



**PREFEITURA  
BELO HORIZONTE**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

# ***DESAFIOS DA FORMAÇÃO***

**PROPOSIÇÕES CURRICULARES**

**ENSINO FUNDAMENTAL**

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

**REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

**BELO HORIZONTE**

## **FICHA TÉCNICA**

### **PREFEITO DE BELO HORIZONTE**

MARCIO ARAUJO DE LACERDA

### **SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

AFONSO CELSO RENAN BARBOSA

### **GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO**

DAGMÁ BRANDÃO SILVA

### **GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO**

ADRIANA MOTA IVO MARTINS

### **REVISÃO**

ELIZETE MUNHOZ RIBEIRO

### **IMPRESSÃO**

RONA

### **EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Carangola, 288/7º Andar – Bairro Santo Antônio

Belo Horizonte/Minas Gerais – Brasil

e-mail: [smed@pbh.gov.br](mailto:smed@pbh.gov.br)

As Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) foram elaboradas de forma coletiva, entre os anos de 2007 e 2008, com a participação dos professores da RME-BH, de assessores e consultores. Em 2010, foi realizada a primeira publicação impressa. Em 2012, diante da demanda de nova tiragem para atender aos novos profissionais que ingressaram na RME-BH, foi feita a reimpressão, em que se adotaram as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

É permitida a reprodução parcial ou total desta publicação, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer outro fim comercial.

1ª edição: 2010  
Reimpressão: 2012

## **SUMÁRIO**

**Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME-BH de Educação Física – 1º Ciclo.....5**

**Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME-BH de Educação Física – 2º Ciclo .....26**

**Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME-BH de Educação Física – 3º Ciclo.....47**

# PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME-BH DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º CICLO

## A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1º CICLO

Pensar a presença da Educação Física, como um dos conhecimentos curriculares no 1º ciclo das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte é o grande desafio deste texto introdutório. É possível construir uma proposição curricular de educação física para o 1º ciclo da RME-BH, tendo como diálogo permanente a especificidade da Educação Física e os princípios estabelecidos pela Escola Plural?

Segundo o caderno dos Referenciais Curriculares da Educação Básica na Escola Plural (2003), o 1º ciclo centraliza o processo de ensino e aprendizagem nos aspectos referentes à **alfabetização** e à **socialização**. Os Referenciais afirmam que dar centralidade a esses processos não significa considerá-los como únicos e/ou exclusivos, no entanto, é preciso ter propostas que priorizem estes aspectos.

Mas o que é alfabetizar e socializar?

Na perspectiva do letramento, alfabetizar é ensinar/aprender a ler e a escrever diante de diferentes situações sociais, diferentes interações com os objetos, com os sujeitos e com os espaços. É saber utilizar estas formas de linguagem – leitura e escrita – para expressar seus pensamentos, sentimentos, emoções, desejos, etc., em diferentes situações sociais. Segundo o caderno 2 do Ceale<sup>1</sup> (2005), **alfabetizar letrando** é possibilitar o acesso ao sistema alfabético-ortográfico para inserção e participação na cultura escrita. Saber ler e escrever amplia os conhecimentos e as possibilidades de interações sociais, ou seja, é também um processo de **socialização**.

Socializar-se é apropriar-se de códigos sociais, ou, como chama Bakhtin (2006), de **signos sociais**, ou seja, significados que são construídos e reconstruídos continuamente no plano da cultura. Socializar-se é comunicar-se com o mundo. Todos nós procuramos conhecer nos interagindo com os objetos, nos comunicando com as pessoas, em diferentes tempos e espaços. Isso tudo só é possível por meio da **linguagem**. A leitura e a escrita são formas de expressão da linguagem, mas existem outras formas.

Mas, o que é linguagem?

---

<sup>1</sup> Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita – FaE/UFMG – Coleção instrumentos da alfabetização.

Fundamentando esta discussão na Filosofia da Linguagem proposta por Mikhail Bakhtin (2006), a linguagem é constituída pelos **signos**, ou seja, qualquer objeto físico ou corpo físico, que faz parte da realidade material, possui um **significado** capaz de explicá-lo, de torná-lo compreensível entre as pessoas de uma comunidade, sendo o meio de sua **comunicação**. O autor explica que os signos só emergem do processo de interação entre indivíduos que estejam socialmente organizados, que formem um grupo, uma unidade social.

Antes de aprender a ler e a escrever, a criança socializa-se, isto é, apropria-se dos diferentes signos ou códigos sociais de outras formas: por meio dos seus **movimentos** (aponta para o que quer – seja um objeto, ou uma pessoa – toca, sente, experimenta todas as suas possibilidades de movimento); com a **fala** (começa escutando as falas de diferentes pessoas e os diferentes sons dos objetos e aprende a construir sua própria fala); nos **desenhos** e/ou **pinturas**, etc. Os significados atribuídos aos objetos, aos lugares, às pessoas, às normas de conduta, regras, valores e todos os conhecimentos produzidos pelo homem ao longo de sua história estão carregados de signos/códigos sociais e fazem parte da cultura. As diferentes interações sociais, seja com as outras pessoas, com os objetos, em diferentes tempos e espaços, é que vão possibilitar a construção e reconstrução dos signos sociais.

Segundo Bakhtin, os diferentes **signos sociais** só existem diante de uma **situação social**, diante da interação (com os objetos, com as pessoas) e das trocas possibilitadas em um determinado tempo e espaço. As trocas só são possíveis porque existe o **conteúdo** – que corresponde aos temas que serão compartilhados, aos signos sociais específicos que poderão ser experimentados e conscientizados e que se encontram atualizados naquele determinado tempo histórico e contexto cultural. A partir do conteúdo, as trocas são efetivadas por meio da palavra. Esta pode se manifestar de diferentes formas, ou seja, diferentes **modos de discurso** – a fala, a mímica (movimentos que expressam a emoção/o pensamento para o outro), a escrita, o desenho, a pintura, os movimentos que transformam e/ou criam um objeto, etc. A palavra e todos os seus modos de discurso pertencem ao corpo e só são possíveis por meio dele.

Pensando nisso, qual **é o lugar da Educação Física** no 1º ciclo, que tem como processo central de ensino e aprendizagem a alfabetização e a socialização?

A Educação Física, como uma área de conhecimento escolar, possui saberes que lhe são próprios, possui sua especificidade de conhecimentos.

Explicando melhor, a Educação Física tem o **movimento** como seu principal modo de discurso para a expressão dos códigos/signos sociais. Historicamente, diante de muitas situações sociais, homens e mulheres, crianças e adultos, produziram saberes que significaram os movimentos, transformando-os em práticas sociais e culturais, sistematizadas e organizadas. Estes saberes podem ser reunidos em cinco grandes blocos de conhecimentos: os jogos, brinquedos e

brincadeiras, as danças, os esportes, as ginásticas e as lutas.

Vimos que, na perspectiva defendida pela Escola Plural (nos cadernos citados), **alfabetizar** e **socializar** é construir caminhos para a ampliação do acesso ao conhecimento, à cultura e garantir maior participação e interação em diferentes situações da vida social. A Educação Física é uma área de conhecimento escolar e, como tal, possui conhecimentos específicos que devem ser ensinados, aprendidos, vivenciados e transformados por professores e educandos, num processo de construção dialética do conhecimento. Esse processo de construção dos conhecimentos específicos da Educação Física acontece a partir da **linguagem**, tomando como ponto de partida os temas/ conteúdos que representam os signos sociais que vêm, histórica e culturalmente, atribuindo significado ao movimento humano.

Podemos dizer que alfabetizar e socializar é construir formas de expressão da linguagem, apropriando-se dos signos/códigos sociais e (re)construindo-os. Defendemos, neste texto, a Educação Física como uma destas formas de expressão da **linguagem**, ou seja, como um conjunto de conhecimentos, construídos e sistematizados, a partir de um específico **modo de discurso**: o movimento. Estes conhecimentos são formados por signos sociais que constituíram e constituem formas de expressão de um determinado grupo social, num tempo e espaço específicos.

Sendo assim, vivenciar os conhecimentos específicos da Educação Física na escola é ampliar as possibilidades de expressão da linguagem; é estabelecer outras interações (com outros objetos, com outros colegas e professor, com outros espaços), conhecendo os saberes produzidos nesta área de conhecimento reconhecendo-se como sujeito na construção e reconstrução dos conhecimentos.

Mas como fazer Educação Física na escola, nas turmas de 1º ciclo?

A construção de uma proposição pedagógica para a Educação Física deve partir de alguns princípios que orientam o trabalho, influenciando todas as escolhas – em relação ao que se ensina, por que e como se ensina.

## **PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

### **Socialização**

Vimos que este é um dos princípios que, junto com a alfabetização, orienta o ensino e aprendizagem no 1º ciclo. Frequentemente, o termo socialização é empregado por professores como justificativa para a presença da Educação Física nas escolas. Em trabalho realizado no estado do Espírito Santo, Valter Bracht e colaboradores (1999) procuraram identificar a situação da Educação Física escolar nas escolas estaduais. Ao serem perguntados acerca da importância

da Educação Física nas escolas, os professores deram uma conotação especial ao termo socialização e a seus diferentes entendimentos/manifestações – entrosamento; respeito; saber a hora de vencer e a hora de aceitar a derrota; estabelecer limites, regras, deveres e disciplina – sendo de responsabilidade deste componente curricular o cumprimento do **papel de socializar as crianças e jovens nas escolas**.

No entanto, como discutimos anteriormente, a socialização envolve diferentes formas de expressões e apropriações dos signos/códigos sociais. Isso acontece em diferentes situações sociais, seja na aula de Educação Física ou em outros tempos e espaços – dentro e fora da escola. A Educação Física pode contribuir para o processo de socialização dos educandos. Porém, não cabe a ela a exclusividade de promover a socialização dos mesmos. A escola explicita, no seu projeto político pedagógico, as intencionalidades educativas que orientarão as práticas escolares a serem desenvolvidas naquele contexto. Projetar a formação de pessoas implica, necessariamente, selecionar determinados valores e atitudes que a comunidade escolar – professores e funcionários, alunos, pais – acredita serem importantes de serem vivenciados cotidianamente na escola.

Queremos que nossos educandos sejam mais colaborativos, mais solidários, mais companheiros, críticos, participativos, capazes de fazer escolhas e se responsabilizar por elas. Esses e muitos outros valores fazem parte do nosso horizonte educacional. Desejamos que os estudantes, conosco, aprendam diversos elementos do **fazer** e do **saber sobre o fazer** relacionados às práticas corporais de movimento, ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade de que a escola possa se configurar, também, como espaço para a aprendizagem de valores e normas sociais.

## **Inclusão**

A temática da inclusão tem sido pauta de intensos e vigorosos debates na sociedade e, de maneira especial, no campo educacional. A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares tem sido porta de entrada permanente desta discussão. No entanto, para este momento, façamos um exercício de ampliação do nosso entendimento acerca da inclusão nas aulas de Educação Física, além do trato com os estudantes com deficiência.

O cotidiano das aulas de Educação Física nos oferece considerável material para reconhecer o lugar de diferentes possibilidades da existência humana: ser homem ou mulher; ser branco ou negro; ser rico ou pobre; ser alto ou baixo; ser habilidoso ou não; ser forte ou fraco, dentre tantas maneiras de sermos humanos. Portanto, para pensar a inclusão, como princípio que estrutura as aulas, é preciso construir práticas significativas preocupadas em rever aquelas práticas “segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno e, finalmente, invalidar soluções

paliativas”. (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

A maneira como lidamos – professores e estudantes – com cada uma destas formas de sermos, de reconhecermos nossas humanidades se manifesta nas aulas de Educação Física. A partir desses diferentes entendimentos, ocupamos e fazemos com que os outros **ocupem lugares** diferentes nas aulas. Na ausência de um olhar atento do professor, aquele educando que não é possuidor de boas habilidades técnicas ocupa, no jogo de futebol, um lugar destinado àqueles “pernas de pau”: o gol. E, no caso das meninas, seu lugar é na arquibancada. Numa estafeta qualquer, a criança mais lenta fica por último, enquanto os primeiros, mais velozes, ganham distâncias importantes para que a equipe ganhe, apesar da lentidão do outro.

A inclusão como princípio orientador para nossas aulas nos envolve em um duplo desafio. Por um lado, reconhecer e respeitar o que faz uma pessoa ser diferente de todas as demais e, por outro lado, preservar o fato “de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem” (MARQUES e MARQUES, 2003, p. 233). Ao tratar das questões referentes à inclusão, estes autores chamam a atenção para a questão de que “a diferença não deveria se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana”.

Ao propor a vivência das práticas corporais nas aulas de Educação Física, é necessário reconhecer que estas são experimentadas de maneiras diferentes por diferentes crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Fazer ginástica, caminhar, jogar futebol, dentre outras tantas práticas corporais, são orientadas por sentidos diferentes e experimentadas a partir das diversas realidades e possibilidades. Um cadeirante também “caminha”, desloca-se num tempo e num espaço, assim como aquele que o faz utilizando suas pernas. São experiências vivenciadas, corporalmente, de maneira diferente. Movimentar-se com as pernas, ser homem ou mulher, ser branco ou negro, ter ou não mais habilidade que o outro (palavra significativa neste contexto) não nos coloca num lugar de superioridade; apenas de diferença em relação a uma outra experiência.

A inclusão nos permite **reconhecer** o outro no que ele tem de **humano**. A interação com o **outro** (seja ele, o colega, o professor) é uma convivência com o diferente, com diferentes conhecimentos/habilidades. Esta convivência favorece a experimentação de outros movimentos, outras formas de interação com os espaços, com os objetos e com o grupo.

## **Ludicidade**

Como ressalta Debortoli (1999), expressar plenamente significa buscar a linguagem em sua plena forma emancipadora, tornando fundamental a descoberta de diferentes formas de se comunicar, de se expressar, de ser e viver. Estas formas vão além do recurso da leitura, da fala e da escrita. A ludicidade é uma forma de linguagem, pois permite que a criança exteriorize o seu pensamento de várias maneiras, que se comunique com os outros, com os objetos, em diferentes tempos e



espaços. Brincando a criança se movimenta, fala, desenha, sorri, chora, grita, utilizando diferentes modos de discurso para expressar o que sente e pensa.

É necessário destacar, neste momento, a diferença entre brincadeira enquanto um princípio (ou seja, a ludicidade) e as brincadeiras como conteúdo cultural das aulas de Educação Física.

Os jogos e brincadeiras correspondem a um dos blocos de conhecimentos da Educação Física e representam conhecimentos históricos e culturais, vivenciados em diferentes comunidades, em diferentes épocas. Exemplos: corre-cutia, pique-cola, esconde-esconde, amarelinha, queimada, etc. Contudo, considerar a brincadeira como um princípio norteador significa que, independentemente do conteúdo a ser trabalhado, as aulas devem possibilitar a expressão plena da criança, ou seja, a descoberta do conhecimento pela diversão, pelas diferentes experiências de movimento que pode realizar em busca da autonomia e da criatividade.

Após a discussão sobre os princípios que devem orientar a construção de um projeto político-pedagógico para a Educação Física na escola, chegou o momento de discutirmos as concepções que ajudarão a estruturar o projeto. Ou seja, as questões são: o que é Educação Física? O que ela ensina? Por que ensina? Como, então, ensinar Educação Física na escola? Buscar repostas para essas perguntas significa pensar como a Educação Física vem se constituindo como um componente curricular na Educação Básica.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

Ao longo da história da Educação e também da Educação Física, várias abordagens e concepções vêm caracterizando a Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Estar presente no currículo pressupõe que determinada disciplina “tem o que ensinar” e consegue justificar a importância desse ensino. Desde o início da sua presença na escola, a Educação Física sempre teve o que ensinar, no entanto, **o que, por que e como** a Educação Física ensina vêm se modificando, influenciados por diferentes interesses sociais e culturais, diferentes projetos político-pedagógicos construídos em cada época.

Observamos que a Educação Física, em sua construção histórica, foi levada para a escola para servir a interesses sociais e políticos, ou seja, era **instrumento** para a aprendizagem da disciplina, da higiene e formação de uma sociedade moral, cívica e controlada. Posteriormente, ela continuou servindo a outros interesses, seja o da “promoção da saúde” ou “treinamento e seleção de atletas”. Segundo Marcílio Souza Júnior (2001), estes ideais vinculados à Educação Física tinham relação exclusiva com uma “educação do corpo” (ensino do fazer) e assumem um sentido polêmico quando se imagina que esse entendimento de Educação Física a exime de uma educação dita intelectual (ensino do saber). Neste sentido, a Educação Física assume a função de desenvolver e aprimorar o físico.

Podemos notar que estas ideias, concepções e justificativas para a presença da Educação Física na escola ainda se fazem presentes no cotidiano escolar. Para Souza Júnior (2001), ainda reconhecemos, nas formas atuais de abordar/tratar os conhecimentos disciplinares na prática pedagógica da Educação Física escolar, o “mero” fazer, executar, agir e praticar, como se estes, em algum momento, pudessem ser destituídos do saber, do conhecer, do pensar, do refletir, e vice-versa.

É ainda mais complicado quando, buscando justificar sua importância e saberes, a Educação Física escolar se apoia nos conhecimentos de outras disciplinas escolares, por exemplo, ao realizar jogos buscando ajudar na aprendizagem de conhecimentos matemáticos; ou realizar atividades que desenvolvam a coordenação motora para ajudar na aprendizagem da escrita, etc. Observamos também que a justificativa para a presença da Educação Física na escola, ainda hoje, é atribuída à diminuição dos comportamentos agressivos na escola e também, em contrapartida, à resolução dos problemas de timidez. Ou seja, o ideal de controle e disciplinarização dos corpos ainda se faz presente.

Em toda a sua construção histórica e social, a Educação Física foi “instrumentalizada” (servindo de instrumento, de “muleta”, para outras aprendizagens, para aquisição de comportamentos adequados, para aprendizagem dos saberes de outras disciplinas da escola). Mas a pergunta que fazemos é: a Educação Física não tem o que ensinar “por si mesma”? Qual é a verdadeira importância de sua presença no currículo escolar?

Pensar na Educação Física como componente curricular é pensar que ela possui uma especificidade de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola, mas não é só isso. Segundo Souza Júnior (2001), a especificidade implica uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao educando uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliada a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do estudante.

Mas qual seria esta especificidade pedagógica da Educação Física?

Em seu texto “Educação Física: Conhecimento e Especificidade”, Valter Bracht (1997) se pergunta sobre qual seria o objeto da Educação Física. Sendo assim, o autor explicita três possibilidades: a) atividade física esportiva; b) movimento humano; c) cultura corporal de movimento. Bracht defende ao longo do texto a terceira possibilidade.

Segundo o autor, a primeira possibilidade defende o desenvolvimento de aptidões físicas, tendo como matriz as ciências biológicas, sem considerar a influência histórica e social. A Educação Física não pode se reduzir a saberes apenas ligados à aptidão física e seu desenvolvimento. Por exemplo, a existência de uma espécie de “monocultura” do esporte toma conta de muitas escolas,

reduzindo a prática de esportes à simples reprodução de gestos técnicos, visando ao desenvolvimento de habilidades.

A segunda possibilidade passa a considerar o movimento humano como objeto graças à absorção do discurso da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor e da psicomotricidade. Destaca-se, a partir dessa perspectiva, a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança, e este é o papel atribuído à Educação Física. Fala-se de repercussões do movimento sobre a cognição e a afetividade, demonstrando a existência de um caráter compensatório: “a Educação Física como possibilidade de ajudar no desenvolvimento de outras disciplinas na escola”. Também desconsidera os aspectos históricos e sociais.

A partir da problematização destes dois primeiros objetos é que surge uma nova perspectiva para a Educação Física, que seria a cultura corporal de movimento. Nessa perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo, como uma forma de linguagem. Segundo Bracht, o que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado do mover-se e este sentido/significado é mediado simbolicamente no plano da cultura. Então, a Educação Física deve permitir à criança o acesso a diferentes experiências de movimento. Estas diferentes experiências ganharam sentido e significado ao longo da história cultural e tornaram-se saberes organizados e sistematizados.

Segundo Jocimar Daólio (1995), os saberes específicos da Educação Física correspondem à chamada “cultura corporal” – jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas – e devem ser tratados na escola como conhecimentos a serem aprendidos e reconstruídos pelos alunos.

Mas, **como ensinar tais conhecimentos específicos?** Como organizar os processos de aprendizagem dos estudantes acerca das práticas da cultura corporal de movimento? Além disso, uma outra questão se faz presente quando discutimos a presença da Educação Física na Rede Municipal de Belo Horizonte: como garantir que as capacidades/habilidades de cada um dos três ciclos de formação sejam não só orientadoras para o trabalho como também se tornem conteúdos da avaliação a serem contemplados ao longo do processo?

Buscando algumas orientações para essas questões, recorreremos novamente a Valter Bracht (1997), pois ele indica três formas de abordar os conhecimentos e temas específicos da Educação Física que devem estar presentes em todas as aulas, buscando atribuir sentido e significado ao movimento humano. Assim, para ele, a organização dos conhecimentos específicos da Educação Física, sua construção e reconstrução deverão abarcar três momentos essenciais:

1) **o saber** – que corresponde a um tema, à proposta de aprendizagem de um determinado conhecimento/saber dentre os diferentes conteúdos culturais da Educação Física;

2) o **saber fazer** – vivência por meio de experiências de movimentos que signifiquem aquele determinado conhecimento/saber a ser aprendido e ressignificado durante a aula;

3) a **reflexão sobre esse saber e saber fazer** – ênfase nos aspectos que significam e já significaram historicamente aquele determinado conhecimento/saber. Reflexão sobre as transformações e reconstruções que este “saber” e “saber fazer” vêm ganhando ao longo da história e sobre as influências culturais nessas mudanças.

É importante salientar que essa proposta do autor não corresponde a uma divisão por etapas e, sim, a um processo de significação da aprendizagem. Os três momentos explicitados acima poderão ocorrer simultaneamente. O que se torna imprescindível é a atenção para que estes momentos aconteçam durante a aula.

Além disso, o ensino da Educação Física deve se inserir no projeto de formação mais amplo da escola. Bracht observa que:

“Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos seu isolamento, mas, sim, dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc.)” (BRACHT, 2005, p. 100).

O projeto político-pedagógico da Escola Plural prevê uma organização para o Ensino Fundamental em três ciclos. Cada um dos ciclos apresenta características específicas que orientam a construção do trabalho pedagógico de uma forma geral. A pergunta essencial a fazer é: como a Educação Física deve organizar seu ensino, selecionar seus conhecimentos e avaliar, sem perder de vista estas características específicas de cada ciclo?

A realização de **projetos de ensino** pode ser uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico, buscando o diálogo com a pluralidade de características, valores e conhecimentos presentes em cada escola, em cada ciclo, em cada turma, em cada um de nossos educandos.

Segundo Lúcia Helena Alvarez Leite (1994), há uma tendência no pensamento pedagógico em colocar como questões opostas a participação dos educandos e a apropriação de conhecimentos disciplinares. No entanto, tal oposição não tem sentido, pois os conhecimentos escolares não surgem do acaso, eles são fruto da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural. Sendo assim, os projetos de ensino são a possibilidade de resolver questões relevantes para o grupo; o educando irá se defrontar com os conhecimentos das diversas disciplinas e poderá compreender e intervir em sua realidade. A autora propõe a relação **ciência/cultura/realidade**, em que os conhecimentos específicos de cada disciplina deixam de ter um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos educandos e sua interação na realidade de forma crítica e dinâmica.

No caso de a escolha pelo trabalho com projetos, a dúvida mais frequente é: **como escolher o tema do projeto e os conhecimentos disciplinares a serem construídos durante seu desenvolvimento?** O tema para um projeto pode surgir da observação do professor em relação a uma demanda da turma ou a partir de circunstâncias vividas nos diferentes contextos (visita ao museu, teatro, cinema, circo, excursões diversas ou outras práticas observadas durante o recreio ou em outros tempos e espaços, dentro e fora da escola). A escolha do tema também pode partir de projetos realizados com outras turmas e/ou professores ou, até mesmo, de algum projeto desenvolvido anteriormente. Um fato interessante relatado por alguém do grupo, seja ele o professor ou o estudante, também pode se transformar em tema para um projeto. O importante é que cada tema de projeto seja apresentado para o grupo com uma **argumentação**, que dará a base para a seleção do mesmo.

Sendo trabalhada ou não na perspectiva de projetos, o mais importante é que, em cada aula, o professor esteja atento para que os três momentos propostos anteriormente – o saber, o saber fazer e a reflexão sobre o saber e saber fazer – estejam presentes.

Em busca de uma melhor compreensão para essa tarefa de planejar, resolvemos descrever o planejamento de um projeto, apenas como um exemplo. Dentro deste planejamento, uma aula também será exemplificada, buscando explicitar nossa proposta. Enfatizamos que este momento significa uma tentativa de esclarecimento, não corresponde a uma “receita” de aula ou de “modos de fazer” um projeto. É preciso que o professor conheça seus educandos, observe o que eles já fazem e sabem, conheça seu espaço e suas disponibilidades materiais, conheça o contexto social e cultural em que estão inseridos, sendo capaz de realizar seu próprio planejamento e suas próprias aulas.

#### **Projeto: Baú de Brincadeiras - Turmas de 1º ciclo**

**Problematização:** é o ponto de partida, o momento inicial em que vão ser observados os conhecimentos prévios em relação ao tema, vão ser relatadas as expectativas do grupo e realizada uma organização coletiva (inicial) do projeto. Para esta organização inicial, a pesquisa é muito importante.

No caso deste projeto, o tema é: brincadeiras populares.

1ª aula:

O professor apresenta o tema e pede que cada criança fale o nome de uma brincadeira. O professor escreve em um pedaço de papel e deposita no baú (uma caixa).

O professor propõe que, em cada aula, eles sorteiem duas ou três brincadeiras do baú para poderem brincar.

A cada brincadeira sorteada, o professor pede que a criança que a sugeriu explique para os

colegas “como se brinca” daquela brincadeira, “quais são suas regras” e com quem ela aprendeu tal brincadeira. (Observe que, neste momento, as crianças são provocadas a pensar sobre o **saber** que é a brincadeira e sobre **como fazer** essa brincadeira. Além disso, ao se lembrarem com quem aprenderam tal brincadeira, o professor pode explicar que as brincadeiras populares têm uma história, são ensinadas de geração em geração, sofrendo modificações ou não, fazendo parte de diferentes contextos sociais e culturais – **reflexão**).

As brincadeiras sorteadas são vivenciadas pelo grupo.

O professor pede que as crianças procurem saber outras brincadeiras para a próxima aula – para encher mais o baú – com os pais, avós, vizinhos, etc.

**Desenvolvimento:** realização de diferentes vivências do tema proposto, de acordo com as estratégias e objetivos traçados pelo grupo. Novas pesquisas e novos debates. Possibilidade de realização de experiências fora da escola ou trazer convidados (pessoas para debater o tema e propor outras vivências). Durante o desenvolvimento do projeto, é importante confrontar os conhecimentos prévios e as hipóteses iniciais com o que está sendo vivenciado, com as novas aprendizagens.

Diante das brincadeiras pesquisadas pelas crianças com os pais, avós, vizinhos, etc., colocar no baú apenas as que forem diferentes. Continuar a vivência das brincadeiras da forma relatada na primeira aula.

Ao longo do desenvolvimento das aulas, incentivar as crianças a realizarem as brincadeiras de formas diferentes, fazendo pequenas mudanças nas regras, nos materiais ou no espaço. Algumas brincadeiras também são conhecidas de maneiras diferentes, dependendo da região e da comunidade – questionar se existem outras formas de brincar com determinada brincadeira.

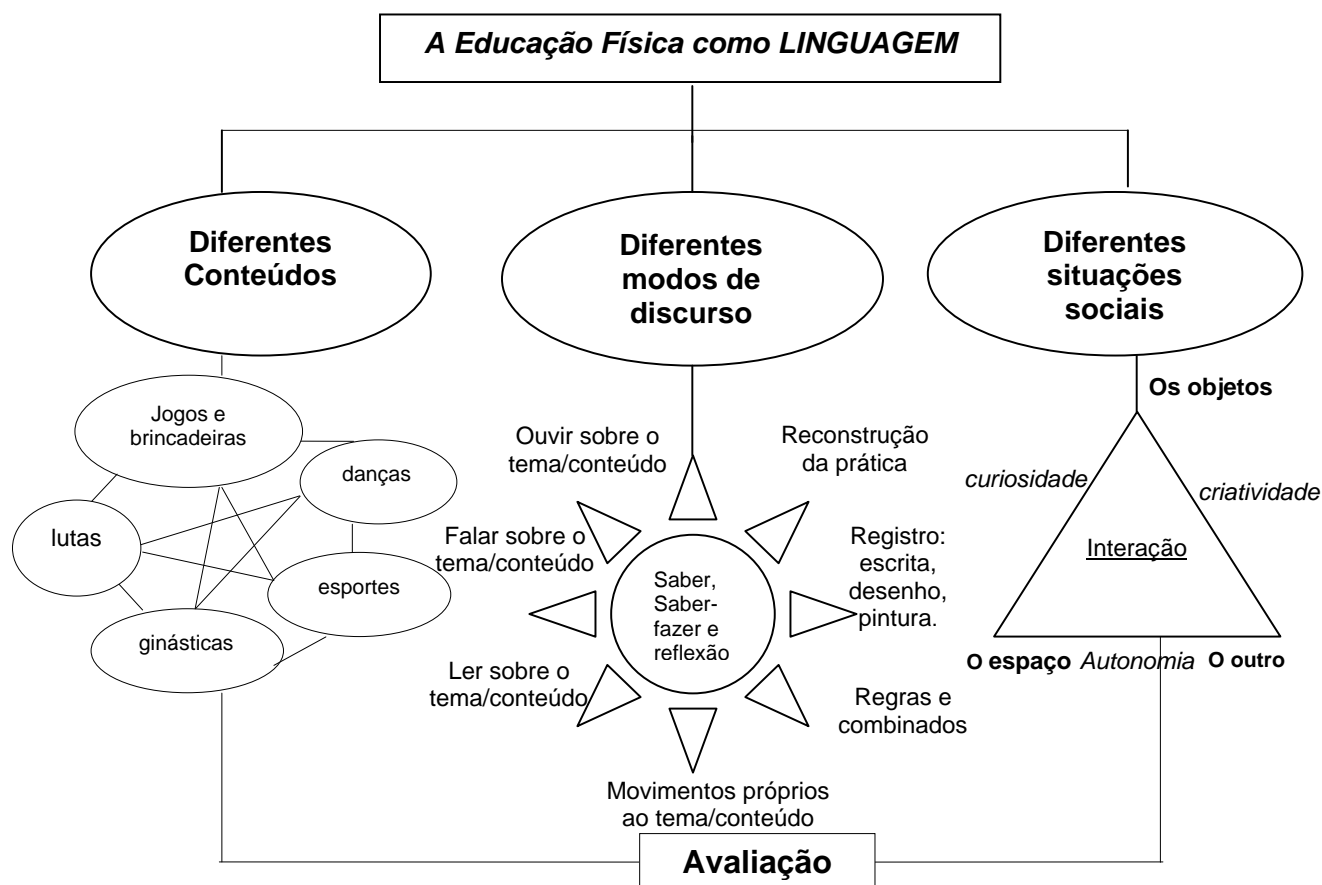
Convidar os pais, avós, tios, vizinhos para irem à escola ensinar brincadeiras para as crianças.

**Síntese:** pode ser feita por meio de diferentes formas de registros (desenhos, livros de memórias, festas, festivais, exposições, etc.), indicando uma produção coletiva dos conceitos, práticas e valores construídos durante o projeto. A síntese deve indicar novas possibilidades, novas aprendizagens e sugerir novos temas, novos projetos.

As crianças podem construir um “livro de memórias”, em que todas as brincadeiras vivenciadas no projeto estejam registradas – por meio de desenhos, da escrita (quando for possível).

Independentemente de ser trabalhada por projetos ou não, o planejamento da Educação Física na escola deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos educandos. A observação dos movimentos das crianças, das relações que elas estabelecem com os objetos, com os colegas e com os diferentes espaços da escola pode fornecer pistas muito importantes para a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados.

Pensando na Educação Física como uma das formas de expressão da linguagem, ela tem o que ensinar: **diferentes conhecimentos**; que podem ser experimentados por meio de **diferentes modos de discurso** e em **diferentes situações sociais** de interação. O professor, ao organizar e sistematizar os conhecimentos, deve buscar ampliar e diversificar as interações que as crianças realizam com os diferentes objetos, com os colegas e com os diferentes espaços (dentro e fora da escola), possibilitando que **o saber, o saber fazer e a reflexão sobre o saber e saber fazer** estejam presentes nas vivências proporcionadas durante a aula de Educação Física. Esta ideia está explicitada no esquema abaixo:



Podemos observar que o esquema coloca a avaliação como aquela que “abraça” todo o processo. Por quê? **O que é avaliação? Por que é importante avaliar as aulas de Educação Física?**

Pensar sobre a avaliação significa pensar todo o processo de ensino e aprendizagem, envolve a reflexão sobre o planejamento, sobre as relações estabelecidas entre professores e educandos, sobre os métodos de ensino utilizados, conhecimentos escolares desenvolvidos e, além disso, confronta as diferentes expectativas dos educandos, dos professores, dos pais, etc. Para Sacristán (1998), a avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição desempenha, sendo assim, sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais; ao mesmo tempo, ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização. Para o autor, “estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica”.

Portanto, avaliar a Educação Física significa analisar toda a sua presença na escola, o que ela tem a ensinar, como ela ensina e por quê. É importante avaliar para que o professor conheça seus educandos, suas diferentes necessidades e seus interesses. O conhecimento sobre os limites/dificuldades e as capacidades/potencialidades dos estudantes e professores permite que o planejamento seja modificado e que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais significativo para o grupo.

### **O QUE AVALIAR NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA?**

Essa pergunta sugere outras que a antecedem: qual era a intencionalidade/ ou quais eram os objetivos presentes na proposta de aprendizagem de um determinado tema/conhecimento? Por que determinado tema/conhecimento é importante para o educando? O educando conseguiu atribuir a mesma importância que o professor a determinado tema/conhecimento? Os objetivos anteriormente colocados foram alcançados, chegaram a ser ampliados ou foram totalmente modificados? Essas perguntas orientam a definição de objetivos, conhecimentos disciplinares, metodologias e recursos de ensino, bem como os processos de avaliação.

Alguns pontos precisam ser analisados quando pensamos sobre a avaliação. São eles:

- Conhecimento prévio do grupo: o que os estudantes já sabem, seus interesses, as diferentes relações entre colegas e com o professor, as diferenças de capacidades, habilidades e ritmos de aprendizagem.
- Clareza de uma proposta de ensino para a Educação Física: quais são os objetivos, princípios, metodologias de ensino e conhecimentos disciplinares? O planejamento de cada uma das aulas já indica o que se pretende avaliar, ou seja, o professor estabelece uma intencionalidade educativa que conduzirá o processo de construção de determinadas aprendizagens. Posteriormente, ele poderá observar se as suas intenções foram alcançadas ou não e por quê.



- Desenvolvimento das aulas: o que as crianças demonstraram aprender? As crianças demonstraram aprender o que o professor tinha a intenção de ensinar ou não? Como o professor construiu sua aula, ou melhor, quais foram os recursos e as capacidades mobilizadas para que ele conduzisse o ensino? Como foi estabelecida a relação professor-educando? É importante avaliar se o planejamento foi seguido pelo professor ou sofreu alguma alteração. Diante das ações e reações das crianças, o professor improvisou e/ou realizou algo que não estava no plano de ensino? Quais foram as modificações em relação ao planejamento e por que elas aconteceram? Essa análise contribui para a reformulação do planejamento, para um conhecimento maior do grupo e de seus interesses.

## **MAS COMO AVALIAR?**

Todas estas questões levantadas anteriormente não são respondidas em uma única aula, muito menos em um único momento denominado “avaliação”.<sup>2</sup> Depende de diferentes formas de observação, registros, conversas em pequenos grupos. Alguns instrumentos podem ser utilizados como: entrevistas escritas e orais (aulas dialogadas com registro), questionários, vídeos, fotos, testes, provas escritas e orais, debates, autoavaliação (é muito importante, pois possibilita que o estudante se conscientize da sua aprendizagem), seminários, interpretação de desenhos, dentre outros. O processo de avaliação começa na construção do planejamento e acompanha todo o desenvolvimento da proposta, até a sua conclusão.

## **Quem avalia as aulas de Educação Física?**

É comum pensarmos que isso é tarefa exclusiva do professor. No entanto, todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem participar de sua avaliação. Assim, professores, estudantes, funcionários da escola, pais e comunidade precisam pensar juntos a presença da Educação Física na escola e como torná-la mais significativa para todos. Os conselhos de classes, reuniões de pais, colegiados, conselhos de pais, etc., podem ser momentos em que as questões referentes à Educação Física apareçam e sejam discutidas.

Como tentativa de síntese, podemos dizer que pensar a Educação Física como componente curricular é pensar que ela tem o que ensinar: os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e brincadeiras; por que: estes blocos de conteúdos culturais vêm garantindo sentido e significado ao movimento humano ao longo da história, contribuindo para uma formação humana integral do educando. Além disso, a Educação Física organiza como ensinar tais conhecimentos, fazendo parte de sua proposta curricular diferentes sugestões teórico-metodológicas. Discutimos também a avaliação da Educação Física, entendendo que este processo significa repensar todo o processo de ensino e aprendizagem, confrontando diferentes interesses e expectativas,

---

<sup>2</sup> Muitas vezes, no final da aula, o professor realiza uma roda e diz para os educandos que é o momento de avaliar a atividade realizada.

reconstruindo continuamente a presença da Educação Física na escola.

## **Capacidades em relação à presença da Educação Física no 1º Ciclo**

Pensando na especificidade deste ciclo de formação e em todas as questões discutidas neste texto introdutório, construímos três quadros que poderão auxiliar a construção dos planejamentos. Enfatizamos que as características da escola, da turma e do contexto social devem ser levadas em consideração. Reflexões, adaptações, mudanças e críticas a esta proposta devem ser feitas sempre.

Como contribuição na construção do trabalho docente, o primeiro quadro com as matrizes curriculares traz sugestões quanto à gradação no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo e são empregadas as letras I, R, T e C que remetem aos verbos INTRODUZIR, RETOMAR, TRABALHAR e CONSOLIDAR. A definição destes termos aparece no texto Introdução, destas Proposições curriculares, reproduzido a seguir:

**I – Introduzir** – Levar os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia a dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, **introduzir** não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade, muitas vezes depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. Assim, a introdução dessa nova capacidade dar-se-á articulada a uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades.

**R – Retomar** – Ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas necessariamente terão de ser retomadas, sendo ampliadas à medida que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Assim, procuraremos evidenciar aquelas capacidades que, mesmo após serem consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor/a, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que Retomar não tem o mesmo sentido de Revisar. Revisar tem muitas vezes um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. **Retomar** significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que para isso há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove, assim, uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente.

**T – Trabalhar** – Tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações-problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor/a. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor/a organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor/a defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

**C – Consolidar** – No contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor/a devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico que foi realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade que foi desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área disciplina. A avaliação assume nessa fase o objetivo de compor um quadro das aprendizagens que foram construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no ciclo.

Além disso, construímos dois outros quadros complementares ao primeiro, realizando algumas observações e também sugestões de atividades. Enfatizamos que as características da escola, da turma e do contexto social devem ser levadas em consideração. Reflexões, adaptações, mudanças e críticas a esta proposta devem ser feitas sempre.

## QUADRO DE CAPACIDADES DO 1º CICLO

Capacidades a serem desenvolvidas no 1º ciclo em relação à Educação Física	Distribuição no Ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. <b>Vivenciar</b> as práticas corporais, referentes aos conteúdos culturais da Educação Física (jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas), valorizando a ludicidade, a inclusão (respeitando as diferenças) e a socialização.	I/T	I/T	T/R
2. <b>Conhecer e perceber</b> , de forma permanente e contínua, seu corpo, suas possibilidades de movimento, buscando superar os limites e ampliar as potencialidades.	I/T	I/T	T/R
3. <b>Escutar, discutir e respeitar</b> as regras referentes ao tema da aula, construindo e (re)construindo coletivamente “os combinados”.	I/T	I/T	T/C
4. <b>Demonstrar</b> os conhecimentos aprendidos (em relação a qualquer um dos conteúdos propostos) e ensiná-los para outras pessoas – dentro e fora da escola.	I/T	T	T/C
5. <b>Conhecer</b> a história de cada uma das práticas corporais propostas nas aulas, reconhecendo-as como produção humana.	I/T	I/T	I/T
6. <b>Conhecer</b> os efeitos da hidratação no organismo durante a realização de atividades físicas, inclusive durante as aulas de Educação Física.	I	I/T	T
7. <b>Reconhecer</b> as alterações provocadas pelo esforço físico (cansaço, elevação dos batimentos cardíacos) e saber por que elas ocorrem.	I	I/T	T
8. <b>Reconhecer</b> o significado da Educação Física como uma área de conhecimento que trata pedagogicamente as práticas corporais, a saber: os jogos, brinquedos e brincadeiras, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas, compreendendo a importância dos seus conteúdos para sua vida, dentro e fora da escola.	I	I/T	T/C

## QUADROS COMPLEMENTARES

Intenções Educativas do 1º ciclo	Capacidades em relação à Educação Física	Conhecimentos	Observações
<p><b>- Participação na vida social:</b> desenvolver atitudes de participação nas atividades de grupo, ouvindo os colegas e professores, expressando suas ideias, sentimentos, etc.</p> <p><b>- Organização do trabalho e construção da autonomia:</b> entender, por meio da vivência, o que significa uma Proposta de Trabalho; aprender a trabalhar a partir de pautas construídas coletivamente; aprender a trabalhar com uma exigência de apresentação no que se refere à legibilidade e organização.</p> <p><b>- Tratamento da informação:</b> desenvolver a curiosidade como atitude de motivação para o conhecimento; saber formular questões sobre um tema, utilizando-as com ponto de partida para organizar as informações e avaliar o que está aprendendo; estabelecer</p>	<p><b>Vivenciar</b> as práticas corporais, referentes aos conteúdos culturais da Educação Física (jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas), valorizando a ludicidade, a inclusão (respeitando as diferenças) e a socialização.</p> <p><b>Conhecer e perceber</b>, de forma permanente e contínua, seu corpo, suas possibilidades de movimento, buscando superar os limites e ampliar as potencialidades.</p> <p><b>Escutar, discutir e respeitar</b> as regras referentes ao tema da aula, construindo e (re)construindo coletivamente “os combinados”.</p> <p><b>Demonstrar</b> os conhecimentos aprendidos (em relação a qualquer um dos conteúdos propostos) e ensiná-los para outras pessoas – dentro e fora da escola.</p> <p><b>Conhecer</b> a história de cada uma das práticas corporais propostas nas aulas, reconhecendo-as como produção humana.</p> <p><b>Conhecer</b> os efeitos da hidratação no organismo durante a realização de atividades físicas, inclusive durante</p>	<p>Jogos, brinquedos e brincadeiras</p> <p>Esportes</p> <p>Danças</p> <p>Lutas</p> <p>Ginásticas</p>	<p>Os princípios orientadores das aulas – ludicidade, inclusão e socialização – devem estar sempre presentes, independentemente do conhecimento disciplinar. Eles é que vão garantir que os conhecimentos e seus temas sejam <b>vivenciados</b> por todas as crianças, de forma plena, divertida, criativa e autônoma. (Ver discussão dos princípios no texto)</p> <p>A criança conhece e percebe o seu próprio corpo por meio da convivência com o outro, das diferentes interações com os objetos, com os espaços, com o mundo. A construção da <b>identidade</b> e da <b>autonomia</b> depende dos processos de significação, nas diferentes situações sociais. (Ver discussão da linguagem no texto)</p> <p>Os “combinados” se referem ao que “vale” e ao que “não vale” para que a aula seja vivenciada da mesma forma <b>por todos</b>, que todos se divirtam e consigam expressar seus movimentos plenamente. Eles englobam tanto as questões de atitude quanto as questões referentes às regras específicas do tema da aula.</p> <p>É possível que a criança demonstre o</p>

<p>relações (causais, funcionais ou intuitivas) entre as informações estudadas; assumir as práticas de observação, descrição e análise como procedimento básico de trabalho no tratamento da informação; iniciar-se no processo de utilizar diferentes fontes de informação e procedimentos para a busca e a organização da informação; saber reconhecer o sentido de determinada área de conhecimento dentro de um projeto de trabalho.</p>	<p>as aulas de Educação Física.</p> <p><b>Reconhecer</b> as alterações provocadas pelo esforço físico (cansaço, elevação dos batimentos cardíacos) e saber por que elas ocorrem.</p> <p><b>Reconhecer</b> o significado da Educação Física como uma área de conhecimento que trata pedagogicamente as práticas corporais, a saber: os jogos, brinquedos e brincadeiras, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas, compreendendo a importância dos seus conteúdos para sua vida, dentro e fora da escola.</p>		<p>conhecimento aprendido com algumas reconstruções, pois cada criança apropria-se do seu jeito dos movimentos e pode reconstruir as regras de acordo com as suas intenções, o espaço e materiais disponíveis.</p> <p>Em relação ao conhecimento histórico dos conteúdos disciplinares, não é necessário um aprofundamento neste momento, não é preciso dar uma aula só de história do tema a ser vivenciado. Durante a vivência, o professor/professora poderá fornecer algumas informações interessantes sobre aquela prática, despertando a curiosidade das crianças.</p>
--	--	--	--

## Sugestões para o 1º ciclo

Conhecimentos	Capacidades	Temas
Jogos, brinquedos brincadeiras Lutas	<p><b>Vivenciar</b> os jogos e as brincadeiras de cada um dos temas, conhecendo suas regras e movimentos, ou seja, <b>brincar</b>.</p> <p><b>Conhecer</b> a origem e história dos jogos e brincadeiras. (ver observação do quadro principal)</p> <p><b>(Re)construir</b> os jogos e brincadeiras, suas regras e movimentos de acordo com a situação, com o espaço e materiais disponíveis.</p> <p><b>Ensinar</b> para outro colega (dentro ou fora da escola) os jogos e as brincadeiras vivenciados na aula. (ver observação do quadro principal)</p>	Jogos populares Brincadeiras de roda Brincadeiras cantadas Brincadeiras com cordas Construção de brinquedos Jogos de luta: cabo de guerra, queda de braço.
Esportes	<p><b>Vivenciar</b> o esporte por meio de algumas modificações da regra dita “oficial”, tendo em vista a disponibilidade do espaço e dos materiais e, principalmente, as possibilidades de movimentos.<sup>3</sup></p> <p><b>Conhecer</b> a história do esporte em questão.</p> <p><b>Reconhecer</b> que existem as regras “oficiais” do esporte (utilizadas em jogos profissionais divulgados pela mídia), <b>compreendendo as diferenças</b> em relação às regras que são vivenciadas durante a aula, naquele tempo e espaço escolar.</p>	Voleibol Futsal Atletismo (corridas e saltos) Peteca
Danças	<p><b>Vivenciar</b> o movimento em diferentes ritmos (samba, mpb, <i>reggae</i>, <i>pop</i>, <i>rock</i>, <i>hip-hop</i>, <i>funk</i>, clássico, etc.), conhecendo as possibilidades de expressão que o corpo pode realizar na presença da música.</p> <p><b>Vivenciar</b> a dança em diferentes eventos escolares (Festas já presentes no calendário, como as Festas Juninas ou em festivais)</p>	Dança criativa, a partir de diferentes ritmos nacionais e internacionais
Ginásticas	<p><b>Vivenciar</b> as práticas circenses e as possibilidades de expressão e movimentos que elas permitem, brincar de circo (malabarismos com diferentes materiais, equilibrismo, acrobacias simples, pinturas de rosto, brincadeiras de palhaço, apresentações, etc).</p> <p><b>Conhecer</b> um pouco da história do circo.</p> <p><b>Vivenciar</b> os elementos ginásticos (podem ser utilizados diferentes materiais e formados pequenos circuitos) a partir de uma história contada (uma lenda, um livro, um conto, uma narrativa criada pelo professor), até mesmo inventar sua própria história.</p>	Ginástica de circo Ginástica “historiada”

<sup>3</sup> O professor/professora poderá, com a observação das crianças, descobrir as possibilidades de movimentos das crianças de determinada turma e realizar as adaptações mais adequadas para que o esporte aconteça de fato. Por exemplo, no voleibol, a rede pode ser abaixada, as crianças podem agarrar a bola ao invés de rebater, etc.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: CEALE/FAE-UFMG, 2005. (Col. Instrumentos da Alfabetização)
- BELO HORIZONTE. *Construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar*. Belo Horizonte: SMED, 1995.
- BRACHT, Valter. Educação Física: Conhecimento e Especificidade. In: SOUZA, E.S., VAGO, T. M. (Org.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
- BRACHT, Valter *et al.* Diagnóstico da Educação Física escolar no estado do Espírito Santo: o imaginário social do professor. *Anais do Congresso brasileiro de ciências do esporte*, Florianópolis, UFSC, 1999.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- FIGUEIREDO, Rita. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. (Org). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *A Pedagogia de projetos em questão*. In: Curso de diretores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 1994.
- MARQUES, Luciana, MARQUES, Carlos. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. S.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Avaliação. In: PÉREZ GÓMEZ, Angel I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e Transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed. 1998.
- SOUZA JUNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. E. (Org.). *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001.



# PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME-BH DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 2º CICLO

## A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 2º CICLO

Pensar a presença da Educação Física, como um dos conhecimentos curriculares no 2º ciclo das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte é o grande desafio deste texto introdutório. É possível construir uma proposição curricular de Educação Física para o 2º ciclo da RME-BH, tendo como diálogo permanente a especificidade da Educação Física e os princípios estabelecidos pela Escola Plural?

Segundo o caderno dos Referenciais Curriculares da Educação Básica na Escola Plural (2003), o 2º ciclo caracteriza-se como pré-adolescência e tem como questão fundamental a busca pela **identidade**, pelo autoconhecimento. Nesta fase, os meninos e meninas estão vivenciando grandes mudanças, não só físicas, mas também sociais e culturais. As transformações em seus corpos vêm acompanhadas de dúvidas, medos, vergonha, mas, também, de uma ansiedade e até mesmo “necessidade” de descobrir o “novo”: novos sentimentos, novas formas de se relacionar com o outro, novas experiências e interações com o mundo que os cercam. Os laços de amizade começam a crescer e a constituição dos grupos favorece o sentimento de autonomia em relação ao adulto.

No entanto, os Referenciais também afirmam a importância de dar continuidade ao processo de alfabetização e letramento iniciado no 1º ciclo. Este processo deve ser ampliado, valorizando-se o conhecimento do educando sobre si mesmo, sobre o contexto social e cultural em que vive.

Para Wallon,<sup>1</sup> o desenvolvimento humano tem bases orgânicas, sociais e culturais. Ou seja, é por meio das interações sociais – com os outros, com os objetos e com os espaços – que o ser humano vai se apropriando dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais de seu grupo. Esta apropriação dos signos/códigos sociais chama-se **socialização**. Portanto, assim como a alfabetização, o processo de socialização é contínuo, estando presente em toda a vida do sujeito – dentro e fora da escola. No entanto, é preciso estar atento para algumas características próprias desse sujeito que faz parte deste ciclo de formação. Por exemplo, segundo os estudos de Galvão (1999) sobre a concepção de Wallon, é nesta fase que o sujeito começa a representar as coisas e buscar explicação para o real, favorecendo a constituição de categorias mentais. A função categorial marca o momento em que se torna possível ir do o

---

<sup>1</sup> Em estudo realizado pela autora Isabel GALVÃO. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.

conhecimento puramente empírico para um conhecimento racional das coisas. A formação de categorias gerais abstratas permite que os acontecimentos e as circunstâncias sejam percebidos como independentes dos objetos, podendo ser recombinaados a outros objetos. Neste momento, começa o desenvolvimento da capacidade de realizar suas próprias interpretações dos fatos, fenômenos, acontecimentos, favorecendo a autonomia.

Quando a Escola Plural estabelece os ciclos de formação como estruturantes do seu projeto, ela atribui centralidade aos sujeitos no processo educativo. Portanto, é preciso conhecer os educandos do 2º ciclo, suas diferenças, suas necessidades e interesses. Algumas referências, como a citada acima, podem ajudar nessa descoberta. Mas é o próprio professor, com suas observações e conversas com a turma, que poderá traçar os caminhos na construção dos conhecimentos.

A Educação Física, como uma disciplina escolar, também deve considerar, em seu processo de ensino e aprendizagem, as especificidades que caracterizam este ciclo de formação. Considerando a questão principal deste ciclo, que é a construção da **identidade** e da **autonomia**, qual é o lugar da Educação Física? O que ela tem a ensinar e que favorece esta construção?

A Educação Física tem o **movimento** como seu principal modo de discurso para a expressão dos códigos/signos sociais. Historicamente, diante de muitas situações sociais, homens e mulheres, crianças e adultos, produziram saberes que significaram os movimentos, transformando-os em práticas sociais e culturais, sistematizadas e organizadas. Estes saberes podem ser reunidos em cinco grandes blocos de conhecimentos: os jogos, brinquedos e brincadeiras, as danças, os esportes, as ginásticas e as lutas.

Na perspectiva defendida anteriormente e fundamentada nos cadernos da Escola Plural, a construção da **identidade** e **autonomia** acontece a partir das diferentes interações sociais, diferentes acessos ao conhecimento e ampliação do processo de **alfabetização** e **socialização**, iniciados no 1º ciclo. Buscando construir caminhos para a ampliação do acesso ao conhecimento e à cultura, a Educação Física possibilita novas interações sociais – com os colegas, professor, objetos e espaços.

Como uma disciplina escolar, a Educação Física possui conhecimentos culturais específicos que devem ser ensinados, aprendidos, vivenciados e transformados por professores e educando, num processo de construção dialética do conhecimento. Esse processo de construção dos conhecimentos específicos da Educação Física acontece a partir da

**linguagem**,<sup>2</sup> tomando como ponto de partida os temas/conhecimentos que representam os signos sociais que vêm, histórica e culturalmente, atribuindo significado ao movimento humano.

Podemos dizer que, **alfabetizar** e **socializar** é construir formas de expressão da linguagem, apropriando-se dos signos/códigos sociais e (re) construindo-os. Defendemos, neste texto, a Educação Física como uma destas formas de expressão da **linguagem**, ou seja, como um conjunto de conhecimentos, construídos e sistematizados, a partir de um específico **modo de discurso**: o movimento. Estes conhecimentos são formados por **signos sociais** que constituíram e constituem formas de expressão de um determinado grupo social, num tempo e espaço específicos.

Sendo assim, vivenciar os conhecimentos específicos da Educação Física na escola é ampliar as possibilidades de expressão da linguagem; é estabelecer outras interações (com outros objetos, com outros colegas e professor, com outros espaços), conhecendo os saberes produzidos nessa disciplina escolar, reconhecendo-se como sujeito na construção e reconstrução dos conhecimentos.

Mas, como fazer Educação Física na escola, nas turmas de 2º ciclo?

A construção de uma proposta pedagógica para a Educação Física deve partir de alguns princípios que orientam o trabalho, influenciando todas as escolhas – em relação ao que se ensina, por que e como se ensina.

## **PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

### **Socialização**

Frequentemente, o termo socialização é empregado por professores como justificativa para a presença da Educação Física nas escolas. Em trabalho realizado no estado do Espírito Santo, Valter Bracht e colaboradores (1999,p.15) procuraram identificar a situação da Educação Física escolar nas escolas estaduais. Ao serem perguntados acerca da importância da Educação Física nas escolas, os professores deram uma conotação especial ao termo socialização e a seus diferentes entendimentos/manifestações – entrosamento; respeito; saber a hora de vencer e a hora de aceitar a derrota; estabelecer limites, regras, deveres e disciplina – sendo de responsabilidade deste componente curricular o cumprimento **do papel de socializar as crianças e jovens nas escolas.**

---

<sup>2</sup> Fundamentando esta discussão na Filosofia da Linguagem proposta por Mikhail Bakhtin (2006), a linguagem é constituída pelos **signos**, ou seja, qualquer objeto físico ou corpo físico, que faz parte da realidade material, possui um **significado** capaz de explicá-lo, de torná-lo compreensível entre as pessoas de uma comunidade, sendo o meio de sua **comunicação**. O autor explica que os signos só emergem do processo de interação entre indivíduos que estejam socialmente organizados, que formem um grupo, uma unidade social.

No entanto, como discutimos anteriormente, a socialização envolve diferentes formas de expressões e apropriações dos signos/códigos sociais. Isso acontece em diferentes situações sociais, seja na aula de Educação Física ou em outros tempos e espaços – dentro e fora da escola. A Educação Física pode contribuir para o processo de socialização dos educandos. Porém, não cabe a ela a exclusividade de promover a socialização dos mesmos. A escola explícita, no seu projeto político-pedagógico, as intencionalidades formativas que orientarão as práticas escolares a serem desenvolvidas naquele contexto. Projetar a formação de pessoas implica, necessariamente, selecionar determinados valores e atitudes que a comunidade escolar – professores e funcionários, educandos, pais – acredita que sejam importantes de serem vivenciados cotidianamente na escola.

Queremos que os educandos sejam mais colaborativos, mais solidários, mais companheiros, críticos, participativos, capazes de fazer escolhas e se responsabilizar por elas. Estes e muitos outros valores fazem parte do nosso horizonte educacional. Desejamos que nossos educandos, conosco, aprendam diversos elementos do **fazer** e do **saber sobre o fazer** relacionados às práticas corporais de movimento ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade de que a escola se configure, também, como espaço para a aprendizagem de valores e normas sociais.

## **Inclusão**

A temática da inclusão tem sido pauta de intensos e vigorosos debates na sociedade e, de maneira especial, no campo educacional. A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares tem sido porta de entrada permanente desta discussão. No entanto, para este momento, façamos um exercício de ampliação do nosso entendimento acerca da inclusão nas aulas de Educação Física para além do trato com os estudantes com deficiência.

O cotidiano das aulas de Educação Física nos oferece considerável material para reconhecer o lugar de diferentes possibilidades da existência humana: ser homem ou mulher; ser branco ou negro; ser rico ou pobre; ser alto ou baixo; ser habilidoso ou não; ser forte ou fraco, dentre tantas maneiras de sermos humanos. Portanto, para pensar a inclusão, como princípio que estrutura as aulas, é preciso construir práticas significativas preocupadas em rever aquelas práticas “segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno e, finalmente, invalidar soluções paliativas”. (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

A maneira como lidamos – professores e estudantes – com cada uma destas formas de sermos, de reconhecermos nossas humanidades, se manifesta nas aulas de Educação Física.

A partir desses diferentes entendimentos, ocupamos e fazemos com que os outros **ocupem lugares** diferentes nas aulas. Na ausência de um olhar atento do professor, aquele estudante que não é possuidor de boas habilidades técnicas ocupa, no jogo de futebol, um lugar destinado àqueles “pernas de pau”: o gol. E, no caso das meninas, seu lugar é na arquibancada. Numa estafeta qualquer, a criança mais lenta fica por último, enquanto os primeiros, mais velozes, ganham distâncias importantes para que a equipe ganhe, apesar da lentidão do outro.

A inclusão como princípio orientador para nossas aulas nos envolve em um duplo desafio. Por um lado, reconhecer e respeitar o que faz uma pessoa ser diferente de todas as demais e, por outro lado, preservar o fato “de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem” (MARQUES E MARQUES, 2003, p. 233). Ao tratar das questões referentes à inclusão, estes autores chamam a atenção para a questão de que “a diferença não deveria se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana”.

Ao propor a vivência das práticas corporais nas aulas de Educação Física, é necessário reconhecer que estas são experimentadas de maneiras diferentes por diferentes crianças, jovens ou adultos. Fazer ginástica, caminhar, jogar futebol, dentre outras tantas práticas corporais, são orientadas por sentidos diferentes e experimentadas a partir das diversas realidades e possibilidades. Um cadeirante também “caminha”, desloca-se num tempo e num espaço, assim como aquele que o faz utilizando suas pernas. São experiências vivenciadas, corporalmente, de maneira diferente. Movimentar-se com as pernas, ser homem ou mulher, ser branco ou negro, ter ou não mais habilidade que o outro (palavra significativa neste contexto) não nos coloca num lugar de superioridade; apenas de diferença em relação a uma outra experiência.

A inclusão nos permite **reconhecer** o outro no que ele tem de **humano**. A interação com o **outro** (*seja ele o colega, o professor*) é uma convivência com o diferente, com diferentes capacidades/habilidades. Esta convivência favorece a experimentação de outros movimentos, outras formas de interação com os espaços, com os objetos e com o grupo.

## **Ludicidade**

Como ressalta Debortoli (1999), expressar plenamente significa buscar a linguagem em sua plena forma emancipadora, tornando fundamental a descoberta de diferentes formas de se comunicar, de se expressar, de ser e viver. Estas formas vão além do recurso da leitura, da fala e da escrita. A ludicidade é uma forma de linguagem, pois permite que a criança exteriorize

o seu pensamento de várias maneiras, que se comunique com os outros, com os objetos, em diferentes tempos e espaços. Brincando a criança se movimenta, fala, desenha, sorri, chora, grita, utilizando diferentes modos de discurso para expressar o que sente e pensa.

É necessário destacar, neste momento, a diferença entre brincadeira enquanto um princípio (ou seja, a ludicidade) e as brincadeiras como conteúdo cultural das aulas de Educação Física.

Os jogos e brincadeiras correspondem a um dos blocos de conhecimentos da Educação Física e representam conhecimentos históricos e culturais, vivenciados em diferentes comunidades, em diferentes épocas. Exemplos: corre-cutia, pique-cola, esconde-esconde, amarelinha, queimada, etc. Contudo, considerar a brincadeira como um princípio norteador significa que, independentemente do conhecimento a ser trabalhado, as aulas devem possibilitar a expressão plena do pré-adolescente, ou seja, a descoberta do conhecimento pela diversão, pelas diferentes experiências de movimento que pode realizar em busca da autonomia e da criatividade.

Após a discussão sobre os princípios que devem orientar a construção de um projeto político-pedagógico para a Educação Física na escola, chegou o momento de discutirmos as concepções que ajudarão a estruturar o projeto. Ou seja, as questões são: o que é Educação Física? O que ela ensina? Por que ensina? Como, então, ensinar Educação Física na escola? Buscar repostas para essas perguntas significa pensar como a Educação Física vem se constituindo como um componente curricular na Educação Básica.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

Ao longo da história da Educação e também da Educação Física, várias abordagens e concepções vêm caracterizando a Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Estar presente no currículo pressupõe que determinada disciplina “tem o que ensinar” e consegue justificar a importância desse ensino. Desde o início da sua presença na escola, a Educação Física sempre teve o que ensinar, no entanto, “**o que**”, “**por que**” e “**como**” a Educação Física ensina vêm se modificando, influenciados por diferentes interesses sociais e culturais, diferentes projetos político-pedagógicos construídos em cada época.

Observamos que a Educação Física, em sua construção histórica, foi levada para a escola para servir a interesses sociais e políticos, ou seja, era **instrumento** para a aprendizagem da disciplina, da higiene e formação de uma sociedade moral, cívica e controlada. Posteriormente, ela continuou servindo a outros interesses, seja o da “promoção da saúde” ou “treinamento e seleção de atletas”. Segundo Marcílio Souza Júnior (2001), estes ideais vinculados à

Educação Física tinham relação exclusiva com uma “educação do corpo” (ensino do fazer) e assumem um sentido polêmico quando se imagina que esse entendimento de Educação Física a exime de uma educação dita intelectual (ensino do saber). Neste sentido, a Educação Física assume a função de desenvolver e aprimorar o físico.

Podemos notar que estas ideias, concepções e justificativas para a presença da Educação Física na escola ainda se fazem presentes no cotidiano escolar. Para Souza Júnior (2001), ainda reconhecemos, nas formas atuais de abordar/tratar os conhecimentos disciplinares na prática pedagógica da Educação Física escolar, o “mero” fazer, executar, agir e praticar, como se estes, em algum momento, pudessem ser destituídos do saber, do conhecer, do pensar, do refletir, e vice-versa.

É ainda mais complicado quando, buscando justificar sua importância e saberes, a Educação Física escolar se apoia nos conhecimentos de outras disciplinas escolares, por exemplo, ao realizar jogos buscando ajudar na aprendizagem de conhecimentos matemáticos; ou realizar atividades que desenvolvam a coordenação motora para ajudar na aprendizagem da escrita, etc. Observamos também que a justificativa para a presença da Educação Física na escola, ainda hoje, é atribuída à diminuição dos comportamentos agressivos na escola e também, em contrapartida, à resolução dos problemas de timidez. Ou seja, o ideal de controle e disciplinarização dos corpos ainda se faz presente.

Em toda a sua construção histórica e social, a Educação Física foi “instrumentalizada” (servindo de instrumento, de “muleta”, para outras aprendizagens, para aquisição de comportamentos adequados, para aprendizagem dos saberes de outras disciplinas da escola). Mas a pergunta que fazemos é: a Educação Física não tem o que ensinar “por si mesma”? Qual é a verdadeira importância de sua presença no currículo escolar?

Pensar na Educação Física como componente curricular é pensar que ela possui uma especificidade de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola, mas não é só isso. Segundo Souza Júnior (2001), a especificidade de conhecimentos implica uma seleção dos mesmos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao estudante uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliada a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com sua formação cultural.

### **Mas qual seria esta especificidade pedagógica da Educação Física?**

Em seu texto “Educação Física: Conhecimento e Especificidade”, Valter Bracht (1997) se pergunta sobre qual seria o objeto da Educação Física. Sendo assim, o autor explicita três

possibilidades: a) atividade física esportiva; b) movimento humano; c) cultura corporal de movimento. Bracht defende ao longo do texto a terceira possibilidade.

Segundo o autor, a primeira possibilidade defende o desenvolvimento de aptidões físicas, tendo como matriz as ciências biológicas, sem considerar a influência histórica e social. A Educação Física não pode se reduzir a saberes apenas ligados à aptidão física e seu desenvolvimento. Por exemplo, a existência de uma espécie de “monocultura” do esporte toma conta de muitas escolas, reduzindo a prática de esportes à simples reprodução de gestos técnicos, visando ao desenvolvimento de habilidades.

A segunda possibilidade passa a considerar o movimento humano como objeto graças à absorção do discurso da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor e da psicomotricidade. Destaca-se, a partir desta perspectiva, a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança, e este é o papel atribuído à Educação Física. Fala-se de repercussões do movimento sobre a cognição e a afetividade, demonstrando a existência de um caráter compensatório: “a Educação Física como possibilidade de ajudar no desenvolvimento de outras disciplinas na escola”. Também desconsidera os aspectos históricos e sociais.

A partir da problematização destes dois primeiros objetos é que surge uma nova perspectiva para a Educação Física, que seria a cultura corporal de movimento. Nesta perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo, como uma forma de linguagem. Segundo Bracht, o que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado do mover-se e este sentido/significado é mediado simbolicamente no plano da cultura. Então, a Educação Física deve permitir à criança o acesso a diferentes experiências de movimento. Estas diferentes experiências ganharam sentido e significado ao longo da história cultural e tornaram-se saberes organizados e sistematizados.

Segundo Jocimar Daolio (1995), os saberes específicos da Educação Física correspondem à chamada “cultura corporal” – jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas – e devem ser tratados na escola como conhecimentos a serem aprendidos e reconstruídos pelos alunos.

Mas **como ensinar tais conhecimentos específicos?** Como organizar os processos de aprendizagem dos estudantes acerca das práticas da cultura corporal de movimento? Além disso, uma outra questão se faz presente quando discutimos a presença da Educação Física na Rede Municipal de Belo Horizonte: como garantir que as capacidades, habilidades, atitudes e valores de cada um dos três ciclos de formação sejam não só orientadoras para o trabalho



como também se tornem conteúdos da avaliação a serem contemplados ao longo do processo?

Buscando algumas orientações para essas questões, recorreremos novamente a Valter Bracht (1997), pois ele indica três formas de abordar os conhecimentos e temas específicos da Educação Física que devem estar presentes em todas as aulas, buscando atribuir sentido e significado ao movimento humano. Assim, para ele, a organização, a construção e reconstrução dos conhecimentos específicos da Educação Física deverão abarcar três momentos essenciais:

- 1) **o saber** – que corresponde a um tema, à proposta de aprendizagem de um determinado conhecimento/saber dentre os diferentes conteúdos culturais da Educação Física;
- 2) **o saber fazer** – vivência por meio de experiências de movimentos que signifiquem aquele determinado conhecimento/saber a ser aprendido e ressignificado durante a aula;
- 3) **a reflexão sobre esse saber e saber fazer** – ênfase nos aspectos que significam e já significaram historicamente aquele determinado conhecimento/saber. Reflexão sobre as transformações e reconstruções que este “saber” e “saber fazer” vêm ganhando ao longo da história e sobre as influências culturais nessas mudanças.

É importante salientar que esta proposta do autor não corresponde a uma divisão por etapas e, sim, a um processo de significação da aprendizagem. Os três momentos explicitados acima poderão ocorrer simultaneamente. O que se torna imprescindível é a atenção para que estes momentos aconteçam durante a aula.

Além disso, o ensino da Educação Física deve se inserir no projeto de formação mais amplo da escola. Bracht observa que:

“Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos seu isolamento, mas, sim, dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc.).” (BRACHT, 1997,p.100).

O projeto político-pedagógico da Escola Plural prevê uma organização para o Ensino Fundamental em três ciclos. Cada um dos ciclos apresenta características específicas, que orientam a construção do trabalho pedagógico de uma forma geral. A pergunta essencial a fazer é: como a Educação Física deve organizar seu ensino, selecionar seus conhecimentos e avaliar, sem perder de vista estas características específicas de cada ciclo?

A realização de **projetos de ensino** pode ser uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico, buscando o diálogo com a pluralidade de características, valores e conhecimentos presentes em cada escola, em cada ciclo, em cada turma, em cada um de nossos educandos.

Segundo Lúcia Helena Alvarez Leite (1994), há uma tendência no pensamento pedagógico em colocar como questões opostas a participação dos educandos e a apropriação dos conhecimentos disciplinares. No entanto, tal oposição não tem sentido, pois os conhecimentos escolares não surgem do acaso, eles são fruto da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural. Sendo assim, os projetos de ensino são a possibilidade de resolver questões relevantes para o grupo; o educando irá se defrontar com os conhecimentos das diversas disciplinas e poderá compreender e intervir em sua realidade. A autora propõe a relação **ciência/cultura/realidade**, em que os conhecimentos específicos de cada disciplina deixam de ter um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos educandos e sua interação na realidade de forma crítica e dinâmica.

No caso de a escolha pelo trabalho com projetos, a dúvida mais frequente é: **como escolher o tema do projeto e os conhecimentos disciplinares a serem construídos durante seu desenvolvimento?** O tema para um projeto pode surgir da observação do professor em relação a uma demanda da turma ou a partir de circunstâncias vividas nos diferentes contextos (visita ao museu, teatro, cinema, circo, excursões diversas ou outras práticas observadas durante o recreio ou em outros tempos e espaços, dentro e fora da escola). A escolha do tema também pode partir de projetos realizados com outras turmas e/ou professores ou, até mesmo, de algum projeto desenvolvido anteriormente. Um fato interessante relatado por alguém do grupo, seja ele o professor ou o estudante, também pode se transformar em tema para um projeto. O importante é que cada tema de projeto seja apresentado para o grupo com uma **argumentação**, que dará a base para a seleção do mesmo.

Sendo trabalhada ou não na perspectiva de projetos, o mais importante é que, em cada aula, o professor/professora esteja atento para que os três momentos propostos anteriormente – o saber, o saber fazer e a reflexão sobre o saber e saber fazer – estejam presentes.

Em busca de uma melhor compreensão para essa tarefa de ‘planejar’, resolvemos descrever o planejamento de um projeto, apenas como um exemplo. Dentro deste planejamento, uma aula também será exemplificada, buscando clarear nossa proposta. Enfatizamos que este momento significa uma tentativa de esclarecimento, não corresponde a uma “receita” de aula ou de “modos de fazer” um projeto. É preciso que o professor conheça seus educandos, observe o que eles já fazem e sabem, conheça seu espaço e suas disponibilidades materiais, conheça o contexto social e cultural em que estão inseridos, sendo capaz de realizar seu próprio planejamento e suas próprias aulas.

## Projeto: Baú de Brincadeiras - Turmas de 2º ciclo

Problematização: é o ponto de partida, o momento inicial em que vão ser observados os conhecimentos prévios em relação ao tema, vão ser relatadas as expectativas do grupo e realizada uma organização coletiva (inicial) do projeto. Para esta organização inicial, a pesquisa é muito importante.

No caso deste projeto, o tema é: brincadeiras populares.

1ª aula:

- O professor apresenta o tema e pede que cada criança fale o nome de uma brincadeira. O professor escreve em um pedaço de papel e deposita no baú (uma caixa).
- O professor propõe que, em cada aula, eles sorteiem duas ou três brincadeiras do baú para poderem brincar.
- A cada brincadeira sorteada, o professor pede que a criança que a sugeriu explique para os colegas “como se brinca” daquela brincadeira, “quais são suas regras” e com quem ela aprendeu tal brincadeira. (Observe que, neste momento, as crianças são provocadas a pensar sobre o **saber** que é a brincadeira e sobre **como fazer** essa brincadeira. Além disso, ao se lembrarem com quem aprenderam tal brincadeira, o professor pode explicar que as brincadeiras populares têm uma história, são ensinadas de geração em geração, sofrendo modificações ou não, fazendo parte de diferentes contextos sociais e culturais – **reflexão**).
- As brincadeiras sorteadas são vivenciadas pelo grupo.
- O professor pede que as crianças procurem saber outras brincadeiras para a próxima aula – para encher mais o baú – com os pais, avós, vizinhos, etc.

**Desenvolvimento:** realização de diferentes vivências do tema proposto, de acordo com as estratégias e objetivos traçados pelo grupo. Novas pesquisas e novos debates. Possibilidade de realização de experiências fora da escola ou trazer convidados (pessoas para debater o tema e propor outras vivências). Durante o desenvolvimento do projeto, é importante confrontar os conhecimentos prévios e as hipóteses iniciais com o que está sendo vivenciado, com as novas aprendizagens.

Diante das brincadeiras pesquisadas pelas crianças com os pais, avós, vizinhos, etc., colocar no baú apenas as que forem diferentes. Continuar a vivência das brincadeiras da forma relatada na primeira aula.

- Ao longo do desenvolvimento das aulas, incentivar as crianças a realizarem as brincadeiras de formas diferentes, fazendo pequenas mudanças nas regras, nos materiais ou no espaço. Algumas brincadeiras também são conhecidas de maneiras diferentes, dependendo da região e da comunidade – questionar se existem outras formas de brincar com determinada brincadeira.

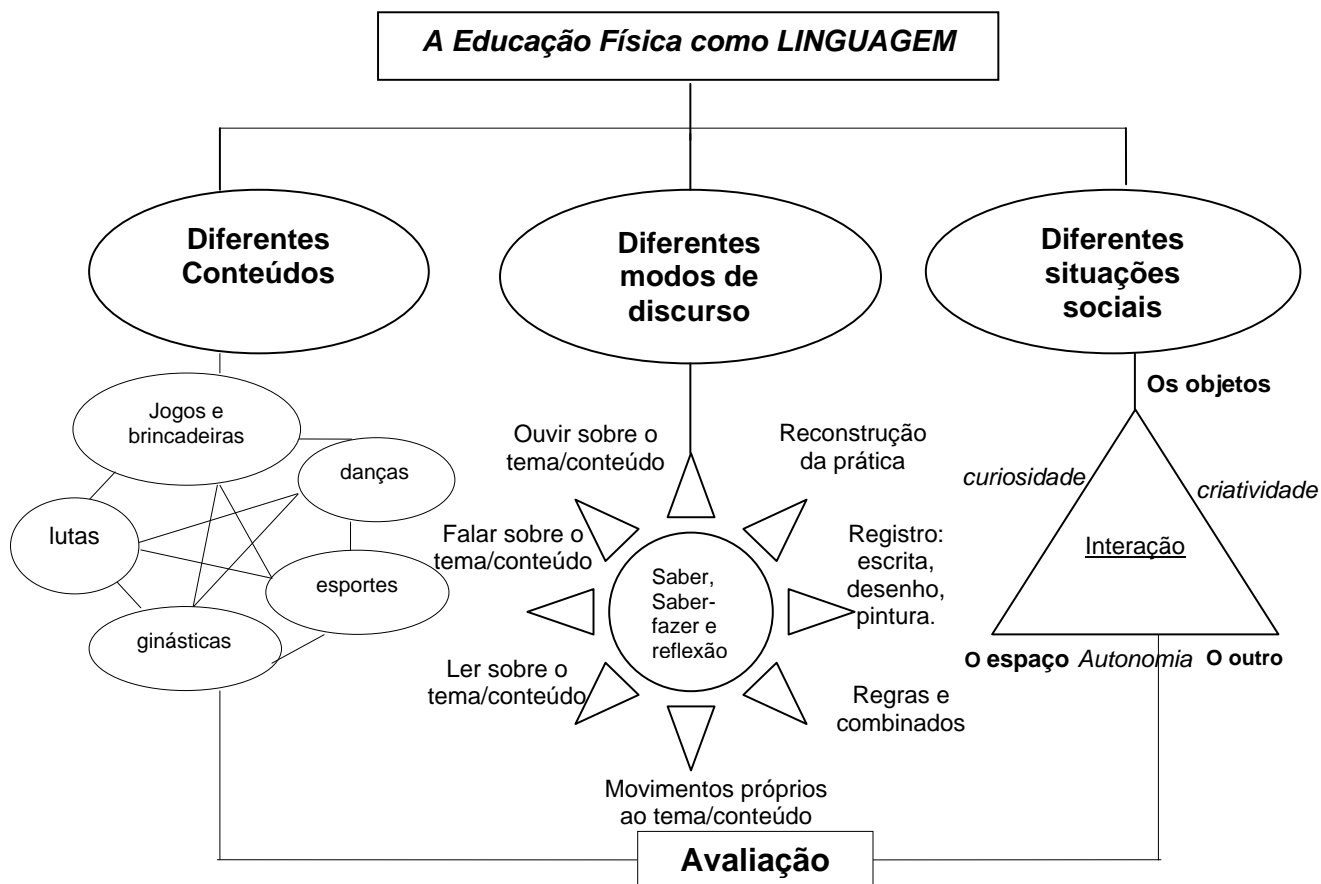
- Convidar os pais, avós, tios, vizinhos para irem à escola ensinar brincadeiras para as crianças..

- **Síntese:** pode ser feita por meio de diferentes formas de registros (desenhos, livros de memórias, festas, festivais, exposições, etc.), indicando uma produção coletiva dos conceitos, práticas e valores construídos durante o projeto. A síntese deve indicar novas possibilidades, novas aprendizagens e sugerir novos temas, novos projetos.

- As crianças podem construir um “livro de memórias”, em que todas as brincadeiras vivenciadas no projeto estejam registradas – por meio de desenhos, da escrita (quando for possível).

Independentemente de ser trabalhada por projetos ou não, o planejamento da Educação Física na escola deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos educandos. A observação dos movimentos das crianças, das relações que elas estabelecem com os objetos, com os colegas e com os diferentes espaços da escola pode fornecer pistas muito importantes para a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados.

Pensando na Educação Física como uma das formas de expressão da linguagem, ela tem o que ensinar: **diferentes conhecimentos**, que podem ser experimentados por meio de **diferentes modos de discurso** e em **diferentes situações sociais** de interação. O professor, ao organizar e sistematizar os conhecimentos, deve buscar ampliar e diversificar as interações que as crianças realizam com os diferentes objetos, com os colegas e com os diferentes espaços (dentro e fora da escola), possibilitando que **o saber, o saber fazer** e a **reflexão sobre o saber e saber fazer** estejam presentes nas vivências proporcionadas durante a aula de Educação Física. Esta ideia está explicitada no esquema a seguir:



Podemos observar que o esquema coloca a avaliação como aquela que “abraça” todo o processo. **Por quê? O que é avaliação? Por que é importante avaliar as aulas de Educação Física?**

Pensar sobre a avaliação significa pensar todo o processo de ensino e aprendizagem, envolve a reflexão sobre o planejamento, sobre as relações estabelecidas entre professores e educandos, sobre os métodos de ensino utilizados, conhecimentos escolares desenvolvidos e, além disso, confronta as diferentes expectativas dos educandos, dos professores, dos pais, etc. Para Sacristán (1998), a avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição desempenha, sendo assim, sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais; ao mesmo tempo, ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização. Para o autor, “estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica”.

Portanto, avaliar a Educação Física significa analisar toda a sua presença na escola, o que ela tem a ensinar, como ela ensina e por quê. É importante avaliar para que o professor conheça

seus educandos, suas diferentes necessidades e seus interesses. O conhecimento sobre os limites/dificuldades e as capacidades/potencialidades dos estudantes e professores permite que o planejamento seja modificado e que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais significativo para o grupo.

## **O QUE AVALIAR NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA?**

Essa pergunta sugere outras que a antecedem: qual era a intencionalidade/ ou quais eram os objetivos presentes na proposta de aprendizagem de um determinado tema/conhecimento? Por que determinado tema/conhecimento é importante para o educando? O educando conseguiu atribuir a mesma importância que o professor a determinado tema/conhecimento? Os objetivos anteriormente colocados foram alcançados, chegaram a ser ampliados ou foram totalmente modificados? Essas perguntas orientam a definição de objetivos, conhecimentos disciplinares, metodologias e recursos de ensino, bem como os processos de avaliação.

Alguns pontos precisam ser analisados quando pensamos sobre a avaliação. São eles:

- Conhecimento prévio do grupo: o que os estudantes já sabem, seus interesses, as diferentes relações entre colegas e com o professor, as diferenças de capacidades, habilidades e ritmos de aprendizagem.
- Clareza de uma proposta de ensino para a Educação Física: quais são os objetivos, princípios, metodologias de ensino e conhecimentos disciplinares? O planejamento de cada uma das aulas já indica o que se pretende avaliar, ou seja, o professor estabelece uma intencionalidade educativa que conduzirá o processo de construção de determinadas aprendizagens. Posteriormente, ele poderá observar se as suas intenções foram alcançadas ou não e por quê.
- Desenvolvimento das aulas: o que os pré-adolescentes demonstraram aprender? Os pré-adolescentes demonstraram aprender o que o professor tinha a intenção de ensinar ou não? Como o professor construiu sua aula, ou melhor, quais foram os recursos e as capacidades mobilizadas para que ele conduzisse o ensino? Como foi estabelecida a relação professor-educando? É importante avaliar se o planejamento foi seguido pelo professor ou sofreu alguma alteração. Diante das ações e reações das crianças, o professor improvisou e/ou realizou algo que não estava no plano de ensino? Quais foram as modificações em relação ao planejamento e por que elas aconteceram? Essa análise contribui para a reformulação do planejamento, para um conhecimento maior do grupo e de seus interesses.

## **MAS COMO AVALIAR?**

Todas estas questões levantadas anteriormente não são respondidas em uma única aula, muito menos em um único momento denominado “avaliação”.<sup>3</sup> Depende de diferentes formas de observação, registros, conversas em pequenos grupos. Alguns instrumentos podem ser utilizados como: entrevistas escritas e orais (aulas dialogadas com registro), questionários, vídeos, fotos, testes, provas escritas e orais, debates, autoavaliação (é muito importante, pois possibilita que o estudante se conscientize da sua aprendizagem), seminários, interpretação de desenhos, dentre outros. O processo de avaliação começa na construção do planejamento e acompanha todo o desenvolvimento da proposta, até a sua conclusão.

## **QUEM AVALIA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?**

É comum pensarmos que isso é tarefa exclusiva do professor. No entanto, todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem participar de sua avaliação. Assim, professores, estudantes, funcionários da escola, pais e comunidade precisam pensar juntos a presença da Educação Física na escola e como torná-la mais significativa para todos. Os conselhos de classes, reuniões de pais, colegiados, conselhos de pais, etc., podem ser momentos em que as questões referentes à Educação Física apareçam e sejam discutidas.

Como tentativa de síntese, podemos dizer que pensar a Educação Física como componente curricular é pensar que ela tem o que ensinar: os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e brincadeiras; por que estes blocos de conteúdos culturais vêm garantindo sentido e significado ao movimento humano ao longo da história, contribuindo para uma formação humana integral do educando. Além disso, a Educação Física organiza como ensinar tais conhecimentos, fazendo parte de sua proposta curricular diferentes sugestões teórico-metodológicas. Discutimos também a avaliação da Educação Física, entendendo que este processo significa repensar todo o processo de ensino e aprendizagem, confrontando diferentes interesses e expectativas, reconstruindo continuamente a presença da Educação Física na escola.

## **CAPACIDADES EM RELAÇÃO À PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 2º CICLO**

Pensando na especificidade deste ciclo de formação e em todas as questões discutidas neste texto introdutório, construímos dois quadros que poderão auxiliar a construção dos planejamentos. Enfatizamos que as características da escola, da turma e do contexto social

---

<sup>3</sup> Muitas vezes, no final da aula, o professor realiza uma roda e diz para os educandos que é o momento de avaliar a atividade realizada.

devem ser levadas em consideração. Reflexões, adaptações, mudanças e críticas a esta proposta devem ser feitas sempre.

Como contribuição na construção do trabalho docente, o primeiro quadro com as matrizes curriculares traz sugestões quanto à gradação no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo e são empregadas as letras I, R, T e C que remetem aos verbos INTRODUZIR, RETOMAR, TRABALHAR e CONSOLIDAR. A definição destes termos aparece no texto Introdução, destas Proposições Curriculares, reproduzido a seguir:

**I – Introduzir** – Levar os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia a dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, **introduzir** não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade, muitas vezes depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. Assim, a introdução dessa nova capacidade dar-se-á articulada a uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades.

**R – Retomar** – Ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas necessariamente terão de ser retomadas, sendo ampliadas à medida que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Assim, procuraremos evidenciar aquelas capacidades que, mesmo após serem consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor/a, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que Retomar não tem o mesmo sentido de Revisar. Revisar tem muitas vezes um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. **Retomar** significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que para isso há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove, assim, uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente.

**T – Trabalhar** – Tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações-problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor/a. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor/a organize seu trabalho tendo bem



definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor/a defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

**C – Consolidar** – No contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor/a devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico que foi realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade que foi desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área disciplina. A avaliação assume nessa fase o objetivo de compor um quadro das aprendizagens que foram construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no ciclo.

Além disso, construímos dois outros quadros complementares ao primeiro, realizando algumas observações e também sugestões de atividades. Enfatizamos que as características da escola, da turma e do contexto social devem ser levadas em consideração. Reflexões, adaptações, mudanças e críticas a esta proposta devem ser feitas sempre.

#### QUADRO DE CAPACIDADES DO 2º CICLO

Capacidades a serem desenvolvidas no 2º ciclo em relação à Educação Física	Distribuição no Ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. <b>Vivenciar</b> as práticas corporais, referentes aos conteúdos culturais da Educação Física (jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas), valorizando a ludicidade, a inclusão (respeitando as diferenças) e a socialização.	T	T	T
2. <b>Conhecer e perceber</b> , de forma permanente e contínua, seu corpo, suas possibilidades de movimento, buscando superar os limites e ampliar as potencialidades.	T	T	T
3. <b>Conhecer</b> as regras, referentes ao tema da aula, e os seus objetivos. <b>Respeitar</b> as regras. <b>(Re)construir</b> as regras de acordo com suas próprias necessidades e possibilidades de movimentos, com as necessidades do grupo, com a disponibilidade de material e espaço.	I/T	I/T	T/C
4. <b>Compreender</b> os movimentos como linguagem, o porquê de os mesmos serem realizados em cada prática (de acordo com o material, com o espaço e com a participação ou não do colega), relacionando-os ao conteúdo da aula, sendo capaz de não só executá-los como também modificá-los ou inventar outras formas de expressão diante de uma situação-problema.	I/T	T	T/C
5. <b>Conhecer</b> a história de cada uma das práticas corporais propostas nas aulas, reconhecendo-as como produção humana.	T	T	T
6. <b>Conhecer</b> os efeitos da hidratação no organismo durante a realização de atividades físicas, inclusive durante as aulas de Educação Física.	R/T	C	
7. <b>Reconhecer</b> as alterações provocadas pelo esforço físico (cansaço, elevação dos batimentos cardíacos) e saber por que elas ocorrem.	R/T	C	
8. <b>Analisar</b> a importância da aprendizagem dos conhecimentos específicos da Educação Física no seu cotidiano (dentro e fora da escola) e como eles podem modificar ou não as suas ações e interações nos diferentes tempos e espaços.	I/T	I/T	T/C

## QUADROS COMPLEMENTARES

Intenções Educativas do 2º ciclo	Capacidades em relação à Educação Física	Conhecimentos	Observações
<p><b>Participação na vida social:</b> reconhecer e saber expressar seus valores, sentimentos, ideias numa perspectiva de interação social; reconhecer e respeitar as formas de expressão e valores dos outros; ter iniciativas individuais e desenvolvê-las dentro de um processo grupal.</p> <p><b>Organização do trabalho e construção da autonomia:</b> organizar-se, com autonomia, em grupo para realizar as atividades, os recursos e os passos que devem ser dados para realizar as tarefas propostas; organizar, hierarquicamente, as atividades de um projeto e estimar o tempo necessário para desenvolvê-las.</p> <p><b>Tratamento da formação:</b> ampliar a capacidade de investigar, analisar e sintetizar informações, detectar os aspectos da informação envolvidos nas perguntas formuladas; desenvolver critérios para distinguir o que é secundário numa informação; aprender a realizar esquemas recapitulativos da informação trabalhada; dotar de sentido e significado globais as diferentes informações recolhidas em um projeto ou atividade; desenvolver o sentido de compreensão de uma informação, de forma que permita ordená-la, analisá-la e avaliá-la;</p>	<p><b>Vivenciar</b> as práticas corporais, referentes aos conteúdos culturais da Educação Física (jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas), valorizando a ludicidade, a inclusão (respeitando as diferenças) e a socialização.</p> <p><b>Conhecer e perceber</b>, de forma permanente e contínua, seu corpo, suas possibilidades de movimento, buscando superar os limites e ampliar as potencialidades.</p> <p><b>Conhecer</b> as regras, referentes ao tema da aula, e os seus objetivos. <b>Respeitar</b> as regras. <b>(Re)construir</b> as regras de acordo com suas próprias necessidades e possibilidades de movimentos, com as necessidades do grupo, com a disponibilidade de material e espaço.</p> <p><b>Compreender</b> os movimentos como linguagem, o porquê de os mesmos serem realizados em cada prática (de acordo com o material, com o espaço e com a participação ou não do colega), relacionando-os ao conteúdo da aula, sendo capaz de não só executá-los como também modificá-los ou inventar outras formas de expressão diante de uma situação problema.</p>	<p>Jogos, brinquedos e brincadeiras</p> <p>Esportes</p> <p>Danças</p> <p>Lutas</p> <p>Ginásticas</p>	<p>Os princípios orientadores das aulas – ludicidade, inclusão e socialização – devem estar sempre presentes, independentemente do conhecimento disciplinar. Eles é que vão garantir que os conteúdos e seus temas sejam <b>vivenciados por todos os pré-adolescentes</b> de forma plena, divertida, criativa e autônoma. Todas as diferenças (seja de ritmo, aprendizagem, habilidade, gênero, cor, etnia, etc., inclusive os pré-adolescentes que apresentarem alguma deficiência) devem ser respeitadas. (Ver discussão dos princípios no texto)</p> <p>Os meninos e meninas do 2º ciclo começam a perceber algumas mudanças físicas em seus corpos, devido ao início da puberdade, e essas mudanças vêm acompanhadas de uma busca maior pela identidade (seus gostos e preferências, seu grupo, seus valores, etc.). Proporcionar a este educando diferentes experiências de movimento, a partir da convivência com o outro, das diferentes interações com os objetos, com os espaços, pode ajudar na construção de sua identidade. A construção da <b>identidade</b> e da <b>autonomia</b> depende dos processos de significação, nas diferentes situações sociais. (Ver discussão da linguagem no texto)</p> <p>Uma determinada regra não foi estabelecida ao acaso, ela possui objetivos que</p>

<p>inferir novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas em um projeto ou atividade; ser capaz de elaborar um modelo abstrato para traduzir ou interpretar uma situação ou ação estudada.</p>	<p><b>Conhecer</b> a história de cada uma das práticas corporais propostas nas aulas, reconhecendo-a como produção humana.</p> <p><b>Conhecer</b> os efeitos da hidratação no organismo durante a realização de atividades físicas, inclusive durante as aulas de Educação Física.</p> <p><b>Reconhecer</b> as alterações provocadas pelo esforço físico (cansaço, elevação dos batimentos cardíacos) e saber por que elas ocorrem.</p> <p><b>Analisar</b> a importância da aprendizagem dos conhecimentos específicos da Educação Física no seu cotidiano (dentro e fora da escola) e como eles podem modificar ou não as suas ações e interações nos diferentes tempos e espaços.</p>		<p>servem ao interesse de um específico grupo de pessoas, em um tempo e espaço próprios. As regras estabelecidas atualmente para o jogo de Voleibol, por exemplo, não são as mesmas de alguns anos atrás. As próprias regras oficiais dos esportes sofrem modificações diante de diferentes interesses. As necessidades, as possibilidades e os interesses dos educandos, nos tempos e espaços escolares, não são os mesmos dos atletas profissionais.</p> <p>Em relação ao conhecimento histórico dos conteúdos disciplinares, não é necessário aprofundamento neste momento, não é preciso dar uma aula só de história do tema a ser vivenciado. Durante a vivência, o professor poderá fornecer algumas informações interessantes sobre aquela prática, despertando a curiosidade dos educandos.</p>
---	---	--	---

## SUGESTÕES PARA O 2º CICLO

Conhecimentos	Capacidades	Temas
Jogos, brinquedos e brincadeiras	<p><b>Vivenciar</b> os jogos e as brincadeiras de cada um dos temas, conhecendo suas regras e movimentos, ou seja, <b>brincar</b>.</p> <p><b>Conhecer</b> a origem e história dos jogos e brincadeiras.</p> <p><b>(Re)construir</b> os jogos e brincadeiras, suas regras e movimentos de acordo com a situação, com o espaço e materiais disponíveis.</p> <p><b>Ensinar</b> para outro colega (dentro ou fora da escola) os jogos e as brincadeiras vivenciados na aula.</p>	<p>Jogos e brincadeiras populares</p> <p>Jogos esportivos</p> <p>Jogos de salão</p> <p>Jogos de raquete</p>
Esportes	<p><b>Vivenciar</b> o esporte por meio de algumas modificações da regra dita “oficial”, tendo em vista a disponibilidade do espaço e dos materiais e, principalmente, as possibilidades de movimentos.<sup>4</sup></p> <p><b>Conhecer</b> a história do esporte em questão.</p> <p><b>Conhecer e Reconhecer</b> que existem as regras “oficiais”, elementos técnicos e táticos presentes em cada modalidade esportiva (utilizadas em jogos profissionais divulgados pela mídia), <b>sendo capaz</b> de vivenciá-los e/ou modificá-los de acordo com suas próprias necessidades e possibilidades de movimentos, com as necessidades do grupo, com a disponibilidade de material e espaço.<sup>5</sup></p>	<p>Voleibol</p> <p>Basquete</p> <p>Futsal</p> <p>Handebol</p> <p>Atletismo (corridas e saltos)</p>
Danças	<p><b>Vivenciar</b> o movimento em diferentes ritmos (samba, mpb, <i>reggae</i>, <i>pop</i>, <i>rock</i>, <i>hip-hop</i>, <i>funk</i>, clássico, etc.), conhecendo as possibilidades de expressão que o corpo pode realizar na presença da música.</p> <p><b>Conhecer e Vivenciar</b> as danças típicas de diferentes regiões do nosso país, identificando suas características e movimentos próprios.</p> <p><b>Vivenciar</b> a dança em diferentes eventos escolares (Festas já presentes no calendário, como as Festas Juninas ou em festivais).</p>	<p>Dança criativa, a partir de diferentes ritmos nacionais e internacionais: samba, mpb, reggae, pop, rock, hip hop, funk, clássico, etc.</p> <p>Danças Folclóricas</p>
Lutas	<p><b>Conhecer</b> a origem e história da Capoeira.</p> <p><b>Vivenciar</b> os elementos básicos da Capoeira.</p>	<p>Capoeira</p>
Ginásticas	<p><b>Vivenciar</b> as práticas circenses e as possibilidades de expressão e movimentos que elas permitem, <b>brincar</b> de circo (malabarismos com diferentes materiais, equilibrismo, acrobacias simples, pinturas de rosto, brincadeiras de palhaço, apresentações, etc.).</p> <p><b>Conhecer</b> um pouco da história do circo.</p> <p><b>Vivenciar</b> os elementos ginásticos (podem ser utilizados diferentes materiais e formados pequenos “circuitos”) a partir de uma história contada (uma lenda, um livro, um conto, uma narrativa criada pelo professor), até mesmo inventar sua própria história.</p> <p><b>Vivenciar</b> os elementos ginásticos próprios da Ginástica Artística (realizando as adaptações necessárias, de acordo com as possibilidades de movimentos dos educandos e disponibilidade de materiais e espaço).</p>	<p>Ginástica de circo</p> <p>Ginástica “historiada”</p> <p>Ginástica Artística</p>

<sup>4</sup> O professor poderá, por meio da observação dos pré-adolescentes, descobrir as possibilidades de movimentos dos pré-adolescentes de determinada turma e realizar as adaptações mais adequadas para que o esporte aconteça de fato. Por exemplo, no voleibol, a rede pode ser abaixada, as crianças podem agarrar a bola ao invés de rebater, etc.

<sup>5</sup> O professor deve possibilitar ao estudante o conhecimento das regras, técnicas e táticas “oficiais” do esporte, mas, a execução ou não desta possibilidade deve levar em conta as necessidades de cada um e do grupo. A exigência de movimentos “padronizados” não é uma tarefa do esporte vivenciado no tempo e espaço escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes et alli. *Capacidades da Alfabetização*. UFMG: Ceale/FaE, 2005. (Col. Instrumentos da Alfabetização, v. 2).
- BELO HORIZONTE. *Construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar*. Belo Horizonte: SMED, 1995.
- BRACHT, Valter. Educação Física: Conhecimento e Especificidade. In: SOUZA, E.S., VAGO, T. M. (Org.). *Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997. P.327-340.
- BRACHT, Valter et. alli. Diagnóstico da Educação Física escolar no estado do Espírito Santo: o imaginário social do professor. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 1999, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: UFSC, 1999.
- DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas, Papirus, 1995.
- FIGUEIREDO, Rita. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. G., SOUZA, Vanilton C. (Org). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002. p. 67-78.
- GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *A Pedagogia de Projetos em questão*. In: CURSO DE DIRETORES DA REDE MUNICIPAL, 1995, Belo Horizonte: SMED, 1994.
- MARQUES, Luciana, MARQUES, Carlos. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. S., SOUSA, Luciana F. E. C. P. (Orgs.) *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. p. 223-239.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Avaliação. In: PÉREZ GÓMEZ, Angel I., SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e Transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed. 1998.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na Cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F.E. (org.). *Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001. P.81-92.

# PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME-BH DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º CICLO

## APRESENTAÇÃO

No ano de 2007, os professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) foram convidados para participar do processo de construção de proposições curriculares para o ensino da Educação Física. Esse exercício exige um duplo movimento. O primeiro é o de reconhecer a Educação Física como componente curricular da Educação Básica responsável pela organização do conhecimento acerca do que se convencionou chamar de *práticas corporais de movimento*; são as práticas produzidas pelo homem e que se manifestam por meio dos esportes, das danças, das lutas, da ginástica, da capoeira, dos jogos e das brincadeiras. Um segundo exercício refere-se ao vínculo orgânico da Educação Física com a aposta de formação humana defendida por esta Rede. É possível construir uma proposição curricular de Educação Física para a RME-BH, tendo como diálogo permanente a especificidade da Educação Física e os princípios estabelecidos pela Escola Plural?

A tentativa de apontar pontos orientadores para o trabalho da Educação Física na RME-BH tem com referência, por um lado, as diferentes práticas **já produzidas** cotidianamente pelos professores e, por outro lado, o desejo em qualificar, ainda mais, o ensino da Educação Física nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte e oferecer experiências significativas aos educandos que contemplem o projeto de formação condizente com uma sociedade que ser quer mais incluyente, mais plural, mais humana.

## TECENDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA RME-BH

“Penso que os rumos que estamos dando e ainda vamos dar à educação, à Educação Física e, mais amplamente, à sociedade da qual somos sujeitos, são diária e permanentemente construídos nas e por meio das nossas práticas socioculturais. Por isso, creio ser de fundamental importância ressaltar a presença dos homens e das mulheres como responsáveis, em primeira e em última instância, pelos seus destinos históricos. (...) Então, o que a Educação Física foi, é e poderia ser: tudo isso é obra de seres humanos de carne e osso, desejos, vontades, paixões, iras, enfim, de todos os sentimentos que constituem os seres humanos, e dos quais não podemos afastar.” (VAGO, 2001, p. 1)

Como a Educação Física tem se enraizado nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte? São plurais as respostas tanto quanto são diversos os contextos, as escolas, os professores, os estudantes. Diferentes práticas são produzidas cotidianamente no chão das escolas nas relações construídas entre os sujeitos da prática pedagógica – professores e estudantes –

entre estes e os temas tratados nas aulas, bem como os conhecimentos (re) produzidos.

Com o objetivo de dar maior visibilidade à trajetória de construção cotidiana da Educação Física na escola, optamos por apresentar, nesse primeiro momento, aspectos que consideramos relevantes na história recente da Educação Física na RME-BH – anos 1970/1980/1990 – relacionando-os ao contexto mais amplo de mudanças na sociedade e educação brasileira.

### **Entre a especificidade da Educação Física e os diferentes projetos: contextos de mudança**

A Educação Física, durante seu processo histórico de enraizamento na cultura escolar, vem assumindo vários papéis e funções que podem ser caracterizados como uma Educação Física domadora de corpos humanos, uma Educação Física produtora de uma raça forte e enérgica, uma Educação Física como celeiro de atletas, uma Educação Física como terapia escolar, uma Educação Física promotora apenas da saúde biológica e individual.<sup>1</sup> (VAGO: 2001)

Ao longo dos anos 60/70/80, parte significativa do conhecimento disciplinar tratado nas aulas de Educação Física tinha uma forte relação com uma forma específica de manifestação da cultura corporal: o esporte. Para muitos professores trabalhar o esporte na prática pedagógica da Educação Física era, possivelmente, uma extensão do seu processo de formação inicial e esportiva.

O contexto sociopolítico presente na sociedade brasileira após o golpe militar de 1964 em muito influenciou a prática da Educação Física nas escolas. No plano do discurso legal, com relação à composição dos currículos de formação de professores de Educação Física, o que se observa é uma ênfase em disciplinas que privilegiam a técnica, o esporte de alto rendimento e a competitividade. No âmbito da Educação Física escolar, a mesma torna-se uma atividade obrigatória para o ensino de 1º e 2º graus com a promulgação da LDB nº 5.692/71 e, posteriormente, com o Decreto nº 69.450/71 que definiu as normas de funcionamento da Educação Física nessas escolas, bem como no ensino superior (composição de turmas, número de sessões semanais, etc.).

O esporte, a partir do Decreto nº. 69.450/71, consolidou-se como conteúdo de ensino da Educação Física a partir da quinta série.

---

<sup>1</sup> De acordo com VAGO (1997), esses “retratos” da Educação Física se relacionam à sua presença na escola em diferentes contextos históricos. Assim, ao longo de quase 150 anos, no Brasil, a Educação Física vem sofrendo influência de diferentes instituições, a saber: nas quatro primeiras décadas do século XX uma marcante influência médica e da instituição militar; após a II Guerra Mundial, uma intensificação da influência da instituição esportiva; e, por último, a partir de meados da década de 1970, a adesão à psicomotricidade e ao discurso da melhoria da aptidão física e da saúde.

"Nesse período, o chamado "modelo piramidal" norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar e o desporto estudantil seriam a base da pirâmide; a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa, o segundo nível da pirâmide. Esse se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país." (BRASIL, 1998, p. 22)

Nesse contexto, parece correto afirmar que o esporte configurava o principal conhecimento disciplinar das aulas de Educação Física, numa perspectiva que privilegiava os princípios da aptidão física e do modelo piramidal. Isso se expressava na forma de organização do trabalho da disciplina nas escolas: as turmas eram separadas por gênero, além de existirem os horários de treinamento extraturno.

Essa forma de organização e enraizamento da Educação Física na cultura escolar possibilitou um movimento ambíguo, sobretudo no que diz respeito à inserção dos professores no cotidiano das escolas. De um lado, os professores de Educação Física reconhecem que essa organização conferiu uma identidade e o fortalecimento político a esse coletivo docente, bem como significado à presença da disciplina no currículo escolar. Por outro lado, pesquisas, como a de Jéber (1995), indicam que esses professores eram percebidos pelos demais docentes da escola como sujeitos que, geralmente, realizavam suas práticas de forma isolada e que se distanciavam dos objetivos propostos pelo coletivo de docentes.

Entretanto, este modelo esportivo não foi consolidado. Na década de 1980 surgiram outras perspectivas para o ensino da Educação Física nas séries iniciais, destacando-se algumas abordagens:

a) Abordagem psicomotora: o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de escrever, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscando garantir a formação integral do educando. A Educação Física é, assim, apenas um meio para ensinar matemática, língua portuguesa, sociabilização [...] Para esta modelo, a Educação Física não tem um conteúdo próprio, mas é um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo, o qual valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e coordenação motora. (BRASIL, 1998, p. 23)

b) Abordagem construtivista: a intenção é a construção do conhecimento a partir da integração do sujeito com o mundo e, para cada criança, a construção desse conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo. [...] A meta da construção do conhecimento é evidente quando alguns autores propõem como objetivo



da Educação Física respeitar o universo cultural dos educandos, a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica e, gradativamente, propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 24)

c) Abordagem desenvolvimentista: é dirigida especificamente para a faixa etária de até 14 anos e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para Educação Física escolar. [...] Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao educando condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido pela intenção entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e às exigências do cotidiano, ou seja, corresponder aos desafios motores. (BRASIL, 1998, p. 25)

Podemos notar que o tratamento dado pela Educação Física às práticas corporais de movimento a tem colocado no lugar de suporte, de “muleta” para as outras disciplinas da escola, <sup>2</sup> para resolver problemas vinculados aos comportamentos dos educandos (agressividade, timidez); como lugar de base para a constituição da pirâmide esportiva nacional ou, como preparação para tal. As abordagens apresentadas demonstram a dificuldade na compreensão de que as práticas corporais de movimento são produzidas pelo homem, são frutos da experiência humana de se relacionar com o futebol, com a queimada, com o judô, cabendo à Educação Física se responsabilizar pela organização do conhecimento acerca destas práticas.

### **Entre “perdas” e “ganhos”: alguns pontos são (re)construídos.**

O movimento apontado acima, de pensar a Educação Física como a vivência das práticas corporais de movimento, vem se consolidando a partir da década de 1990. Neste período, percebemos uma movimentação de estudiosos e professores de Educação Física no sentido de ultrapassar um tipo de entendimento relativo aos saberes ensinados na Educação Física escolar, buscando não restringi-la às atividades esportivas e no entendimento de corpo e de

---

<sup>2</sup> O tempo e espaço da Educação Física serviriam para a aprendizagem, por exemplo, das noções de conjunto e dos elementos que o compõem cabendo ao professor elaborar “joguinhos” que estimulassem tal compreensão.

movimento centrado na sua dimensão biológica.<sup>3</sup>

Por outro lado, o movimento do campo acadêmico da Educação Física se dá em um contexto marcado por fortes mudanças advindas do processo de redemocratização do País em meados dos anos 1980. O envolvimento e a participação do coletivo de professores nos mais diferentes fóruns de discussão acerca dos rumos da Educação Pública no Brasil, bem como no espaço/tempo das reuniões que aconteciam nas escolas, possibilitaram conquistas como a gestão democrática da escola e a criação e implementação dos projetos político-pedagógicos. Desse processo, surge a necessidade de se pensar e construir uma nova concepção de escola, que incorpore dos movimentos sociais a consciência dos direitos, da cidadania, da igualdade, das culturas, das identidades de gênero, raça e classes.

Na mesma direção, os recentes ordenamentos legais que orientam as práticas escolares – a LDBN (1996) e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – apontam para uma compreensão da Educação Física como área do conhecimento e que deve, portanto,

“Receber o mesmo tratamento dispensado aos demais componentes curriculares como, por exemplo, ter horário garantido na grade curricular do turno e não ser utilizada como ‘moeda de troca’ na negociação para que os educandos se comportem durante as outras aulas.” (SEEMG, 2006, p. 10)

Neste sentido, compete à Educação Física escolar introduzir e integrar o estudante na cultura corporal de movimento

“Formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se, portanto, de localizar em cada uma dessas modalidades seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção da melhoria da saúde.” (BRASIL, 1998, p. 29)

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

Percebemos que, ao longo da história da Educação e também da Educação Física, várias abordagens e concepções vêm caracterizando a Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Estar presente no currículo pressupõe que determinada disciplina “tem o que ensinar” e consegue justificar a importância desse ensino. Desde o início da sua presença na

---

<sup>3</sup> A esse respeito, consultar Daolio (1998). Segundo o autor, o vínculo da Educação Física com a visão biológica, no Brasil, se explica desde sua origem, no momento em que esta área nasce, no século XIX, vinculada aos médicos higienistas, e, portanto, às ciências naturais. Soares (1994) discute a origem desse movimento e suas raízes europeias.

escola, a Educação Física sempre teve o que ensinar, no entanto, **o que** a Educação Física ensina, **por que** ela ensina e **como** ensina vêm se modificando, influenciados por diferentes interesses sociais e culturais, diferentes projetos políticos-pedagógicos construídos em cada época.

Como observamos anteriormente, a Educação Física, em sua construção histórica, foi levada para a escola para servir a interesses sociais e políticos, ou seja, era **instrumento** para a aprendizagem da disciplina, da higiene e formação de uma sociedade moral, cívica e controlada. Posteriormente, ela continuou servindo a outros interesses, seja o da “promoção da saúde” ou “treinamento e seleção de atletas”. Segundo Marcílio Souza Júnior (2001), estes ideais vinculados à Educação Física tinham relação exclusiva com uma “*educação do corpo*” (ensino do fazer) e assumem um sentido polêmico quando se imagina que esse entendimento de Educação Física a exime de uma educação dita intelectual (ensino do saber). Neste sentido, a Educação Física assume a função de desenvolver e aprimorar o físico.

Podemos notar que estas ideias, concepções e justificativas para a presença da Educação Física na escola ainda se fazem presentes no cotidiano escolar. Para o autor, ainda reconhecemos, nas formas atuais de abordar/tratar os conhecimentos disciplinares na prática pedagógica da Educação Física escolar, o “mero” fazer, executar, agir e praticar, como se estes, em algum momento, pudessem ser destituídos do saber, do conhecer, do pensar, do refletir, e vice-versa.

É ainda mais complicado quando, buscando justificar sua importância e saberes, a Educação Física escolar se apoia nos conhecimentos de outras disciplinas escolares, por exemplo, ao realizar jogos buscando ajudar na aprendizagem de conhecimentos matemáticos; ou realizar atividades que desenvolvam a coordenação motora para ajudar na aprendizagem da escrita, etc.. Observamos também que a justificativa para a presença da Educação Física na escola, ainda hoje, é atribuída à diminuição dos comportamentos agressivos na escola e também, em contrapartida, à resolução dos problemas de timidez. Ou seja, o ideal de controle e disciplinarização dos corpos ainda se faz presente.

Em toda a sua construção histórica e social, a Educação Física foi “instrumentalizada” (servindo de “muleta” para outras aprendizagens, para aquisição de comportamentos adequados, para aprendizagem dos saberes de outras disciplinas da escola). Mas, a pergunta que fazemos é: a Educação Física não tem o que ensinar “por si mesma”? Qual é a verdadeira importância de sua presença no currículo escolar?

Pensar na Educação Física como componente curricular é pensar que ela possui uma especificidade de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola, mas não é só

isso. Segundo Souza Júnior (2001), a especificidade de conhecimentos implica uma seleção dos mesmos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao educando uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliada a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do educando.

**Mas qual seria esta especificidade pedagógica da Educação Física?** Em seu texto “Educação Física: Conhecimento e Especificidade”, Valter Bracht (1997) se pergunta sobre qual seria o objeto da Educação Física. Sendo assim, o autor explicita três possibilidades: a) atividade física esportiva; b) movimento humano; c) cultura corporal de movimento. Bracht defende ao longo do texto a terceira possibilidade.

Segundo ele, a primeira possibilidade defende o desenvolvimento de aptidões físicas, tendo como matriz as ciências biológicas, sem considerar a influência histórica e social. A Educação Física não pode se reduzir a saberes apenas ligados à aptidão física e seu desenvolvimento. Por exemplo, a existência de uma espécie de “monocultura” do esporte toma conta de muitas escolas, reduzindo a prática de esportes à simples reprodução de gestos técnicos, visando ao desenvolvimento de habilidades.

A segunda possibilidade passa a considerar o movimento humano como objeto graças à absorção do discurso da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor e da psicomotricidade. Destaca-se, a partir desta perspectiva, a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança e este é o papel atribuído à Educação Física. Fala-se de repercussões do movimento sobre a cognição e a afetividade, demonstrando a existência de um caráter compensatório: “a Educação Física como possibilidade de ajudar no desenvolvimento de outras disciplinas na escola”. Também desconsidera os aspectos históricos e sociais.

A partir da problematização destes dois primeiros objetos é que surge uma nova perspectiva para a Educação Física, que seria a cultura corporal de movimento. Nesta perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo, como uma forma de linguagem. Segundo Bracht (1997), o que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado do mover-se e este sentido/significado é mediado simbolicamente no plano da cultura. Então, a Educação Física deve permitir à criança o acesso a diferentes experiências de movimento. Estas diferentes experiências ganharam sentido e significado ao longo da história cultural e tornaram-se saberes organizados e sistematizados.

De acordo com Jocimar Daolio (1995), os saberes específicos da Educação Física correspondem à chamada “cultura corporal”- jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas

e lutas – e devem ser tratados na escola como conhecimentos a serem aprendidos e reconstruídos pelos educandos.

Mas **como ensinar tais conhecimentos específicos?** Como organizar os processos de aprendizagem dos educandos acerca das práticas da cultura corporal de movimento? Além disso, uma outra questão se faz presente quando discutimos a presença da Educação Física na Rede Municipal de Belo Horizonte: como garantir que as capacidades, habilidades, atitudes e valores de cada um dos três ciclos de formação sejam não só orientadoras para o trabalho como também se tornem conteúdos da avaliação a serem contemplados ao longo do processo?

Buscando algumas orientações para essas questões, recorreremos novamente a Valter Bracht (1997), já que ele indica três formas de abordar os conhecimentos e temas específicos da Educação Física que devem estar presentes em todas as aulas, buscando atribuir sentido e significado ao movimento humano. Para o autor, a organização, a construção e reconstrução dos conhecimentos específicos da Educação Física deverão abarcar três momentos essenciais:

- 1) **o saber** – que corresponde a um tema, à proposta de aprendizagem de um determinado conhecimento/saber dentre os diferentes conteúdos culturais da Educação Física;
- 2) **o saber fazer** – vivência por meio de experiências de movimentos que signifiquem aquele determinado conhecimento/saber a ser aprendido e ressignificado durante a aula;
- 3) **a reflexão sobre esse saber e saber fazer** – ênfase nos aspectos que significam e já significaram historicamente aquele determinado conhecimento/saber. Reflexão sobre as transformações e reconstruções que este "saber" e "saber fazer" vêm ganhando ao longo da história e sobre as influências culturais nessas mudanças.

É importante salientar que esta proposta do autor não corresponde a uma divisão por etapas e sim a um processo de significação da aprendizagem. Os três momentos explicitados acima poderão ocorrer simultaneamente. O que se torna imprescindível é a atenção para que estes momentos aconteçam durante a aula.

Além disso, o ensino da Educação Física deve se inserir no projeto de formação mais amplo da escola. Bracht observa que:

“Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos seu isolamento, mas, sim, dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc.)” (BRACHT, 2005: 100).

O projeto político-pedagógico da Escola Plural prevê uma organização do Ensino Fundamental em três ciclos. Cada um dos ciclos apresenta características específicas que orientam a construção do trabalho pedagógico de uma forma geral. A pergunta essencial a fazer é: como a Educação Física deve organizar seu ensino, selecionar seus conhecimentos e avaliar, sem perder de vista estas características específicas de cada ciclo?

A realização de **projetos de ensino** pode ser uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico, buscando o diálogo com a pluralidade de características, valores e conhecimentos presentes em cada escola, em cada ciclo, em cada turma, em cada um de nossos educandos e alunas.

Segundo Lúcia Leite (1994), há uma tendência no pensamento pedagógico em colocar como questões opostas a participação dos educandos e a apropriação de conhecimentos disciplinares. No entanto, tal oposição não tem sentido, pois os conhecimentos escolares não surgem do acaso, eles são frutos da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural. Sendo assim, os projetos de ensino são as possibilidades de se resolver questões relevantes para o grupo; o educando irá se defrontar com os conhecimentos das diversas disciplinas e poderá compreender e intervir em sua realidade. A autora propõe a relação **ciência – cultura – realidade**, em que os conhecimentos específicos de cada disciplina deixam de ter um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos educandos e sua interação na realidade de forma crítica e dinâmica.

Assim, a Educação Física, quando trabalhada por projetos, poderá se aproximar mais das questões específicas de cada turma e de cada ciclo, favorecendo a participação dos educandos na construção do planejamento e de cada aula.

Mas **como planejar?** Independentemente de ser trabalhada por projetos ou não, o planejamento da Educação Física na escola deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes. A observação dos movimentos dos adolescentes, das relações que eles estabelecem com os objetos, com os colegas e com os diferentes espaços da escola pode fornecer pistas muito importantes para a seleção dos conhecimentos. O professor, ao organizar e sistematizar os estes conhecimentos deve buscar *ampliar e diversificar as interações que os educandos realizam com os diferentes objetos, com os colegas e com os diferentes espaços*

*(dentro e fora da escola).*

No caso de a escolha pelo trabalho com projetos, a dúvida mais frequente é: **como escolher o tema do projeto e os conhecimentos a serem construídos durante seu desenvolvimento?**

O tema para um projeto pode surgir da observação do professor em relação a uma demanda da turma ou a partir de circunstâncias vividas nos diferentes contextos (visita ao museu, teatro, cinema, circo, excursões diversas ou outras práticas observadas durante o recreio ou em outros tempos e espaços, dentro e fora da escola). A escolha do tema também pode partir de projetos realizados com outras turmas e/ou professores ou, até mesmo, de algum projeto desenvolvido anteriormente. Um fato interessante relatado por alguém do grupo, seja ele o professor ou o educando, também pode se transformar em tema para um projeto. O importante é que cada tema de projeto seja apresentado para o grupo com uma **argumentação**, que dará a base para a seleção dos mesmos.

Quais são *as etapas na construção de um projeto?*

- **Problematização:** é o ponto de partida, o momento inicial em que vão ser observados os conhecimentos prévios em relação ao tema, vão ser relatadas as expectativas do grupo e realizada uma organização coletiva (inicial) do projeto. Para esta organização inicial, a pesquisa é muito importante.
- **Desenvolvimento:** realização de diferentes vivências do tema proposto, de acordo com as estratégias e objetivos traçados pelo grupo. Novas pesquisas e novos debates. Possibilidade de realização de experiências fora da escola ou trazer convidados (pessoas para debater o tema e propor outras vivências). Durante o desenvolvimento do projeto, é importante confrontar os conhecimentos prévios e as hipóteses iniciais com o que está sendo vivenciado, com as novas aprendizagens.
- **Síntese:** pode ser feita por meio de diferentes formas de registros (desenhos, livros de memórias, festas, festivais, exposições, etc.), indicando uma produção coletiva dos conceitos, práticas e valores construídos durante o projeto. A síntese deve indicar novas possibilidades, novas aprendizagens e sugerir novos temas, novos projetos.

É importante destacar que:

- todo projeto de ensino na Educação Física vai se vincular a um ou mais blocos de conhecimentos dependendo do seu tema. Por exemplo, o tema “Circo” pode ser abordado como jogos e brincadeiras, como ginástica, como dança ou como as três formas;

- ao longo do ano letivo (independentemente do ciclo), buscar temas para os projetos que englobem os cinco blocos de conhecimentos;
- os projetos possibilitam o diálogo da Educação Física com as outras áreas de conhecimento e com as famílias dos educandos;
- o projeto precisa estar em permanente reconstrução;
- cada etapa do projeto precisa ser avaliada com dos educandos.

## **O QUE É AVALIAR? COMO AVALIAR? POR QUE É IMPORTANTE AVALIAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?**

Pensar sobre a avaliação significa pensar todo o processo de ensino e aprendizagem; envolve a reflexão sobre o planejamento, sobre as relações estabelecidas entre professores e educandos, sobre os métodos de ensino utilizados, conhecimentos desenvolvidos e, além disso, confronta as diferentes expectativas dos estudantes, dos professores, dos pais, etc.. Para Sacristán (1998), a avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição desempenha, sendo assim, sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais; ao mesmo tempo, ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização. Para o autor, “estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica”.

Portanto, avaliar a Educação Física significa analisar toda a sua presença na escola, o que ela tem a ensinar, como ela ensina e por quê. É importante avaliar para que o professor conheça seus educandos, suas diferentes necessidades e seus interesses. O conhecimento sobre os limites/dificuldades e as capacidades/potencialidades dos estudantes e professores permite que o planejamento seja modificado e que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais significativo para o grupo.

As considerações sugerem outras perguntas: qual era a intencionalidade ou quais eram os objetivos presentes na proposta de aprendizagem de um determinado tema/conhecimento? Por que determinado conhecimento disciplinar é importante para o estudante? O estudante conseguiu atribuir a mesma importância que o professor a determinado conhecimento? Os objetivos anteriormente colocados foram alcançados, chegaram a ser ampliados ou foram totalmente modificados? Essas perguntas orientam a definição de objetivos, conhecimentos disciplinares, metodologias e recursos de ensino, bem como os processos de avaliação.

Alguns pontos precisam ser analisados quando pensamos sobre a avaliação. São eles:



- Conhecimento prévio do grupo: o que os educandos já sabem, seus interesses, as diferentes relações entre colegas e com o professor, as diferenças de capacidades, habilidades e ritmos de aprendizagem.
- Clareza de uma proposta de ensino para a Educação Física: quais são os objetivos, princípios, metodologias de ensino e conhecimentos a ensinar? O planejamento de cada uma das aulas já indica o que se pretende avaliar, ou seja, o professor estabelece uma intencionalidade educativa que conduzirá o processo de construção de determinadas aprendizagens. Posteriormente, ele poderá observar se as suas intenções foram alcançadas ou não e por quê.
- Desenvolvimento das aulas: o que os adolescentes demonstraram aprender? Eles demonstraram aprender o que o professor tinha a intenção de ensinar ou não? Como o professor construiu sua aula, ou melhor, quais foram os recursos e as capacidades mobilizadas para que ele conduzisse o ensino? Como foi estabelecida a relação professor-estudante? É importante avaliar se o planejamento foi seguido pelo professor ou sofreu alguma alteração. Diante das ações e reações dos adolescentes, o professor improvisou e/ou realizou algo que não estava no plano de ensino? Quais foram as modificações em relação ao planejamento e por que elas aconteceram? Esta análise contribui para a reformulação do planejamento, para um conhecimento maior do grupo e de seus interesses.

## **MAS COMO AVALIAR?**

Todas estas questões levantadas anteriormente não são respondidas em uma única aula, muito menos em um único momento denominado “avaliação”.<sup>4</sup> Depende de diferentes formas de observação, registros, conversas em pequenos grupos. Alguns instrumentos podem ser utilizados como: entrevistas escritas e orais (aulas dialogadas com registro), questionários, vídeos, fotos, testes, provas escritas e orais, debates, autoavaliação (é muito importante, pois possibilita que o estudante se conscientize da sua aprendizagem), seminários, interpretação de desenhos, dentre outros. O processo de avaliação começa na construção do planejamento e acompanha todo o desenvolvimento da proposta, até a sua conclusão.

---

<sup>4</sup> Muitas vezes, no final da aula, o professor realiza uma roda e diz para os educandos que é o momento de avaliar a atividade realizada.

## **QUEM AVALIA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?**

É comum pensarmos que isso é tarefa exclusiva do professor. No entanto, todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem participar de sua avaliação. Assim, professores, educandos, funcionários da escola, pais e comunidade precisam pensar juntos a presença da Educação Física na escola e como torná-la mais significativa para todos. Os conselhos de classes, reuniões de pais, colegiados, conselhos de pais, etc., podem ser momentos em que as questões referentes à Educação Física apareçam e sejam discutidas.

Como tentativa de síntese, podemos dizer que pensar a Educação Física como componente curricular é pensar que ela tem o que ensinar: os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e brincadeiras; por que estes blocos de conteúdos culturais vêm garantindo sentido e significado ao movimento humano ao longo da história, contribuindo para uma formação humana integral do educando. Além disso, a Educação Física organiza como ensinar tais saberes, fazendo parte de sua proposta curricular diferentes sugestões teórico-metodológicas. Discutimos também a avaliação da Educação Física, entendendo que este processo significa repensar todo o processo de ensino e aprendizagem, confrontando diferentes interesses e expectativas, reconstruindo continuamente a presença da Educação Física na escola.

## **CONCEPÇÕES ESTRUTURANTES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **Sobre o corpo**

Como compreendemos o corpo humano? Como esta maneira de compreendê-lo tem servido de orientação para organizarmos nossas aulas? Estudos e pesquisas nos revelam que temos tomado, muitas vezes, a referência que as ciências biológicas nos emprestam para compreender sobre o corpo dos nossos educandos: um amontoado de células, ossos, músculos que precisam estar muito bem-integrados e funcionando perfeitamente.

Os conhecimentos da anatomia, da bioquímica, da fisiologia e da biomecânica têm sido utilizados como referência para pensarmos os corpos que se movimentam nas aulas, bem como explicitam os objetivos que queremos levar nossos educandos a atingir numa dada atividade.

Partindo desse princípio a experiência da corrida que oferecemos aos educandos nas aulas limitam-se a um correr numa distância "x", durante um tempo "y" numa frequência cardíaca "z" com o objetivo de melhorar o condicionamento cardiovascular e respiratório dos mesmos. Nesse sentido, o importante "é não ficar parado" nas aulas; "faça qualquer coisa... só não fique

parado nas aulas”. O entendimento do corpo biológico nos emprestou lentes para ver o corpo dos nossos educandos a partir de diferenças que promoveram (e que promovem, ainda) desigualdades nas aulas: corpo forte x corpo fraco; corpo magro x corpo gordo; corpo habilidoso x corpo não habilidoso; corpo masculino x corpo feminino; corpo negro x corpo branco, dentre outros.

Os conhecimentos provenientes das ciências biológicas são importantes para o trabalho do professor de Educação Física nas escolas, mas não é o bastante. Outros conhecimentos, provenientes da Filosofia, da Sociologia e, mais recentemente, da Antropologia, nos oferecem possibilidade de ampliar nosso foco sobre o corpo e, caminharmos no sentido de compreendê-lo não em fragmentos (biológico + psicológico + emocional + social + cultural), mas como uma unidade.

Nesse sentido, entender o corpo como unidade significa conceber

“[...] o sujeito a partir da indissociabilidade de suas dimensões biológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, estética, lúdica, linguística dentre outras. Significa compreender que o ser humano é um todo indivisível que pensa, sente e age, simultaneamente.” (SEEMG, 2006, p.13)

O corpo não existe apenas na sua dimensão biológica. Como unidade, os corpos dos nossos educandos traduzem as pessoas que eles se constituíram ao longo das suas trajetórias. Já paramos para observar e analisar como os adolescentes e jovens se vestem? A que “galera” pertencem nossos educandos? Bermudas embaixo dos joelhos, bonés virados para traz, *piercing*, tatuagens nos informam acerca de a que grupo (atualmente) eles pertencem e com qual se identificam; calças de malha amarradas por cordões coloridos; camisas do Atlético ou do Cruzeiro e outras marcas nos dizem quem são eles, de onde falam, dos lugares onde se constroem como sujeitos que compreendem o mundo a partir de lógicas diferentes das nossas, de compreensões acerca da finalidade social da escola e, conseqüentemente, da relação que eles estabelecem com as práticas corporais de movimento.

Podemos reconhecer semelhanças e diferenças físicas entre nossos educandos. Mas as maneiras como eles se constituem pessoas na sociedade não são as mesmas. É no corpo que “o homem transcende os determinismos biológicos e torna-se efetivamente humano”. (DAOLIO, 1995, p. 37).

Não somos apenas meninos ou meninas que nos diferenciamos aparentemente por nossa organização biológica. O nosso corpo manifesta nossos pertencimentos a certos contextos sociais. As famílias, as experiências com vizinhos e colegas, as escolas, as aulas de Educação Física nos ajudaram a sermos homens e mulheres diferentes, com lugares diferentes na

sociedade. Somos homens, trabalhadores, pobres, pais, cruzeirenses, negros, católicos e tantos outros adjetivos que, marcados em nossos corpos, nos configuram como humanos. E assim o é com nossos educandos, já que no corpo

“Estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca.” (Idem)

E são estas diferentes maneiras de sermos que nos ajudam a estabelecermos relações diferentes com nossos corpos. Em nossas aulas, algumas meninas não podem usar *short* porque sua religião não permite. No Brasil, as mulheres vão à praia, usam maiôs e biquínis; no Oriente Médio não podem nem mesmo mostrar seu rosto. A maneira como a sociedade entende o lugar da mulher influencia sua relação com o corpo. Enfim, as sociedades imprimem em nossos corpos diferentes maneiras de sermos homens, mulheres, negros, brancos, atleticanos, cruzeirenses, capoeiristas, dançarinos.

Estas questões têm feito parte das nossas aulas? Fazem parte das nossas reflexões? Como tenho me relacionado com meu corpo? Quais são os códigos que orientam esta relação? E meus educandos? As questões relacionadas ao emagrecimento, por exemplo, têm sido orientadas a partir de quais sentidos, de quais modelos de corpo?

Reconhecer o corpo a partir de uma compreensão sociocultural que amplia a dimensão biológica nos remete à necessidade de revermos nossa compreensão acerca do movimento humano, de entender o que existe de **humano** no movimento dos nossos estudantes.

Gingar capoeira, dançar e jogar futebol podem não ser a mesma coisa para nós e para eles! As experiências extraescolares reconstroem suas relações com estas e outras práticas. Estamos atentos a isso e nos mobilizando para melhor compreendê-las? Seus corpos e movimentos podem nos oferecer lições acerca das aprendizagens nas aulas, de maneira que elas se tornem mais significativas!

### **Sobre o movimento humano e linguagem**

Dança, ginástica, capoeira, lutas, esportes... esses e tantos outros movimentos fazem parte desde sempre da Educação Física. Mas o que é movimento? Quais as consequências para sua compreensão quando adjetivamos o movimento de humano? Quais as implicações para o projeto de Educação Física nas escolas ao reconhecer o humano que existe no movimento?

Podemos oferecer uma gama de experiências da corrida nas nossas aulas por meio de estafetas, do "corre-cutia" e de uma série de outras tarefas que envolvem este movimento.

Correr ou qualquer outra forma de movimento é importante porque faz parte da natureza dos homens e o lugar para se fazer isto nas escolas é nas aulas de Educação Física? Organizaremos aulas com uma diversidade de práticas para cumprir este objetivo? O movimento, então, restringe-se a um deslocar do corpo que percorre certa distância num tempo qualquer (para liberar a energia contida nos estudantes!).

De outra forma, as aulas de Educação Física podem se constituir como tempo e espaço nas escolas para a aprendizagem dos movimentos, das técnicas. Basta à Educação Física ensinar a melhor maneira de realizar o movimento, aquela em que a eficiência e a eficácia do movimento e o gasto energético são considerados como elementos estruturantes no processo de aprendizagem dos esportes, das danças, das lutas, da capoeira.

Essas aprendizagens são de suma importância para a construção da relação dos educandos com as práticas. É necessário que os estudantes aprendam algumas técnicas do voleibol – toque, manchete, por exemplo – para que o objetivo do jogo seja cumprido; a falta de habilidade pode dificultar a permanência da bola no alto, sem cair no chão. Para que o objetivo do sumô seja alcançado – retirar o outro lutador do círculo – é preciso ter acesso a algumas técnicas. São conhecimentos produzidos pela humanidade e merecem ser sistematizados e ensinados aos educandos.

No entanto, limitar o ensino das práticas corporais à aprendizagem dos gestos técnicos é restringir o acesso dos educandos a outros conhecimentos que compõem o saber referente a cada uma das práticas vivenciadas nas aulas de Educação Física. Movimentos não são “etéreos”, desencarnados; não são a corrida, salto, toque, manchete, chute e outros movimentos que são realizados nas aulas. São pessoas que se movimentam, que correm, saltam, que tocam a bola de vôlei e dão manchete, são meninos e meninas que chutam a bola enquanto jogam futebol. E o fazem orientados por diferentes sentidos construídos na relação estabelecidas com cada uma das práticas.

Crianças brincam de corre-cutia simplesmente porque é gostoso ou porque também é bom ver o colega que foi preso ir para o centro da roda ao som do “galinha choca, comeu minhoca, saiu pulando que nem pipoca”? É bom fazer estafetas porque vivencio fisicamente a sensação de correr rápido e o vento bater na minha cara ou porque é bacana correr mais rápido e tão mais rápido que o outro para ganhar dele? Nossos adolescentes se movimentam sim nas aulas. Mas o fazem a partir de quais interesses, desejos e necessidades? Temos ajudado-os a compreender também os diversos sentidos que orientam as diferentes maneiras de se movimentar?

“O se movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a pessoa do se movimentar não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o mundo, que configura aquele acontecimento relacional, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo.” (KUNZ, 1991, p.174).

Daolio ao discutir a Educação Física na escola traz para o debate as contribuições de Rodrigues (1987).

“Pode-se dizer que a estrutura biológica do homem lhe permite ver, ouvir, cheirar, sentir, pensar e a cultura lhe forneceria o rosto de suas visões, os cheiros agradáveis ou desagradáveis, os sentimentos alegres ou tristes, os conteúdos do pensamento.” (DAOLIO, 1995, p. 35)

Nossos adolescentes brincam de rouba bandeira; assistem pela TV e jogam futebol e vôlei na rua; podem ter acesso aos elementos da ginástica numa academia; podem dançar em bailes *funk*, em festas; podem ter acesso à capoeira nos projetos sociais na sua comunidade. E quando vão para as aulas de Educação Física o fazem levando consigo suas representações sobre cada uma destas práticas corporais construídas nesses tempos e espaços sociais. A relação estabelecida com o voleibol não se dá somente nas aulas de Educação Física; além de um entendimento mínimo do objetivo central do jogo, constroem ídolos, expectativas de jogar voleibol tão bem quanto os jogadores, não é qualquer voleibol que eles querem jogar, pode ser aquele da televisão. A relação que os estudantes estabelecem com as práticas é mediada pela cultura a qual eles têm acesso, aquelas que eles vivem e da qual fazem parte.

Os movimentos ganham significado no plano da cultura. As diferentes expressões do corpo da criança em busca do conhecimento acontecem como **linguagem** e esta pode se manifestar em gestos, em movimentos intencionais em direção aos objetos, aos colegas e a partir deles, nas falas, nas mudanças de olhar e de sentimentos. Todas estas expressões estão permeadas de significados e sentidos históricos, sociais e culturais.

O conhecimento se dá a partir da interação, da comunicação com o mundo. Todos nós procuramos conhecer nos interagindo com os objetos, nos comunicando com as pessoas, em diferentes tempos e espaços. Isso tudo só é possível por meio da **linguagem**. Esta só pode ser expressa porque temos um corpo capaz de exteriorizar nossas vontades, nossos sentimentos, nossas emoções e todos os nossos pensamentos por meio de **signos** comuns, ou seja, significados que são construídos e reconstruídos continuamente no plano da cultura. O movimento ou as diferentes maneiras de se movimentar nas aulas de Educação Física se constituem como importantes maneiras de se expressar os signos que compõem as diferentes sociedades. Neste sentido, movimento também é linguagem. Mas o que é linguagem?

Buscando resposta para essa pergunta, recorreremos a Mikhail Bakhtin (2006). Para este autor, a linguagem é constituída pelos **signos**, ou seja, qualquer objeto físico ou corpo físico que faz

parte da realidade material possui um **significado** capaz de explicá-lo, de torná-lo compreensível entre as pessoas de uma comunidade, sendo o meio de sua **comunicação**. Os significados fazem parte de um contexto social, histórico e cultural.

Sendo assim, a Educação Física, como disciplina escolar, possui conhecimentos específicos que devem ser ensinados, aprendidos, vivenciados e transformados por professores e estudantes, num processo de (re)construção permanente. Esse processo de construção do conhecimento da Educação Física acontece a partir do reconhecimento do movimento como **linguagem**, tomando como ponto de partida os temas e seus signos sociais que vêm histórica e culturalmente atribuindo sentido ao movimento humano.

Entender corpo e movimento humano de maneira ampliada implica reconhecer não só que os educandos já trazem conhecimentos para as aulas, mas que estes conhecimentos não se restringem ao **saber jogar**. Esse saber fazer é construído culturalmente tendo implicações estruturantes na relação dos educandos com as diferentes práticas corporais necessitando, portanto, construir saberes que tratam também do **saber sobre o jogar**. Nesse sentido, reconhecer que eles já sabem “coisas” sobre as práticas a serem vivenciadas nas aulas torna-se importante elemento a ser considerado no processo de organização das aulas.

### **O reconhecimento de que nossos estudantes já sabem algo sobre aquilo que gostaríamos que eles aprendessem**

O contato e o acesso com algumas das práticas a serem experimentadas nas aulas de Educação Física já fazem parte da vivência dos adolescentes. No caso de o esporte, algumas de suas modalidades já são conhecidas e/ou potencializadas pelos seus contatos com a mídia televisiva; por fazerem parte de suas atividades cotidianas – na rua, nas escolinhas de esporte ou em projetos sociais, por meio da realidade virtual materializada nos jogos eletrônicos experimentados em casa ou em estabelecimentos comerciais que vendem estes serviços. A caminhada tem feito parte de uma parcela considerável da população em busca de um melhor condicionamento cardiovascular; atividade física é sinal de saúde, “quem faz atividade física é mais saudável”. Estes e outros tantos exemplos poderiam ser aqui citados indicando a relação que nossos educandos estabelecem com as práticas corporais de movimento.

Mas o que significa lidar com o entendimento de que o estudante já sabe algumas coisas? Se ele já sabe, por que ensinar novamente? Como pode a Educação Física qualificar suas aulas, a partir deste princípio, e melhor organizar seu trabalho pedagógico?

Vejamos um exemplo “clássico” que tem acontecido ainda em algumas escolas! Quando começamos a temática futebol, podemos, por exemplo, pedir aos estudantes que organizem a prática. Normalmente, nos deparamos com o seguinte: as meninas, são convidadas a não participarem da aula, enquanto o jogo acontece a partir da regra básica dos “5 minutos ou dois gols e quem ganha a partida fica”, entrando o time de fora.

Dizer que isto é errado não vai resolver o problema. Ao propor uma estratégia de inclusão de novas regras existe um limite para que a alteração de sentidos que mobilizam as ações dos educandos se concretize (neste caso, os sentidos da competição, da rivalidade que orientam as partidas). Isto ocorre porque, na maioria das vezes, a certeza da necessidade de criar outros critérios de escolha para a composição dos times ou alterar a regra do “quem ganha fica” é uma necessidade dos professores e não dos estudantes. Eles ainda não se sentiram tocados pelos mesmos critérios que os nossos para pensarem outras possibilidades para a organização do jogo.

Entender que para além da dimensão do realizar corporal e do jogar futebol existem sentidos (desejos, interesses) que orientam a vivência das práticas corporais dos nossos estudantes é compreender que outros conhecimentos – dentro da temática escolhida – precisam também ser sistematizados e organizados por nós. O interessante é jogar futebol ou jogar tão bem para ganhar do outro. O bacana é rebater com os colegas no jogo de corta 3 ou bater forte na bola para o outro sair ou bater tão forte que, ao sair, o outro saia chorando? O legal é a experiência humana da brincadeira do “corre-cutia”, estar com meus amigos ou o legal é fazer com que o outro se dirija para o centro da roda e eu cantar “galinha choca”?

É preciso reconhecer que, para alterar as relações dos nossos estudantes com as práticas, para que as aprendizagens que ocorram nas aulas de Educação Física sejam significativas, para eles faz-se necessária a criação de estratégias de ensino que

“[...] ativem os esquemas e pré-concepções de sua estrutura semântica experiencial, para reafirmá-los ou reconstruí-los à luz do potencial cognitivo que representam os novos conceitos da cultura e dos conhecimentos públicos com os quais agora entram em contato.” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 63)

Ao ajudar os educandos no exercício de refletir sobre as práticas e suas relações com elas, a partir da conscientização dos sentidos que orientam suas relações com as diferentes formas de se movimentar, o professor pode contribuir no processo de conferir a eles uma maior consciência e protagonismo na produção e reconstrução de outras maneiras de jogar, de vivenciar e experimentar o movimento humano. A aula de Educação Física, então, transforma-se num “fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade”. (Idem, p. 61)



A bagagem cultural do estudante como ponto de partida para a organização do planejamento das nossas aulas é fundamental para o processo de construção de conhecimento. A (re)criação de novas maneiras de movimentar se dará mediante análise crítica daquilo que já se sabia sobre aquela prática corporal.

## **PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **Socialização**

O termo socialização vem sendo empregado por nós professores como importante justificativa que garante a presença da Educação Física nas escolas. Em trabalho realizado no estado do Espírito Santo, Valter Bracht e colaboradores (1999) procuraram identificar a situação da Educação Física escolar nas escolas estaduais. Ao serem perguntados acerca da importância da Educação Física nas escolas, os professores deram uma conotação especial ao termo socialização e a seus diferentes entendimentos/manifestações – entrosamento; respeito; saber a hora de vencer e a hora de aceitar a derrota; que ela (a Educação Física) dá limites, regras, deveres e disciplina o educando – sendo de responsabilidade deste componente curricular o cumprimento do **papel de socializar as crianças e jovens nas escolas**.

Mas, o que é socialização? Esta dimensão da formação dos educandos é responsabilidade exclusiva da Educação Física? De acordo com os sociólogos Peter Berger e Brigitte Berger, a socialização é o processo “por meio do qual o indivíduo aprende a ser membro da sociedade”, é “a imposição de padrões sociais à conduta individual” (1977, p. 204). É um processo no qual os estudantes irão não só aprender mas agir a partir de determinados valores e normas de conduta.

Nesse sentido, a Educação Física pode contribuir, sim, para o processo de socialização dos educandos. Porém, não cabe a ela a exclusividade de promover a socialização dos mesmos. A escola explicita no seu projeto político-pedagógico as intencionalidades formativas que orientarão as práticas escolares a serem desenvolvidas naquele contexto. Projetar a formação de pessoas implica, necessariamente, selecionar determinados valores e atitudes que a comunidade escolar – professores e funcionários, educandos, pais – acredita que sejam importantes de serem vivenciados cotidianamente na escola.

Queremos que nossos estudantes sejam mais colaborativos, mais solidários, mais companheiros, críticos, participativos, capazes de fazer escolhas e se responsabilizar por elas. Estes e muitos outros valores fazem parte do nosso horizonte educacional. Desejamos que nossos educandos, conosco, aprendam diversos elementos do **fazer** e do **saber sobre o fazer**

relacionados às práticas corporais de movimento ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade de que a escola possa se configurar, também, como espaço para a aprendizagem de valores e normas sociais. Se falar de socialização é falar da aprendizagem e incorporação de valores e de condutas sociais, quais têm sido estes valores selecionados por nós? Estes têm sido vivenciados nas nossas aulas? Têm orientado minha relação com os diferentes educandos os quais tenho tido contato? São perguntas necessárias de serem respondidas por nós e pelos nossos educandos quando falamos de socialização.

## **Inclusão**

A temática da inclusão tem sido pauta de intensos e vigorosos debates na sociedade e, de maneira especial, no campo educacional. A inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares tem sido porta de entrada permanente desta discussão. No entanto, para este momento, façamos um exercício de ampliação do nosso entendimento acerca da inclusão nas aulas de Educação Física para além do trato com os estudantes com deficiência.

O cotidiano das aulas de Educação Física nos oferece considerável material para reconhecer o lugar de diferentes possibilidades da existência humana: ser homem ou mulher; ser branco ou negro; ser rico ou pobre; ser alto ou baixo; ser habilidoso ou não; ser forte ou fraco, dentre tantas maneiras de sermos humanos. Portanto, para pensar a inclusão como princípio que estrutura as aulas de Educação Física é preciso construir práticas significativas preocupadas em rever aquelas práticas “segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer educando e, finalmente, invalidar soluções paliativas”. (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

A maneira como lidamos – professores e estudantes – com cada uma destas formas de sermos, de reconhecermos nossas humanidades se manifesta nas aulas de Educação Física. A partir desses diferentes entendimentos, ocupamos e fazemos com que os outros **ocupem lugares** diferentes nas aulas os de “dentro” e os de “fora”. Delimitamos, a partir de diferentes referenciais e dos nossos padrões de normalidade que construímos ao longo das nossas experiências, a maneira pela qual nos relacionamos com os outros. Consideramos a nossa maneira de ver e entender o mundo como a mais correta e assertiva. E, no tocante às práticas corporais de movimento, isso não seria diferente. Na ausência de um olhar atento do professor, aquele educando que não é possuidor de boas habilidades técnicas ocupa, no jogo de futebol, um lugar destinado àqueles “pernas de pau”: o gol. E, no caso das meninas, seu lugar é na arquibancada. Numa estafeta qualquer, o adolescente mais lento fica por último, enquanto os primeiros, mais velozes, ganham distâncias importantes para que a equipe ganhe, apesar da lentidão do outro!

A inclusão como princípio orientador para nossas aulas exige um duplo movimento. Por um lado, reconhecer e respeitar o que faz uma pessoa ser diferente de todas as demais e, por outro lado, preservar o “dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem” (MARQUES e MARQUES, 2003, p. 233). O cuidado que nos pedem os autores, ao tratarmos das questões referentes à inclusão, é o de que “a diferença não deveria se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana”.

Nesse sentido, o tratamento das práticas corporais nas aulas de Educação Física pressupõe o reconhecimento de que, por serem produções humanas, estas são vivenciadas de maneiras diferentes por todos nós. Diferentes relações são construídas no movimentar de cada um. Fazer ginástica, caminhar, jogar futebol dentre outras tantas práticas corporais são orientadas por sentidos diferentes e experimentadas a partir das diversas realidades e possibilidades. Um cadeirante também “caminha”, desloca-se num tempo e num espaço assim como aquele que o faz utilizando suas pernas. São experiências vivenciadas corporalmente de maneira diferente. Como a nossa é diferente em relação à dele. Movimentar-se com as pernas, ser homem ou mulher, ser branco ou negro, se ter ou não mais habilidade que o outro (palavra significativa neste contexto) não nos coloca num lugar de superioridade; apenas de diferença em relação a uma outra experiência.

A inclusão pode nos abrir a oportunidade de reconhecer no outro o que ele tem de humano. O outro, por ter um grau de habilidade diferente do meu, pode me oferecer outras possibilidades de jogar futebol nunca antes experimentadas. Já pensamos nisso?

## **Ludicidade**

Como ressalta Debortoli (1999), expressar plenamente significa buscar a linguagem em sua plena forma emancipadora, tornando fundamental a descoberta de diferentes formas de se comunicar, de se expressar, de ser e viver. Estas formas vão além do recurso da leitura, da fala e da escrita. A ludicidade é uma forma de linguagem, pois permite que a criança exteriorize o seu pensamento de várias maneiras, que se comunique com os outros, com os objetos, em diferentes tempos e espaços. Brincando a criança se movimenta, fala, desenha, sorri, chora, grita, utilizando diferentes modos de discurso para expressar o que sente e pensa.

É necessário destacar, neste momento, a diferença entre brincadeira enquanto um princípio (ou seja, a ludicidade) e as brincadeiras como conteúdo cultural das aulas de Educação Física.

Os jogos e brincadeiras correspondem a um dos blocos de conhecimentos da Educação Física e representam conhecimentos históricos e culturais, vivenciados em diferentes comunidades, em diferentes épocas. Exemplos: corre-cutia, pique-cola, esconde-esconde, amarelinha, queimada, etc..

Contudo, considerar a brincadeira como um princípio norteador significa que, independentemente do conhecimento a ser trabalhado, as aulas devem possibilitar a expressão plena da criança, ou seja, a descoberta do conhecimento pela diversão, pelas diferentes experiências de movimento que pode realizar em busca da autonomia e da criatividade.

### **CAPACIDADES EM RELAÇÃO À PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 3º CICLO**

Pensando na especificidade deste ciclo de formação e em todas as questões discutidas neste texto introdutório, construímos três quadros que poderão auxiliar a construção dos planejamentos.

Como contribuição na construção do trabalho docente, o primeiro quadro com as matrizes curriculares traz sugestões quanto à gradação no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo e são empregadas as letras I, R, T e C que remetem aos verbos INTRODUZIR, RETOMAR, TRABALHAR e CONSOLIDAR. A definição destes termos aparece no texto Apresentação, destas Proposições curriculares, reproduzido a seguir:

**I – Introduzir** – Levar os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia a dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, **introduzir** não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação-problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade, muitas vezes depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. Assim, a introdução dessa nova capacidade dar-se-á articulada a uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades.

**R – Retomar** – Ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas, necessariamente terão de ser retomadas, sendo ampliadas à medida que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Assim, procuraremos evidenciar aquelas capacidades que,

mesmo após serem consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor/a, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que Retomar não tem o mesmo sentido de Revisar. Revisar tem muitas vezes um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. **Retomar** significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que para isso há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove, assim, uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente.

**T – Trabalhar** – Tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor/a. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor/a organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor/a defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

**C – Consolidar** – No contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor/a devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico que foi realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade que foi desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área disciplina. A avaliação assume nessa fase o objetivo de compor um quadro das aprendizagens que foram construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no ciclo.

Além disso, construímos dois outros quadros complementares ao primeiro, realizando algumas observações e também sugestões de atividades. Enfatizamos que as características da escola, da turma e do contexto social devem ser levadas em consideração. Reflexões, adaptações, mudanças e críticas a esta proposta devem ser feitas sempre.

## QUADRO DE CAPACIDADES DO 3º CICLO

Capacidades a serem desenvolvidas no 3º ciclo em relação à Educação Física	Distribuição no Ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. <b>Vivenciar</b> as práticas corporais, referentes aos conteúdos culturais da Educação Física (jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas), valorizando a ludicidade, a inclusão (respeitando as diferenças) e a socialização.	T/R	R/C	C
2. <b>Reconhecer</b> diante de diferentes práticas corporais, o conteúdo da Educação Física do qual elas pertencem e quais as possibilidades de movimentos que elas proporcionam.	I/T	T/R	R/C
3. <b>Conhecer e perceber</b> , de forma permanente e contínua, seu corpo, suas possibilidades de movimento, buscando superar os limites e ampliar as potencialidades.	T/R	R/C	C
4. <b>Organizar</b> as atividades de forma coletiva, sendo capaz de planejá-las, construir suas regras, vivenciá-las e sugerir outras formas de realização das mesmas.	T	R	C
5. <b>Conhecer e refletir</b> criticamente sobre a história dos diferentes temas e conteúdos da Educação Física que forem propostos nas aulas.	T/R	R/C	C
6. <b>Analisar</b> criticamente algumas questões presentes em seu cotidiano (dentro e fora da escola) que influenciam na construção de uma concepção de corpo, de saúde e de atividade física.	I/T	T/R	R/C
7. <b>Interferir</b> em diferentes tempos e espaços do seu cotidiano, sugerindo novas possibilidades de vivência de práticas corporais nestes espaços, reivindicando mais áreas de lazer em sua região, mais materiais nas aulas da escola, etc.	I	T/R	R
8. <b>Reconhecer vivenciar</b> as diferentes possibilidades corporais de pessoas com deficiência nas diferentes práticas relativas aos conteúdos da Educação Física .	I/T	T/R	R/C

## QUADROS COMPLEMENTARES - 3º CICLO

INTENÇÕES EDUCATIVAS (SME)	CAPACIDADES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA	CONHECIMENTOS	OBSERVAÇÕES
<p><b>Expressão por meio de múltiplas linguagens e de novas tecnologias:</b> versatilidade na leitura do mundo, ampliando sua capacidade de compreender a realidade em que vive; ampliação de sua capacidade de comunicar-se, desenvolvendo criatividade, produzindo diversos tipos de mensagens e utilizando para isto diversos mecanismos e instrumentos; enriquecimento de sua condição de sujeito social, capaz de compreender e utilizar diversas linguagens para comunicar-se e exercer sua cidadania.</p> <p><b>Posicionamento diante da informação:</b> Saber informar-se, ou seja, saber procurar a informação em fontes variadas; saber comparar fontes de informações variadas, estabelecendo relações entre elas; analisar a tendenciosidade de uma informação e se posicionar diante dela; compreender o valor e a influência das fontes de informações; saber distinguir o que é essencial e o que é secundário em uma fonte de informações. Dotar de sentido e significado globais as diferentes informações recolhidas em um projeto ou atividades. Inferir novos sentidos, significados e</p>	<p><b>Vivenciar</b> as práticas corporais referentes aos conteúdos culturais da Educação Física (jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas), valorizando a ludicidade, a inclusão (respeitando as diferenças) e a socialização.</p> <p><b>Reconhecer</b>, diante de diferentes práticas corporais, o conteúdo da Educação Física ao qual elas pertencem e quais as possibilidades de movimentos que elas proporcionam.</p> <p><b>Conhecer e perceber</b>, de forma permanente e contínua, seu corpo, suas possibilidades de movimento, buscando superar os limites e ampliar as potencialidades.</p> <p><b>Organizar</b> as atividades de forma coletiva, sendo capaz de planejá-las, construir suas regras, vivenciá-las e sugerir outras formas de realização das mesmas.</p> <p><b>Conhecer e refletir</b> criticamente sobre a história dos diferentes temas e conteúdos da Educação Física que forem propostos nas aulas.</p> <p><b>Analisar</b> criticamente algumas questões</p>	<p>Brinquedos, brincadeiras e jogos</p> <p>Esportes</p> <p>Danças</p> <p>Lutas</p> <p>Ginásticas</p> <p>Capoeira</p>	<p>Os princípios orientadores das aulas: ludicidade, inclusão e socialização, devem estar sempre presentes, independentemente do conhecimento disciplinar. Eles é que vão garantir que os conhecimentos e seus temas sejam <b>vivenciados por todos</b> de forma plena, divertida, criativa e autônoma. Todas as diferenças (seja de ritmo, aprendizagem, habilidade, gênero, cor, etnia, etc., inclusive as crianças que apresentarem alguma deficiência) devem ser respeitadas. (Ver discussão dos princípios no texto)</p> <p>Proporcionar ao adolescente diferentes experiências de movimento, a partir da convivência com o outro, das diferentes interações com os objetos, com os espaços, contribuir para a construção de sua identidade. A construção da <b>identidade</b> e da <b>autonomia</b> depende dos processos de significação, nas diferentes situações sociais. (Ver discussão da linguagem no texto)</p> <p>Em relação ao conhecimento histórico dos conteúdos disciplinares, é possível realizar um aprofundamento nas questões, favorecendo a reflexão crítica dos temas vivenciados. Mas este aprofundamento não significa deixar de vivenciar determinada prática para apenas ler e estudar sua história. Na verdade, as informações interessantes podem ser discutidas juntamente com a vivência dos movimentos provenientes do conteúdo/tema, sem fragmentações de tempo e espaço. O tempo e o espaço são um só: a aula de Educação Física.</p> <p>O binômio “atividade física e saúde” é muito divulgado pela mídia, influenciando</p>

<p>referências, a partir das informações trabalhadas em um projetos ou atividades. Ser capaz de generalizar raciocínios, elaborando modelos abstratos para traduzir ou interpretar uma situação ou ação. Aprender a realizar esquemas recapitulativos da informação trabalhada. Desenvolver atitudes de: interesse pelos acontecimentos contemporâneos; crítica e reflexão diante das informações veiculadas pelos meios de comunicação e dos próprios fatos; respeito à opinião dos outros.</p> <p><b>Interação ativa e crítica com o meio físico e social:</b> Analisar as relações existentes entre os diversos grupos sociais, dentro de uma dada realidade. Desenvolver a capacidade de analisar diferentes aspectos da realidade cultural e natural, compreendendo sua dinâmica. Estabelecer relações entre diferentes formas de viver, percebendo a construção histórica dessas diferenças. Classificar aspectos de sua realidade, organizando-os, em categorias, considerando suas estruturas e inter-relações. Construir valores básicos para o exercício da cidadania: justiça, solidariedade, participação, respeito mútuo.</p>	<p>presentes em seu cotidiano (dentro e fora da escola) que influenciam na construção de uma concepção de corpo, de saúde e de atividade física.</p> <p><b>Interferir</b> em diferentes tempos e espaços do seu cotidiano, sugerindo novas possibilidades de vivência de práticas corporais nestes espaços, reivindicando mais áreas de lazer em sua região, mais materiais nas aulas da escola, etc..</p> <p><b>Reconhecer e vivenciar</b> as diferentes possibilidades corporais de deficientes nas diferentes práticas relativas aos conteúdos da Educação Física.</p>		<p>comportamentos e criando estereótipos. É preciso que o adolescente compreenda os benefícios dos exercícios físicos, mas também seja alertado para os riscos de uma atividade física mal orientada. A relação entre alimentação e atividade física também deve ser abordada, levando para discussão a questão da obesidade e das doenças provocadas pela obsessão estética – anorexia e bulimia, além da questão do uso de suplementos alimentares, de anabolizantes e de outras drogas.</p>
--	---	--	--



## SUGESTÕES PARA O 3º CICLO

CONHECIMENTOS	CAPACIDADES	TEMAS
<b>Jogos, brinquedos e brincadeiras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Vivenciar</b> os jogos e as brincadeiras de cada um dos temas, conhecendo suas regras e movimentos, valorizando a ludicidade, a solidariedade, a cooperação e respeitando as diferenças.</li> <li><b>Compreender</b> a importância das brincadeiras na vida dos sujeitos.</li> <li><b>Conhecer</b> a origem dos jogos e brincadeiras.</li> <li><b>Identificar</b> jogos e brincadeiras da comunidade local.</li> <li><b>(Re)construir</b> os jogos e brincadeiras, suas regras e movimentos de acordo com a situação, com o espaço e materiais disponíveis.</li> <li><b>(Re)criar</b> espaços e materiais para a vivência de jogos e brincadeiras.</li> <li><b>Ensinar</b> para outro colega (dentro ou fora da escola) os jogos e as brincadeiras vivenciados na aula.</li> </ol>	<b>Jogos e brincadeiras populares; jogos esportivos; jogos de salão; jogos de raquete e outros.</b>
<b>Esportes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Vivenciar</b> o esporte de forma lúdica, respeitando as diferenças e valorizando a solidariedade e a cooperação em detrimento de valores excludentes e discriminatórios.</li> <li><b>Vivenciar</b> os elementos técnicos e táticos básicos de cada modalidade, aplicando-os em uma situação de jogo.</li> <li><b>Conhecer</b> as regras de cada modalidade e os seus objetivos e <b>modificar</b> as regras de acordo com suas próprias necessidades e possibilidades de movimentos, com as necessidades do grupo, com a disponibilidade de material e espaço (para que todos, efetivamente, participem das aulas).</li> <li><b>Analisar</b> criticamente o esporte de alto rendimento.</li> <li><b>Conhecer</b> a história de cada esporte.</li> <li><b>Conhecer</b> os benefícios e os riscos presentes na prática do esporte.</li> <li><b>Compreender</b> o esporte como uma possibilidade de vivência nos momentos de lazer.</li> </ol>	<b>Voleibol, vôlei de dupla, futevôlei, basquete, futsal, futebol de campo, handball, atletismo (arremessos, lançamentos, corridas e saltos) e outros.</b>
<b>Danças</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Vivenciar</b> o movimento em diferentes ritmos (samba, mpb, reggae, pop, rock, hip-hop, funk, clássico, etc.), conhecendo as possibilidades de expressão que o corpo pode realizar na presença da música.</li> <li><b>Conhecer e vivenciar</b> a pluralidade das manifestações culturais na dança do nosso e de outros países, identificando suas características e movimentos próprios.</li> <li><b>Compreender</b> as relações sociais entre homens e mulheres na dança, procurando a superação dos preconceitos.</li> <li><b>Identificar</b> a influência da mídia nas formas de dançar.</li> <li><b>Criar e improvisar</b> suas próprias formas de dançar, compondo pequenas coreografias (individuais e/ou em grupos, a partir de materiais, temas e músicas)</li> <li><b>Vivenciar</b> a dança em diferentes eventos escolares (festas já presentes no calendário, como as Festas Juninas ou em festivais).</li> </ol>	<b>Dança criativa, a partir de diferentes ritmos nacionais e internacionais: samba, mpb, reggae, pop, rock, hip-hop, funk, clássico, etc.. Dramatização Dança de rua Danças folclóricas e outras.</b>
<b>Lutas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Conhecer</b> a origem e história dos temas e seu processo de esportivização.</li> <li><b>Identificar</b> as lutas presentes em outras culturas, compreendendo que elas possuem características e movimentos próprios, construídos em um outro país, num contexto social, histórico e cultural diferente.</li> </ol>	<b>Capoeiras Artes Marciais</b>
<b>Ginástica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Vivenciar</b> os elementos ginásticos de cada um dos temas.</li> <li><b>Conhecer</b> a história dos temas estudados.</li> <li><b>Diferenciar</b> as características e possibilidades de movimentos de cada tema.</li> </ol>	<b>Ginástica geral, artística, de academia.</b>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, E.S., VAGO, T. M. (Org.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BERGER, Peter, BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice M., MARTINS, José S. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora. 1977.
- BRACHT, Valter *et al.* Diagnóstico da Educação Física escolar no estado do Espírito Santo: o imaginário social do professor. *XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: Anais*. Florianópolis, set., 1999.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- DEBORTOLI, José Alfredo. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. *Revista Licere*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 105-117, 1999.
- FIGUEIREDO, Rita. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.
- GOMES, Ana Maria Rabelo, FARIA, Eliene Lopes. *Lazer e cultura*. Brasília: SESI/DN. 2005. v. 1. (Lazer e diversidade cultural)
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A pedagogia de projetos em questão. [inédito – Texto produzido a partir da palestra realizada no Curso de Diretores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, promovido pelo CAPE/SMED, em dezembro de 1994.]
- MARQUES, Luciana, MARQUES, Carlos. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. S.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (Orgs.) *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Avaliação. In: PÉREZ GÓMEZ, Angel I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed. 1998.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco E. (Org.) *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria. 2001. v. 1.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí. 1994.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudança*. Ijuí: Unijuí. 1991.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: PÉREZ GÓMEZ, Angel I.; SACRISTÁN, Jose G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: 1998.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Educação Física. Proposta curricular*. 2006.
- VAGO, Tarcísio M. *Debatendo rumos para Educação Física escolar*. Belo Horizonte. 2001. (digit.)

## **EQUIPE DE TRABALHO 2007/2008**

### **1. EQUIPES PEDAGÓGICAS DA SMED E GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO**

#### **COORDENAÇÃO DA GERÊNCIA DA COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO**

Marília Souza, Áurea Regina Damasceno, Ricardo Diniz

#### **EQUIPES PEDAGÓGICAS GCPPF**

##### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Adriana Cunha de Oliveira, Adriana da Silva Alves Pereira, Adriana Mota Ivo Martins, Andréia Godinho Moreira, Alayde Maria Caiafa de Arantes, Alcione da Anunciação Caetano, Ana Nazaré Madureira Cabral, Ana Paula Lopes Rocha, Arlete Alves Correa, Beatriz Temponi C. Castro, Cibele Soares, Délia Roizembruch, Desiré Kfoury Pereira Coutinho, Eleuza Fiuza Silva, Érica Silva Fróis, Fernanda Cecília Farias, Ilca Guimarães e Silva, Juliana Rezende Moscatelli, Luciana Silva Valentim, Maria Cristina Scotti Hirson, Maria Elisa de Araújo Grossi, Maria Eugênia Alves dos Santos Maia, Mariana Cruz de Andrade, Mônica Lenira Chaves de Almeida, Nídia Cristina Sabino, Renata Júlia da Costa, Rosângela Chaves Picardi, Rosemary Miranda Rodrigues Gonçalves, Sara Mourão Monteiro, Sandra Aparecida Colares, Tania Edvânia Pinto da Silva, Terezinha Felicidade da Silva, Valéria Inácio Chagas, Vanessa de Salvo Castro Alves, Vânia Aparecida de Azevedo

##### **CIDADE E MEIO AMBIENTE/BH PARA AS CRIANÇAS**

Amarildo Antônio Ferreira, Ana Lúcia Barros Penharvel, Débora Aniceta de Melo Ramon de Oliveira, Silvana Gomes Resende, Vânia Silva Freitas

##### **CULTURAS E SABERES E JUVENIS**

Admir Soares de Almeida Junior, César Eduardo de Moura, Cláudia Caldeira Soares, Maria Célia da Cunha Pinto Prado, Josiley Francisco de Souza, Mariano Alves Diniz Filho, Paulo de Tarso da Silva Reis, Ronei Marcelo Soares, Stelita Alves Gonzaga, Verimar Aparecida Mendes de Souza Assis

##### **EDUCAÇÃO INFANTIL**

Adarlete Carla do Rosário, Hélia de Miranda Glória Faria, Iara Rosa de Oliveira, Janete Soares Campos Dias, Joana Dark Teixeira de Saldanha, Joaquim Ramos, Mayrce Terezinha da Silva Freitas, Vânia Gomes Michel Machado, Vera Lúcia Otto Diniz, Clotildes Gonçalves Vieira, Isa Terezinha F. Rodrigues da Silva

##### **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Andréa Silva Gino, Auro da Silva, Carmem Terezinha Vieira Ângelo Nunes, Cristine Dantas Jorge Madeira, Edmary Aparecida V. E. S. Tavares, Roberto Antônio Marques

##### **EJA EDUCAÇÃO NOTURNA**

Andre Ottoni Bylaardt, Cláudia Regina dos Anjos, Creusa de Carvalho Ribeiro Neves, Enere Braga Mota, João Antônio de Oliveira, Valéria Cardoso Guedes

##### **INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Elaine Salles da Costa, Maria Cândida Viana Pereira, Maria da Conceição Dias Magalhães, Maria Isabel Campos Freitas, Odilon Marciano da Mata, Patrícia Cunha, Rosângela Elmira Veloso, Sílvia Maria Fraga, Vanessa Mara Gurgel

##### **MOBILIZAÇÃO SOCIAL**

Antônio Rodrigues de Souza, Mara Catarina Evaristo

##### **NARPE**

Ana Maria Reis Macedo, Consuelo Silva Costa, Débora Aniceta de M. R. Oliveira, Doraci Débora Muniz, Eunice Margareth Coelho, Ismayr Sérgio Cláudio, Karine Gusmão do Couto, Maria da Glória Martins de Melo, Mônica de Melo Mota Miranda, Paulo Roberto da Costa

## **NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES**

Maria de Lourdes Almeida Moreira

## **RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E DE GÊNERO**

Cláudio Eduardo Rezende Alves, Maria da Consolação Martins, Maria das Mercês Vieira da Cunha, Maria de Fátima Gomes, Maria do Carmo B. Galdino, Patrícia Santana, Paulo Roberto Costa, Rita de Cássia Nascimento Barbosa

## **SECRETARIA**

Érika Rodrigues Gonçalves Dias, Mário Lúcio Lopes, Mônica Alves Ribeiro, Telma de Melo Serpa Hajjar

## **EQUIPES REGIONAIS (GERÊNCIAS, ACOMPANHANTES DE 1º, 2º E 3º CICLOS)**

### **Barreiro**

Adelina Cezarina V. B. Santiago, Alexandra Guedes de O. R. Michel, Ana de Barros Silveira Pequena, Cláudia Márcia dos Santos, Cláudia Maria Diniz, Clélia Márcia C. De Andrade, Eloiza Helena Souza de Oliveira, Emiliana Alves Pereira, Jaqueline da Silva Ambrózio, Josilaine de Paula Cruz das Silva, Leda Helena Lopes, Liliâne Assis Ferreira Oliveira, Maristela Bruno da Costa, Mary Margareth Marinho Resende  
Valmira Maria Teixeira Losqui, Vilma Lúcia de Oliveira Carvalho

### **Centro-Sul**

Adriana Fonseca de Castro, Darci Teixeira Viveiros Cruz, Denise de Araújo Figueiredo de Faria, Joyce Ribeiro Palhares Franca, Olga de Souza Silveira, Romênia Ayla Moraes, Zamara Campos

### **Leste**

Denise Boffa Pascoal Santos, Dulcinalva Campos, Fabíola Fátima de Castro Guerra, Heliana do Socorro Pereira, João Bosco Guimarães, José Eduardo Silva Vidigal, Juliana Vieira da Silva, Marcia Maria de Souza Alves, Patrícia Rocha Noronha Mota, Thaís Maria de Souza Couto Veloso, Vânia Elizabeth Ferreira, Wilson Henrique Giovanini

### **Nordeste**

Alexandre Sorrentino, Ana de Barros Silveira Pequeno, Ana Paula Zacarias Lima, Arlete Áurea Mol Kallab, Cecília Rodrigues Machado Silveira, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudia Maria José Peixoto Machado, Eliane Malagolli dos Santos, Elis Ane Diniz Dias Costa, Elissadra de Cássia dos Santos, Giovanna Ferreira Xavier, Jerry Adriani da Silva, Josilene Maria Miranda Gregório, Rosa Antunes Corrêa, Sandra Aparecida Colares, Sônia Onofre, Vânia Maria de Campos Soares, Viviane Cássia Otoni Fróes

### **Noroeste**

Aimara Hortencia S. de Golveia, Egelza Maria Egg Nunes, Jussara de Fátima Liberal de Oliveira, Maria Beatriz P. de Almeida, Maria de Lourdes Moreira Pinto, Maria Luiza Barbosa, Mariangela Tamietti Galhiano Palheiro, Marília Nicolau do Carmo, Marta do Nascimento Mota, Mércia de Oliveira P. Castro, Nilza da Silva Rios, Regina F.V. Ferraz, Ronaldo Alvarenga Carvalho, Sonia Maria Lopes Andrade

### **Norte**

Benilda Regina Paiva de Brito, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudio Alexander D. Rodrigues, Cristina Renata G. Ranieri Mendes, Geni Martins de Souza Leão, Honorina Alkimim R. Galvão, Leonardo Viana da Silva, Maria Edite Martins Rodrigues, Marina Assis Fonseca, Regina Márcia do Nascimento Costa, Rita de Cássia Rodrigues Santos, Simone Andere, Wilma Inês Ferreira Fernandes

### **Oeste**

Aciléia do Carmo Sayde, Alberto Henrique F. Cunha, Délia Roizenbruch, Dulce Maria de Oliveira Scliar, Lúcia Maria Nazareth de Sousa, Magda Maria Albino, Marília de Dirceu Salles Dias, Maria das Dôres de Souza Lopes, Maria de Fátima M. Moares, Rosana de Fátima Brito Faria

## **Pampulha**

Andréa Cristina Ferreira de Almeida, Carlos Wagner Coutinho Campos, Denise de Carvalho M. Santos, João Manoel Ferreira Gomes, Elci Madalena Soares, Maria Ângela Antônio, Marilene Penido de Pinho Ferraz

## **Venda Nova**

Aline Rogéria de Oliveira R. Costa, Andrea Alves Soares, Carla Cristine Nascimento Toledo, Denise Fátima de Souza, Júnia Costa Amaral, Laura Barbosa de Castro, Laura Ruth Barbosa Castro, Maria da Soledade Vieira Rios, Patrícia Dutra Magalhães, Rosalina Conceição Gomes, Rosimeire Amaral Cavalcante, Valdete dos Reis Barbosa, Yara Lourenço

## **2.DIRETORES, COORDENADORES, PROFESSORES E PEDAGOGOS**

Diversos diretores, coordenadores, professores e pedagogos da Rede Municipal de Educação participaram da elaboração destas Proposições Curriculares através da Rede de Formação 2007/2008 em encontros regionalizados e/ou por área de conhecimento. Sem a importante contribuição desses autores, a publicação destas Proposições Curriculares não se tornaria possível.

## **3. ASSESSORES E CONSULTORES**

### **ASSESSORES**

#### **Assessora Geral:**

#### **Samira Zaidan (FAE/UFMG)**

Professora da UFMG, na Faculdade de Educação. Realiza estudos área de Educação, tomando como referência a educação matemática, formação docente, saberes docentes, educação básica e reforma educacional. Membro do PRODOC - Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente.

#### **Assessores de Educação Física**

#### **Amanda Fonseca Soares Freitas**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-Minas; com Graduação em Educação Física pela UFMG. Professora da Rede Estadual de Minas Gerais, desde 2002; Professora das disciplinas “Educação Física Escolar: Infância” e “Estágio de Licenciatura: Educação Física e Infância” do curso de Educação Física da PUC-Minas.

#### **Mauro da Costa Fernandes**

Mestre em Educação pela PUC-Minas; com Pós-Graduação em Ensino da Educação Física pela mesma Universidade e Graduação em Educação Física pela UFMG. Professor de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; professor do curso de licenciatura em Educação Física no Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff, em Ibirité/MG e professor do curso de graduação em Educação Física na Faculdade Estácio de Sá, em Belo Horizonte/MG.

#### **Fabrine Leonard Silva**

Mestre em Educação pela FAE/UFMG; com Graduação em Educação Física pela UFMG. Professor dos cursos de Licenciatura em Educação Física da Fundação Helena Antipoff e do Centro Universitário de Sete Lagoas/MG. Membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático (GTT Educação Física/Esporte e Escola) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Entre 1998 e 2001, foi professor de Educação Física da Rede Estadual de Minas Gerais.

#### **Vanessa Guilherme de Souza**

Mestre em Educação pela PUC-Minas; com Graduação em Psicologia, pela Faculdade de Ciências Humanas da FUMEC, e em Educação Física, pela UFMG. Professora do Instituto de Ensino Superior Helena Antipoff e da Faculdade Pitágoras de Educação Física. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Antropologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, educação física escolar, ritual, adolescentes, identidade e mídia.

## **CONSULTORES**

Fizeram leitura crítica dos textos preliminares destas "Proposições Curriculares", por solicitação, e apresentaram suas opiniões, críticas e sugestões, os seguintes consultores:

### **Antonio Flávio Barbosa Moreira**

Atualmente é professor visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, membro de diretoria de associação científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, professor visitante da Universidade Católica Portuguesa e professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação, cultura, ensino e escola.

### **Lucíola Licínio Santos**

Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo e formação docente.

### **Maria das Mercês Ferreira Sampaio**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1963), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação escolar, ensino fundamental, política educacional e formação docente.

### **Marlucy Alves Paraiso**

Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais e Membro de corpo editorial do Educação em Revista (UFMG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo.

## **4. REVISÃO E FORMATAÇÃO**

César Eduardo de Moura

Josiley Francisco de Souza

Vânia Silva Freitas