibilitar ao educando novas formas de expressão de sua cultura de movimento

O aluno é um componente que necessita de situações adequadas para que haja a absorção do conhecimento, e o espaço físico nas aulas de Educação Física é o elo necessário para que ocorra esse aprendizado, em conjunto com o professor.

O autor a seguir evidencia o papel do professor como esse elo de aprendizado que o aluno precisa, sendo de fundamental importância seu comportamento e atitudes perante os obstáculos estruturais que as escolas apresentam.

Betti (1999), em sua pesquisa, aborda que a questão do espaço para as aulas de Educação Física também está associada à restrição dos conteúdos do próprio professor:

Várias escolas que conheço não possuem um espaço apropriado para a prática da Educação Física. Entretanto, a restrição a que se impõe o próprio professor é, muitas vezes, o maior empecilho à prática. Isto ocorre justamente pela associação aula de Educação Física/Esporte, ou seja, o professor sempre imagina uma aula na quadra, com bolas oficiais, etc. Quando isto não existe na escola, ou quando a quadra não pode ser utilizada, a aula termina. Mesmo que o conteúdo a ser desenvolvido seja a ginástica, por exemplo, ou a dança, a aula é, via de regra, realizada na quadra. A escola acaba preocupando-se com a organização do espaço físico voltado aos padrões esportivos vigentes e adapta este espaço apenas com fins de competições esportivas (BETTI, 1999, p. 29).

Gonçalves et al. (2014) nos trazem a reflexão que a aula de Educação Física pode ser contemplada em locais diferentes como um “refeitório”, caso o uso seja necessário, mesmo afirmando que não é o Ideal. Realidade essa vivida em muitas escolas como estratégia em prol do aluno e do desenvolvimento de conteúdos. Os autores destacam que o espaço das aulas não se limita apenas em “formar atletas”, esclarecendo que até mesmo o refeitório já é um bom espaço para que ocorra o desenvolvimento de “alguns” conteúdos, podendo-se assim descontextualizar o local “ideal”, porém não aceitando como regra, e sim como “ajuda” a proporcionar conhecimento, através do qual o aluno possa vivenciar diferentes situações, e salienta:

A Educação Física não carece necessariamente de espaço físico amplo para ser realizada, não é preciso ter uma quadra poliesportiva para realizarmos nossas aulas, um espaço qualquer da escola, como o refeitório, por exemplo, já nos ajuda a ministrar alguns conteúdos de nossa disciplina, pois o que queremos, e que o PCNs nos orienta, é

que temos que proporcionar conhecimento para os alunos a fim de que os mesmos possam participar social e politicamente de uma sociedade próspera e cidadã, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais sempre utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões, desenvolvendo e aprimorando suas habilidades motoras não só para se tornarem atletas. (GONÇALVES et al 2014, p.2)

No entendimento de Costa (2015), é inevitável não desmembrar a relação exercida entre professores de Educação Física e o espaço em que ministram suas aulas, pois o ambiente físico é um dos elementos com os quais o professor trabalha na construção de sua prática.

Severo e Carvalho (2015) afirmam que a ausência e a pouca qualidade do espaço físico e as instalações para o ensino da Educação Física podem ser compreendidos sob dois aspectos: a não valorização social desta disciplina no desenvolvimento integral do aluno e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares, desconsiderando que o espaço físico e as instalações podem comprometer de modo significativo o trabalho pedagógico da Educação Física escolar.

Quando nos deparamos com escolas sem espaços adequados para as aulas de Educação Física, a afirmativa de Severo e Carvalho se faz atestar sobre o porquê da desvalorização da disciplina, tendo como consequência o prejuízo do aluno, que deixa de receber a qualidade educacional necessária para um aprendizado eficaz.

Maldonado e Silva (2016) identificaram em sua pesquisa, dentro de uma escola pública da cidade de São Paulo, fatores que dificultam a implementação da proposta curricular de Educação Física, tendo como destaque o espaço físico inadequado junto a tantos outros fatores negativos, e salientam:

O espaço físico inadequado mostrou ser um fator que dificulta a implementação da proposta de Educação Física no município de São Paulo, isso fica evidente na fala dos profissionais da Educação entrevistados [...] O espaço não é coberto e os intervalos dos alunos ocorrem nesse mesmo espaço que os professores de Educação Física ministram aulas. [...] Além disso, a própria escola necessita utilizar espaços para outras atividades (MALDONADO; SILVA, 2016, p.103).

Severo e Carvalho (2015) relatam outra pesquisa em uma escola pública da Bahia, onde a carência do espaço físico escolar e a falta de instalações apropriadas trazem implicações na prática pedagógica, pois a unidade escolar não possui quadra

para as aulas de Educação Física. A partir desse contexto, buscou-se a criação de novas estratégias de ensino, permitindo aos alunos experimentar possibilidades inovadoras, porém consciente da necessidade de uma política mais atuante para a melhoria desse local, salientando que a ausência de espaço físico é inegavelmente um grande entrave para o trabalho do professor de Educação Física, devido ao fato de que os conteúdos ficam restritos, e os autores reforçam:

Pode-se concluir que a maior parte dos conteúdos transmitidos fica restrito apenas a parte conceitual, transmitido e discutido no campo teórico [...] O ensino e aprendizagem do conhecimento não pode ficar limitados mediante a deficiência do espaço físico (SEVERO; CARVALHO, 2015, p.7).

Em consonância com a textualização, cabe aqui refletir o quão necessário é ter uma visão ampla da realidade física escolar, em colaboração ao desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física, pois os professores necessitam sempre estar desconstruindo barreiras físicas, emocionais e conceituais, para além do “ideal”, frente a realizar suas aulas.

De acordo com Severo e Carvalho (2015, p.7), mesmo com as estratégias aplicadas, não se pode ignorar a necessidade de reivindicar, perante as autoridades públicas, providências para os problemas enfrentados. Apesar das diversas possibilidades de adaptação disponível na unidade escolar, o autor reforça que “é preciso uma conscientização e uma política de atuação por parte das autoridades competentes para ser válido os direitos dos estudantes em instituições públicas”.

Vale destacar o papel das políticas públicas educacionais frente às estruturas físicas das escolas para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, enfatizando também as Políticas Públicas do Município de Santos, nas quais todo contexto de pesquisa desta dissertação está centralizado.

Em cooperação com o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, faz-se presente a Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios, a fim de garantir a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares, considerando a importância das práticas esportivas, das atividades físicas e de lazer para a promoção da saúde, bem como o aprendizado da convivência democrática, a participação social e o exercício da cidadania. Traz em seus conteúdos as seguintes diretrizes:

Art. 1º Estabelecer as diretrizes para cooperação entre os Ministérios da Educação e do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva nos espaços escolares, diretamente ou em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art.2º Na definição dos critérios mencionados no artigo anterior os Ministérios da Educação e do Esporte observarão as seguintes diretrizes:

- I - priorizar escolas com maior número de alunos;
- II - participação do proponente no Programa Mais Educação;
- III - inexistência de espaço adequado para a prática de esportes na escola;
- IV - avaliação de vulnerabilidade do território por intermédio do índice de repetência e evasão escolar;
- V - disponibilidade de recursos humanos para otimizar a utilização da quadra pela comunidade escolar;
- VI - disponibilidade de infraestrutura de lazer na comunidade beneficiária; e
- VII - plano de utilização da quadra pela comunidade, propiciando a integração escola-comunidade (BRASIL, 2007).

A Normativa (BRASIL, 2007) salienta a execução das etapas da construção das quadras esportivas ou infraestrutura esportiva nos espaços escolares, como relatado no Art. 3º, e ficará a critério do Ministério do Esporte, na qualidade de Gestor; e do Ministério da Educação, na qualidade de cogestor; e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na qualidade de proponentes, diretamente ou por meio de órgãos de sua administração.

Em consonância com a normativa de 2007 do Ministério da Educação, a Câmara dos Deputados, no projeto de lei n.º 1.006, de 2011, vem corroborar com o desenvolvimento da Educação Física escolar em ambiente qualificado, ao instituir o Programa Nacional de Incentivo ao Desporto na Escola (PNIDE) (BRASIL, 2011b) para construção de quadras esportivas cobertas em unidades escolares.

O projeto traz em sua proposta universalizar as quadras esportivas em todas as escolas municipais e estaduais com mais de 500 alunos. Esta iniciativa baseia-se nas políticas de fortalecimento da educação já existentes, a exemplo da merenda e do transporte escolar, de acordo com o contexto decretado pelo Congresso Nacional:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Incentivo ao Desporto na Escola (PNIDE), com a finalidade de prover as escolas de educação básica pública das redes Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de quadras esportivas cobertas [...]

Art.2º - O PNIDE tem por objetivos os seguintes critérios:

- I – apoiar a prática de educação física nas escolas,
- II – contribuir para a formação de atletas no âmbito escolar;

III – contribuir para a realização de competições esportivas escolares.
(BRASIL, 2011b)

As quadras podem apresentar tamanhos diferentes conforme o descritivo pelo MEC, com especificações técnicas diferenciadas para cada situação, sendo observado o tipo de terreno em que serão construídas, a quantidade de alunos e a faixa etária.

Encontramos três referenciais de plantas, com as seguintes dimensões:

- quadra A com 523,32 m² de área e 22 x 36m de terreno;
- Quadra “B” com 745,03m² de área e 27 x 35m de terreno;
- Quadra “C” com 785,00 m² de área sendo 30 x 41 m de terreno.

Assim, cabe a cada Estado ou Município se adequar para a realização dos projetos de construção das quadras em suas unidades escolares.

Juntamente a essa proposta do Programa de Incentivo ao Desporto, o governo federal possui um programa que garante obras de infraestrutura para melhoria social na área da educação, descrito como PAC2 – Programa de Aceleração do Crescimento (BRASIL, 2018), o qual é o responsável por destinar a verba para os municípios.

O Programa tem por objetivo promover a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país. As prefeituras e os governos estaduais, a partir do ano de 2011, passaram a receber recursos para a construção de creches e cobertura de quadras esportivas. Com recursos no montante de R\$ 3,9 bilhões, destinados às Quadras Esportivas Escolares, o PAC já concluiu 2949 quadras esportivas, 757 creches e pré-escolas, de 2015 a dezembro de 2017.

Para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, objetiva-se a formulação do PAR – Plano de Ações Articuladas (de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012), que é um instrumento de planejamento da educação, por um período de quatro anos, sendo um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, incluídos em um Sistema Nacional de Educação.

Em consonância com a importância das Políticas Públicas na Educação, vale ressaltar o conteúdo descrito no INEP³, em que estão elencadas as seguintes condições das escolas brasileiras frente ao espaço físico:

- De acordo com o Censo de 2018, o INEP (BRASIL, 2018) relatou que 63,9% das escolas públicas tem pátios cobertos ou descobertos e apenas 37,8% das escolas públicas tem quadra de esportes coberta ou descoberta.

Ao direcionarmos essa dissertação aos professores de Educação Física do Município de Santos, e demais interessados e suas considerações sobre o espaço físico que ministram suas aulas, é viável discorrer previamente sobre a estrutura que esse município oferece em frente às políticas públicas.

O município de Santos apresenta em suas Diretrizes Orçamentárias (SANTOS, 2019b) metas a serem alcançadas no ano de 2020, dentre elas, algumas direcionadas à Educação, em benefício a uma Educação Física Escolar de qualidade, conforme descreve o Art.10:

- I - Manutenção e desenvolvimento do ensino na forma que dispuser a legislação em vigor [...]
- CLVII - Realizar a reforma da quadra de esportes [...]; Instalar cobertura nas quadras esportivas das Unidades Municipais de Educação [...]
- CCLVI - Promover a reforma das unidades municipais de educação e realizar a manutenção das suas quadras de esportes, inclusive com a instalação de cobertura [...];
- CCLXI - Criação de um programa permanente de manutenção para todas as escolas da rede municipal [...];
- CDXXVI - Recursos para a compra de materiais e equipamentos para a manutenção das unidades da Secretaria Municipal de Educação (SANTOS, 2019b).

³ Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica. Os dados coletados no Censo Escolar constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas e para a definição de programas e de critérios para a atuação supletiva do MEC junto às escolas, aos estados e aos municípios.

Vale salientar a amplitude do sistema escolar do Município de Santos, em 2020, que abrange:

- 84 Unidades Municipais de Educação
- 28.486 alunos atendidos, sendo:
 - ✓ 7.945 alunos de Educação Infantil
 - ✓ 19.395 alunos de Ensino Fundamental
 - ✓ 1.084 alunos de Educação de Jovens e Adultos (SANTOS, 2019a, p.10)

A Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988) corrobora e relata a valorização do ensino e o desenvolvimento de uma educação de qualidade com a criação do FUNDEB, provendo recursos financeiros, e pontua no Artigo 60 que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos, no que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal (melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente), à manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

I - A distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios, é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil[...] (BRASIL, 1988)

É preciso reconhecer que as Políticas Públicas na área da Educação necessitam de soluções efetivas, de maneira que os órgãos públicos venham a perceber as situações reais de cada unidade escolar, valorizando os profissionais com equiparação social, pois ainda ocorre uma distribuição desigual de oportunidades, sendo como aponta Lima (2014, p.26), “um verdadeiro entrave para o desenvolvimento e pra a construção de uma sociedade mais justa”.

Saviani (2008) reforça a mesma ideia, dizendo de modo sucinto que o caminho pelo qual se pode superar os limites da política educacional brasileira é abrindo novas perspectivas através da valorização social dos professores e reestruturação das escolas, conforme salienta:

Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social. (SAVIANI, 2008, p.16).

Lima (2014, p.37) enfatiza a necessidade de políticas educacionais, ao relatar que a “montagem de uma estrutura capaz de assegurar o desenvolvimento de uma política educacional deve guardar relação direta com a garantia do direito à educação que é a porta de acesso a outros direitos sociais”. Assim nos leva a refletir sobre o fato de a educação crescer mediante a qualidade dos gestores e suas leis.

O espaço físico escolar de qualidade e sua garantia, através de políticas educacionais, vêm contemplar toda etapa de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Entretanto, a partir do capítulo seguinte, faremos um recorte focado na etapa da educação e aprofundaremos o tema quanto o conhecimento da criança do 1º e 2º anos, sendo esta a fase inicial do Ensino Fundamental I que possui relevância maturacional no ensino da Educação Física. Também será abordada a questão do conhecimento dos conteúdos pedagógicos dentro da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Santista, nos anos iniciais.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Após salientar o espaço físico escolar como elemento de influência no ensino aprendido, optou-se por apresentar um recorte da fase educacional desta pesquisa, destacando os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Como os sujeitos que integram o grupo de alunos pesquisado, que possui peculiaridades diferenciadas em seu contexto maturacional (biológico e motor), destacamos a fase de transição educacional passando da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando o espaço físico escolar um agente complementar significativo na aprendizagem.

Evidenciaremos a aprendizagem da Educação Física entrelaçada ao movimento, devido à necessidade de aprofundar uma reflexão em contextos bibliográficos, a fim de conhecer as fases do desenvolvimento maturacional da criança na faixa etária dos 6 aos 8 anos, que está em evolução motora crescente. Para essa reflexão, utilizaremos como referência autores como Galhahue e Ozmun (2003), Mattos e Neira (2000), Freire (1997), Grespan (2002), Le Boulche (1987), dentre outros.

Serão abordados também os conteúdos específicos que essa fase específica da aprendizagem necessita, destacando-se o conhecimento e o contexto da BNCC (BRASIL, 2017) e do Currículo Santista (SANTOS, 2019), documentos que compõem o planejamento das atividades dos professores colaboradores da presente pesquisa.

2.1 A Criança dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: a importância das fases do desenvolvimento frente ao Ensino da Educação Física e o espaço físico escolar

Para enfatizar a importância do Ensino da Educação Física escolar como um elemento na construção das fases do desenvolvimento da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, vamos ressaltar e compreender algumas estruturas teóricas do desenvolvimento humano em sua fase motora, cognitiva, afetiva e psicológica.

No primeiro momento, vale exemplificar a abordagem desenvolvimentista através de alguns teóricos, com base no desenvolvimento motor frente à aprendizagem, destacando Gallahue e Ozmun (2003) e Freire (1997), estudiosos que em suas obras destacam teóricos como Gasell (1928, 1954), Havighust (1972)

e Piaget (1985), contextualizando o *desenvolvimento motor incorporado na aprendizagem*.

Para Gasell (1954 apud GALLAHUE; OZMUN, 2003, p.32), a *teoria maturacional* de crescimento e desenvolvimento enfatiza o componente físico e motor do comportamento humano. Documentou e descreveu as faixas etárias para aquisição variada de habilidades motoras na infância, baseado na maturação (processo de crescimento; evolução) como importante indicador de crescimento emocional e social, fundamentando-se na aquisição e mudança comportamental dos movimentos exploratórios.

Havighust, (1972 apud GALLAHUE; OZMUN, 2003, p.33), chama de *teoria ambiental*, o que considera o desenvolvimento motor como uma interação entre forças biológicas, sociais e culturais. Esclarece que “há momentos adequados para o ensino, quando o corpo está pronto e quando a sociedade requer a conclusão de uma tarefa” [...] apoiando demasiadamente no movimento, no desempenho e na atividade física para o desenvolvimento”.

Gallahue e Ozmun (2003), ao apontarem autores que nos levam a considerar que o processo de crescimento e desenvolvimento da criança é visto pela evolução física e motora (comportamental), reconhecem esse desenvolvimento quando ocorrem mudanças nos movimentos da criança em diferentes faixas etárias, em conjunto com o ambiente que explora, assim nos levando à reflexão sobre a importância da liberdade nas expressões corporais e da interação social para uma evolução motora ampliada simultaneamente ao biológico.

Para Piaget (1969 apud GALLAHUE; OZMUN, 2003), outra teoria desenvolvimentista que nos ajuda a explicar a fase de desenvolvimento motor é a chamada *teoria do desenvolvimento cognitivo*, segundo a qual, deve-se avaliar a observação dos atos sutis de bebês e crianças. A citada teoria levou a compreender o funcionamento cognitivo, tendo o movimento sido enfatizado como agente básico na aquisição de estruturas cognitivas crescentes na primeira infância e nas séries iniciais escolares, considerando-se a idade cronológica apenas como um indicador amplo e enfatizando a observação como agente de pesquisa.

Para Gallahue e Ozmun (2003, p.33), cada teórico enfatiza o movimento e o desempenho como importantes facilitadores da melhora do funcionamento motor. “Todos olham para o desenvolvimento humano a partir de pontos de vista de alguma

forma diferente, porém com pequenas similaridades”. Os autores enfatizam que uma das maiores necessidades da criança é o “praticar”, é o “fazer” sempre no tempo certo, conforme apontam:

Tanto a maturação quanto o aprendizado desempenham papéis importantes na aquisição das habilidades motoras. Embora a experiência pareça ter pouca influência sobre a sequência do seu aparecimento, ela realmente afeta a época do aparecimento de certos movimentos e extensão do seu desenvolvimento. Uma das maiores necessidades da criança é praticar habilidades em certas épocas, quando estão aptas, conforme a ciência desenvolvimentista, a beneficiar-se do máximo dessas habilidades. (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p.73)

Ainda segundo Gallahue e Ozmun (2003), um ambiente propício para a instrução do ensino e da prática é um dos fatores influenciadores no estágio de maturação do ato de desenvolvimento motor do ser humano.

Assim, entende-se que, embora a maturação biológica da criança realmente desenvolva um papel influenciador no desenvolvimento dos movimentos desde o nascimento até os diferentes níveis do crescimento humano, esta não pode ser considerada como a única influência, tendo as condições do ambiente como um fator favorável ao “fazer”, um elemento essencial.

Gallahue e Ozmun (2003) corroboram ao evidenciar que a educação motora pode ser facilitada com professores motivados, atuando em ambientes proporcionais e específicos às faixas etárias dos alunos.

Aqui destacamos a importância do espaço físico escolar nessa faixa etária em conjunto ao crescimento biológico. A criança ao vivenciar (fazer), aprende e assimila, pois, a educação motora está em evolução nessa fase de modo bastante significativo. O ambiente passa a ser um agente construtor das suas habilidades motoras.

Ao iniciar a vida escolar, na Educação Infantil, o movimento é o meio de expressão fundamental da criança, estendendo até o início do Ensino Fundamental I. Mattos e Neira (2000) ressaltam que é de fundamental importância compreender esse movimento para além de um olhar biológico ou fisiológico, fazendo-se necessário que todos que educam através do corpo tenham um conhecimento mais completo e científico de como esse age e reage, constituindo uma ferramenta em favor da aprendizagem. Segundo os autores, “o corpo é um meio de conhecimento para os

demais aspectos, onde no início, todo o conhecimento é motor passando a dividir-se em cognitivo, o afetivo e o psicomotor” (2000, p.21).

Freire (1997) reforça em sua obra *Educação de Corpo Inteiro*, a teoria de Piaget, que diz não acreditar na existência de padrões de movimentos, constatando que os movimentos construídos pelo sujeito, em diferentes situações, dependem de recursos biológicos e psicológicos, pois o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo entre a biologia e o meio vivido. As estruturas pré-moldadas do indivíduo estão em constante transformação, “para se adaptar ao mundo, para resolver problemas, o sujeito constrói movimentos corporais específicos, dirigido para um fim e uma direção” (FREIRE, 1997, p.33).

Freire cita a Educação Física como componente curricular e suas particularidades, entendendo esta como sendo não apenas educação do movimento ou pelo movimento, mas uma educação de corpo inteiro, relacionando – se com outros corpos e objetos.

Cabe nesse contexto, trazer fundamentações teóricas ao evidenciar a criança de 6 a 8 anos em pleno desenvolvimento maturacional dentro dos conteúdos da Educação Física escolar, objetivando a sua importância. Freire (1997, p.81) corrobora dizendo que “ao falar de crianças de 1º grau⁴, estamos tratando de um universo em que os atos motores são indispensáveis na relação com o mundo assim como compreender como isso se faz”.

Freire (1997) evidencia que, a exemplo da importância do desenvolvimento motor na pré-escola, em que o movimento corporal pode e deve ser considerado um recurso pedagógico valioso, assim também se estende para o 1º grau, ressalta que “nessa fase a ação física e mental estão de tal forma associada que examinar um desses aspectos isoladamente causaria graves prejuízos, não só para aprendizagem escolar, mas para todo o desenvolvimento da criança” (FREIRE, 1997, p.78).

O professor, ao saber identificar as fases de desenvolvimento que a criança está vivenciando dentro da sua maturação biológica, vem a engrandecer o objetivo da Educação Física escolar em cada ano específico, proporcionando a diversidade no contexto motor e pedagógico, dentro de condições propícias, com diversificadas experiências da prática pedagógica.

⁴ Entende-se atualmente como 1º grau o Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano.

A Educação Física dentro da abordagem desenvolvimentista deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversidade e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimentos adequados ao nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades seja alcançada. (DARIDO, 2008, p.5).

Para Grespan (2002, p.32), o desenvolvimento motor aliado a condições favoráveis é um processo sequencial, influenciado e afetado, em diferentes graus, por uma grande variedade de agentes e condições.

Gallahue e Ozmun (2003) salientam que saber reconhecer a fase que cada aluno está transitando e compreender a sua maturação é a chave para uma prática pedagógica significativa, favorecendo uma série de experiências motoras para além do que julgamos que as crianças são capazes, podendo ir além dos padrões de aptidão já utilizados.

“O desenvolvimento motor não é um processo estático [...] é também influenciado por condições ambientais [...]” (GALAHUE E OZMUN, 2003, p.75).

Para Grespan (2002), no processo de estudo sobre o desenvolvimento humano, ocorre um conceito de continuidade, de movimento, uma inter-relação entre passado e o futuro., Assim para se identificar uma visão clara do desenvolvimento de uma criança é necessário conhecer as etapas que ela viveu e ainda viverá.

Vale destacar um segundo momento de contextualização que vem salientar a abordagem Psicomotora, em que Darido (2008) evidencia essa abordagem como sendo o ato de aprender com o processo cognitivo, afetivo e psicomotor, garantindo a formação integral do aluno, e evidenciando uma nova fase para a Educação Física escolar para além do biológico ou de rendimento corporal, valorizar o conhecimento da origem psicológica dos alunos, tendo como base teórica dessa vertente psicomotricista o francês Jean Le Boulch, educador físico, médico e psicólogo.

Sobre o nome de Psicogenética, Le Boulche (1987) denomina ser uma ciência do movimento aplicada ao desenvolvimento humano onde sua proposta é de uma educação *pelo movimento* considerando a pessoa em sua totalidade dentro de diferentes estruturas que perpassam desde o fisiológico, e biológico até o psicológico, englobando a emoção, a afetividade, a expressividade do corpo em movimento; a relação e interação com o mundo tendo um papel fundamental a experiência vivida.

Nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a psicogenética toma forma de uma verdadeira educação psicomotora (psicomotricidade).⁵

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidades suficientes e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve construir privilégios desde a mais tenra infância; conduzida com perseverança, permite prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas (LE BOULCH, 1987, p.11).

Para Le Boulche (1987), o movimento é a mais pura forma de manifestação humana, a verdadeira conquista da identidade e do conhecimento de si como ser autônomo e independente.

Ao oferecer a educação pelo movimento, a escola primária não deve menosprezar a influência de um desenvolvimento psicomotor, sem limitar a importância da educação do corpo e recair em apenas atitudes intelectualista. Sob a perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida, que defende a ideia de que o papel da escola deve ser evidenciado. Segundo Le Boulch (1987), métodos pedagógicos renovados ajudam a criança a se desenvolver da melhor maneira possível, aliando-se à psicomotricidade para favorecer uma aprendizagem do corpo integral.

“O objetivo geral da educação pelo movimento é contribuir ao desenvolvimento psicomotor da criança, de quem depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade o sucesso escolar” (LE BOULCH, 1987, p.15).

Segundo Tani (2005), o desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado, no qual as mudanças mais acentuadas ocorrem nos primeiros anos de vida.

⁵ Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade sua linguagem e sua socialização (Associação Brasileira de Psicomotricidade).

Sob esse ponto de vista, é possível perceber a importância da motricidade⁶ no processo de desenvolvimento da criança, pois durante sua evolução, a criança tem seus aspectos motores básicos desenvolvidos e formados. Ela enxerga, cheira, sente, ouve, corre, se arrasta, anda, entre outras ações que exigem o aperfeiçoamento dos aspectos motores básicos. Portanto, o professor de Educação Física passa a ser um grande colaborador para evolução dessas características motoras básicas. O autor salienta que a evolução da motricidade, com o auxílio do professor, possibilita que, em um movimento de giro, a criança retorne ao ponto inicial; ou que em um salto ao entrar em contato com o solo após a queda, ela seja capaz de se estabilizar no retorno à posição inicial.

Tierno et al. (2008) reúnem autores para uma reflexão frente aos desafios da mudança do cenário educacional. O Ensino Fundamental que se concluíra em oito anos, agora passa para nove. Os autores trazem um enfoque para a criança de seis anos, que se encontra no primeiro ano desse caminho, e reforçam a necessidade de tratamento pedagógico diferenciado em meio a esse grande desafio da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental mais cedo.

“Será necessário relevar algumas das características das crianças de seis anos que se distinguem das outras faixas etárias, sobretudo a imaginação, a curiosidade, o movimento por meio do brincar” (TIERNO et al, 2008, p.7).

Para Freire (1997), a criança do 1º grau está situada em um universo em que os atos motores são indispensáveis na relação com o mundo da escola, o ambiente teria que ser transformado em um mundo que tenha significado para a ela passando do simbólico para o concreto com intermédio da ação corporal, onde descreve:

O fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança. Como fazer isso, ainda é um mistério tanto para os pedagogos de sala de aula como para os pedagogos de Educação Física, uma coisa é certa: negar a cultura infantil é no mínimo uma cegueira do sistema escolar [...] (FREIRE 1997.p.13).

⁶ Motricidade: Função desempenhada pelo sistema neuromuscular que assegura os movimentos do corpo em geral, quer sejam eles voluntários, quer involuntários ou reflexos. Motricidade - facilidade de produzir movimentos. (Dicionário de Fisioterapia)

Tierno et al (2008, p.17) consideram que as primeiras séries do ensino fundamental requerem um educador “pré-ocupado” com a criança, com a importância da sua interação social, afetividade e moral, cuja curiosidade latente se transforma em interesse pelo conhecer, trabalhando todas essas características para a conquista da autonomia. sendo que o professor se torna mediador dessa fase tão significativa no desenvolvimento da criança. De acordo com os autores: “o sujeito da aprendizagem é a criança de seis anos e não o ensino”. Sugerem com essa fala que os conteúdos são bem-vindos desde que o foco não se restrinja a eles. Os autores destacam também a importância de todo o espaço físico escolar na transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental assim contemplando o *movimento* como a linguagem do aprendizado:

A escola ao respeitar a criança deve usar a linguagem que ela mais compreende e está aberta ao mundo: a linguagem do corpo, da ação, do ritmo, das músicas, das brincadeiras, dos jogos, enfim, a linguagem corporal por meio do lúdico. Assim deve-se privilegiar a expressão espontânea da criança por meio do movimento, pois nessa faixa de idade (4 a 7anos) existe uma estreita relação entre motricidade e o cognitivo. (TIERNO et al, 2008, p.38).

Tierno et al. (2008) destacam o pensamento de Jean Piaget sobre a comunicação da criança através do corpo e sua importância, salientando que: “[...] a primeira linguagem que a criança aprende é a linguagem do corpo, a linguagem da ação”; [...] “O corpo é o meio para conhecer a realidade” (PIAGET, 1975 apud TIERNO et al., 2008, p.37).

Freire (1997, p.14) reforça que é difícil falar da Educação Física concreta dentro da escola quando o corpo é considerado um intruso. “A concretude do ensino depende, de ações que deem significado ao que se aprende”.

O renovado educador e filósofo brasileiro afirma que “sem viver concretamente corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em conhecimento significativo”, e ressalta que “a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado” (FREIRE, 1997, p.14).

Destacar a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental e entrelaçá-la à importância do Ensino da Educação Física é salientar que o início dos aprimoramentos motores é a base para o bom andamento funcional do crescimento

corporal, intelectual e psicológico, pois deveria igualmente ser valorizado e comparado à base pedagógica do aprender a “ler e escrever”, valorizando também o aprender a correr, pular, saltar e direcionar-se espacialmente, sensorialmente, o coletivo, o aprender a ganhar e a perder, dando significado ao corpo que é uma representatividade de comunicação e aprendizado da criança, e esse não pode ser considerado um intruso, e sim mais uma ferramenta de aprendizagem, como destacado neste capítulo por diferentes autores.

Ao destacarmos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e suas características diferenciadas, notamos a necessidade de evidenciar no próximo capítulo a BNCC (BRASIL, 2017) como o documento Educacional que norteia o currículo desenvolvido em todo país, enfatizando que os alunos nessa fase educacional possuem características específicas e trazem consigo múltiplas experiências pessoais e sociais já intrínsecas, o que nos alerta quanto a necessidade de se conhecer os conteúdos específicos descritos nesse documento em prol de um ensino de qualidade.

Em virtude de toda a pesquisa ser fundamentada na devolutiva dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Santos, vale destacar e compreender, além da BNCC, o novo documento que direciona a Educação neste município denominado Currículo Santista.

2.2 Compreendendo a BNCC e o Currículo Santista frente ao Ensino da Educação Física nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017a) é um documento normativo que se aplica exclusivamente à educação escolar, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). É um documento plural, contemporâneo que vem estabelecer com clareza um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis que todos os estudantes devem aprender ao longo da Educação Básica, e serve de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas.

Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2017a, p.5).

No final de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, com prazo de até dois anos para integrar definitivamente no currículo das redes de Ensino de todo país, que neste ano de 2020 já se faz vigente.

A BNCC foi criada com o objetivo de promover a equidade como igualdade de direitos de aprendizagem por meio de uma formação integral do cidadão. Englobando não só o desenvolvimento intelectual, mas também social, físico, emocional e cultural, fatores compreendidos como fundamentais para uma total construção do saber.

Referência Nacional para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política Nacional da Educação Básica e vai contribuir para alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. A BNCC reconhece que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa” (BRASIL, 2017a, p.8).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem discorrer para garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que substanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p.8).

O Ensino Fundamental, dentro da BNCC, está organizado em áreas de conhecimento que favorecem a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares, subdivididos em: Linguagem (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências (Ciências da Natureza), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso.

A área de Linguagem onde a Educação Física está inserida, tem a finalidade de:

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas,

como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017a, p.61)

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC denomina a Educação Física como componente curricular que se modifica a cada momento social que tramita.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. (BRASIL, 2017, p. 211)

Diante desse contexto, vale reafirmar que a Educação Física é o componente curricular que se contextualiza por englobar uma vasta carga de conteúdos, dentro de diferentes práticas corporais, voltada a amplas culturas sociais e suas diferentes manifestações expressivas. Define que “nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (BRASIL, 2017a, p. 211).

Vale destacar que a BNCC de Educação Física traz uma vasta carga cultural, inserida em uma amplitude de experiências corporais tematizadas que o aluno vivenciará. Dentro do seu contexto, norteia conteúdo de atividades lúdicas e esportivas que serão desenvolvidas em toda Educação Básica. O aluno passará a construir, ou reconstruir, suas experiências corporais, sociais e culturais, durante todo ciclo escolar de acordo com um currículo amplo e contínuo, sendo um sujeito em constante construção do saber diante das diversificadas competências que esse componente curricular objetiva.

Dentro do contexto do Ensino Fundamental, faremos um recorte nesse ciclo priorizando os anos iniciais do Ensino Fundamental I, sendo a inter-relação de circunstâncias de toda base desta pesquisa e do produto apresentado, no qual visamos compreender o que se espera do 1º e 2º anos, segundo a BNCC.

O documento ressalta que as competências específicas da disciplina de Educação Física são articuladas no decorrer dos anos onde o aluno adquire um aprendizado segundo um conceito de continuidade. A BNCC passou então a fazer uma divisão do Ensino Fundamental I em dois blocos: sendo os anos iniciais (1º ao 2º

ano) e os anos finais (3º ao 5º ano), aumentando a flexibilidade da delimitação do contexto curricular e proporcionando uma aprendizagem sem interrupções.

A BNCC divide e classifica os conteúdos da Educação Física, descrevendo as competências específicas que caracterizam o que se espera do aluno: que aprenda chamadas de *habilidades* sendo diferenciado para todo *objeto do conhecimento* que são organizados em seis *unidades temáticas* que devem ser desenvolvidas ao longo de todo ensino Fundamental.

Destacamos quatro unidades temáticas que contemplam o 1º e 2º anos:

- Brincadeiras e Jogos
- Esporte
- Ginástica
- Dança

Cada unidade temática tem em seu conteúdo interno outras unidades, chamadas de “objeto do conhecimento” (subdivisão), que auxiliam o professor na construção dos seus conteúdos. No 1º e no 2º ano, são apresentadas da seguinte forma:

- ✓ Unidade temática “Brincadeiras e jogos”, que se subdivide em Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional;
- ✓ Unidade temática “Esporte”, que se subdivide em Esportes de marca e Esportes de precisão;
- ✓ Unidade temática “Ginástica”, que se subdivide em Ginástica Geral;
- ✓ Unidade temática “Dança”, que se subdivide em Danças do Contexto Comunitário e Regional.

Dentro de cada *unidade temática*, é esperado que o aluno desenvolva diferentes habilidades, cabendo ao professor criar atividades que contemplem esse aprendizado.

O quadro 2 descreve, objetiva e direciona as unidades temáticas, os objetos do conhecimento com as habilidades que a Educação Física precisa desenvolver ao longo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Quadro 2 – BNCC Educação Física - 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional		<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão		<p>(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.</p> <p>(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p>
Ginásticas	Ginástica geral		<p>(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</p> <p>(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.</p>
Danças	Danças do contexto comunitário e regional		<p>(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p>

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017a, p.225)

A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista são a base para o novo documento que norteia as diretrizes educacionais do município de Santos, denominado de Currículo Santista (BRASIL, 2019a), substituindo o *Plano de Curso*, o qual baseava-se no Parâmetro Curricular Nacional PCN. Após validado e homologado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), o Currículo Santista torna-se o documento curricular oficial da Educação Municipal de Santos.

O Currículo Santista acompanha as diretrizes do Currículo Paulista, homologado em 1º de agosto de 2019 e construído em regime de colaboração com os municípios, processo do qual Santos fez parte e para o qual ofereceu importantes contribuições, tendo assinado o Termo de Compromisso entre a Secretaria Municipal de Educação de Santos e a Secretaria Estadual de São Paulo, em 21 de agosto de 2019, em observância à Legislação Nacional relativa ao campo da Educação (SANTOS, 2019a, p.6).

O Documento foi apresentado no decorrer de todo ano de 2019 aos professores da rede pública de ensino e implantado no planejamento pedagógico no ano de 2020, tornando-se um instrumento de consulta em contínua construção colaborativa, a fim de instigar no professor um novo olhar sobre o processo de aprendizagem para garantir o protagonismo do aluno em seu desenvolvimento, de acordo com o que o Currículo Santista descreve:

Todo esse empenho se relaciona a um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários para que o professor encontre caminhos que conduzam o aluno a avançar em seu estágio de aprendizagem e desenvolvimento, por isso nosso compromisso maior corresponde à escolha contínua de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar com sucesso todas as crianças e adolescentes, respeitando suas peculiaridades, seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, compreendendo-os em todas as suas dimensões: física, intelectual, social, afetiva e simbólica. (SANTOS, 2019a, p.5)

O Currículo Santista (SANTOS, 2019a, p.12) vem reconhecer os valores que asseguram “a criação de processos de aprendizagem, humanização e cidadania, considerando sua prática articulada aos territórios da cidade, aos currículos, aos tempos e espaços, aos diversos saberes, culturas, linguagens e manifestações”, por meio de ações integrativas e restaurativas frente ao direito da criança e do jovem em virtude de sua aprendizagem. O Documento ressalva que, nessa perspectiva, o

Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que dá corpo a todas essas práticas de articulação realizadas no âmbito de cada unidade escolar.

Todo conteúdo desenvolvido pelos professores, no seu dia a dia, parte da base da BNCC, que vem formar o Currículo Paulista, que subsidia o Currículo Santista, o qual é base para o contexto do Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Os conteúdos de Educação Física, apresentados no Currículo Santista, podem ser desenvolvidos dentro de uma contextualização local, identificando-se cada peculiaridade apresentada nas diferentes unidades escolares.

A Secretaria de Educação (SEDUC), segundo o documento, incentiva a inovação do processo educativo por meio da valorização de novas ideias e concepções pedagógica, pois compreende as diferentes características que cada escola possui. Os conteúdos curriculares da Educação Física do 1º e do 2º ano se assemelham à BNCC já descrita.

Sabedores de todo conteúdo diversificado apresentado pela BNCC e pelo Currículo Santista, vimos a necessidade de compreender e analisar se o espaço físico escolar é um elemento influenciador para o desenvolvimento desses conteúdos.

Assim, aplicamos uma pesquisa junto aos professores de Educação Física do Município de Santos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, sendo que toda contextualização será apresentada a seguir. As respostas compiladas do questionário que foi aplicado estão amparadas por pensamentos e discussões teóricas frente à realidade de cada professor colaborador.

3 ANÁLISE DA PESQUISA

Nesta etapa da pesquisa, apresentamos a análise dos dados e seus resultados, partindo do pressuposto vivido no exercício do magistério, frente à realidade dos profissionais de Educação Física no ambiente escolar.

Construímos uma investigação com Professores de Educação Física da Rede Municipal de Santos/SP, com o objetivo de analisarmos se o espaço físico escolar influencia no desenvolvimento da prática pedagógica nas aulas de Educação Física nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Identificamos dentro deste contexto a relevância do espaço físico escolar utilizado pelos professores, bem como compreendemos como esses sujeitos mediam a transmissão do conteúdo curricular específico, em diferentes realidades físicas escolares. Analisamos também a aplicabilidade dos conteúdos que fazem parte do Plano de Curso em corroboração à estrutura física escolar de cada sujeito participante da pesquisa.

3.1 Área de Realização

Esta pesquisa foi realizada junto a sujeitos que atuam em dezessete unidades de ensino da Rede Municipal de Santos/SP.

3.2 Metodologia

A presente pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo com natureza descritiva.

A Pesquisa Quantitativa, conforme a definição de Gehrardt e Silveira (2009), apresenta os resultados que podem ser quantificados e centrados na objetividade. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.

Já a pesquisa qualitativa permite um aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Usam-se opiniões, impressões pessoais, ponto de vista, buscando aprofundar em um tema e assim compreendê-lo.

Segundo Gil (2008), a pesquisa com natureza descritiva colabora na obtenção de dados ou informações sobre as características e opiniões de determinado grupo de pessoas, podendo utilizar o questionário como instrumento da pesquisa.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário encaminhado, por meio digital, ao grupo dos professores colaboradores da pesquisa. A pesquisa descritiva, a partir dos dados estatísticos representados nos gráficos, serviu como recurso para a interpretação das respostas do grupo de sujeitos pesquisados e para a construção do produto de intervenção. Procurou-se desenvolver um produto de intervenção baseado nas necessidades apontadas nas respostas.

3.3 Sujeitos Participantes

Participaram da pesquisa 17 (dezesete) professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da cidade de Santos/SP que ministram aula no 1º e/ou no 2º ano do Ensino Fundamental I.

3.4 Procedimento e Instrumento para Coleta de Dados

Após o envio e o aceite do Comitê de ética da Universidade, através do CAAE 31640520.4.0000.5509, a pesquisadora dirigiu-se à Secretaria de Educação de Santos – SEDUC, e apresentou o Projeto de Pesquisa e seus objetivos no departamento pedagógico juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição (TCLE) – (anexo A), onde obteve a aprovação do mesmo pra realizar a investigação junto aos docentes.

Os professores foram apresentados ao contexto da pesquisa durante reuniões mensais organizadas pela Secretaria de Educação de Santos, direcionadas à formação dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino. Com autorização da Seduc, no final do segundo semestre de 2018, tivemos acesso ao grupo de professores que se prontificou a responder o questionário aplicado no ano de 2019. Os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (anexo B), e foram selecionados a partir da atuação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I. Do grupo de professores apresentados pela Seduc, dezessete se interessaram em responder o questionário.

O instrumento proposto para coleta de dados foi um questionário com questões fechadas e abertas, aplicado por meio digital e desenvolvido na plataforma do Google Drive. O Google Drive abriga o Google Forms, que auxilia na confecção de questionário online. A escolha dessa ferramenta de coleta de dados é salientada por Mathias e Sakai (2013), que destacam as funcionalidades das plataformas digitais por serem de grande auxílio e de fácil manipulação aos que aplicam e para os que recebem.

Devido ao grande número de usuários e frente às funcionalidades do Google Drive, destacam-se: o tempo no processo de coleta e análise de dados e a manipulação de documentos. O que pode facilitar muito tal tarefa é a substituição dos instrumentos em papel por um formulário online que permite a coleta organizada das respostas, poupando tempo e dando melhores condições para se fazer as análises comparativas (MATHIAS; SAKAI, 2013, n.p.).

Segundo Thomas; Nelson e Silveira (2012), a utilização de questionário serve para obter informações mediante solicitação de que os participantes respondam às questões, em vez de observar seu comportamento, tendo o questionário a sua limitação, pois os resultados consistem apenas no que as pessoas dizem que fazem, no que dizem acreditar, gostar ou não gostar, porém acrescenta e afirma que, muitas informações só podem ser obtidas dessa maneira.

Figura 1 — Tela inicial do questionário via Google Forms



Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/1iuwb4nwCv4f-jMOnBnXNpg6OBWetG-i4IIZ6WjJa36w/edit?chromeless=1>

Todo conteúdo da pesquisa foi coletado através das respostas enviadas pelos professores colaboradores via aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas.

Link do questionário:

<https://docs.google.com/forms/d/1iuwb4nwCv4f-jMOnBnXNpg6OBWetG-i4IIZ6WjJa36w/edit?chromeless=1>

3.5 Resultados da Pesquisa

No questionário aplicado pelo Google Forms, foram efetuadas perguntas referentes à vida funcional dos professores e sua vivência profissional, método que possibilitou destacarmos as respostas através de apresentação textual, figuras⁷ e reflexões bibliográficas, frente à participação dos professores colaboradores desta pesquisa.

3.6 Descrição do Instrumento de Medida (questionário)

O questionário (apêndice A) foi composto por quatorze perguntas, divididas em uma questão em formato aberto e treze fechadas, ou seja, de múltipla escolha. O questionário foi dividido em dois momentos: **formação docente e concepção pedagógica**. A primeira parte chamamos de **formação docente**, composta por quatro perguntas: formação universitária; tempo de atuação na área da Educação Física Escolar; tempo de atuação na Prefeitura Municipal de Santos e situação funcional. Este item do questionário foi criado para identificar o perfil profissional do professor inquirido. O universo da pesquisa contou com 17 (dezesete) sujeitos.

Já a **concepção pedagógica** compõe o restante do questionário que evidenciará o espaço físico no qual o professor trabalha, a influência que esse exerce na transmissão dos conteúdos bem como identificar a importância do documento pedagógico que norteia os conteúdos desenvolvidos pelos profissionais de Educação Física da Rede Municipal de Ensino.

⁷ Todas as Figuras apresentadas nesse capítulo estão transcritas de acordo com as normas da ABNT (UNIMES, 2017). Entende-se como ilustração (figura) os gráficos, diagramas, desenhos, fotografias, mapas, etc. que complementam visualmente o texto (UNIMES, 2017, p.24).

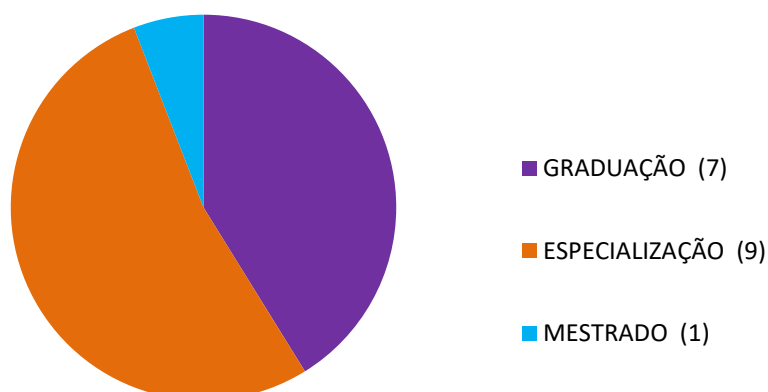
Na pergunta 1, ao indagarmos sobre a “formação docente”, verificamos que há uma motivação em continuar os estudos na pós-graduação, sobretudo na modalidade especialização, contabilizando 53% dos respondentes (9 sujeitos). A partir dos resultados apresentados na Figura 2, verificamos que 41% (7 sujeitos) não possuem nenhum tipo de formação além da graduação. E, dos dezessete pesquisados apenas um professor possui Mestrado.

Nóvoa (1992) enfatiza a importância da continuidade da formação docente em busca de uma identidade profissional, e argumenta:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA 1992, p.13)

Procurar sempre adquirir novos conhecimentos faz transpor os pensamentos lineares em pensamentos reflexivos e críticos para uma nova prática, levando o docente a procurar um aperfeiçoamento intelectual e social, ao ampliar seus conhecimentos, e assim desenvolvendo na sua vida profissional o que foi assimilado. Freire (1997, p.43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”.

Figura 2 — Distribuição dos sujeitos de acordo com a formação continuada e de graduação (2019).

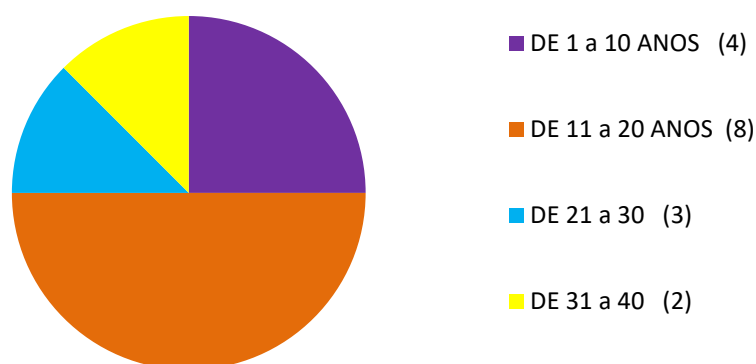


Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à experiência dos professores na área de Educação Física Escolar, observa-se na Figura 3, referente à pergunta “Qual é o tempo de atuação na Educação Física Escolar”, que 47% (8 sujeitos) possuem entre onze e vinte anos de experiência escolar; 30% dos respondentes (5 sujeitos) atuam há mais de vinte anos no ambiente escolar. Apenas três sujeitos (23%) atuam de um a dez anos na rede santista.

A experiência vivida, segundo Borges (2001), funciona como um *feedback* permitindo aos professores compor os seus saberes, julgá-los e avaliá-los e então dar objetivos e validação ao seu conhecimento, que será transmitido e construído pela sua prática cotidiana, permitindo ao professor selecionar saberes necessários para cada momento.

Figura 3 – Distribuição de sujeitos referentes ao tempo da atuação como professor (a) de Educação Física (2019)



Fonte: elaborado pela autora.

Como resposta à pergunta 3, sobre o “tempo de atuação na Prefeitura de Santos”, a maioria dos professores de Educação Física, 65% (11 sujeitos) disseram que atuam até dez anos; 23% (4 sujeitos) são professores na rede entre onze e vinte anos, e 12% (2 sujeitos) atuam na função de servidor municipal há mais de trinta anos.

A quarta questão, que analisa a “situação funcional dos professores”, destaca que são efetivos no cargo 65% dos sujeitos inquiridos (nomenclatura efetivo (a) é dada para professores que possuem sede própria em uma unidade escolar), porém, 35% são professores adjuntos (que ainda não têm sede própria), fator que dificulta a continuidade do trabalho anual em uma mesma escola.

No entanto, este fator é benéfico quando levado em conta que, devido a essa rotatividade, os professores adjuntos acabam por conhecer a realidade estrutural de muitas unidades escolares, assim contemplam uma ampla carga de vivência pedagógica, podendo adquirir uma diversificada experiência dentro dos contextos práticos e metodológicos.

Os conhecimentos desenvolvidos no exercício da profissão são chamados por Borges (2001) de saberes da experiência e estão constituídos dentro da multiplicidade de saberes, sendo adquiridos com a prática pedagógica e sua *práxis* social cotidiana:

É possível conceituar as experiências dos docentes como um conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito ao conhecimento já produzido que ele transmite, mas também, ao conjunto de saberes que integram sua prática e seu convívio social e com os quais ele estabelece relações: [...] saberes da formação profissional [...]; saberes das disciplinas [...]; saberes curriculares [...] e saberes da experiência [...] (BORGES, 2001, p.50)

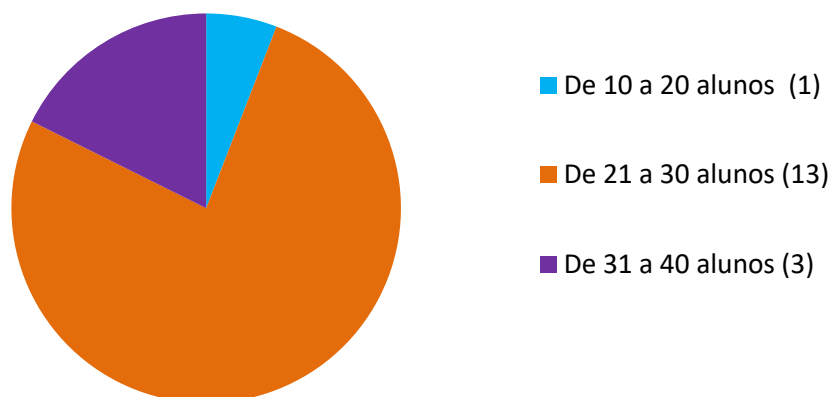
A partir da Figura 4, iniciamos a análise da **concepção pedagógica**, que é composta por treze questões do instrumento de medida.

Na Figura 4, referente à quinta pergunta do questionário, que analisa a quantidade de alunos, temos uma variação de dez a quarenta estudantes por sala. Dos sujeitos entrevistados, apenas um respondeu que atua em sala de aula com até vinte alunos.

Constatamos que 76%, ou seja, 13 sujeitos dos 17 respondentes indicaram que atuam em salas que variam de vinte e um a trinta alunos. Em salas de aula com mais de trinta estudantes, encontramos o percentual de 18% (3 sujeitos).

Maldonado e Silva (2016, p.114) reforçam que o número elevado de alunos em sala de aula é uma das dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física, ao afirmarem que “os professores necessitam modificar completamente a dinâmica da sua aula para conseguir que todos os alunos participem e mesmo que tentem, muitas vezes essa participação se torna impossibilitada”.

Figura 4 — Distribuição dos sujeitos referente a quantidade de alunos por aula de Educação Física



Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados a seguir são referentes ao espaço físico escolar e à prática pedagógica.

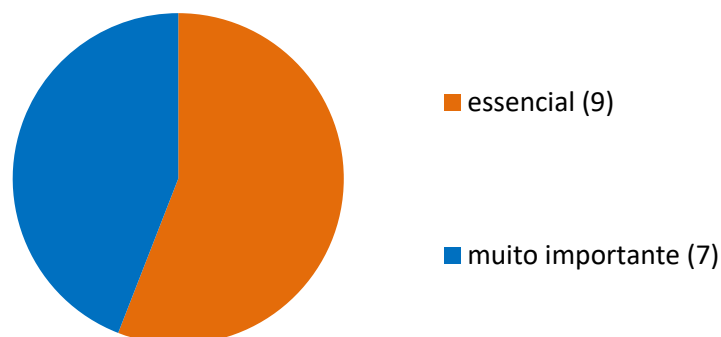
A relevância do espaço físico escolar utilizado pelos professores de Educação Física é identificada na Figura 5 como um elemento de fundamental importância para 100% dos inquiridos.

Tendo em vista os aspectos já mencionados no presente trabalho, esse resultado ressalta e reafirma o quão importante e necessário é valorizar o espaço em que os professores deste componente ministram suas aulas, assunto já contextualizado nos capítulos anteriores desta pesquisa.

O questionário apresentou a pergunta organizada em quatro alternativas, de modo que os professores poderiam assinalar: essencial, importante, de pouca importância, e sem importância.

A resposta “essencial” foi assinalada por 53% (9 sujeitos). O item “muito importante” foi respondido por 47% (8 sujeitos), porém as duas outras alternativas não foram apontadas pelos participantes. Isso mostra o quanto o espaço físico é valorizado por este grupo de professores.

Figura 5 — Distribuição dos sujeitos referente à importância do espaço físico nas aulas de Educação Física.



Fonte: elaborado pela autora.

Os autores Rodrigues e Mendes (2012, p.11) diagnosticaram a realidade do professor de Educação Física no contexto escolar, focando-se principalmente nas implicações da infraestrutura oferecida para a prática pedagógica. Os autores corroboram com essa pesquisa quando relatam que as quadras esportivas e equipamentos são elementos didáticos utilizados no ambiente de aprendizagem, com o intuito de estimular o aluno à participação. Além disso, descrevem também que a existência de equipamentos e instalações adequadas é fator importante e necessário para as aulas de Educação Física e, quando ausentes ou insuficientes, podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico.

Damázio e Silva (2008) enfatizam a importância das instalações físicas e materiais apropriados para um trabalho de qualidade, ao relatarem:

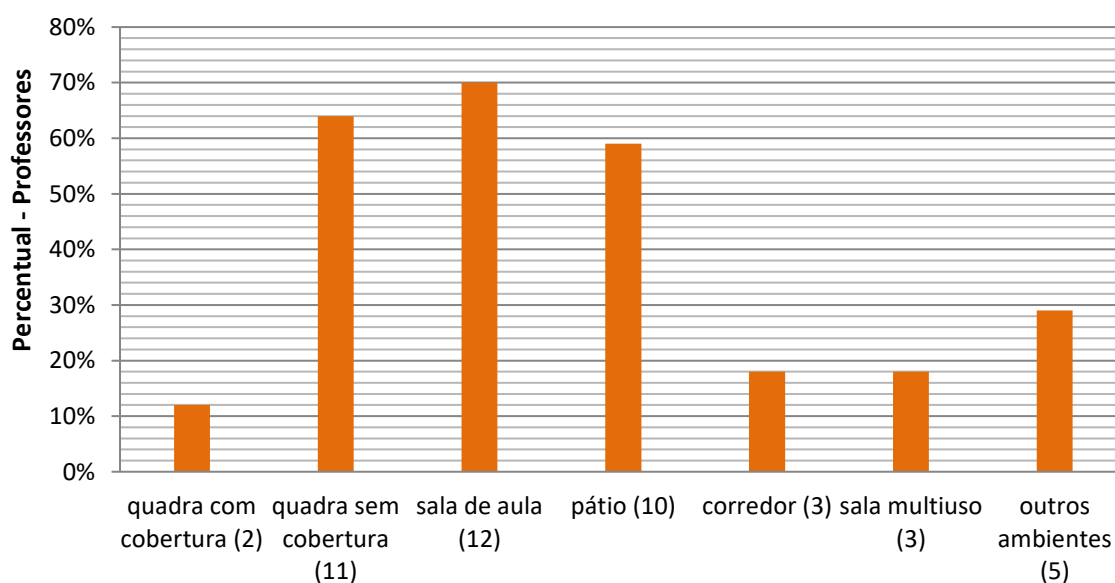
Acreditamos que as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições adequadas para concretização de seus planos de trabalho. (DAMÁZIO; SILVA, 2008, p.9)

Na pergunta 7 do questionário — “Identifique qual(ais) local(ais) você ministra as aulas de Educação Física ATUALMENTE” — , os professores poderiam escolher

um ou mais itens dentre os seguintes sete indicados: quadra com cobertura, quadra sem cobertura, sala de aula, pátio, corredor e sala multiuso. A última opção, em formato aberto, é a de Outros Ambientes.

Dentre os locais indicados na pesquisa, onde ocorrem as aulas de Educação Física, destaca-se que 70% (12 sujeitos) utilizam a sala de aula. A quadra sem cobertura foi indicada por 64% (11 sujeitos); o pátio da escola é onde atuam 59% (10 sujeitos); 18% (3 sujeitos) apropriam-se do corredor (com acesso a outras salas com aulas concomitantes e nem sempre de Educação Física); a sala multiuso, espaço com mesas e cadeiras, também é utilizada por 3 sujeitos (18%); e 12% (2 sujeitos) ministram aulas em quadra sem cobertura, conforme demonstrado na figura 6. A quantidade das respostas varia, pois são utilizados espaços diversos no mesmo ambiente escolar

Figura 6 — Distribuição dos sujeitos referente aos espaços em que ministram suas aulas de Educação Física.



Fonte: elaborado pela autora.

Na opção “outros ambientes”, cinco sujeitos descreveram os seguintes locais e suas características:

Sujeito 1: “Uma quadra muito pequena — É uma quadra de 3,5m por 14m (mais ou menos), cercada com muro e grade com tabelas de basquete e traves adaptadas (menores) e fixas.”

Sujeito 2: “Mini quadra descoberta – É um espaço retangular. Descoberto. Imagino que tenha uns 8 metros por 24 cercado de muros, porém um dos lados tem 3 aberturas juntando ao pátio do recreio. A direção pintou o chão. Imitando uma quadra.”

Sujeito 3: “Sala de jogos com tatames – Uma sala grande com tatames removíveis e também utilizada para jogos de xadrez, tênis de mesa. Todos os professores da escola poderiam utilizar. Muitas vezes ficava interditada pois tinha goteiras”

Sujeito 4: “Hall de entrada da escola – Um pequeno quadrado, na entrada da escola. Passagem de todos que precisam entrar e sair da escola, durante o período de aula. Saída de funcionários, entrega de material, merenda, e pais que desejam informações junto à secretaria.”

Sujeito 5: “Um espaço cercado, com 20 m² – O espaço reservado para as aulas de Educação Física é uma área de 20m² (+/-) no terreno da escola que foi cercada com alambrado para a prática de Educação Física”.

Observa-se a diversificada estrutura física que os professores de Educação Física encontram em suas unidades escolares, com estruturas físicas que não se enquadram aos padrões mínimos necessários para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

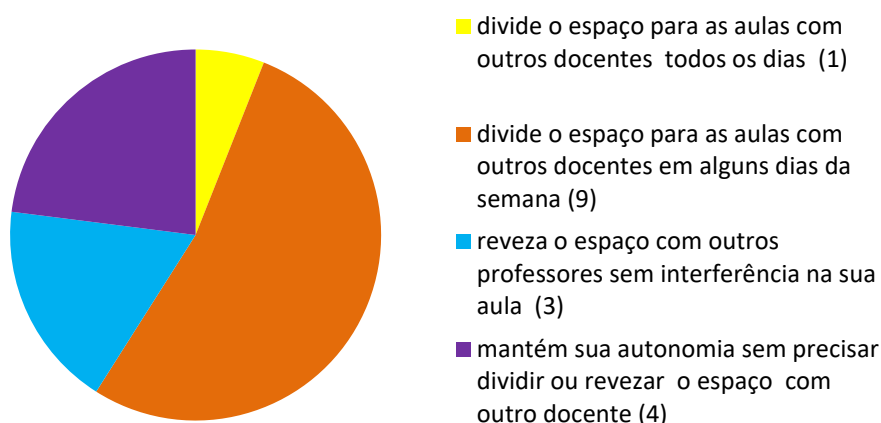
Lima (2014), ao relatar sobre a educação municipal de qualidade, discorre sobre a importância da infraestrutura das escolas:

Grande parte das escolas que compõem as Redes de Ensino do país foi construída há muito tempo e, no momento de sua construção, não contemplava espaços que hoje são considerados essenciais ao desenvolvimento das atividades propostas aos alunos. [...] A infraestrutura física das escolas, diferentemente de algo puramente técnico, proporciona a criação de um ambiente respeitoso, que favorece a interação e a aprendizagem dos seus usuários e propicia vivenciar situações como cidadãos de pleno direito: com acesso a uma biblioteca, a uma sala de aula bem iluminada, a uma quadra protegida do sol e da chuva, a um refeitório com mesas e bancos, entre outros itens essenciais. (LIMA, 2014, p.117).

Para darmos continuidade à análise, na questão 8, investigamos se os sujeitos da pesquisa dividem ou revezam os ambientes, durante a ministração de suas aulas, com outros professores de Educação Física. As respostas apontadas na figura 7

relatam que, dentre os inquiridos, 76% (13 sujeitos) responderam que dividem ou revezam os espaços com outro(s) professor(es), e 23% (4 sujeitos) ministram suas aulas sem parcerias.

Figura 7 — Distribuição dos sujeitos quanto ao espaço escolar, sua autonomia e parceria com outros docentes durante as aulas de Educação Física.



Fonte: elaborado pela autora.

Vale ressaltar que Maldonado e Silva (2016) explicam que pode ocorrer a divisão ou revezamento dos espaços físicos pelos professores de Educação Física devido aos horários disponíveis desses profissionais, quando os mesmos possuem acúmulo de cargo, o que dificulta a montagem do cronograma das aplicações das aulas que a instituição deve fazer.

Maldonado e Silva (2016, p.109), relatam a dificuldade que esses professores encontram quando necessitam dividir os locais em que ministram suas aulas: “Nessas circunstâncias, esse profissional nunca poderá ter total autonomia para desenvolver o seu conteúdo, principalmente se não houver uma boa comunicação entre os professores que necessitam dividir o mesmo espaço de aula”.

A pergunta 9 — “Identifique apenas o(s) espaço(s) que você ministra aula atualmente para 1º e ou 2º anos e responda sobre a Influência que esse local exerce em sua Prática Pedagógica”— trouxe-nos a constatação de que os múltiplos espaços físicos em que são ministradas as aulas de Educação Física nas escolas municipais como: quadras com coberturas ou sem cobertura, sala de aula, pátios, corredores,

sala multiuso e outros ambientes, são locais que possuem diferentes influências para desenvolvimento das aulas.

Foram apresentadas, como opção de resposta, três alternativas para identificar o grau de influência que cada espaço exerce no desenvolvimento das atividades: “influência negativa” para espaços com condições precárias, e “influência positiva” e “muito positiva” para espaços com condições favoráveis.

No espaço *quadra com cobertura*, 12% dos professores (2 sujeitos) identificaram que a utilizam, apontando como apenas um local de influência positiva. A quadra com cobertura é um espaço que não tem pontos negativos, pois possibilita o desenvolvimento das atividades de Educação Física com conforto físico e sem a interferência do tempo (sol, chuva e demais intempéries climáticas).

Figura 8 – Quadra com cobertura. Escola municipal de Santos/2020



Fonte: imagem enviada por professora colaboradora da pesquisa.

Quanto à *quadra sem cobertura*, 64% dos professores (11 sujeitos) apontaram que utilizam este espaço, sendo que 63% destes (7 sujeitos) relatam como sendo um espaço com uma influência negativa. Partimos da hipótese de que esta influência está diretamente relacionada à variação de clima no município de Santos, com oscilação entre altas temperaturas e chuvas ao longo do ano.

Assim a falta de cobertura nestes espaços, onde ocorrem as aulas, constitui um fator que compromete o desenvolvimento da prática pedagógica e seus conteúdos. Nessa mesma perspectiva, Freitas (2014), sobre a cobertura das quadras, destaca o exemplo de sua pesquisa:

A cobertura das quadras é de suma importância para a proteção, o conforto térmico e a conservação dos equipamentos. Evidenciou nessa pesquisa que uma das escolas não possui quadra coberta e apresenta espaço inadequado a prática esportiva nas aulas de Educação Física. Uma das peculiaridades da cidade é o seu clima, caracterizado por altas temperaturas e exposição de raios solares o ano todo. Por consequência, a falta de cobertura na quadra utilizada prejudica os alunos e compromete o desenvolvimento da prática pedagógica. (FREITAS, 2014, p.9)

Em concordância, Maldonado e Silva (2016) reforçam que a influência do tempo tem extrema relação como o espaço físico inadequado para realizar a aula de Educação Física, sendo que todas as vezes que o professor precisar ministrar as suas aulas em um espaço aberto, ficará dependente do clima para decidir e realizar suas atividades.

Porém, identificamos que a *quadra sem cobertura* ainda é indicada por 36% dos professores que a utilizam (4 sujeitos) como um espaço de influência positiva, o que nos leva a refletir que, mesmo em um local exposto as variações climáticas e de temperatura, ainda assim a quadra é um local em que alguns professores preferem desenvolver as aulas.

Figura 9 — Quadra sem cobertura. Escola Municipal de Santos/2020



Fonte: imagem enviada por professor colaborador da pesquisa

Quanto à sala de aula, 70% dos professores (12 sujeitos) apontaram que utilizam esse espaço, sendo que para 58 % destes respondentes (7 sujeitos), este é um local que tem influência negativa na sua prática pedagógica. As salas oferecem um espaço pequeno, com muitos mobiliários como cadeiras e mesas, o que o torna inadequado para a prática de exercícios, dependendo da atividade que será desenvolvida para a aula de Educação Física que é contextualizada pelo “movimento”.

Porém, para 33% (4 sujeitos) esse espaço tem influência positiva para desenvolver as aulas, pois esses professores conseguem vislumbrar o local como bom e satisfatório para as aulas. Dois sujeitos que utilizam a sala de aula não opinaram nesta questão.

Figura 10 — Sala de aula. Escola municipal de Santos/2020. A sala de aula foi adaptada, tendo as cadeiras e mesas afastadas para a atividade de Educação Física.



Fonte: imagem enviada por professora colaboradora da pesquisa.

Já o *pátio* foi apontado por 59% dos professores (10 sujeitos) como espaço utilizado, sendo que 80% destes professores (8 sujeitos) evidenciaram o *pátio* da escola como local de maior influência negativa, não contemplando o desenvolvimento das suas atividades.

O *pátio* é um local de constante trânsito de pessoas, livre pra uso de todos da escola, bem como um local onde ocorre o recreio, sendo um espaço não exclusivo para o professor de Educação Física. Para apenas os 20% (2 sujeitos) que utilizam este espaço, o *pátio* é adequado para o desenvolvimento das atividades.

Figura 11 – Pátio: Aula de Educação Física. Escola municipal de Santos/2020.



Fonte: Imagem enviada por professor colaborador da pesquisa

Em relação ao corredor, 18% dos professores (3 sujeitos) posicionaram-se como usuários deste espaço, ficando evidenciado por todos como um espaço de influência negativa. Nenhum professor apontou este espaço como influência positiva. O corredor é um local de passagem de pessoas e, por ser muitas vezes estreito, não apresenta as mínimas condições para o desenvolvimento das aulas.

Figura 12 – Corredor: Aula de Educação Física. Escola municipal de Santos/2020



Fonte: Imagem enviada por professor colaborador da pesquisa

A sala multiuso foi apontada por 18% dos professores (3 sujeitos) como espaço utilizado, e foi caracterizada por todos como de influência positiva, sendo que nenhum respondente a identificou como influência negativa. A sala multiuso é um ambiente que todos os professores da escola podem utilizar. O inventário de equipamentos desta sala varia de acordo com a unidade escolar, porém, é fato que é visto como um espaço que vem somar ao desenvolvimento dos conteúdos.

Figura 13 – Sala Multiuso — Escola municipal de Santos/2020



Fonte: Imagem enviada por professor colaborador da pesquisa

A opção “*outros ambientes*” é descrita por 29% dos professores (5 sujeitos), que apontam 5 espaços distintos em 5 escolas diferentes. Para 80% destes professores (4 sujeitos), estes são espaços de influência negativa, já para os outros 20% dos professores (1 sujeito), exercem influência positiva.

Os espaços negativos referem-se a quatro descrições: “uma quadra muito pequena”, “mini quadra”, “*hall* de entrada da escola”, “um espaço cercado com 20 m²”. Pelas descrições feitas, são locais com uma característica em comum: espaços muito pequenos.

Já o espaço descrito como de influência positiva diz respeito à “sala de jogos com tatames”, onde nos leva a refletir que é um local que atende à prática de atividades corporais necessárias para a Educação Física, surgindo como uma ferramenta complementar.

Dentre a opção “*outros ambientes*”, vale salientar e cruzar informações que os professores relataram:

- a) “Uma quadra muito pequena” — O primeiro professor descreve esse espaço como um local de influência negativa, onde reveza o espaço com outros professores, porém não ficam juntos. Relata também que possui como um complemento estrutural pra desenvolver suas atividades, a sala de aula, porém igualmente identificada como um local de condições negativas para o desenvolvimento das atividades
- b) “Mini quadra descoberta” — O segundo professor descreve esse espaço como um local de influência negativa, relatando que também utiliza outros ambientes como a sala de aula, o pátio e o corredor. A sala de aula é vista como uma opção positiva, porém, o pátio e o corredor são apontados como um complemento estrutural para desenvolver suas atividades com condições precárias, revezando os espaços com outros professores, não ficando juntos.
- c) “Sala de jogos com tatames” — O terceiro professor descreve esse espaço como um local de influência positiva, sendo um complemento estrutural para desenvolver suas atividades. Utiliza também uma quadra sem cobertura, a sala de aula e o pátio, não dividindo os espaços com outros professores, e reforça que os locais são bons ou satisfatórios para o desenvolvimento das atividades.
- d) “Hall de entrada da escola” — O quarto professor descreve esse espaço como um local de influência negativa. Pontua também que possui como um

complemento estrutural para desenvolver suas atividades a sala de aula, o pátio e o corredor, que igualmente não contemplam o satisfatório, sendo esses espaços divididos com outros professores, porém não todos os dias.

- e) “Um espaço cercado, com 20m²” – O quinto professor descreve esse espaço como um local de influência negativa e possui, como complemento estrutural para desenvolver suas atividades, a sala de aula igualmente identificada como influência negativa. Não divide o espaço com outros professores.

Levando em consideração os resultados mencionados, Freitas (2014) enfatiza a importância de fatores estruturais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, e argumenta que:

Um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma boa aula de Educação Física é a disponibilidade de uma estrutura física e os recursos pedagógicos adequados e bom estado de conservação que possibilite a mínima condição para a prática. (FREITAS, 2014, p.9).

Tendo em vista os aspectos já relatados, Freitas (2014) vem corroborar e exemplificar as diferentes contextualizações físicas estruturais às quais a Educação Física se adequa para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, salientando que os espaços físicos escolares devem ser elementos facilitadores para o desenvolvimento da autonomia corporal dos alunos, proporcionando vivências que contemplem o contexto curricular e podem, sim, ir além do convencional. Porém, é fato que os resultados descritos enfatizam que o espaço físico quando não apropriado, não satisfaz o desenvolvimento das atividades positivamente.

Apesar da disciplina de Educação Física ter o esporte como atividade mais difundida, ela abrange seu quadro de atividades às lutas, à dança, à capoeira e aos jogos. Assim como o espaço físico pode proporcionar uma aula fácil e acessível que promova a participação do aluno, a quadra, o pátio, a sala de aula, as praças, entre outros também levam a proporcionar aos mesmos a vivência em atividades corporais. É válido lembrar, porém, que a Educação Física não se restringe apenas a quadra de esportes – futsal, vôlei, basquete e handebol. O espaço físico escolar a qual nos referimos é algo muito mais amplo do que isto. É um espaço facilitador para a busca do senso crítico e da autonomia corporal, capaz de possibilitar ao educando formas de expressão da sua cultura e de suas vivências sociais, afetivas e motoras, sejam estes espaços, quadras esportivas, piscinas, salas, pátios etc. (FREITAS, 2014, p.12).

No questionário, a pergunta 10 – “Identifique apenas o(s) espaço(s) que você ministra aula atualmente para a 1º e ou 2º anos, e responda sobre o desenvolvimento dos conteúdos específicos e suas adaptações” – vem objetivar e investigar se o grupo de sujeitos realiza adaptações, ou não, para transmitir os conteúdos de Educação Física e se conseguem transmiti-los nos espaços em que ministram suas aulas.

Foram questionados em relação a sete ambientes: quadra com cobertura, quadra sem cobertura, sala de aula, pátio, corredor, sala multiuso, entre outros ambientes. Os respondentes tinham opção de escolher uma resposta para cada ambiente em que ministram aula, de acordo com as seguintes afirmativas: a) Faço adaptações nas aulas, porém não consigo transmitir o conteúdo específico; b) Faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico; c) Não faço adaptações nas aulas e não transmito o conteúdo específico; d) Não faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico.

A expressão “adaptações”, inserida nas perguntas, significa adequar o currículo (a atividade) de acordo com as condições estruturais que a escola oferece.

Na quadra com cobertura, dentre os 18% (2 sujeitos) que utilizam esse espaço, apenas um não faz adaptação e transmite o conteúdo, e o outro apontou que faz adaptação e transmite o conteúdo.

Na quadra sem cobertura, todos os 64% (11 sujeitos) que utilizam esse espaço apontaram que fazem adaptações e conseguem transmitir o conteúdo.

Na sala de aula, todos os 70% (12 sujeitos) que utilizam esse espaço também apontaram que fazem adaptações e conseguem transmitir o conteúdo.

No pátio, novamente todos os 59% (10 sujeitos), que ministram aula neste espaço, apontaram que fazem adaptações e conseguem transmitir o conteúdo.

No Corredor, todos os 18% (3 sujeitos), quando ministram aula neste espaço, apontaram que também fazem adaptações e conseguem transmitir os conteúdos.

Na sala multiuso, todos os 18% (3 sujeitos), que ministram aula neste espaço, igualmente fazem adaptações e conseguem transmitir os conteúdos

Dentro da opção “outro ambiente”, 29% (5 sujeitos) responderam essa questão identificando 5 ambientes diferentes em 5 escolas diferentes, onde a “sala de jogos e tatame” são apontados como espaços nos quais é necessário fazer adaptação, mas que conseguem transmitir o conteúdo.

Dentre os outros 23% (4 sujeitos) que responderam “outro ambiente” apontaram espaços como: “uma quadra muito pequena”, “mini quadra descoberta”, “*hall de entrada*” e “um espaço de 20m²”. Todos os professores, quando estão neste local, salientaram fazer adaptações nas aulas, porém não conseguem transmitir os conteúdos específicos, demonstrando, neste contexto, a dificuldade enfrentada por estes professores, e que mesmo se fazendo adaptações, o “ambiente” se torna um fator determinante para o não desenvolvimento do conteúdo pedagógico, conseqüentemente, o aluno é o sujeito principal desta perda.

Os professores ao apontarem que conseguem “transmitir o conteúdo”, deixam oculto se esses conteúdos são transmitidos na sua totalidade, parcialmente ou no seu mínimo. No entanto, fica explícito que fazer adaptações é uma tática constante e necessária, sendo apontada por 94% dos professores (16 sujeitos) para que o conteúdo específico seja desenvolvido em diferentes ambientes.

Nóvoa (1992) enfatiza que as situações enfrentadas pelos professores os obrigam a buscar soluções, pois apresentam características que exigem respostas únicas, assim o profissional sempre está em constante desenvolvimento reflexivo, adaptando-se à situação presente.

Mediante os diferentes espaços em que os professores de Educação Física ministram suas aulas, as adaptações aparecem como um elemento necessário no dia-dia na escola, podendo ser desenvolvidas com a utilização de diferentes estratégias, cabendo a cada professor achar a solução que melhor se adequa a sua realidade. Ao salientar as adaptações, destacamos a criatividade em conjunto com o planejar como a grande ferramenta dos professores de Educação Física, frente à realidade estrutural física que as escolas apresentam.

Após analisar os resultados referentes ao espaço físico escolar, sua influência na prática pedagógica, bem como compreender como os professores mediam a transmissão dos seus conteúdos em diferentes realidades físicas escolares, compreendemos a necessidade de analisar e refletir sobre a aplicabilidade dos conteúdos pedagógicos no contexto físico escolar, os quais encontram-se descritos no documento educacional do município de Santos, denominado de “Plano de Curso”.

O Plano de Curso é baseado no Parâmetro Curricular Nacional (PCN), que se caracterizava por ser o principal recurso para auxiliar os professores na construção do processo de aprendizagem. Porém com a entrada de um novo documento

norteador da Educação brasileira, no ano de 2017, descrito como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi evidenciada a necessidade da elaboração de um novo documento educacional para a rede de ensino de Santos, denominado de “Currículo Santista”, vindo a substituir o Plano de Curso no ano de 2019.

A elaboração do questionário que aplicamos junto aos professores, bem como seu envio para o aceite do Comitê de Ética, ocorreram, ao final do ano de 2018 justificando a nomenclatura “Plano de Curso/Plano de Ensino” inserida no texto das perguntas aplicadas.

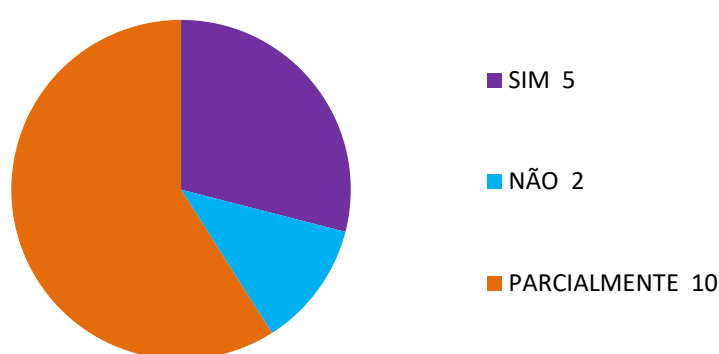
Dentre as questões específicas sobre o Plano de Curso e o conhecimento desse documento pelos professores inquiridos, foi perguntado na questão 11 se os professores conhecem o documento Plano de Ensino/Plano de Curso do Município de Santos. Dos respondentes, 59% dos professores (10 sujeitos) responderam que conhecem parcialmente, 29% (5 sujeitos) responderam que conhecem na totalidade e 12% (2 sujeitos) admitiram não conhecer o documento em questão. Nesse contexto, fica evidente que a maioria tem ou teve acesso ao documento.

Na questão 12, foi perguntado – “Para você, o documento “Plano de Ensino/Plano de Curso do Município de Santos/ Educação Física é: a) essencial; b) importante; c) de pouca importância; d) sem importância tendo, como objetivo investigar a relevância que o professor atribui ao seu uso para o planejamento pedagógico. Constatamos que 59% dos professores (10 sujeitos) afirmam ser um documento importante no planejamento das aulas; 18% dos professores (3 sujeitos) relatam ser um documento de pouca importância; 12% (2 respondentes) não responderam, e apenas 6% (1 sujeito) afirmou que o Plano de Curso é um documento essencial no planejamento das aulas

Na pergunta 13 – “Atualmente, seu trabalho pedagógico articula/baseia-se no Plano de Ensino/Plano de Curso do Município de Santos/Educação Física?”, com as opções de respostas entre “sim”, “parcialmente” e “não”, foi constatado que 59% dos professores (10 sujeitos) utilizam parcialmente o Plano de Curso, ou seja, não se baseiam totalmente no documento para compor o planejamento. Quanto aos que adequam seu planejamento ao Plano de Curso, 29% (5 sujeitos) responderam utilizá-lo na totalidade. E, 12 % (2 sujeitos) não adequam seu planejamento ao Plano de Curso.

O Plano de Curso é considerado um norteador para o trabalho pedagógico, e os resultados mostram que a maioria dos respondentes o utilizam parcialmente seus conteúdos nos levando a hipótese de que os professores também recorrem a outros instrumentos educacionais para compor seu trabalho pedagógico.

Figura 14 – Distribuição dos sujeitos quanto à utilização do Plano de Curso Municipal nas aulas de Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora.

É válido destacar que o papel da verificação da aplicabilidade dos conteúdos do Plano de Curso pelos professores, hoje denominado Currículo Santista, fica sob a responsabilidade do coordenador pedagógico das escolas.

Os resultados destas duas questões mostram a necessidade de se aprimorar o entendimento dos professores de Educação Física da rede municipal de Santos quanto à importância do contexto do Plano de Ensino, bem como da utilização deste documento no planejamento de cada professor, assim identificando os conteúdos que cada etapa escolar preconiza conforme as características do município.

Com a reformulação do Plano de Curso para Currículo Santista, o documento base da Educação Santista passou a ter novos contextos, com amplitude de possibilidades e conteúdos para desenvolver em toda educação básica.

Assim, durante o ano de 2019, a Prefeitura de Santos/SP realizou formações bimestralmente para que os professores conhecessem a estrutura e o contexto do

Currículo Santista bem como sua importância. O Currículo Santista foi implantado no ano de 2020, em toda rede municipal de ensino.

Sobre a questão 14 – “Você consegue desenvolver (parcialmente ou totalmente) o conteúdo do Plano de Curso do Município de Santos/Educação Física no espaço físico escolar em que você ministra aula atualmente?” – com as seguintes opções de respostas: a) Sim, consigo desenvolver apenas quando estou em espaço físico adequado; b) consigo desenvolver independente do espaço físico que estou; c) Não, não consigo desenvolver independente do espaço que estou onde. Foi constatado que: 53% (9 sujeitos) indicaram que desenvolvem o conteúdo do Plano de Curso apenas quando estão em espaço físico adequado, o que nos levanta a hipótese de que os conteúdos não são desenvolvidos na sua totalidade; 29% (5 sujeitos) responderam que desenvolvem o conteúdo do Plano de Curso independente do espaço em que estão. Já os professores que não conseguem desenvolver o conteúdo independente do espaço em que estão, contabilizam apenas 6% (1 pessoa), e 12% (2 sujeitos) não responderam à questão.

Figura 15 – Distribuição dos sujeitos sobre o uso do Plano de Curso do município de Santos/SP e o espaço físico escolar para o desenvolvimento das aulas de Educação Física no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental I



Fonte: Elaborado pela autora.

Todo o questionário foi aplicado a professores de Educação Física, que ministram aula no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, com vasta experiência na docência, aprimorando ainda mais o contexto do objetivo desta pesquisa, pois estes professores são conhecedores do ambiente educacional e têm propriedade para qualificar os resultados aqui obtidos. Com uma ampla carga de habilidades na prática educacional, reforçam a constatação que o espaço físico escolar resulta na transmissão dos conteúdos e sua total eficácia.

Os resultados obtidos nesta análise vêm justificar o produto desenvolvido nesta pesquisa, pois verificamos que as aulas de Educação Física, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, são ministrados em múltiplos ambientes, necessitando de adaptações e estratégias para contemplar a transmissão dos conteúdos pedagógicos. Assim as atividades apresentadas no produto desta pesquisa poderão subsidiar novas propostas de aulas em diferentes espaços físicos escolares, frente ao novo documento de ensino da rede municipal de Santos.

3.7 Discussão dos Resultados

De acordo com os resultados obtidos por meio do questionário, sendo que 17 professores de Educação Física foram os respondentes, observamos que 53% dos professores participantes desta pesquisa possuem especialização na área da Educação Física Escolar, o que demonstra o interesse pela continuidade e aperfeiçoamento na área da educação. Além disso, 47% trabalham como professores de Educação Física Escolar há mais de dez anos

Dentro da rede municipal de ensino de Santos/SP, 23% dos sujeitos da pesquisa atuam na sua especialização entre onze e vinte anos, levando-os a um conhecimento de várias unidades de ensino em decorrência do próprio sistema de atribuição de aulas da rede municipal. Portanto, são sujeitos que reconhecem a realidade de várias escolas. Dentro do grupo pesquisado, 65% é professor efetivo e, mais uma vez, consideramos algo significativo pois conhecem a estrutura da rede de ensino, no contexto burocrático e também do espaço físico.

Quanto ao número de alunos por sala, 76% dos professores trabalham com uma quantidade máxima de trinta alunos, e este fator é importante para a análise do objeto desta pesquisa: a relevância do espaço físico escolar.

Para o grupo investigado, o espaço físico é de fundamental importância e determinante para o desenvolvimento pedagógico, sendo que 53% apontaram como um fator essencial, e 47% como de muita importância

Dentre os espaços mais citados para a prática das aulas de Educação Física, encontram-se: sala da aula (70%), quadra sem cobertura (64%) e o pátio (59%). O ideal imaginário de que as aulas de Educação Física devem ser planejadas e praticadas em quadras referências do MEC, com cobertura e com metragem oficial, não se concretizam com a realidade encontrada. Os três itens destacados mostram o quanto os docentes desta área de conhecimento precisam se adequar ao espaço físico para organizar as atividades previamente planejadas. Além da inadequação dos múltiplos ambientes, há também outra variável negativa que é a divisão ou o revezamento dos espaços disponíveis com outros professores de Educação Física e, conseqüentemente, formação de turmas com diferentes faixas etárias com diferentes conteúdos pedagógicos. Apenas 23% dos respondentes não dividem ou revezam seu ambiente com outros professores

No que diz respeito à influência (positiva ou negativa) dos ambientes em que os professores ministram aula atualmente frente à prática pedagógica, foram apontados como influência totalmente positiva três espaços: a quadra com cobertura, a sala multiuso e a sala de jogos e tatames, citados por todos os sujeitos que ministram aula neste espaço.

Já os outros ambientes foram apontados pelos professores como influência negativa maior que a influência positiva. A quadra sem cobertura é vista por 63% dos sujeitos que ministram aula neste espaço como influência negativa. A sala de aula, embora esteja como o ambiente mais utilizado pelos professores investigados, é considerada como influência negativa por 53% dos sujeitos que ministram aula neste espaço.

O pátio também é considerado como ambiente de influência negativa por 80% dos sujeitos que o utilizam, e o corredor igualmente negativo, porém por todos os sujeitos que utilizam este espaço. Em relação a “outros ambientes” descritos pelos professores, sendo, “a mini quadra”, “o hall de entrada”, “quadra muito pequena” e o “espaço cercado por 20 m²”, todos são considerados como influência negativa pelos sujeitos que os descreveram.

Ao se discutir sobre a necessidade de adaptação para transmitir o conteúdo pedagógico específicos, mediante seus espaços de aula, apenas 1 professor (6%) apontou que **não** faz adaptação e consegue transmitir o conteúdo no espaço físico em que ministra aula – a quadra com cobertura, porém ainda neste mesmo espaço, outro professor apontou que **faz** adaptações e transmite os conteúdos, o que nos leva a concluir que cada professor tem diferentes estratégias para desenvolver seu trabalho pedagógico.

Fazer adaptações para transmitir os conteúdos é apontado por quase todos os outros professores (94%) como sendo uma estratégia utilizada, porém apenas conseguem transmitir o conteúdo os professores que ministram aula na quadra sem cobertura (64%), na sala de aula (70%), no pátio (59%), no corredor (18%), na sala multiuso (18%) e na sala de jogos e tatames(6%). E não conseguem transmitir o conteúdo, os professores que ministram aula em “uma quadra muito pequena” (6%), “mini quadra descoberta” (6%), “*hall de entrada*” (6%) e “um espaço de 20m²” (6%).

Quanto à apropriação do conteúdo do Plano de Curso que organiza o planejamento letivo das aulas de Educação Física do município de Santos, 59% o conhecem parcialmente, e 12% não o conhecem. Com estes resultados, podemos levantar a hipótese de que 71% dos sujeitos participantes adequam suas atividades sem o uso deste planejamento. Certamente, outras bases foram utilizadas por este grupo, porém não fazem parte do objeto da nossa pesquisa.

Sobre a importância do Plano de curso para o planejamento das aulas, observamos que a grande maioria dos professores (59%) evidencia a importância do documento para a elaboração dos seus conteúdos pedagógicos, levando a salientar a relevância do Plano de Curso. Esta informação corrobora com o mesmo número de sujeitos que responderam conhecê-lo parcialmente.

No que diz respeito à articulação do trabalho docente ao plano de curso, 59% o utilizam parcialmente. Estes dados mostram a importância da formação continuada e direcionada às apropriações e adequações do Plano de Curso municipal, junto aos sujeitos da pesquisa.

Para finalizarmos, a questão que investiga se o docente trabalha o Plano de Curso nos espaços físicos da escola, 53% conseguem articular o Plano de Curso somente quando atuam em espaço físico adequado.

A partir dos dados obtidos, podemos considerar que no grupo de sujeitos pesquisados, o espaço físico inadequado é um indicador de atenção quanto ao conteúdo trabalhado pelos professores. A estrutura física interfere na aplicação do conteúdo de Plano de Curso orientado no município, levando-nos a levantar a hipótese de perda de aprendizado, gerando prejuízo aos alunos.

Esperamos que o contexto da pesquisa venha a corroborar no desenvolvimento do produto de intervenção desta dissertação, frente aos múltiplos contextos físicos escolares aqui apresentados, bem como alertar sobre a necessidade de diferentes estratégias de atividades frente à apropriação e à aplicabilidade do novo documento educacional do Município de Santos, hoje descrito como Currículo Santista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo conteúdo contextualizado e pesquisado durante a elaboração desta Dissertação teve como base o objetivo de responder se o espaço físico escolar é um fator influenciador no ensino da Educação Física, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Levantou-se a hipótese da ausência do conteúdo pedagógico quando o docente se depara com as diferentes infraestruturas encontradas nas unidades escolares, o que direcionou o foco da pesquisa para a vivência dos professores de Educação Física da rede pública de Santos/SP. Buscou-se suporte teórico em autores, os quais corroboraram com suas reflexões e reafirmaram a expositiva dos professores colaboradores desta pesquisa.

Analizamos inicialmente, através de pesquisas bibliográficas o espaço físico escolar e sua relevância no contexto pedagógico. Evidenciamos a importância de a estrutura física escolar ser compreendida como um elemento significativo, composto de funcionalidade, embora, muitas vezes, seja um componente invisível quanto a sua competência, assim podendo apresentar características opostas como um elemento de possibilidades ou de limites.

O espaço escolar é um elemento fundamental no diálogo da interação do aluno com o seu desenvolvimento pedagógico, sendo de fato evidenciado como um ambiente contemplador de aprendizagem, e considerado como uma dimensão material do currículo.

Ao destacar o espaço físico escolar, a pesquisa bibliográfica enfatizou a importância das Políticas Educacionais e suas aplicações nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, ressaltando as possibilidades que as escolas públicas possuem para promover a melhoria da qualidade educacional frente às estruturas físicas com recorte para as aulas de Educação Física.

Destacamos que as inúmeras estratégias para a melhoria do ensino, sua qualidade e garantia de execução, são apoiadas através de legislações e programas sócio educacionais que asseguram uma infraestrutura de qualidade que vem ao encontro da valorização educacional.

Ao salientar a Educação Física e o Espaço Físico Escolar, foi apresentada, através de diferentes autores, uma reflexão compreendendo a relevância da

infraestrutura escolar como um dos fatores determinantes para a qualidade do desenvolvimento das aulas de Educação Física sendo um elemento significativo na aprendizagem.

A prática da Educação Física escolar muitas vezes é adaptável aos espaços que se impõem nas escolas, porém como está evidenciado no contexto bibliográfico, é necessário reconhecer a essencial relação e eficácia do espaço físico com o ensino aprendido desta disciplina, tendo o professor de Educação Física a função de elo de comprometimento na aprendizagem frente às barreiras estruturais que as escolas e o ensino apresentam.

Ao buscar compreender a relevância da Educação Física e seu papel pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em conjunto a influência do espaço físico escolar, foram relacionadas no contexto teórico as fases de desenvolvimento da criança no 1º e no 2º ano.

Gallahue e Ozmun (2003) afirmam que um ambiente propício para a instrução do ensino e da prática é um dos fatores influenciadores no estágio de maturação da criança, interligado ao seu desenvolvimento motor. Em consonância, destaca-se Le Boulch (1987), ao relatar que oportunizar uma educação pelo movimento é contribuir com o desenvolvimento psicomotor da criança, a evolução de sua personalidade e o seu sucesso escolar.

Todo contexto de aprendizagem tem uma Base Curricular para seguir, tendo a BNCC e o Currículo Santista o papel norteador do ensino do município de Santos, o que está evidenciado na pesquisa bibliográfica que ressalta os múltiplos conteúdos que possibilitam ao professor de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental I um amplo contexto pedagógico a ser desenvolvido.

A partir da pesquisa realizada com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Santos/SP, foi possível identificar e responder à hipótese levantada nesta investigação, na qual se constatou que o espaço físico escolar para todos os docentes é de essencial relevância.

Foi verificado que o ambiente em que os professores ministram suas aulas é um fator influenciador na qualidade da prática pedagógica, bem como para o desenvolvimento do conteúdo, ficando restrita a aplicação destes quando o docente se depara com ambientes que não condizem com o ideal, realidade descrita por quase todos os participantes da pesquisa.

Dentro desse contexto estrutural, vivenciado nas escolas públicas de Santos, constatamos que os professores utilizam diferentes espaços como quadras, sala de aula, pátio, corredor, sala multiuso e outros ambientes (descritos como pequenos) para transmitir os conteúdos pedagógicos específicos, porém nem sempre aplicados em sua totalidade, fazendo-se necessária a utilização de adaptações na aplicabilidade total, ou parcial, dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

Entretanto, ao constatar os espaços que engrandecem o aprendizado, como a quadra com cobertura e a sala multiuso (contemplados pela minoria dos professores), onde os conteúdos específicos são aplicados sem restrições e sem adaptações, devemos salientar a importância do espaço físico como agente essencial no desenvolvimento pedagógico nas aulas de Educação Física.

É fato, evidenciado que os profissionais são conscientes e sabedores da influência positiva e negativa que a estrutura física escolar traz para o ensino, pois, muitas vezes, os professores precisavam adequar a funcionalidade metodológica frente à impossibilidade de mudanças.

Em relação ao conteúdo que é desenvolvido durante todo ano escolar, os professores obtinham o *Plano de Curso* da Rede Municipal de Santos (substituído pelo Currículo Santista) como documento norteador para o planejamento das atividades.

Foi constatado que a grande maioria dos professores baseava-se nesse instrumento para compor seu plano de aula, porém os professores reafirmaram que só desenvolvem os conteúdos mediante um espaço físico escolar de qualidade, levando aqui a uma reflexão da subtração do aprendizado que muitos alunos estão sofrendo, em detrimento à eficiência estrutural nas unidades escolares.

Ao constatar a vivência educacional dos professores colaboradores desta pesquisa em seus múltiplos espaços, fica evidenciado que o desenvolvimento dos conteúdos está diretamente associado ao espaço físico em que as aulas de Educação Física se desenvolvem, levando o professor a criar e recriar possibilidades para que o aluno receba um ensino de qualidade na sua totalidade, quando se depara com espaços que não condiz com o ideal.

O espaço físico escolar se estabelece como uma ferramenta pedagógica oculta no currículo, mas apontada nesta pesquisa como elemento visível e de influência essencial para as aulas de Educação Física.

A aplicabilidade dos conteúdos específicos que esta disciplina propõe se entrelaça ao “fazer”, e a estrutura escolar se torna um elemento significativo para a assimilação da aprendizagem e o crescimento educacional do aluno.

Ao analisarmos esta discussão textual, conhecemos o dia-dia dos professores de Educação Física, frente aos espaços físicos em que ministram suas aulas. Assim é possível partilhar saberes, crescendo em reflexão junto à importância igualitária que toda disciplina curricular carrega, sempre objetivando o desenvolvimento integral do aluno.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

MESTRADO PROFISSIONAL

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

LETICIA SANTOS PEREIRA

ORIENTADORA
Profa. Dra. RENATA BARROCAS

SANTOS
2020

Ferramenta de Pesquisa Digital com Atividades de Educação Física para Diferentes Espaços Físicos Escolares: Propostas para professores dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I

Elaboração: Leticia Santos Pereira

**SANTOS
2020**

SUMÁRIO

5.1 Introdução.....	94
5.2 Desenvolvimento da Proposta de Intervenção.....	96
5.3 Compreendendo a BNCC e o Currículo Santista: Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.....	102
5.4 Ações Pedagógicas na Construção de Novos Saberes.....	114
5.5 O Lúdico como Ferramenta Pedagógica.....	117
5.6 Conteúdo do Produto: atividades pedagógicas de Educação Física para o 1º e 2º anos do ensino fundamental I.....	119
5.7 Considerações Finais.....	126
REFERÊNCIAS.....	128

5.1 Introdução

O núcleo inicial deste trabalho, desde o projeto de pesquisa até a finalização da Dissertação foi investigar se espaço físico escolar influencia no desenvolvimento da prática pedagógica nas aulas de Educação Física nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. A presente proposta de intervenção é parte da Dissertação apresentada no programa de Mestrado Profissional da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), intitulada “A Influência no Espaço Físico Escolar no Ensino da Educação Física nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I”.

O desafio dos professores de Educação Física nas escolas municipais se caracteriza por um conjunto de vertentes estruturais e pedagógicas, levando-se em conta que o Espaço Físico Escolar possui grande influência no desenvolvimento das práticas educacionais no contexto de toda Educação Básica. Ressalta-se que professores tendem a ser agentes criativos em meio às realidades vivenciadas, e por muitas vezes as atividades são ministradas em múltiplos ambientes nas unidades escolares, podendo ou não favorecer a aplicabilidade e a absorção dos conteúdos curriculares.

Para chegarmos ao Produto, tivemos como base o questionário com quatorze perguntas aplicadas a dezessete professores que atuam na rede municipal de Santos/SP, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I. Os participantes responderam sobre o espaço físico escolar e sua influência no desenvolvimento dos conteúdos na sua prática pedagógica.

Constatamos que os espaços físicos em que os professores realizam suas aulas (quadra sem cobertura –12%, quadra com cobertura – 64%, sala de aula – 70%, corredor – 59%, sala multiuso – 18%, outros ambientes – 29%), apresentam-se como um elemento primordial para a transmissão dos conteúdos em sua excelência. Muitas vezes, esses conteúdos ficam restritos à sua aplicabilidade pois o professor se depara com ambientes que não condizem com o ideal, na sua percepção.

Constatou-se também a necessidade de se fazer adaptações das atividades e da metodologia para poder transmitir os conteúdos pedagógicos, frente aos múltiplos espaços em que os professores ministram suas aulas. Os conteúdos que os professores desenvolvem nas escolas municipais de Santos/SP vem de encontro com o novo documento que norteia a educação, o Currículo Santista (frente à Base

Nacional Comum Curricular – BNCC), sendo que toda atividade deste Produto foi desenvolvida com base nestes documentos.

Assim, com o objetivo de contribuir para que haja novos subsídios pedagógicos, pretende-se com base neste Produto, oferecer sugestões de atividades que auxiliem na construção do conteúdo diário dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental (anos iniciais) do Município de Santos, contemplando o Currículo Santista, frente aos espaços físicos relatados.

O Produto será apresentado em formato de site, com conteúdo contextualizado dentro de uma plataforma digital dinâmica e de fácil entendimento, apresentando-se como uma ferramenta complementar na elaboração de plano de aula. O conteúdo que consideramos contextualizado, atende à descrição das atividades contempladas às Competências e Habilidades do Currículo Santista, e o digital diz respeito às imagens que disponibilizamos para ilustrar as atividades.

As atividades propostas evidenciam a ludicidade, que é descrita, pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017a), como característica específica dos anos iniciais do ensino fundamental I, bem como variações metodológicas em cada conteúdo para contemplar o desenvolvimento em diferentes espaços físicos escolares.

Segundo Mota e Amaro (2016), a Educação Física tem sido caracterizada como “uma área que mais enfrenta conflitos e desafios”, diante de uma sociedade em constante mudança. Assim, quando se fala em desafios, podemos refletir sobre a área social, pedagógica e estrutural.

Os conteúdos curriculares da Educação Física estão sempre se modificando, passando por constante reformulação, sendo necessário um frequente aprimoramento dos professores para que haja um conhecimento amplo no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Novos desafios pedagógicos foram, e continuam sendo, implementados através da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo sistema Educacional, por meio de um conjunto de normas e aprendizagens essenciais em consonância ao Plano Nacional de Educação (PNE), no qual, a disciplina de Educação Física ganha competências específicas que vão direcionar diferentes conhecimentos e objetivos, dentro de um conjunto de saberes.

A BNCC (BRASIL, 2017a) adequa-se à realidade de cada município, mediante o conjunto de decisões específicas denominados de *currículo de ação*, ao contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para aplicá-los e torná-los significativos, com base na realidade local, bem como selecionar e aplicar metodologias e práticas didático-pedagógicas em diferentes realidades escolares.

Cabe aos sistemas e redes de ensino, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos as propostas pedagógicas locais. Assim, confere ao município de Santos, a elaboração e a implementação de um novo plano de ensino à luz da BNCC, denominado Currículo Santista e implantado neste ano de 2020, em toda rede de ensino.

A partir do Currículo Santista (SANTOS, 2019a), está sendo oferecido ao professor um conteúdo flexível e amplo, que permite ao aluno uma aprendizagem contínua com a interligação das disciplinas, que vem caracterizar o crescimento e desenvolvimento educacional em progressão pedagógica.

Além de contemplar as Competências Gerais, discriminadas na BNCC, o Currículo Santista apresenta-se “fundamentado pelos princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam para o exercício da cidadania” (SANTOS, 2019a, p.15).

Com a implementação desse novo Currículo nas escolas municipais, os professores necessitam de diversificados subsídios pedagógicos no seu cotidiano, para contribuir com a qualidade do ensino, sempre em constante renovação. De acordo com Nóvoa (1992), é preciso trabalhar no sentido da diversificação na formação dos professores para um desenvolvimento pedagógico em contínuo crescimento. O autor reforça que a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização, quando afirma que: “A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p.14).

5.2 Desenvolvimento da Proposta de Intervenção

A proposta de intervenção foi desenvolvida e baseada nas entrevistas com os professores colaboradores da pesquisa sobre a exposição dos diversificados espaços

físicos em que ministram suas aulas, na rede municipal de Santos, enfatizando a necessidade de subsídios pedagógicos como mais uma ferramenta que venha auxiliar no planejamento das aulas. Assim, apresentamos sugestões de atividades de Educação Física para serem desenvolvidas em diferentes espaços físicos, de acordo com o Currículo Santista, disponibilizadas em formato de site, como mais um recurso de pesquisa no planejamento das aulas.

A proposta de intervenção é apresentada por meio da elaboração de um site desenvolvido pela plataforma Wix. A **Wix.com** é uma plataforma online de criação e edição de [sites](#), que permite criar material com características profissionais, com funcionalidade dinâmica e de fácil manuseio para quem o faz e para quem o utiliza.

O site será mais um recurso de pesquisa que contemplará diferentes sugestões de atividades pedagógicas em consonância aos múltiplos ambientes em que são desenvolvidas as aulas de Educação Física dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, complementando e subsidiando os professores que, muitas vezes, necessitam de diferentes ferramentas de pesquisa para a elaboração das suas aulas. O site pode ser alimentado pelo idealizador a qualquer momento com novas atividades, sempre que achar o acréscimo pertinente.

Segundo Moran (2013), não há como negar a importância das novas tecnologias no contexto atual, que têm tomado cada vez mais espaço devido à rapidez e multiplicidade de informações, quebrando barreiras de tempo e espaço, conectando pessoas, fatos e conhecimentos, de forma global e instantânea.

É grande a variedade de recursos tecnológicos que podem atuar como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o aluno, como para o professor. Segundo Silva et al (2016), o professor hoje não é mais visto como único detentor do conhecimento, e isso se torna um fator determinante para que o docente se posicione de forma menos resistente frente ao uso das novas tecnologias, procurando a interação cada vez mais desta ferramenta como auxiliadora para compor seus conhecimentos e conteúdos, e assim transpô-los para o aluno de forma mais significativa.

Usar novas ferramentas tecnológicas como forma de compor seus conteúdos pedagógicos é trazer ao professor um leque maior de caminhos para o desenvolvimento do seu planejamento diário. Recorrer à internet e suas ferramentas

de pesquisa torna-se um facilitador dinâmico para o professor que, por muitas vezes, precisa de estratégias novas a cada aula.

Para Moran (2013), o conteúdo educacional — bem elaborado, atualizado e atraente — pode ser muito útil para que professores possam selecionar materiais que sirvam para momentos diferentes do processo educativo. O autor complementa que esta seleção vem para motivar e organizar roteiros de aprendizagem. Moran destaca ainda que existem fundamentalmente dois tipos de professores: os que seguem mais fielmente roteiros e guias feitos por especialistas; e os que utilizam esses materiais como ponto de partida para uma reelaboração criativa e personalizada, utilizando diferentes caminhos de pesquisa.

“Os alunos gostam de um professor que os surpreenda, que traga novidades, que varie suas técnicas e métodos de organizar o processo de ensino-aprendizagem” (MORAN, 2013, p.5).

Todas as atividades lúdicas apresentadas no site foram desenvolvidas para possibilitar aos alunos adquirirem o conteúdo de Educação Física à luz do Currículo Santista, sem que haja perda das competências específicas, devido aos espaços físicos em que as aulas são ministradas. Cabe ao professor utilizar a metodologia que melhor se adequar em favor da aprendizagem do aluno.

Vale destacar que as atividades apresentadas vêm de encontro a minha experiência de vinte anos de profissão, lidando com espaços correlatos aos que os inquiridos responderam, o que me levou a repensar as atividades contextualizadas do Produto, e recriar outras com adequações pertinentes, considerando atividades que já apliquei no decorrer da minha vivência escolar e outras adaptadas após pesquisa via digital e livros. Nada impede de o professor fazer as adequações necessárias, desconstruir e reformular o seu planejamento de aula conforme a sua realidade.

A partir dos resultados apresentados na dissertação, as respostas dos 17 professores investigados foram compiladas na Tabela 1, onde informamos que todos os professores desenvolvem suas aulas em mais de um ambiente dentro da sua unidade escolar, necessitando de variações em seu plano de aula com estratégias para contemplar o desenvolvimento dos conteúdos específicos, em benefício do desenvolvimento pedagógico do aluno. As respostas dos professores dizem respeito a diferentes unidades de ensino municipais, nos quais ministram aula.

Através da Tabela 1, apresentamos os resultados da pesquisa, identificando os múltiplos espaços de aula dos Professores de Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Identificamos que a sala de aula é o ambiente mais utilizado, totalizando 12 sujeitos (70%). A influência negativa foi indicada por 53% dos professores que ministram aula neste lugar.

A quadra sem cobertura é o segundo lugar mais utilizado, totalizando 11 sujeitos (64%), o que leva os professores a terem sempre novas estratégias metodológicas para desenvolverem os conteúdos, frente ao aspecto “tempo” como um influenciador direto (sol, chuva e vento), necessitando de subsídios pedagógicos diferenciados ou até mesmo mudança de ambiente, o que pode levar à perda ou diminuição dos conteúdos específicos pré-programados, em decorrência da não adequação do local, sendo indicado por 63% como influência negativa para o desenvolvimento das atividades.

O pátio da escola é apontado como o terceiro lugar mais utilizado, sendo indicado por 10 sujeitos (21%) como outro ambiente inadequado para as práticas das atividades. O pátio é indicado como influência negativa por 80% dos professores que ministram aula neste local.

O corredor, seja interno ou externo, foi destacado por 3 respondentes (18%) como um espaço inadequado, apontado como influência negativa por todos os professores. Local muitas vezes estreito, com passagem de pessoas a qualquer momento, levando o professor a interromper suas atividades ou aplicá-las de modo que contemple apenas o mínimo do conteúdo.

A sala multiuso foi destacada por 3 respondentes (18%) como mais um espaço de uso dos professores de Educação Física, sendo um ambiente que todos os outros professores da escola podem utilizar. O inventário de equipamentos desta sala varia de acordo com a unidade escolar. É um espaço pontuado por todos os professores que o utilizam como influência positiva para desenvolver as atividades.

Ao perguntar sobre “outros espaços” em que ministram aula, 5 respondentes (29%) descreveram 5 espaços em 5 unidades escolares diferentes, sendo um “espaço muito pequeno”, uma “mini quadra descoberta”, o “*hall* de entrada”, um “espaço cercado com 20m²” e “sala de jogos com tatames”. A partir destes ambientes mencionados, observamos que estes docentes trabalham em locais inapropriados, apontados por eles como de influência negativa (menos a sala de jogos e tatames),

mesmo tendo mais de um espaço na sua unidade escolar para a prática da Educação Física, como o professor que destacou “uma quadra muito pequena, “ pois possui apenas esse local e a sala de aula para desenvolver sua prática pedagógica.

Outro professor declarou que ministra aula no “hall de entrada”, que fica na entrada e saída dos passantes da escola interligada ao corredor, e a aula é, a qualquer momento, interrompida. O mesmo professor possui apenas o pátio como espaço alternativo para desenvolver suas atividades, o qual também é utilizado para o recreio.

Ao relatar uma “mini quadra descoberta”, outro professor descreve a pequena área como sendo um espaço que fica ao ar livre, com influência negativa para o desenvolvimento das atividades, pois é um local muito limitado, o que leva o professor a recorrer à sala de aula, ao corredor e ao pátio, quando necessário, porém sendo um espaço igualmente limitado para as aulas de Educação Física. A “sala de jogos com tatame” atende a prática de atividades corporais necessárias para a Educação Física, como uma ferramenta complementar que pode ser bem utilizada com conteúdos específicos, e foi apontada pelo professor como espaço de influência positiva para o desenvolvimento das suas aulas.

Tendo em vista os aspectos mencionados, os sujeitos da pesquisa nos remetem à reflexão da inadequação dos espaços físicos aos quais se submetem no seu cotidiano. O local de maior adequação é a quadra com cobertura, porém apenas 2 professores (12%) ministram aula neste espaço, sendo apontado por eles como um local de influência positiva para desenvolver as atividades, haja vista que é um espaço amplo, coberto, ideal para a prática de diferentes atividades de Educação Física

De acordo com os resultados aqui mencionados, e apontados na tabela 1, é evidenciada a diversidade dos múltiplos espaços em que os professores ministram suas aulas. Ter diferentes ferramentas de pesquisa para a elaboração do planejamento de aula, com diferentes metodologias – vem somar na amplitude de estratégia que o professor precisa junto ao desenvolvimento de uma atividade, frente a diferentes espaços. Nesta ferramenta de planejamento, o professor é levado a repensar novas estratégias para aplicar uma atividade em espaços diferenciados, sem que o aluno perca as habilidades curriculares pretendidas em cada contexto.

Segue tabela 1 – **Espaços em que os Professores ministram aula na Rede Municipal de Santos/SP.**

Professores ↓	Quadra coberta	Quadra sem cobertura	Sala de aula	Pátio	Corredor	Sala multiuso	Outro ambiente (quadra muito pequena)	Outro ambiente (mini quadra descoberta)	Outro ambiente (sala de jogos com tatame)	Outro ambiente (Hall de entrada)	Outro ambiente (espaço cercado com 20m²)	Total de espaços utilizados
1	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	2
2	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	2
3	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	4
4	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	3
5	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	3
6	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
7	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	3
8	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	3
9	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-	-	4
10	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	2
11	-	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-	4
12	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	3
13	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	2
14	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	2
15	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	2
16	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	2
17	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	3
Total	2	11	12	10	3	3	1	1	1	1	1	

Nosso produto foi construído com o objetivo de propor atividades que possam ser desenvolvidas em mais de um ambiente com possibilidades de adequações para que os alunos não sejam prejudicados no processo de aprendizagem do conteúdo escolar, em virtude de questões estruturais das unidades escolares.

Nóvoa (1992) vem corroborar destacando a necessidade de diferentes comportamentos para diferentes situações, conforme afirma:

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 1992, p.16).

Nosso propósito, perante a impotência quanto à transformação destas estruturas físicas das unidades escolares, não é oferecer a solução total para o problema do desenvolvimento dos conteúdos em meio aos múltiplos espaços inadequados que os professores vivenciam há décadas, mas sim, disponibilizar uma ferramenta auxiliadora para a construção de suas aulas, proporcionando a esses docentes mais um recurso de pesquisa, como apoio pedagógico e reflexivo, frente ao Currículo Santista nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

5.3 Compreendendo a BNCC e o Currículo Santista: Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental I

Para que seja possível desenvolver uma proposta de intervenção em formato de atividades pedagógicas que contemplem o Currículo Santista com as Unidades Temáticas e suas Habilidades, é necessário conhecer esse documento norteador da Educação do município de Santos e o contexto estrutural da BNCC – que é a base do Currículo Santista – bem como a importância do elemento lúdico presente em todas as atividades apresentadas.

Segundo (Brasil 2017a), a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, assim assegurando seus

direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017a, p.07).

Segundo a BNCC, é fundamental especificar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural que compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão é uma das potencialidades desse componente curricular. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

A Educação Física permite articular-se a área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, pois, ao vivenciar cada prática corporal, propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. Segundo a BNCC, ao vivenciar a prática, é gerado um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível onde essa vivência torna-se significativa trazendo a multiplicidade de sentidos e significados aos diferentes grupos escolares, assim possibilitam às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. “Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (BRASIL, 2017a, p.212).

Cada área de conhecimento estabelece **competências específicas**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências na área da Educação Física no Ensino Fundamental compreendem dez características:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.

2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Dentro da BNCC, as competências específicas são articuladas entre as áreas do conhecimento, transcorrendo por todos os componentes curriculares, e ocorrendo uma progressão contínua entre o Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais, dando continuidade às experiências dos alunos e considerando suas especificidades.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como

conteúdos, conceitos e processos — que por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**.

As práticas corporais da Educação Física estão divididas em seis unidades temáticas, que devem ser desenvolvidas ao longo de todo ensino Fundamental, porém nos anos iniciais, destacam-se apenas quatro:

- Brincadeiras e Jogos
- Esporte
- Ginástica
- Dança

A unidade temática **Brincadeiras e Jogos** na BNCC de Educação Física serão vivenciadas por meio de atividades exercidas de forma voluntária em um determinado tempo e espaço. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais, sendo que grande parte dessas brincadeiras e jogos são difundidos por meio de práticas livres e populares.

As brincadeiras e jogos podem ser de conteúdos específicos, bem como ferramenta auxiliar de ensino. “Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos” (BRASIL, 2017, p.212).

A unidade temática **Esporte**, é subdividida em sete categorias que estão classificadas em: Marca, Precisão, Técnico combinatório, Rede/Quadra dividida ou parede de rebote, Campo e Taco, Invasão ou território e Combate.

A BNCC descreve cada um dos Esportes, da seguinte maneira:

- Marca: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).
- Precisão: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, 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), como nos seguintes casos: bocha, curling, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.

- Técnico-combinatório: reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.)
- Rede/Quadra dividida ou parede de rebote: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária, nos quais 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. Alguns exemplos de esportes de rede são: voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, squash etc.
- 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 (beisebol, críquete, softbol, etc.).
- Invasão ou Territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.)
- Combate: reúne modalidades caracterizadas por disputas, nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, tae kwon do, etc.) (BRASIL, 2017a, p.214-215).

Dentro da unidade temática **Ginástica** ocorre uma classificação subdividida em três categorias: ginástica geral; ginástica e condicionamento físico; e ginástica de conscientização corporal, onde todas possuem características singulares e muito diferentes entre si.

As múltiplas vertentes da área temática da Ginásticas são descritas da seguinte forma na BNCC:

- Ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade.
- Ginástica de condicionamento se caracterizam por exercício corporal orientada visando à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal.
- Ginástica de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. (BRASIL, 2017, p.215-216).

Na unidade temática **Danças**, é desenvolvido um conjunto de práticas corporais de movimentos ritmados, podendo ser organizados em coreografias ou de livre expressão. A Dança se desenvolve em codificações particulares, podendo estar constituída em um contexto social, que permite identificar movimentos e ritmos musicais peculiares a cada grupo regional.

A BNCC de Educação Física ressalta que as práticas corporais devem ser reconstruídas com base em sua função social juntamente com suas possibilidades, materiais e estrutural, podendo ser transformadas no interior de cada escolas. Todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino, porém, os critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação.

A luta e práticas corporais de aventuras não foram abordadas, pois não contemplam os anos investigados.

A BNCC descreve que a organização dos conteúdos dessa disciplina baseia-se no “princípio de que a ludicidade está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola”.

Ao destacar os alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais, a BNCC enfatiza que esses possuem modos próprios de vida e trazem consigo múltiplas experiências pessoais e sociais já intrínsecas, o que torna necessário reconhecer a existência de infância já vivida e a singularidade do processo escolar junto à sua interdependência com as características da comunidade local.

A BNCC (BRASIL, 2017a, p.222) ressalta que “é importante reconhecer a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas durante toda Educação Infantil”, pois as crianças possuem conhecimentos que precisam ser reconhecidos e problematizados nas vivências escolares, proporcionando a compreensão do mundo e também ampliados de maneira a potencializar a inserção e a passagem dessas crianças nas várias esferas sociais que ela irá transitar.

Para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, as Habilidades dentro da BNCC da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais, estão organizadas em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano), conforme segue no quadro 3.

Quadro 3 – BNCC Educação Física – anos iniciais. Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017a, p.222).

Sendo a BNCC uma nova referência nacional curricular na Educação, que define um conjunto de aprendizagens essenciais garantidas aos alunos, ao longo da Educação Básica, foi evidenciado ao Município de Santos a necessidade de uma adequação do documento que norteia o conteúdo curricular das escolas, sendo elaborado um novo documento frente à BNCC definido como Currículo Santista (SANTOS, 2019a), substituindo o antigo *Plano de Curso* que se caracterizava por ser o principal recurso para auxiliar os professores na construção do processo de aprendizagem.

O Currículo Santista, (SANTOS, 2019a) destaca que a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) tem como principal objetivo assegurar a qualidade do ensino nas Unidades Municipais de Educação (UMEs) e consolidar o município de Santos como uma Cidade Educadora, estabelecendo um compromisso para a formação de cidadãos participativos e conscientes de seus direitos e deveres. Assim, segundo o

documento, a Seduc promove a participação comunitária na gestão do Sistema Municipal de Ensino e incentiva a inovação do processo educativo por meio da valorização de novas ideias e concepções pedagógicas.

Vale salientar o quão amplo é o sistema escolar do Município de Santos, que abrange:

- 84 Unidades Municipais de Educação
- 28.486 alunos atendidos, sendo:
 - ✓ 7.945 alunos de Educação Infantil
 - ✓ 19.395 alunos de Ensino Fundamental
 - ✓ 1.084 alunos de Educação de Jovens e Adultos (SANTOS, 2019a, p. 10)

Segundo Brasil (2019a), o Currículo Santista dispõe sobre as diretrizes de implantação dos Currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos para toda rede municipal, para a rede privada e entidades do terceiro setor vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino de Santos.

Toda elaboração do Currículo Santista é resultado de estudos, investigação e trabalho percorrido pelos educadores do município de Santos, trazendo a marca de identidade e cultura local, sendo que o desenvolvimento integral do aluno é o compromisso principal desse novo currículo:

Todo esse empenho se relaciona a um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários para que o professor encontre caminhos que conduzam o aluno a avançar em seu estágio de aprendizagem e desenvolvimento, por isso nosso compromisso maior corresponde à escolha contínua de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar com sucesso todas as crianças e adolescentes, respeitando suas peculiaridades, seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, compreendendo-os em todas as suas dimensões: física, intelectual, social, afetiva e simbólica. (SANTOS, 2019a, p.5)

Segundo (BRASIL, 2019a), após validado e homologado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), o Currículo Santista torna-se o documento curricular oficial da Educação Municipal de Santos sendo um instrumento de consulta em contínua construção colaborativa, vindo a instigar no professor um novo olhar sobre o processo de aprendizagem para garantir o protagonismo do aluno em seu

desenvolvimento, como um instrumento de referência para o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada Unidade Escolar, em sua esfera de práticas e metodologias.

O Currículo Santista evidencia o que está reiterado nos termos da BNCC e do Currículo Paulista, todos se interligam e se desenvolvem em constante ajustamento para garantir as competências gerais em cada etapa da escolarização. Segundo o documento Santista destaca, para que o conjunto de Competências Gerais possa ser efetivamente garantido, é necessário enxergar o estudante de uma nova forma, a fim de reconhecer todo o seu potencial de desenvolvimento, acreditando que todos podem aprender tendo o direito à flexibilização de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia, sem delimitar as fases do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo contínuas e interligadas a cada ano escolar.

A Educação Física vem somar, juntamente com as outras áreas curriculares, na ampliação dos conhecimentos que os alunos desenvolveram ao longo da vida estudantil. Vale destacar que as competências específicas da Educação Física, elencadas no Currículo Santista são equivalentes a BNCC (já mencionadas e descritas anteriormente), direcionando todo o conteúdo de aprendizagem do aluno. Assim, há um conjunto de habilidades que todos poderão desenvolver em cada ciclo escolar, sendo contínuo e crescente a cada etapa educacional. Destacamos a seguir, no quadro 6, os conteúdos referentes à Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais, descritos no Currículo Santista, os quais serão contemplados no produto desenvolvido neste projeto.

Quadro 4 – Currículo Santista/Educação Física – Ensino Fundamental – Anos Iniciais

ÁREA DO CONHECIMENTO:		LINGUAGENS	
COMPONENTE CURRICULAR:		EDUCAÇÃO FÍSICA - ANOS INICIAIS	
ANO/FAIXA	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DO CURRÍCULO SANTISTA
1º e 2º	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos	<p>(EF123EF01A) Identificar, experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos do contexto familiar valorizando a cultura popular presente no contexto comunitário e regional.</p> <p>(EF123EF01B) Criar regras e aplicá-las durante a vivência dos jogos e brincadeiras, compreendendo a importância destas para o desenvolvimento das relações humanas.</p> <p>EF123EF02) Demonstrar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>EF123EF03) Identificar os desafios e utilizar estratégias para resolvê-los, nas brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>(EF123EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, das brincadeiras, jogos e demais práticas corporais tematizadas, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>
1º e 2º	Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	(EF123EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e protagonismo, práticas lúdicas e específicas de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a essas práticas.

1º e 2º	Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	<p>EF123EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p> <p>(EF01EF06) Compreender a importância do respeito das normas e das regras, nas práticas lúdicas e esportivas de marca e de precisão, para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p>
1º e 2ª	Ginástica	Ginástica geral	<p>(EF123EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano</p> <p>(EF123EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos.</p> <p>EF123EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais</p> <p>(EF123EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais vivenciadas</p>
1ª e 2ª	Dança	Danças do contexto comunitário e regional	<p>EF123EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas) e recriá-las respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF123EF12) identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p>

Fonte: Currículo Santista (SANTOS, 2019a, p.235,236), organizado pela autora com destaque para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

5.4 Ações Pedagógicas na Construção de Novos Saberes

A SEDUC/Santos vem desenvolvendo ações pedagógicas inovadoras para uma contínua formação dos seus professores dentro do entendimento da nova estrutura curricular com o surgimento da BNCC e o do Currículo Santista.

Fomentar novas perspectivas pedagógicas ao professor como troca de informações, relatos de experiências, bem como apresentar novos saberes com atividades estruturadas para diversos contextos, é trazer valores diários ao docente, formando uma rede interativa e participativa no dia - dia escolar, onde Nóvoa (1992) relata:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. (NÓVOA, 1992, p.14).

O autor destaca a importância da construção de novos saberes como crescimento profissional, ao esclarecer que a formação não se constrói por apenas acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho diário reflexivo crítico sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal juntamente com um contexto de suas experiências vividas. Porém, muitas vezes, a intensa amplitude de competências leva o professor à busca de subsídios pedagógicos que são extremamente úteis para a amplitude da qualidade educacional que o docente já possui e por vezes a quantidade degrada a qualidade, conforme Nóvoa diz:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros autores. (NÓVOA, 1992, p.12)

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) evidencia que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes da prática profissional, sendo que a criação de redes coletivas de experiência constitui um fator decisivo de socialização profissional, afirmando valores próprios da profissão docente. Porém, segundo o autor, a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos da docência, ao reforçar que este é um dos processos que podem conduzir a uma transformação de perspectiva e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes.

A formação está indissociavelmente ligada à "produção de sentidos" sobre as vivências e sobre as experiências de vida. (FINGER, 1989; BALL & GOODSON, 1989 apud NÓVOA, 1992, p. 14).

O Currículo Santista (BRASIL, 2019a) traz, em seu contexto, o incentivo à formação continuada dos professores, ao relatar que esse processo destina-se a discutir com os profissionais da educação “o como ensinar”, tendo em vista as competências e habilidades estabelecidas para serem desenvolvidas ao longo de toda vida estudantil dos alunos.

A SEDUC/Santos compreende ações que são reconhecidas como *espaços formativos*, levando o professor a uma amplitude de subsídios para contribuir no trabalho pedagógico de qualidade em constante renovação, sendo exemplificadas a seguir:

- **Encontros presenciais:** esses encontros são oferecidos, em caráter de convite ou convocação, para gestores, professores, funcionários e demais educadores, sendo utilizadas estratégias metodológicas capazes de promover o estudo e a reflexão por meio da interação com os pares, assim compreender o real cenário em que exerce a profissão e quais são suas dificuldades e potencialidades para superar os obstáculos, resultando em mudanças gradativas. O aprimoramento profissional é uma tarefa complexa, não linear e que está diretamente relacionada à sua prática.
- **Formação a distância:** com o advento das novas tecnologias digitais e seu amplo uso como recurso de informação, conhecimento e comunicação na sociedade, a modalidade de Educação a Distância associa tais características a demandas educacionais específicas e oferece aos gestores e professores da

rede municipal de ensino cursos de curta, média e longa duração, além de alguns formatos híbridos, em que ambientes virtuais de aprendizagem se associam aos encontros formativos presenciais, promovendo um espaço fecundo de estudo, troca e ampliação de conhecimento. Os cursos são oferecidos em plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem de uso comum e em acordo com as premissas da cultura digital adotadas.

- **Formação centrada na escola:** o professor garante momentos de “atuação com a equipe escolar em grupos de formação permanente e de reuniões pedagógicas, na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade de ensino, no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade de ensino e da Secretaria de Educação”. Sendo assim, cabe à equipe gestora traçar um plano formativo alinhado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, que organize processos integrados e sistemáticos de fomento ao estudo e à reflexão a partir de um modelo. Nesse sentido, a implementação do Currículo Santista deve ser objeto de análise e partilha de ideias para promover a reflexão sobre as práticas docentes e dialogar com a permanente revisão do PPP de cada instituição escolar.
- **Auto formação:** Desenvolvimento de Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTIs) e Horas-Atividade Livres (HAs) que devem ser dedicadas, entre outras atividades, às educacionais e culturais, elaboração dos registros pedagógicos, preparo de atividades e pesquisa, sendo que o professor dentro do programa de formação contínua precisa querer crescer no âmbito pessoal-profissional. Desse modo, o profissional do contexto atual, de forma independente, precisa refletir e aprimorar o seu fazer, mantendo-se atualizado, indo em busca do que necessita por meio de pesquisas, leituras, interação com os pares, zelando e mantendo sua auto formação.
- **Ações *in loco*:** especialistas da Secretaria participam de espaços formativos nas Unidades Escolares para divulgação, comunicação e implantação de ações. Colaboram também com temáticas específicas quando solicitadas e agendadas pelas equipes gestoras, como participação em reuniões pedagógicas semanais e acompanhamento para orientação de profissionais que estejam realizando algum projeto. Também há oferta de materiais como

suporte ao trabalho formativo centrado na escola, ideias para o acompanhamento, registro, construção de rotinas, pressupostos teóricos que contribuam para atuação formativa por parte da equipe gestora.

- **Ações pontuais:** algumas ações são planejadas intencionalmente para atender demandas e objetivos específicos que envolvam comunicação ou implementação de práticas. São ocasionais e para determinados públicos.
- **Eventos formativos:** a tradicional Semana da Educação Prof. Paulo Freire, implantada pela Lei nº 3.085 de 18 de dezembro de 2014, constitui-se em uma parada pedagógica para mobilização de todos os profissionais que atuam na Secretaria. Ainda conta com outros espaços como fóruns, seminários, palestras, exposições, cursos pontuais que são amplamente divulgados. (BRASIL, 2019a, p.26-29)

Assim cabe ao Produto deste Mestrado ser mais uma ferramenta pedagógica como complemento na formação contínua dos professores, acrescentando a tantas outras oferecidas pela Rede Municipal de Santos como já mencionadas. O conteúdo deste Produto é desenvolvido e proposto para os anos iniciais do Ensino Fundamental e todo seu contexto se preenche com atividades lúdicas, tema que destacaremos a seguir, mostrando a importância do lúdico no aprendizado escolar.

5.5 O Lúdico como Ferramenta Pedagógica

O caráter lúdico, nas atividades propostas do Produto, foi desenvolvido baseado na BNCC, sendo que “a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola”(BNCC 2017a, p.218). Destaca que ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas ainda que ocultas, dentro de regras, organização, táticas etc. Assim, o lúdico norteia todo contexto central da Educação Física, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A palavra “ludicidade” tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Segundo Almeida (2006) se achasse confinada a sua origem, o termo “lúdico” estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas

passou a ser reconhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo e da mente no comportamento humano, em que as implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão.

Santos (2010) salienta que a vinculação da educação com o lúdico não é algo novo, remontando à antiguidade, quando a importância do jogo e da brincadeira para a educação já era instrumento de construção do guerreiro, ou de um cavaleiro de guerra. Assim, a autora defende que o educador deverá esforçar-se por dirigir os prazeres e os gostos das crianças na direção que lhes permita alcançar a meta a que se destinarem. Em sua análise, ela reforça que a função maior da escola é preocupar-se com a aprendizagem associada ao prazer; cabe, então, ao professor, a responsabilidade de aliar as duas dimensões.

Para Santos (2010, p.16), a ludicidade pode estar presente em diferentes situações diárias quando o que se faz se torna prazeroso e interessante. As escolas tornaram-se um local onde a criatividade e a liberdade infantis são deixadas de lado, e os jogos e as brincadeiras são ignorados, excluindo o aspecto lúdico da criança: “a utilização do lúdico na escola é um recurso muito rico para a busca da valorização das relações, possibilitam a aquisição de valores já esquecidos, juntamente com um desenvolvimento cultural amplo.” A autora reforça que as atividades lúdicas favorecem a assimilação de novos conhecimentos, integrada ao desenvolvimento da socialização e à criatividade.

Ainda de acordo com Santos (2010 p.17), a autora reforça que é através do lúdico que a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário, desenvolvendo a aprendizagem de forma prazerosa e significativa, possibilitando que as aulas sejam um sucesso e resultando na satisfação de professores e alunos. Ao analisar mais profundamente as crianças, percebe-se que toda sua vida será, em qualquer fase em que se encontre, sempre iluminada pelo lúdico. Assim, a autora destaca que “é preciso proporcionar ao discente o encantamento da brincadeira como fator propulsor para a aprendizagem diária”.

Em concordância as reflexões, Lavorski (2008) relata em sua pesquisa que a ludicidade pode intervir no aprendizado da criança, desenvolvendo seus saberes com

criatividade e desempenho, ao afirmar que com a ludicidade na escola é possível perceber a criança e estimular seu interesse em direção ao que ela precisa aprender.

5.6 Conteúdo do Produto: atividades pedagógicas de Educação Física para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I

Em consonância à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Santista, segue sugestão de atividades pedagógicas para os professores de Educação Física do Ensino Fundamental I – anos iniciais, com variações de estratégias para serem aplicadas em diferentes espaços físicos escolares contemplando o lúdico como forma de aprendizagem.

Todas as atividades apresentadas no site estão construídas e apoiadas nas competências específicas de Educação Física, conforme a BNCC, bem como o desenvolvimento dos Objetos do Conhecimento (Brincadeiras e jogos, Esporte, Ginástica e Dança), que evidenciam dentro do contexto das atividades lúdicas as Habilidades do Currículo Santista dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

No contexto de cada atividade, será exemplificada a expectativa de aprendizado segundo as Habilidades do Currículo Santistas que os alunos podem adquirir.

Dentro das atividades propostas, a avaliação objetivará um contexto global do aluno, e não apenas no aspecto motor, assim abrangendo o desenvolvimento social, afetivo e psicomotor, levando-se em conta as habilidades a serem trabalhadas, os Objetos de Conhecimento e as Unidades Temáticas.

De acordo com o manual do professor de Educação Física (MEC, 2019), as ferramentas avaliativas que o professor pode usar no contexto do Ensino Fundamental I no 1ª e 2ª anos, para identificar se o aluno compreendeu a atividade proposta bem como se os objetivos foram desenvolvidos, são sugeridas através de diferentes possibilidades como: roda de conversa com os alunos; registros (visuais e escritos) do professor ou do aluno; observação diária do professor; material escrito expositivo do aluno como cartazes ou desenhos; apresentação de atividade práticas, cabendo assim a cada professor utilizar as ferramentas às quais melhor se adaptar, aquela que direcionará a avaliação institucional com notas e conceitos.

Foram formuladas e adaptadas quatro atividades já conhecidas e desenvolvidas no dia-dia dos professores de Educação Física: “pega-pega seu lobo e as ovelhas”, “bolinha no cesto”, “animais na floresta” e “cirandança”. As atividades estão relacionadas a cada um dos quatro objetos do conhecimento do 1º e 2º anos (Jogos e Brincadeiras, Esporte, Ginástica e Dança), conforme o Currículo Santista.

Em virtude das várias adequações estruturais que os professores vivenciam, foi formulado uma estratégia a mais, dentro das atividades apresentadas, para ser aplicada quando o professor estiver utilizando a sala de aula (local apontado na pesquisa como o mais utilizados pelos professores), possibilitando ao professor visualizar novas releituras para uma mesma atividade. Assim, o docente é levado a refletir sobre as diversas possibilidades para que uma mesma atividade possa ser aplicada em outros espaços sem perda da estrutura pedagógica.

Vale destacar que as atividades foram adaptadas pela autora sendo uma releitura desenvolvida através do fruto da experiência de vinte anos como professora de Educação Física Escolar, bem como por meio de pesquisas em ambientes digitais e livros da área. Toda atividade apresentada pode ser desenvolvida no 1ª e no 2ª ano do Ensino Fundamental I, porém, nada impede que o professor use o mesmo material em outros anos, conforme a sua realidade.

Atividade 1 - PEGA-PEGA “SEU LOBO E AS OVELHAS”



Unidade temática: Brincadeiras e Jogos.

Objeto do conhecimento: Brincadeiras da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.

Expectativa de aprendizagem frente às Habilidades do Currículo Santista: Espera-se que o aluno utilize estratégias para resolver desafios; reconheça e respeite

as diferenças individuais de desempenho dos colegas; se expresse por meio de múltiplas linguagens como a corporal, oral e visual; e amplie o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas.

Desenvolvimento: os alunos estão dispostos em roda (ovelhas), todos de pé e um aluno no centro, abaixado, que será o Lobo.

Os alunos perguntarão:

— “Seu Lobo está? — E o Lobo responde: “— não!”. Os alunos perguntam novamente: — “A que horas ele volta? — E o Lobo responde aleatoriamente um número (correspondente à hora). Todos os alunos giram a roda contando até chegar ao número escolhido; Em seguida, o Lobo corre para pegar as ovelhas. Para ser salvo, basta agachar. A cada captura, troca o Lobo e inicia-se novamente a sequência da atividade. Os alunos poderão sugerir modificações nas regras, caso seja pertinente, em conjunto com o professor.

Variações para outros espaços físicos: trabalhar em grupos pequenos, onde um grupo foge e o outro pega. Trabalhar em dupla, sendo que os alunos contam e a dupla foge e pega.

Material utilizado: giz para fazer o círculo da roda, caso necessário.

Atividade adaptada para sala de aula: Todos os alunos estão sentados em suas cadeiras, a professora escolherá um aluno que será o Lobo. Esse sairá da sala por um tempo. A professora escolherá um aluno na sala de aula para ser a ovelha, porém esse aluno não poderá ser identificado; O Lobo entrará de volta na sala de aula e tem o objetivo de “pegar” a ovelha, precisando achá-la. Então, as crianças da sala farão a pergunta “— Seu lobo está?”. O Lobo — “não!”. Perguntam novamente: “que horas ele volta? E o Lobo responde aleatoriamente um número (correspondente a hora). Então, todos alunos contam esse número e, ao término, o Lobo precisa achar a ovelha com 3 tentativas. (colocando a mão na criança escolhida). Pode escolher vários lobos e várias ovelhas na mesma rodada da atividade.

Material utilizado: sem material

Sugestão de ferramentas avaliativa: Roda de conversa

Atividade adaptada pela autora, Leticia Pereira (2020). Fonte: <http://www.brinquedoteca.ded.ufla.br/recursos-para-pais-e-profissionais/jogos-e-brincadeiras/seu-lobo/>

Atividade 2 – BOLINHA NO CESTO



Unidade Temática: Esporte.

Objeto do conhecimento: Esporte de precisão.

Expectativa de aprendizagem frente as Habilidades do Currículo Santista:

Espera-se que o aluno desfrute da atividade, prezando pelo trabalho coletivo e o protagonismo; que experimente práticas lúdicas e específicas de esporte de precisão, identificando os elementos comuns a essas práticas; compreenda a importância do respeito das normas e das regras, para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes.

Desenvolvimento Os alunos irão se dividir em 2 grupos. O professor irá espalhar bolinhas pelo ambiente e, ao seu comando, todos os alunos deverão arremessar conjuntamente as bolinhas para dentro dos cestos da sua equipe, vivenciando o arremesso do Basquete. Ao término das bolas, fazer a contagem do número de bolinhas em cada cesto. Vence o grupo que tiver mais bolinhas no seu cesto.

Variações para outros espaços físicos: um aluno de cada grupo no arremesso de uma bola; A cada arremesso, trocar os alunos.

Material utilizado: bolas de diferentes contextos e um cesto (balde, caixa, cesta, tabela de basquete).

Atividade adaptada para sala de aula: A professora desenhará 4 círculos na lousa e os alunos deverão acertar uma bolinha de jornal dentro do círculo. Cada coluna de carteiras será um grupo. Os alunos arremessarão as bolinhas, sentados ou em pé. Todos deverão mudar de lugar a cada rodada. Vence quem tiver acertado mais bolinhas no círculo.

Material utilizado: jornal e giz.

Sugestão de Avaliação: Roda de conversa

Atividade adaptada pela autora, Leticia Pereira (2020). Fonte: <http://atividadesproflucia.blogspot.com/2012/01/atividade-arremesso-ao-cesto.html>

Atividade 3 – ANIMAIS NA FLORESTA



Unidade Temática: Ginástica

Objeto do Conhecimento: Ginástica Geral

Expectativa de aprendizagem frente às Habilidades do Currículo Santista: Espera-se que o aluno experimente e desfrute de forma coletiva e individual, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) de forma lúdica; consiga descrever, por

meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, audiovisual) as características dos elementos básicos da ginástica geral e identifique-os; que planeje e utilize estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica.

Desenvolvimento: Os alunos escolherão os animais que todos irão representar com gestos corporais. Ao comando do professor, todos atravessarão o ambiente, imitando um animal por vez. Após a imitação, o professor montará um circuito de habilidades para que todos vivenciem os obstáculos de uma “floresta”. Os alunos irão fazer movimentos de rolamento (colchonete ou tatames), saltos (corda, cone ou desenho no chão com giz), e equilíbrios (banco sueco ou cadeiras). O objetivo é vivenciar movimentos corporais da Ginástica Geral através do lúdico.

Variações para outros espaços físicos: dividir os alunos em grupos ou individualmente;

Material utilizado: colchonetes ou tatames, cadeiras ou banco sueco, corda, cones ou giz.

Desenvolvimento adaptado para sala de aula: Cada aluno escolherá um animal sem falar para o amiguinho. Ao comando do professor, todos juntos farão gestos corporais e som. Ao comando do professor, todos atravessarão o ambiente imitando seu animal e se encontrarem o amiguinho imitando o mesmo animal que o seu, darão um abraço. Após a imitação, o professor montará um circuito de habilidades com poucos elementos para que todos vivenciem os obstáculos de uma “floresta,” Os alunos irão fazer movimentos de equilíbrios subindo e descendo de cadeiras e passando por baixo das carteiras O objetivo é vivenciar movimentos corporais da Ginástica Geral através do lúdico.

Material utilizado: cadeiras e carteiras (mesa).

Sugestão de Avaliação: desenhos dos animais que imitaram e das partes do corpo que usaram para se movimentar.

Atividade adaptada por Leticia Pereira (2020). Fonte: FERREIRA (2003)

Atividade 4 – CIRANDANÇA



Unidade Temática: Dança

Objeto do conhecimento: Danças do contexto comunitário e regional

Expectativa de aprendizagem frente as Habilidades do Currículo Santista:

Espera-se que o aluno experimente e desfrute de diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas); recrie os movimentos, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal dos amigos; identifique os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

Desenvolvimento: Em círculo, todos de mãos dadas, o professor apresentará uma música do contexto regional (cantada ou reproduzida). Uma sequência de passos coreográficos simples será inserida e adequada ao ritmo da música. O objetivo é vivenciar a dança e o contexto rítmico.

Variações para outros espaços físicos: dividir os alunos em grupos, podendo fazer dois círculos, sendo um interno e outro externo. Ou dividir o grupo em A e B. (um fazendo e outro observando)

Material utilizado: aparelho de som, caso necessário.

Desenvolvimento em sala de aula: O professor apresentará uma música do contexto regional (cantada ou reproduzida) e fará movimentos coreográficos simples com todos sentados na cadeira. Ao término, todos andarão pela sala e trocarão de lugar ao comando do professor e a sequência coreográfica se repetirá. Poderá colocar mais movimentos a cada rodada. O objetivo é vivenciar a dança e o contexto rítmico. Poderá dispor as cadeiras em roda.

Material utilizado: aparelho de som, caso necessário.

Sugestão de Avaliação: Observação; os alunos farão a sequência rítmica sozinhos, e o professor observará a compreensão corporal do grupo.

Atividade adaptada por Leticia Pereira (2020). Fonte: FERREIRA (2003)

5.7 Considerações Finais

O Currículo Santista é um documento oficial de referência educacional do município de Santos, tendo em seu contexto a implementação de novos conteúdos curriculares, frente à BNCC, trazendo ao professor um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, com novas diretrizes a serem amplamente exploradas.

O produto apresentado surge como sugestão pedagógica, dentro de um recurso de pesquisa de fácil manuseio, auxiliando a compor o plano de aula dos professores de Educação Física, em concordância aos diferentes espaços físicos escolares que o Município de Santos oferece, com atividades estruturadas frente às competências do Currículo Santista.

Os conteúdos pedagógicos que engrandecem a Educação Física, dentro desse novo documento, são vastos e possibilitam uma ampla elaboração de atividades, vindo ao encontro dos múltiplos espaços físicos que as unidades escolares possuem, ficando a critério do professor contextualizar e compor seu plano de aula com conteúdos que melhor possibilitarão o desenvolvimento sem que ocorra a perda pedagógica, sempre atuando em prol do aluno

As atividades sugeridas nesse produto apenas indicam algumas possibilidades de conteúdo, podendo ser modificadas e reestruturadas dependendo de cada

realidade e contexto que os professores vivenciam diariamente. Esse produto traz também exemplos de como integrar as habilidades do Currículo Santista frente às atividades desenvolvidas, apresentando uma nova formatação de como estruturar e descrever a prática pedagógica, em concordância ao novo documento educacional de Santos.

Toda troca de experiência, bem como a amplitude de informações para subsidiar os professores no seu cotidiano, são acréscimos pedagógicos engrandecedores. Nóvoa (1992) descreve que a partilha de saberes consolida espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. A informação de novos conteúdos pedagógicos traz uma formação contínua associada às experiências que só a prática lhe apresentará.

Fica evidenciado que o espaço físico escolar é um elemento primordial para a transmissão e compreensão dos conteúdos nas aulas de Educação Física, porém quando não há possibilidade de mudança estrutural, é necessário que se recorra a adequações metodológicas que priorizem uma aprendizagem de qualidade sem perda das especificidades.

Sendo o professor um constante agente de transformação e informação de seus alunos, cabe também a ele se transformar constantemente com novas aprendizagens que possibilitem a busca de estratégias para que o aluno consiga usufruir de um ensino de qualidade mesmo em meio aos entraves.

Acreditamos que a partir da proposta aqui apresentada estaremos subsidiando os professores de Educação Física, não apenas com sugestões de atividades, mas sim levando-os à reflexão de que mesmo em meio aos espaços não adequados em que suas aulas acabam sendo desenvolvidas, são capazes de criar, recriar e adaptar estratégias diferenciadas com extrema competência.

O principal caminho do professor é trilhar a construção do aluno, através da educação dentro de um ensino de qualidade, levando o aluno a uma aprendizagem que lhe é de direito.

Assim espera-se que esse produto venha a ser um agente a mais para o desenvolvimento do saber educacional dos professores de Educação Física em prol do desenvolvimento pedagógico do aluno.

REFERÊNCIAS – Proposta de Intervenção

ALMEIDA, A. **Ludicidade como Instrumento Pedagógico**. 2006. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br>. Acesso em: 20/07/2020>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação **Básica. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 23 /02/2019.

IAVORSKI, J. **A ludicidade desenvolvendo o aprendizado da criança: educação física, jogo e inteligências múltiplas**. 2007. 55 f. Monografia (graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Adventista de São Paulo (UNASP), São Paulo/ SP, 2007, [s.n.].

MORAN, J. M. **Desafios que as tecnologias digitais nos trazem** Papyrus, 21^a ed, 2013, p. 30-35 disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/desaf_int.pdf> Acesso em 07/08/2020.

MOTA, A, C, S.; AMARO, D, A. A Realidade Vivida Pelos Profissionais de Educação Física Dentro das Escolas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 01. Vol. 10, p. 281-290, nov., 2016. ISSN. 2448-0959.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2^a ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SANTOS, A. **importância do lúdico no processo ensino aprendizagem**. 2010. 50 f. Monografia- Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação Curso de pós graduação a distância Especialização *lato-sensu* em gestão educacional Santa Maria, RS, Brasil 2010.

SANTOS. **Secretaria Municipal de Educação – SEDUC**. Currículo Santista. Santos,2019a. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?208>>. Acesso em: 15/01/2020.

SILVA, I.C.S. et al. **As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula**. Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, v. 16, p. 107-123, 2016. ISSN 1980-3532.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, M. T. G. e FRANCO, C. **A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar**. In: BROOKE. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

ALVES, N. **O Espaço Escolar e Suas Marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BETTI, I.C.R. **Esporte na escola: mas é só isso, professor?** Motriz, V. 1, Número 1, 25j,31. 1999.

BÍBLIA, A.T. Eclesiastes. In: **Bíblia do Brasil**. Português Reed. Versão NTLH. Sociedade Bíblica do Brasil, 2015. Cap. 3, vers.1,9.

BORGES. M. C. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 23 fev.2019.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Lei. 9394/96, 20 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 23 fev.2019.

_____. Lei Federal n. 8069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. Brasília.1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física. 1997**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>_Acesso em: 20 fev.2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mec_esporte.pdf>. Acesso em: 11nov.19.

_____. **Plano Nacional de Educação Ministério da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – PNE. 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 15 jan.2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – INEP- **Notas estatísticas** – Censo Escolar 2018. Brasília. DF. Janeiro de 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Aceso em 11 nov.19.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. (FUNDEB). Brasília-DF. 2017b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb.>> Acesso em 10 nov.19.

_____. Projeto de Lei N.º 1.006, DE 2011, Câmara dos Deputados. Institui o Programa Nacional de Incentivo ao Desporto na Escola (PNIDE) para construção de quadras esportivas cobertas em escolas. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=679615F5A4CA329CCBD0E2E9B8AFDC77.proposicoesWebExterno1?codteor=867669&filename=Avulso+-PL+1006/2011 >_Acesso em: 02 fev.2020.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília. DF. 2017c. Disponível em:<<https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas** – PAR: Brasília.2011a Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 10 nov.2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Aceleração do Crescimento. Ministério do Planejamento- PAC**. Disponível em:<<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac/divulgacao-do-balanco>>. Acesso em:11nov.2019.

COSTA, A. J. S. **O espaço em escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física**. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PGEF0407-D.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

COSTA, E. C. A. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: a aula é proporcionada? Por quem? O que se desenvolve o que realmente se deve desenvolver? **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano18, n.190, Mar de 2014.

DAMÁZIO, M.S.; SILVA, M.F.P. O Ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Revista Pensar à Prática**. 2008. Disponível em; <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3590/4066>>. Acesso em: 10 dez.2018.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DAVOK, D, F. Qualidade em educação. artigo **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

FERREIRA, V. **Educação Física, recreação, jogos e desporto**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

FIGUEIREDO, M.; FIGUEIREDO, A. C. "Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica". **Revista Fundação João Pinheiro**: 108-129. 1986.

FRAGO, A. V. ESCOLAN, A, Currículo. **Espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2001. 152 p.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da Educação Física. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS, H, B. **A importância do Espaço Físico e Materiais Pedagógicos para as aulas de Educação Física na Escola Públicas. Município de Unaí/ MG**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília/DF. 2014

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80 p.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM COEB 2013. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis **Anais**. Florianópolis 2013.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GERHARDT, E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, R.C. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Ponto de vista**. v.1 n.1, p.47-57, 1999.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. 1. Erechim/RS: Edelbra, 2012.

GRESPLAN, M, R. **Educação Física no Ensino Fundamental**: Primeiro ciclo. Campinas/Sp. Papirus, 2002.

LE BOULCH, J. **A Educação psicomotora**. A psicogenética na idade escolar Porto Alegre: Artmed, 1987.

LIMA, J. F. **Educação Municipal de qualidade**. Princípios de gestão estratégica para secretários e grupos. Ed Moderna. 2014.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. **Educação Pública. A realidade da Educação Física na escola**. Campinas/Sp. Mercado de Letra, 2016.

MATHIAS. S.L.; SAKAI. C. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional**: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul. Faculdade Magsul (FAMAG) 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_instit_estudo_caso_faculdades_magg.pdf> Acesso em 24 mar.2019

MATTOS, M.C. Espaço Físico escolar: objeto indispensável para a Educação Física. **XI ENFEFE- Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. 2007**. Disponível em:<<http://cev.org.br/biblioteca/espaco-fisico-escolar-objeto-indispensavel-para-educacao-fisica/>>. Acesso em: 16 agos.2019.

MATTOS, M. C.; NEIRA. M, G. **Educação Física infantil**: Construindo o movimento na escola. Guarulhos. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MOTA, A, C, S.; AMARO, D, A. A Realidade Vivida Pelos Profissionais de Educação Física Dentro das Escolas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 01. Vol. 10, p. 281-290, Nov., 2016. ISSN. 2448-0959.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

RIBEIRO, S, L. Espaço Escolar: um elemento (in)visível no Currículo. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf. Acesso: 04/06/2019.

RODRIGUES, G, S.; MENDES, D, E, S. **Infraestrutura para Educação Física Escolar**: Implicações na Prática Pedagógica do professor de Educação Física.2012. Disponível em <https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.1/gleyciane_rodrigues.pdf>. Acesso em 04/06/ 2019.

SANTOS. **Secretaria Municipal de Educação – SEDUC**. Currículo Santista. Santos, 2019a. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?208>>. Acesso em: 15/01/2020.

_____. Lei Municipal Nº 3.566, de julho de 2019. **Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentarias para o Exercício de 2020**. Santos, 2019b. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/lei-ordinaria/2019/356/3566/lei-ordinaria->

n-3566-2019-dispoe-sobre-as-diretrizes-orcamentarias-para-o-exercicio-de-2020>
Acesso 16/01/2020.

_____. **Secretaria Municipal de Educação – SEDUC.** Currículo Santista. Santos, 2019b. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?208>>. Acesso em: 15 dez.2019.

_____. Lei Municipal Nº 3.566, de julho de 2019. **Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentarias para o Exercício de 2020.** Santos, 2019a. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/lei-ordinaria/2019/356/3566/lei-ordinaria-n-3566-2019-dispoe-sobre-as-diretrizes-orcamentarias-para-o-exercicio-de-2020>> Acesso 16/01/2020.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre, 4ª ed., Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Autores Associados. Campinas, 2006.

_____. Políticas Públicas Brasileiras. Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC- Campinas**, n.24, p 7-16, jun. 2008.

SEVERO, N. A.; CARVALHO, J.C. A carência de espaço físico na escola: implicações na prática pedagógica. **XIX Congresso Brasileiro de Ciências e Esporte/ CONBRACE.** Vitória-ES. Brasil. 2015. ISSN. 21715930.

SINGER, P. Poder, política e educação. Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, out.1995. **Revista Brasileira de Educação** 1995.

SOUZA, S, M, W. L. **Espaços educativos: usos e construções.** Brasília: MEC, 1998.

TANI, G. **Comportamento Motor: aprendizagem e desenvolvimento.** São Paulo: Guanabara Koogan, 2005.

TIERNO. G. et al. **A criança de 6 anos: reflexões e práticas.** São Paulo: Ed Meca, 2008. SIEEESP - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, 2008.

THOMAS, J.R; NELSON, J.K; SILVERMAN, S.J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física.** 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Qualidade da infraestrutura das escolas Públicas do Ensino Fundamental no Brasil.** – Brasília: 2019. 122 p. ISBN: 978-85-7652-238-6 Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368757>>

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos - **Manual de apresentação para trabalhos acadêmicos:** segundo ABNT. 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição (TCLE)



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)

Esta pesquisa será realizada pela aluna Leticia Santos Pereira, do curso de Mestrado Profissional da Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES, localizada à Rua da Constituição, n° 374 Vila Mathias/Santos, como uma das atividades que compõem seu aprendizado e formação profissional no curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental, orientado pela Prof.^a Dra. Renata Barrocas. Segundo preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome em qualquer outro dado que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em quaisquer danos, não caberá quaisquer bônus ou benefícios e não oferecerá nenhum risco à sua pessoa. A seguir, damos as informações gerais sobre esta pesquisa, reafirmando que qualquer outra informação que você desejar pode ser fornecida a qualquer momento pela aluna ou pela professora responsável.

Tema da pesquisa: “O ensino da Educação Física e o espaço físico escolar: consequência na Prática Pedagógica no 1ª e 2ª anos do Ensino Fundamental.

Objetivo: Investigar a influência do espaço físico escolar para o desenvolvimento da Prática Pedagógica dos professores de Educação Física da 1ª e 2ª séries da Rede Municipal de Ensino de Santos-SP

Procedimento: Entrevista com professores que ministram aulas na 1ª e ou 2ª séries do Ensino Fundamental no Município de Santos.

Você tem total liberdade para recusar a participação assim como solicitar exclusão dos dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo.

Agradecemos a participação enfatizando que a mesma contribuirá para a formação do aluno e para a construção do conhecimento atual na área de Práticas Docentes.

Prof.^a Dra. Renata Barrocas
Responsável pela pesquisa

Leticia Santos Pereira
Mestranda Rg. 24.327.969-1

Tendo ciência das informações neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu _____, portador do RG
_____ autorizo a aplicação desta pesquisa nesta
instituição.

Santos, _____ de _____ de 2019.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos Professores



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos Professores

Prezado (a) Senhor (a): Contamos com sua participação na pesquisa, que tem como título A Influência do espaço físico escolar no ensino da Educação Física nos dois primeiros anos do ensino fundamental I. Para isto, pedimos que responda a uma entrevista. Vale ressaltar que sua cooperação será voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes. Salientamos que o senhor (a) tem a liberdade de recusar a participação ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Terá sua identidade mantida em sigilo. Não terá nenhum ônus financeiro nem danos. Não receberá nenhum benefício financeiro.

Destacamos que, a qualquer tempo, poderá retirar sua participação do estudo, bastando para tal, procurar a Profa. Renata Barrocas, no Departamento do Mestrado da UNIMES (Rua da Constituição, 374 – Campus Vila Mathias – Tel.: 3226 3400) solicitando a exclusão. Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Prof.^a. Dra. Renata Barrocas
Responsável pela pesquisa

Leticia Santos Pereira
Estudante de Mestrado

.....
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, _____,
RG _____,

Abaixo assinado, concordo com minha participação na pesquisa "O ensino da Educação Física e o espaço físico escolar: consequência na Prática Pedagógica no 1^a e 2^a anos do Ensino Fundamental", como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Leticia Santos Pereira, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes desta participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Santos, _____ de _____ 2019

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores colaboradores da pesquisa



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES PROGRAMA DE MESTRADO- PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Projeto de pesquisa como exigência para elaboração da Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos- UNIMES.

Professora orientadora Dra. Renata Barrocas
Mestranda Leticia Santos Pereira

Esse questionário foi elaborado para professores de Educação Física que atuam em 2019 no 1º e ou 2º ano do ensino fundamental na Rede Municipal de Santos/SP. Caso você ministre aula em duas escolas, responda um questionário para cada escola. Toda informação será utilizada apenas para fim científico vinculado a presente pesquisa, com a garantia de **não ser identificado seu nome ou unidade escolar**.

() Sim, ministro aula no 1º e/ou 2º anos.

() Não ministro aula no 1º ou 2º anos

Caso a resposta acima seja “**SIM**”, por favor responda o questionário abaixo:

QUESTIONÁRIO: DATA: _____

NOME: _____ IDADE _____

UNIDADE ESCOLAR: _____

1- Formação Docente:

a) () Graduação b) () Especialização e/ou Aperfeiçoamento

c) () Mestrado d) () Doutorado e) () outros

2- Tempo de atuação na Educação Física Escolar?

() Menos de um ano = _____ meses

() Mais de um ano = _____ anos

3- Tempo de atuação na Prefeitura de Santos como professor de Educação Física?

() Menos de um ano = _____ meses

() Mais de um ano = _____ anos

4- Situação Funcional

() efetivo () substituto

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

Lembrando que esse questionário deve ser respondido com base em 1 (uma) escola; (caso você ministre aula em mais escolas, responder um novo questionário)

5- Nas suas aulas, no 1º e ou 2º anos, qual a quantidade média de alunos por sala de aula?
 De 10 a 20 alunos De 21 a 30 alunos De 31 a 40 alunos Mais de 40 alunos

6- Para você, o espaço físico escolar nas aulas de Educação Física é um fator:
 Essencial Importante Pouca importância Sem importância

7- Identifique qual(ais) local(ais) você ministra as aulas de Educação Física ATUALMENTE:

Na quadra com cobertura Na quadra sem cobertura
 Na sala de aula No pátio
 No corredor Em sala de multiuso
 Outro (s) ambiente (s). Qual (ais) ? _____

8- No(s) local(ais) que você ministra aula de Educação Física, você:

divide o espaço conjuntamente com outros professores de Educação Física, todos os dias
 divide o espaço conjuntamente com outros professores de Educação Física, porém não são todos os dias.
 reversa o espaço com outro(s) professor(es) não ficando juntos.
 ministra aula sozinha sem precisar dividir ou reverter o espaço com ninguém.

9- Identifique apenas o(s) espaço(s) que você ministra aula ATUALMENTE para 1º e ou 2º anos e responda sobre a Influência que esse local exerce em sua Prática Pedagógica:

A- Ministro aula na QUADRA COM COBERTURA e o desenvolvimento da minha Prática Pedagógica nesse local sofre influência:

negativa (condições precárias para o desenvolvimento das atividades)
 positiva (condições boas para desenvolver as atividades, porém não é o ideal)
 muito positiva (condições ideais para desenvolver as atividades)

B- Ministro aula na QUADRA SEM COBERTURA e o desenvolvimento da minha Prática Pedagógica nesse local sofre influência:

negativa (condições precárias para o desenvolvimento das atividades)
 positiva (condições boas para desenvolver as atividades, porém não é o ideal)
 muito positiva (condições ideais para desenvolver as atividades)

C- Ministro aula na SALA DE AULA e o desenvolvimento da minha Prática Pedagógica nesse local sofre influência:

negativa (condições precárias para o desenvolvimento das atividades)
 positiva (condições boas para desenvolver as atividades, porém não é o ideal)
 muito positiva (condições ideais para desenvolver as atividades)

D- Ministro aula na NO PÁTIO e o desenvolvimento da minha Prática Pedagógica nesse local sofre influência

negativa (condições precárias para o desenvolvimento das atividades)

- () positiva (condições boas para desenvolver as atividades, porém não é o ideal)
 () muito positiva (condições ideais para desenvolver as atividades)

E- Ministro aula na **NO CORREDOR** e o desenvolvimento da minha Prática Pedagógica nesse local sofre influência:

- () negativa (condições precárias para o desenvolvimento das atividades)
 () positiva (condições boas para desenvolver as atividades, porém não é o ideal)
 () muito positiva (condições ideais para desenvolver as atividades)

F- Ministro aula na **NA SALA MULTIUSO** e o desenvolvimento da minha Prática Pedagógica nesse local sofre influência:

- () negativa (condições precárias para o desenvolvimento das atividades)
 () positiva (condições boas para desenvolver as atividades, porém não é o ideal)
 () muito positiva (condições ideais para desenvolver as atividades)

G- Ministro aula **EM OUTRO AMBIENTE** e o desenvolvimento da minha Prática Pedagógica nesse local sofre influência:

- () negativa (condições precárias para o desenvolvimento das atividades)
 () positiva (condições boas para desenvolver as atividades, porém não é o ideal)
 () muito positiva (condições ideais para desenvolver as atividades)

10- Identifique apenas o(s) espaço(s) que você ministra aula ATUALMENTE para a 1º e ou 2º anos, e responda sobre o DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS e suas adaptações:

A-Ministro aula na **QUADRA COM COBERTURA** e para o desenvolvimento dos conteúdos eu:

- () Faço adaptações nas aulas porém não consigo transmitir o conteúdo específico.
 () Faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e não transmito o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico.

B-Ministro aula na **QUADRA SEM COBERTURA** e para o desenvolvimento dos conteúdos eu:

- () Faço adaptações nas aulas porém não consigo transmitir o conteúdo específico.
 () Faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e não transmito o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico

C-Ministro aula na **SALA DE AULA** e para o desenvolvimento dos conteúdos eu:

- () Faço adaptações nas aulas porém não consigo transmitir o conteúdo específico.
 () Faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e não transmito o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico

D-Ministro aula no **PÁTIO** e para o desenvolvimento dos conteúdos eu:

- () Faço adaptações nas aulas porém não consigo transmitir o conteúdo específico.
 () Faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e não transmito o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico

E-Ministro aula no **CORREDOR** e para o desenvolvimento dos conteúdos eu:

- () Faço adaptações nas aulas porém não consigo transmitir o conteúdo específico.
 () Faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e não transmito o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico

F-Ministro aula na **SALA MULTIUSO** e para o desenvolvimento dos conteúdos eu:

- () Faço adaptações nas aulas porém não consigo transmitir o conteúdo específico.
 () Faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e não transmito o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico

G-Ministro aula em **OUTRO(S) AMBIENTE(S)** e para o desenvolvimento dos conteúdos eu:

- () Faço adaptações nas aulas porém não consigo transmitir o conteúdo específico.
 () Faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e não transmito o conteúdo específico
 () Não faço adaptações nas aulas e consigo transmitir o conteúdo específico

11- Você conhece (já leu) o documento “Plano de Ensino/Plano de Curso do Município de Santos”?

- () SIM () NÃO () PARCIALMENTE

12- Para você, o documento “Plano de Ensino/ Plano de Curso do Município de Santos/ Educação Física” é:

- () um documento essencial no planejamento da minha prática pedagógica.
 () um documento importante no planejamento da minha prática pedagógica.
 () um documento de pouca importância no planejamento da minha prática pedagógica.
 () um documento sem importância no planejamento da minha prática pedagógica.

13- Atualmente, seu trabalho pedagógico articula/baseia-se no Plano de Ensino/ Plano de Curso do Município de Santo/ Educação Física?

- () SIM () NÃO () PARCIALMENTE

14- Você consegue desenvolver (parcialmente ou totalmente) o conteúdo do Plano de Curso do Município de Santos/ Educação Física no espaço físico escolar que você ministra aula atualmente?

- () Sim, consigo desenvolver apenas quando estou em espaço físico adequado.
 () Sim, consigo desenvolver independente do espaço físico que estou.
 () Não, não consigo desenvolver independente do espaço que estou.