

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL**

Marcio Tadeu Manfrin

**A COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
TRABALHO COM O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Caetano do Sul
2019**

MARCIO TADEU MANFRIN

**A COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
TRABALHO COM O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

MANFRIN, Marcio Tadeu

A compreensão do professor de educação física do trabalho com o desenvolvimento motor da criança no ensino fundamental / Marcio Tadeu Manfrin –São Caetano do Sul:USCS, 2019.
168 f.

Orientador: Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2019.

1. Professor 2. Educação Física 3. Desenvolvimento Motor 4. Habilidades Motoras 5. Formação Integral
Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 05 de novembro de 2019 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia (USCS)

Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy (UNESP)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os professores de educação física que procuram desfrutar de conhecimentos na elaboração de suas práticas pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar meus sonhos, de me conceder forças e sempre estar ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul, em especial ao Programa de Professor Substituto, pela concessão de bolsa de estudos durante os dois anos do projeto.

Sou muito agradecido a toda a minha família, em especial a minha esposa, Verônica Manfrin, que me encorajou desde o princípio neste curso acadêmico e literalmente se propôs a ajudar de corpo e alma.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, que possui alta capacidade técnica e amplo conhecimento na área de educação física, enfatizando suas orientações e ensinamentos, sua dedicação e paciência, tornando esse trabalho concretizado com sabedoria e excelência acadêmica.

“Nenhum de nós é tão bom, e tão inteligente
quanto todos nós...”

Marilyn Ferguson

RESUMO

O objetivo principal deste estudo é situar a compreensão do professor de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul sobre as habilidades motoras inseridas na proposta curricular. Por se tratar de um estudo de natureza qualitativa, optamos como caminho metodológico pelo estudo de caso único holístico. O instrumento de coleta de dados foi composto por entrevistas semiestruturadas que tiveram sua elaboração fundada na teoria de desenvolvimento motor. Os principais resultados obtidos pelas entrevistas revelaram conhecimentos superficiais dos professores sobre as questões teóricas relacionadas ao desenvolvimento motor da criança. A partir desta lacuna, outras incertezas, imprecisões e dificuldades foram identificadas, associadas ao desenvolvimento da criança. Por fim, verificamos aproximações e distanciamentos entre o discurso docente e a construção teórica sobre o desenvolvimento motor, proposta nas orientações curriculares do município. Como produto final, elaboramos uma proposta de formação continuada para os professores de educação física, que foi dividida em quatro encontros, cada um apresentando uma temática específica que dialogava com o tema e com os objetivos da dissertação. Criamos, assim, momentos de reflexão-ação entre os professores, promovendo possibilidades de pensar em suas práticas pedagógicas em relação ao desenvolvimento motor da criança. Os dados desta pesquisa podem ser utilizados no contexto da formação de professores e das secretarias de educação das cidades brasileiras.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Física. Desenvolvimento Motor. Habilidades Motoras. Formação Integral.

ABSTRACT

The main objective of this study is to understand the physical education teacher, who teach on the early years of the Elementary School in the city of São Caetano do Sul, about the references of the motor skills inserted in the curricular proposal. As this is a qualitative study, we chose the holistic case study as the methodological approach. The data collection instrument was composed of semi-structured interviews that were elaborated based on the motor development theory. The main results obtained from the interviews revealed superficial knowledge of teachers about issues related to the child's motor development. From this gap, other uncertainties, inaccuracies and difficulties were identified, associated with such child's development. Finally, check the approximations and distances between the teaching discourse and the theoretical construction on motor development, the proposal in the curriculum guidelines of the municipality. As a final product, we elaborated a continuing education for physical education teachers, which was divided into four meetings, each one showing a specific theme that dialogued with the theme of this dissertation objectives. Thus, we create moments of reflection among teachers, promoting possibilities of thinking about their pedagogical practices in relation to the child's motor development. The data from this research can be used in the context of teacher education and by education departments of Brazilian municipalities.

Keywords: Teacher's education. Physical Education. Motor development. Motor skills. Integral Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorização de jogos cooperativos	58
Quadro 2	Unidade de orientação das entrevistas	77
Quadro 3	Unidade do roteiro das entrevistas	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Principais pontos da metodologia de ensino e objetivos da educação física escolar na perspectiva crítico-superadora	53
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CECAP - Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação

DM - Desenvolvimento Motor

EF - Educação Física

HMB - Habilidades Motoras Básicas

HME - Habilidades Motoras Específicas

OPC - Oficinas de Práticas Corporais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PMSCS - Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul

PPP - Projeto Político Pedagógico

SCS - São Caetano do Sul

SEEDUC - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	31
2.1 História da educação física no mundo.....	31
2.2 História da educação física no Brasil.....	32
2.3 Os conteúdos curriculares nas escolas e suas influências.....	38
3 PROPOSTAS EDUCACIONAIS: ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	46
3.1 Abordagem desenvolvimentista.....	47
3.2 Abordagem construtivista-interacionista	50
3.3 Abordagem crítico-superadora.....	51
3.4 Abordagem sistêmica.....	53
3.5 Abordagem crítico-emancipatória.....	54
3.6 Abordagem psicomotora	55
3.7 Abordagem cultural	56
3.8 Abordagem dos jogos cooperativos.....	57
3.9 Abordagem de saúde renovada.....	58
3.10 Abordagem dos parâmetros curriculares nacionais.....	59
4 DESENVOLVIMENTO MOTOR: FATORES, EFEITOS E IMPLICAÇÕES QUE INFLUENCIAM O SER HUMANO	61
5 A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MOTOR	68
6 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	72
6.1 Campo de investigação.....	73
6.2 Sujeito da pesquisa.....	75
6.3 Coleta de dados.....	75
6.3.1 Elaboração do instrumento.....	75
6.3.2 Procedimentos de coleta.....	79
6.4 Procedimentos de interpretações e relações.....	80
6.4.1 Procedimentos de interpretação do currículo	80
6.4.2 Procedimentos de interpretação das entrevistas.....	80
7 CONSIDERAÇÕES E RESULTADOS	82
7.1 Interpretação da proposta curricular de São Caetano do Sul.....	82
7.2 Interpretação das entrevistas.....	90

7.3 A proposta curricular e os discursos dos professores a partir de suas relações.....	93
8 PRODUTO: PROPOSTA.....	100
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES.....	116
ANEXOS.....	128

1 INTRODUÇÃO

Esportista e amante dos esportes desde os 11 anos de vida, sempre fui incentivado por meus pais para a prática esportiva e, com isso, iniciei minhas primeiras experiências dentro de uma piscina praticando natação. Mas foi dentro das quadras de voleibol que me tornei, no decorrer dos anos, um atleta profissional, atuando em clubes renomados e representando o Brasil em competições internacionais.

No momento em que estava encerrando minha carreira como atleta profissional, tive a oportunidade de trabalhar em um grande projeto esportivo, no qual exerci a função de coordenar um de seus pilares, os núcleos de formações. Nessas áreas atendíamos aproximadamente 3.500 crianças.

Nesse projeto, por meio da iniciação esportiva, tornávamos oportunos a essas crianças os valores educativos do esporte. Para as que se destacavam, oferecíamos a oportunidade de seguir uma carreira profissional em outro pilar do projeto, as categorias de base, exatamente como ocorreu comigo, quando iniciei nos esportes.

Sempre considerei muito interessante esse processo de iniciação esportiva, mas uma das minhas preocupações durante os sete anos em que permaneci na coordenação foi constatar que crianças com grande potencial esportivo no aspecto estrutural (corpo) – estatura, membros longilíneos etc. – não obtinham necessariamente um repertório motor adequado para a sua faixa etária, o que se tornava um dificultador para a aprendizagem dos esportes.

Assim, atualmente professor de educação física e professor universitário desta disciplina, consciente de que o objeto de estudo da área de educação física é o movimento do corpo humano, existe em mim a preocupação tanto com o desenvolvimento da coordenação motora quanto com o desenvolvimento motor das crianças, principalmente no momento em que lhes é oferecido o desporto coletivo com o implemento da bola, que requer habilidades motoras mais específicas (combinadas). Partindo desse pressuposto, observo que existe grande ausência das habilidades mais básicas que, por algum motivo, deixaram de ser trabalhadas no momento adequado do desenvolvimento dessas crianças.

Portanto, diante do contexto acima citado e do incômodo da época em que coordenei o projeto, trago o problema desta minha pesquisa.

O desenvolvimento motor de um ser humano é um processo longo e contínuo, presente durante todo o ciclo da sua vida (TANI et al., 1988), produzindo profundas mudanças no organismo com o decorrer dos anos. Quanto mais jovens, principalmente na infância, mais a estimulação motora terá influência na vida adulta, chegando a ser amplamente variada e complexa, e podendo no futuro atingir níveis de aperfeiçoamento que facilitarão sua aprendizagem esportiva.

Além disso, as crianças têm seus ritmos de desenvolvimento influenciados por um sistema organizado de fatores que afetam o seu desenvolvimento motor: a tarefa, o indivíduo e o ambiente, a seguir descritos.

A tarefa deve ser percebida como fatores físicos e mecânicos (habilidades motoras) que utilizamos para realizar nossos objetivos sempre com propósito definido (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013), pois embora as habilidades motoras estejam presentes no cotidiano das pessoas, quando não são trabalhadas prejudicam o desenvolvimento motor.

O fator indivíduo engloba fatores hereditários e biológicos, além da natureza que compõe o organismo desse ser humano.

Quanto ao ambiente, observamos como um fator externo ao ser humano, como suas vivências, experiências e, principalmente, aprendizagem com o ambiente. É necessário buscarmos as influências desse ambiente sobre a forma de aprendizagem que interfere nas crianças, pois a estimulação motora pode ocorrer em diferentes ambientes (lugares), um dos quais é a escola.

Entretanto, somente as questões ambientais não são suficientes para uma aprendizagem completa, sendo relevante na intervenção de um sujeito que, na escola, exista essa área e que o profissional responsável seja o professor de educação física, agindo como mediador, trazendo conhecimentos, ensinando e tornando oportunos os valores que agregam nesse processo de ensino aprendizagem.

Assim, o processo ensino-aprendizagem pode ser entendido dentro de um sistema escolar constituído pela interação de três pilares: professor, aluno e conteúdo de aprendizagem, que tem como principais objetivos trabalhar novos conhecimentos do ser humano, como as habilidades, as atitudes e os valores, promovendo mudanças efetivas nos comportamentos, capacidades e competências do aluno (TANI; BASSO; CORRÊA, 2012).

Para que isso seja alcançado, faz-se necessário grande esforço das políticas públicas, buscando organizar os currículos educacionais de forma que essas habilidades e competências sejam desenvolvidas nos alunos (BRASIL, 2017). As unidades escolares devem sofrer adaptações e compor seus projetos pedagógicos levando em consideração essas novas diretrizes.

Nesse sentido, dentro desse ambiente escolar e com seus devidos currículos elaborados, as vivências, experiências e aprendizagens para as crianças dentro do desenvolvimento motor estarão diretamente relacionadas às aulas de educação física. Nesse contexto, o professor de educação física deverá atentar-se para as questões de fundamentação e de organização curricular a fim de estruturar a ação pedagógica. Quanto à fundamentação, esse profissional a adquire em sua formação; quanto à organização, segue orientações legais e PPP.

Desta forma, o problema deste estudo está descrito: Como o professor de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de São Caetano do Sul interpreta a proposta curricular, a partir do desenvolvimento das habilidades motoras?

A partir deste problema de pesquisa, o objetivo geral deste estudo é verificar qual é a compreensão do professor de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município do São Caetano do Sul sobre as referências das habilidades motoras inseridas na proposta curricular.

Este estudo traz como objetivos específicos:

- Verificar o conhecimento do professor de educação física em relação ao desenvolvimento motor da criança.
- Identificar e verificar como o professor interpreta as habilidades motoras inseridas no currículo, a partir de respostas das entrevistas realizadas com professores de educação física.

A presente dissertação está organizada em capítulos, onde iniciamos, a partir da história da educação física no mundo em geral e especificamente no Brasil, as propostas educacionais referentes à educação física durante seu período histórico, os fatores e efeitos no desenvolvimento motor das crianças e a importância das aulas de educação física dentro dos currículos escolares.

Depois desses capítulos, fizemos o descritivo dos procedimentos metodológicos, caracterizando a investigação como um estudo de caso, onde

definimos o campo de investigação, o sujeito da pesquisa, as coletas de dados e seus procedimentos. Na seção posterior, apresentamos os resultados e as considerações finais.

Após todo esse processo, apresentamos como produto deste estudo uma proposta de formação de professores baseada nos conceitos de desenvolvimento motor e das habilidades motoras das crianças do Ensino Fundamental nos anos iniciais para o sistema público da cidade de São Caetano do Sul.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 História da educação física no mundo

Para falarmos da educação física enquanto ciência, é necessário compreendermos que a sua construção galgou inicialmente na Europa aspectos políticos e econômicos no século XIX, de modo a manter socialmente uma elite burguesa sustentada pela construção de um “novo homem”. Homem este que atendesse, *a priori*, às necessidades exigidas na fábrica, no campo, na família e na escola. Sendo moldada, portanto, como uma disciplina que expressa gestos automatizados, disciplinados, e um corpo que remete ao aspecto saudável, ao limpo e ao forte. Nasce assim a educação física como expressão física da sociedade íntegra, numa visão positivista de ciência.

Enquanto uma nova sociedade emergia do triunfo do capitalismo, a abordagem positivista da ciência remetia o indivíduo à sua existência biológica como determinante na seleção natural e suas relações humanas. Caracterizava-se o século XIX como organicismo, evolucionismo e mecanismo aliado às revoluções industriais e ao crescimento das disciplinas e instituições sociais. No entanto, enquanto a indústria triunfava, a sociedade se degradava na miséria e em desigualdades sociais, fazendo-se necessário, em nome do progresso, que os indivíduos ocupassem cargos na hierarquia de produção de acordo com as suas “aptidões naturais” (SOARES, 1994).

De forma concomitante com a urbanização e em decorrência do crescimento da Revolução Industrial, apareceram as grandes epidemias, como a cólera, as febres e o tifo, atingindo o proletariado. Surgem então a educação higiênica e a formação de hábitos morais; nesse contexto, a educação física passou a ser utilizada como instrumento capaz de promover uma assepsia social. Uma educação física higiênica e meticulosa, baseada na organização de espaço, indivíduos e ocupando adequadamente a hierarquia estabelecida.

Firma-se, dessa forma, uma educação física (dentro e fora da escola) concretizada com a expressão na visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos, sedimentada na ordem, na disciplina, no esforço individual e visando à saúde como responsabilidade individual.

No final do século XIX, a antropometria surge como pesquisa, suscitando grandes interesses em vários países do mundo, assim como a física de Newton, as

leis da matemática e a biologia evolutiva de Charles Darwin, confirmando o viés biológico na educação física (SOARES, 1994).

2.2 História da educação física no Brasil

Considerando o contexto acima como os “primeiros passos” da história da educação física no mundo, no Brasil sua construção também seguiu as mesmas condutas adotadas na Europa, sendo importante destacar as concepções que orientaram a prática do professor de educação física escolar nos diversos períodos históricos, compreendendo a sua trajetória até o momento atual.

Segundo Sá (2000), a construção das concepções que orientam, até os dias atuais, a prática do professor de educação física escolar e a própria história da área de educação física surgiu na época do Novo Império, a partir da independência em 1822. Assim como na Europa, abordava-se um “novo homem” brasileiro. A elite branca se incomodava com a aparência desse novo perfil, temendo por uma rebelião, uma vez que 50% da população trazia características da miscigenação constituída por mestiços e índios. Essa miscigenação era produto das ideias provindas do darwinismo social, que relacionava raças enfraquecidas (índios e mestiços) ao não desenvolvimento econômico, o que significava que a regeneração física era sinal de progresso, que conduzia à educação intelectual, moral e física.

Desta forma, o modelo eugenista ingressa nas escolas utilizando a educação física como ferramenta para construir e educar um Brasil forte, escolhendo a ginástica (assim como nos outros países) e consolidando-a no ensino formal, após a reforma de Couto Ferraz, ocorrida em nossas escolas em 1851.

Nesta época, quem administrava as aulas de educação física eram os militares e seus executores chamados de instrutores, trazendo para as instituições seus métodos rígidos, que envolviam disciplina, hierarquia e higiene corporal. Era nesse método que se baseava a classe média, o qual tinha como pilares as práticas de higiene e exercícios físicos com o objetivo de prevenir futuras gerações de doenças.

Segundo Souza et al. (1992) quanto ao tema conteúdo da educação física escolar, o médico higienista teve um papel preponderante, uma vez que seria a aptidão física dos indivíduos a ditar o papel principal que a educação física desempenharia.

Em 1854, no período do primário, a ginástica passou a ser obrigatória; já no período secundário, a dança também se tornou obrigatória; porém, foi em 1882 que, por meio da reforma no ensino, Rui Barbosa recomendou a ginástica nas escolas normais como um componente obrigatório para ambos os sexos (BETTI, 1991).

Segundo Pagni (1997), essa proposta trouxe duas reações. Um lado, composto por apoiadores, acreditava que as novas gerações viriam saudáveis, conscientes da força dos próprios corpos, os quais seriam considerados símbolos do poder, pois transmitiriam o comportamento de uma sociedade brasileira próspera e civilizada. Por outro lado, essa proposta não correspondia ao pensamento do clero, que via em suas diretrizes a possibilidade de trazer à tona o pecado, os desejos humanos e as necessidades, principalmente por depor contra os preceitos morais de uma vida religiosa cristã.

Ao mesmo tempo, todos os trabalhos físicos destinados aos escravos e trabalhadores livres existentes eram considerados pela elite um rebaixamento social.

Nesse período, o Brasil apresentava as seguintes características: ensino precário, analfabetismo de grande parte da população, privilégio no ensino secundário para o sexo masculino, além de poucos possuírem condições de frequentar boas escolas. Segundo Arruda e Piletti (2007), os mais favorecidos estudavam em escolas públicas de melhor qualidade (Colégio Dom Pedro II – RJ) e os de classe média estudavam em seminários ou escolas particulares.

Não obstante, o processo de implantação da disciplina no quadro escolar foi realizado, pois todos acreditavam que, para se construir uma nação independente, seriam necessárias a educação moral, a higiene e a saúde corporal em toda a população. Este pensamento tornou-se mais forte após a Proclamação da República em 1889 (SOARES, 1994).

A difusão de higiene, cuidados com o corpo e eugenia por meio da educação física acabaram fracassando. Os intelectuais viram como fator principal desse fracasso o fato de que a maioria da população brasileira seria ignorante e, portanto, resistente a essa ideia.

Na tentativa de resolver esse problema, buscou-se a ampliação do número de escolas, de modo que toda a população tivesse acesso. Entretanto, a efetivação da educação física por meio das escolas não se fez por causa dessas ampliações, mas

sim pela atuação dos médicos higienistas, que se utilizaram da educação física para construir um povo brasileiro melhor.

Soares (1994) define bem esse panorama: “A educação física na escola é uma questão médica, e não pedagógica, na medida em que quem define o conteúdo e ‘permite’ à criança participar ou não de uma aula é o médico”.

O objetivo da reformulação do sistema educacional só foi atingido a partir da década de 1920, e a educação física sendo representada pela ginástica passou a ser incluída nessa reformulação, que tem a educação como uma ferramenta de transformação social incluindo as camadas mais inferiores do desenvolvimento econômico, uma vez que essa população representava, em sua maioria, a força (física) do trabalho (DARIDO, 1997).

Enquanto esses acontecimentos se desenrolavam, o Brasil foi chamado para tomar parte de conflitos internacionais, como a primeira Guerra Mundial. Desta forma, a educação física sofreu grandes influências de militares, uma vez que o governo visava uma população forte, disciplinada e preparada para guerra.

Os militares tinham como objetivo formar soldados/cidadãos e assim utilizaram-se da área escolar para inserir seus conceitos. Seus métodos eram os mesmos utilizados na Europa, direcionados a treinamento de soldados (métodos europeus de ginástica). Nesse momento, o sistema de ensino já obtinha escolas primárias, secundárias e o ensino superior. Como método oficial de todas as armas, o Ministro de Guerra regulamentava a educação física militar (método francês) por meio do Decreto n.º 14.784. A obrigatoriedade não atingia apenas as Forças Armadas; o método francês por meio das aulas de educação física tornou-se obrigatório nas escolas para toda a população a partir de 1929 (GOELLNER, 1997).

Importante destacar que a militarização na educação física fica ainda mais forte com a Revolução de 1930, quando os militares tiveram papéis destacados na deportação do presidente Washington Luís por Getúlio Vargas.

Fica, no entanto, difícil distinguir os períodos higienistas e militaristas, uma vez que uma corrente “puxa” a outra nas suas diretrizes. Segundo Goellner (1997), enquanto a educação física permeava a tradição militar, ao mesmo tempo absorvia o pensamento médico-higienista que exaltava valores da sociedade burguesa que se buscava legitimar. Além disso, as atividades físicas eram também utilizadas para desviar a atenção de questões políticas e sociais que assolavam o país na época.

Fica nítida, nesse contexto, a intenção do governo ao utilizar a educação física com essa idealização: formar uma nação próspera por meio de uma sociedade saudável e forte, que atendesse aos apelos da pátria, seja pela segurança, se necessário, ou pela contribuição ao desenvolvimento com trabalho qualificado exigido pela indústria em crescimento.

A concepção militarista viria a dar espaço para a educação física pedagoga, demonstrando um declínio de sua influência, após a Segunda Guerra Mundial, com um novo envolvimento ideológico. Segundo Guiraldelli (1991), a concepção pedagoga baseada no modelo americano cativou a intelectualidade universitária ligada às escolas de educação física.

Em 1946, fica claro, por meio da Constituição, o papel que a educação física escolar deveria exercer. Segundo Betti (1991), deveria “respeitar a personalidade da criança, desenvolvê-la integralmente, caracterizando-se por uma escola democrática e utilitária... cuja ênfase punha-se no aprender fazendo” (p. 80).

Com essa nova proposta, a educação física passa ser um instrumento da educação. O conceito, que antes era anatomofisiológico, torna-se biossociológico (BETTI, 1991).

Essa mudança de conceito, porém, não foi suficiente para que o professor de educação física escolar mudasse a sua prática. Existia a ainda tão impregnada influência militarista, pois oficialmente o modelo francês exigia a obrigatoriedade, até a década de 1950, das práticas da educação física escolar. Aos poucos, o modelo americano que trazia outra proposta foi proporcionando outra postura do professor nas aulas de educação física, influenciando também suas práticas.

Um novo discurso referente à educação física passa a ser dominante: ela deveria ser a educação do movimento que busca o desenvolvimento integral do ser humano, constituindo de fato um instrumento da educação (GHIRALDELLI, 1991).

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determinando a obrigatoriedade da educação física no ensino primário e médio. Nesse momento, o esporte entra com força nas aulas de educação física, tendo como viés contrapor-se aos antigos métodos de ginástica.

Segundo Sá (2000), “há uma investigação maior na área do desenvolvimento da criança e do adolescente, e esses estudos colocavam em xeque, entre outras questões, o formalismo e a rigidez na educação física escolar” (p. 33).

Esse movimento, porém, foi sufocado pela ditadura militar, instalada em 1964. A tendência tecnicista atinge a educação de modo geral, sendo um momento voltado para cursos técnicos profissionalizantes e para a valorização de mão de obra qualificada.

Com o regime ditatorial militar no poder, a educação física tem na aptidão física a referência principal para orientar sua prática, que vai desde o planejamento inicial até a avaliação e o controle de resultados.

O jogo, na sua forma educativa, pautava o eixo metodológico, o que, sem dúvida, configurava um avanço. As práticas da educação física, contudo, ainda se baseavam nos exercícios pragmáticos, exames biométricos, nos desfiles e na demonstração da ginástica, sinalizando que ainda sofriam influências anteriores.

Uma nova lei, nº 5.540, foi promulgada em 1969, tornando a educação física obrigatória, desta vez no ensino superior. No entanto, trazia como objetivo somente a praticidade, sem intenção de contribuir com a formação profissional.

Nota-se que a “obrigatoriedade” da educação física esteve vinculada inicialmente apenas em sua forma prática, como descreve Sá (2000):

Em 1971, na lei de nº 5.692, a Educação Física (antes mesmo da fixação de um núcleo comum de disciplinas) é citada no corpo do texto legal, que determina a obrigatoriedade da inclusão também de Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Assim como na determinação anterior, nesse período, procurou-se caracterizar a Educação Física somente como uma prática corporal. Ainda no mesmo ano, reforçando essa característica, o Decreto-lei nº 69.450, determinou que a Educação Física deveria ter somente um caráter de atividade (DAOLIO, 1997, p. 30)

Em 1970, o esporte vinculava-se ao nacionalismo, utilizando-se de vitórias esportivas internacionais para o progresso da nação, sendo a maior referência a Copa do Mundo de 1970.

Nas escolas, a iniciação esportiva ganhou espaço e tornou-se o pilar fundamental de ensino, principalmente a partir da quinta série. A palavra talento e sua descoberta foram arduamente aplicadas, de modo que os “descobertos” pudessem participar de competições internacionais. Surge nesse período o modelo piramidal que norteava as diretrizes políticas para a educação física.

Assim, o esporte ganha prioridade enquanto conteúdo nas aulas de educação física, firmando-se no ensino público geral e em algumas escolas particulares, evidenciando locais chamados “turmas de treinamento”, onde aqueles que se

destacavam eram selecionados pelos professores de educação física e encaminhados aos clubes para desenvolver esses possíveis talentos.

No entanto, o regime de governo entra em crise nos anos 1980, pois o sucesso como nação próspera economicamente e de forma olímpica não acontecera, colocando em questão os pressupostos e o próprio discurso da educação física escolar. O Brasil, segundo Ghiraldelli (1991), passava por um descontentamento geral: tanto a elite burguesa industrial como as classes populares passam a exigir a redemocratização do país.

Em 1985, com Tancredo Neves eleito presidente da República, a educação física entra em um processo de crise interna, pois apoiava-se em movimentos “renovadores”, o que, mais à frente, ocasionaria uma mudança de enfoque. Adota, desta forma, como referência o desenvolvimento psicomotor do aluno, afastando da escola a responsabilidade de promover e desenvolver o esporte de alto rendimento.

Concomitante a esse período de mudanças, muitos exilados retornaram ao Brasil, dentre os quais alguns professores doutorados, trazendo uma contribuição para debates relativos às novas tendências da educação física. Destaca-se, também, o maior número de publicações em virtude da criação de cursos de pós-graduação em educação física, expandindo assim o número de congressos e encontros regionais de profissionais da área.

Essas mudanças impactaram o referencial de análise quanto à natureza da área, levando a educação física com o seu viés biológico a agregar outras dimensões, como as psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, visualizando o aluno como um ser humano integral. Segundo Betti (1991), nessa perspectiva, os objetivos educacionais foram redimensionados principalmente em dois aspectos: na formação física, de modo que fosse possível sustentar a atividade intelectual, e também nos conteúdos, que antes se baseavam em exercícios físicos e práticas esportivas.

Assim, ao longo de sua trajetória, a educação física procurou construir suas diretrizes relacionando-se com diferentes teorias sociológicas, psicológicas e filosóficas de modo a contribuir com possíveis abordagens que pudessem articular a singularidade do ser humano em suas diversas dimensões. Essas abordagens serão exploradas nos próximos tópicos.

2.3 Os conteúdos curriculares nas escolas brasileiras e suas influências

Todo o percurso histórico descrito anteriormente faz parte do componente curricular denominado Educação Física, pois os conteúdos desenvolvidos atualmente no contexto escolar, de alguma maneira, são influenciados pelas tendências educacionais que fizeram parte da composição desta área de conhecimento.

Para que se possa discutir a maneira com que essas influências perpassam o cotidiano educacional hoje, faz-se necessário compreender quais tendências estão presentes nos currículos da educação física escolar e que subsidiam a prática pedagógica dos professores.

Com relação aos subsídios que os professores estão recebendo, podemos destacar aqueles que estão presentes na formação inicial desses professores, assim como a organização legislativa que procura regulamentar as práticas curriculares.

Tomaremos como base para essa discussão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois têm um viés histórico, já que são elaborados e revistos conforme as necessidades de cada época e dos interesses sociais vigentes, que, de algum modo, ainda hoje, influenciam as práticas pedagógicas dos professores e seus pensamentos em suas aulas práticas.

Sendo assim, a discussão trazida para este capítulo buscará apontar quais os possíveis subsídios que orientavam a prática do professor de educação física escolar nos diversos períodos históricos dentro dos conteúdos curriculares.

Entretanto, para realizar essa discussão, faremos um recorte iniciando pela década de 1960 e buscaremos um aprofundamento até o momento atual.

Por mais que outras obras e autores venham contribuir para o desenvolvimento da área da educação física, não podemos deixar de salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ficou responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema de educação do país. A lei definiu os objetivos a serem atingidos e reforçou o caráter federativo da educação brasileira, no decorrer dos anos 1960, segundo os PCNs (1997).

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa lei ficou determinada a obrigatoriedade da educação física para o ensino primário e médio. A partir daí o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de educação física. O processo de esportivização da educação física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos

antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas.

Após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão de obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse quadro, em 1968, com a Lei nº 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a educação física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno (BRASIL, 1997, p. 20).

Assim, Darido (2003) vem corroborar em sua obra “Educação física na escola” a forte influência do Método Desportivo Generalizado (MDG), que, por meio dos movimentos da ginástica, inclui o conteúdo esportivo, pois privilegia, por meio do jogo, que o aluno descubra suas aptidões e gostos, além do trabalho coletivo, preparando-se, assim, para a vida.

A partir da década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, há uma evolução no que concerne à identificação da educação física nas escolas, com uma intervenção do governo militar. Podemos observar que:

Na década de 70, a educação física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar investiu na educação física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas opositoras. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970. Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto nº 69.450, de 1971, considerou-se a educação física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a educação física: a educação física escolar, 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 que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país (BRASIL, 1997, p. 21).

Podemos observar também que, nos anos 1980, os conteúdos dos currículos escolares eram bem claros, pois as questões técnicas eram as bases que os professores tinham dentro das modalidades esportivas. Já ao final da década de

1980, termina a promoção do esporte de rendimento dentro das escolas e inicia-se um enfoque ao desenvolvimento psicomotor como referência para os alunos.

Na década de 80 os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da educação física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a educação física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira à quarta, e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (BRASIL,1997, p. 21).

Os efeitos dessas mudanças fazem com que a educação física dentro das escolas comece a passar por um período crítico nos anos finais da década de 1980 até meados dos anos 1990. Evidentemente, ela entra em colapso, pois seus conteúdos anteriores eram todos pautados em um modelo anatomofisiológico, sofrendo uma guinada nessa transição. O problema dessa guinada foi que a educação física, passando por essas ressignificações, ocasionou a procura de justificativas para a continuidade de sua existência no âmbito escolar.

Os professores, sem referências de conteúdos curriculares, ficaram sem subsídios para pensar em suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, começaram a se basear em obras e autores fora das perspectivas que regulamentavam os conteúdos dos currículos escolares.

Sendo assim, surgiram nesse período diversas linhas de pensamento que procuravam desenvolver um modelo mais próximo a uma visão biopsicossocial, com diversos autores que defendiam diferentes abordagens para o ensino da “educação física na escola”, como Eleonor Kunz, Go Tani, Mauro Betti, João Batista Freire, Jocimar Daolio e Celi Nelza Zulke Taffarel.

Todas essas linhas de pensamento apresentam propostas que, de certa forma, pretendem a superação de modelos tradicionais, para que sejam possíveis novos fazeres pedagógicos, que busquem a transformação da realidade em prol de uma formação humana integral para a atuação do professor de educação física na escola, justificando a área e delimitando suas práticas a partir de uma visão mais crítica.

Esse período conturbado da educação física no final da década de 1980 até meados dos anos 1990 começa a ter uma interferência política, com pessoas

envolvidas em reconstruir os conteúdos curriculares, ou melhor, preocupadas com os conteúdos curriculares como subsídios para que os professores pudessem pensar em suas práticas pedagógicas.

Segundo Darido et al. (2001), motivado por um modelo educacional espanhol, o Ministério da Educação e do Desporto, em 1994, sensibilizou pesquisadores e professores a formarem um grupo para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Essas ações políticas colocaram a educação física novamente nos “trilhos”. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases; na realidade, não eram diretrizes, mas simplesmente uma referência curricular que, em 1997, deu origem aos PCNs, pois então a educação física foi “obrigada” a passar por um modelo mais biopsicossocial.

As relações entre educação física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (BRASIL, 1997, p. 21).

Por isso, os conteúdos curriculares começaram a seguir a perspectiva de uma educação integral, que compreendia que a educação deveria garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam estas intelectuais, físicas, emocionais, sociais e culturais. Foi justamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), documento elaborado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso para os diferentes níveis de ensino, que as três dimensões dos conteúdos apareceram pela primeira vez na educação física.

Segundo Darido e Rangel (2005) explicam em sua obra “Os conteúdos na educação física escolar”, essas três dimensões, discutidas por três autores (LIBÂNEO, 1994; COLL et al., 2000; ZABALA, 1998), que as organizações didáticas e pedagógicas, tendo em vista a assimilação dos alunos em sua prática de vida, requerem associadamente conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de uma atuação social dentro dos conteúdos de ensino.

Darido e Rangel (2005) dizem que temos de integrar vários aspectos, como ideias, fatos, processos, conceitos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, trabalho, lazer, convivência social, valores, convicções e atitudes, quando os mencionamos dentro dos conteúdos, complementando que:

Atualmente, há uma tentativa, de acordo com Zabala (1998), de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como incluem as demais capacidades. Desta forma, poderá ser incluído de forma explícita nos programas de ensino o que antes estava apenas no currículo oculto. Entende-se por currículo oculto aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino.

Esta classificação, baseada em Coll, corresponde às seguintes questões: "o que se deve saber?" (dimensão conceitual), "o que se deve saber fazer?" (dimensão procedimental), e "como se deve ser?" (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais. Na verdade, quando se opta por uma definição de conteúdo tão ampla, não restrita aos conceitos, permite-se que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar a sua pertinência como conteúdo de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998, p. 81).

Os conteúdos nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais não têm como serem divididos na prática, pois é necessário ter um destaque em determinadas partes. Por exemplo, o professor, no primeiro momento da aula, no aquecimento, torna oportuno, por meio de uma conversa, mostrar qual a relevância de realizar os movimentos e quais os objetivos destes no aquecimento, evidenciando quais grupos musculares estamos trabalhando.

Deste modo, as dimensões conceituais e procedimentais serão envolvidas nesse momento da aula, podendo atingir a dimensão atitudinal, executando as atividades desse momento da aula em duplas, novamente tornando oportuno aos alunos discutirem a respeito do limite do colega e o seu próprio limite (DARIDO e RANGEL, 2005).

A seguir são apresentados alguns exemplos de conteúdos da educação física nas três dimensões.

1.1 Dimensão Conceitual

- Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física.
- Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da televisão etc.
- Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como levantar um objeto do chão, como se sentar

à frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente etc.

1.2 Dimensão Procedimental

- Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira.
- Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras.
- Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

1.3 Dimensão Atitudinal

- Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras (DARIDO, 2003, p. 45).

Portanto, a educação física, que antes trazia modelos de conteúdos tecnicistas, em que o corpo e a mente eram trazidos de formas separadas, começa a perceber o ser humano de forma integral.

Contudo, entre poucas obras que destacam a integridade do ser humano, salientamos Manuel Sérgio (1996), com a “Epistemologia da motricidade humana”, que traz sua colaboração para a prática pedagógica do professor de educação física. Como menciona Bernadetti Gatti (2005), só é possível ter a teoria da produção cultural por meio de sua prática. Nesse sentido, as concepções do professor que atua exatamente com os alunos serão responsáveis pelas contribuições da ciência da motricidade humana dentro da área da educação física. Sendo assim, nas escolas, nos PCNs e nas propostas das Secretarias, servem de subsídios para elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, trazendo o professor para uma discussão contextualizada de seu projeto político pedagógico.

Nesse sentido, os professores, os PCNs, as propostas das Secretarias e o projeto político pedagógico começam a suportar significativamente os professores para que fundamentem suas práticas pedagógicas e retomem o desafio de interpretar a complexidade de suas propostas pedagógicas, assim tendendo a seguir um novo modelo cultural, a cultura corporal de movimento.

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo – um sistema estritamente fisiológico – e corpo – que se relaciona dentro de um contexto sociocultural, e aborda os conteúdos da educação física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a educação física como uma cultura corporal (BRASIL, 1997, p. 22).

Com a ampliação nos debates acadêmicos na educação física, os aspectos biológicos passaram a ser questionados, salientando as questões socioculturais dentro da área. Profissionais formados até esta época e anos posteriores não se reportaram a discussões de temas nas proporções socioculturais, pois não se enxergava o corpo nesta expressão, apenas um corpo sobre um agrupamento de osso e músculos. Assim, a educação física não podia ser explicada pelas ciências humanas, sendo vista exclusivamente dentro da área biológica (DAOLIO, 2004).

O autor traz também que, para se pensar na área da ciência humana, faz-se necessário discutir o conceito de “cultura”, e cita outras obras suas para reforçar a importância do tema:

Qualquer abordagem de educação física que negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar (DAOLIO, 2001, p. 38)

O autor continua trazendo em suas obras as reflexões aos profissionais de educação física:

A intenção destas reflexões foi somente a de alertar que os profissionais de educação física, por trabalharem com o homem através do seu corpo, estão trabalhando com a cultura impressa neste corpo e expressa por ele. Portanto, mexer no corpo é mexer na sociedade da qual esse corpo faz parte. O profissional pode fazer isso de forma explícita e inconsequente. Parece-nos evidente tentarmos estar atentos e conscientes em relação ao papel do corpo na cultura (DAOLIO, 1995, p. 18).

Os avanços em superar os modelos de currículos fragmentários não param. Atualmente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que carrega dentro da Educação o compromisso com a Educação Integral, pois tem “um caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”, além de “expressar o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma Educação Integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes” (BRASIL, 2017).

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática

coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Atualmente, de alguma maneira, a BNCC conduz que

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento” (BRASIL, 2017, p. 212).

Em nosso entendimento, os conteúdos curriculares, por seu crescente em relação à composição fenomenológica, trazem uma vasta possibilidade de formação integral do sujeito, no que convergem com a ideia de Educação Integral. Para tanto, assim como os conteúdos curriculares, dentre tantas outras possibilidades pedagógicas, contribuem com os professores que atuam no espaço escolar para diferenciar seus meios e possibilidades pedagógicos. Neste vasto campo de conteúdos corporais, procuram não cair numa prática reducionista, buscando, portanto, o pleno desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, não apenas motora, mas numa perspectiva integral, conforme os PCNs já traziam.

3 PROPOSTAS EDUCACIONAIS: ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Partindo das discussões sobre as influências dos conteúdos curriculares citadas anteriormente sobre a educação física no âmbito escolar, este tópico tem como objetivo trazer os vários conceitos que foram se organizando para justificar e ressignificar os conteúdos curriculares.

Esses conceitos constituíram uma reflexão para a construção de algumas abordagens pedagógicas para a educação física, a fim de ampliar as denominações e especificidades dessa área, assim como romper com os modelos de conteúdos técnicos esportivos já explorados.

Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos por vezes divergentes, muitas têm em comum a busca de uma educação física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 1998, p. 23).

Segundo Darido (2003), os objetivos dessas abordagens pedagógicas, denominadas pelo autor de tendências, vêm, de algum modo, ainda hoje influenciar a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de educação física.

As abordagens pedagógicas mais conhecidas da educação física são desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotora, crítico-emancipatória e cultural, sendo as três últimas relacionadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e apoiadas nos jogos cooperativos e no modelo de saúde renovada.

Em suma, as tendências são aqui descritas a fim de explorar seus objetivos e significados para a educação física. Dentre essas tendências, aprofundamos a modalidade desenvolvimentista, pois este estudo procurou investigar quais interpretações os professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem do desenvolvimento das habilidades motoras nesse segmento.

Desta forma, cada abordagem (tendência) traz a sua contribuição quanto à reflexão do “melhor” a ser aplicado nas aulas de educação física, especialmente aos alunos do ensino fundamental, deixando evidente a importância de todas as

concepções na construção das aulas e suas aplicações conforme os objetivos dos professores.

3.1 Abordagem desenvolvimentista

Historicamente, o surgimento da abordagem desenvolvimentista, segundo Manoel (2008), iniciou-se na década de 1960 nos Estados Unidos, com estudos dos autores Jewett e Bain (1985), destacando o primeiro “desenvolvimentista”, Jean Jacques Rousseau, o qual aborda a importância de educar a criança levando em consideração as características pertinentes em seu desenvolvimento. Foi a partir de Rousseau que surgiu uma escola pedagógica chamada ativista, levando em conta principalmente a criança e suas necessidades “naturais” no “fazer”, como trajetória para melhor “compreender” (CAMBI, 1999).

Nessa esteira, outros autores compõem esse movimento no século XX, como Maria Montessori e Edouard Claparèd, sendo este último o fundador, em 1912, do Instituto J.J. Rousseau, que teve como membros Henri Wallon e Jean Piaget. Além dessa corrente acadêmica, outra influência também ajudou a compor a linha desenvolvimentista, baseada em uma preposição escrita por Newell C. Kephart no livro “*The slow learner in the classroom*”, publicado em 1960, alavancando o que se iniciou no começo da década de 1950, considerado uma insatisfação com os problemas e dificuldades no ensino escolar, relacionando esse fato à carência de desenvolvimento básico na infância.

Segundo Manoel (2008, p. 475), finalmente surgiu nos Estados Unidos o modelo desenvolvimentista nos anos 1970, evidenciando os trabalhos de Thompson e Mann (1977, 1981), Gallahue, Werner e Luedke (1975). No Brasil, a abordagem desenvolvimentista tem seus principais influenciadores nos trabalhos principalmente de Tani (1987), Manoel (1994) e o livro publicado com o título “Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (TANI et al., 1988), além de dois autores fundamentais, Gallahue e Connely (DARIDO, 2003).

Desta forma, a definição da abordagem desenvolvimentista na educação física tem como característica primordial a de ser dirigida especificamente a crianças de 4 a 14 anos, relacionando o crescimento progressivo contínuo físico ao desenvolvimento fisiológico, cognitivo, afetivo e motor na aprendizagem motora (TANI et al., 1998).

Nessa abordagem, o principal objetivo consiste em oferecer diversas experiências de movimentos que se adequem ao nível de crescimento e desenvolvimento, de modo que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. Não podemos deixar de destacar que consideramos a habilidade motora um dos conceitos mais importantes dessa abordagem, uma vez que é por meio dela que os seres humanos se adaptam à realidade cotidiana e resolvem seus problemas motores. Desta forma, a área de desenvolvimento motor constitui uma importante área de conhecimento da educação física, levando à reflexão diversas questões referentes à forma em que os seres humanos aprendem as habilidades motoras, estruturando, portanto, a área da aprendizagem motora (DARIDO, 2003).

Em outras palavras, Manoel (2008) entende que a escola que aplica uma abordagem desenvolvimentista possui a responsabilidade de “criar um ambiente sincronizado com as necessidades das crianças, definidas a partir do reconhecimento do processo de desenvolvimento pelo qual ela passa”, sendo este processo um caminho natural, progressivo e global, cabendo ao educador interpretar e traduzir os padrões desenvolvimentistas nas atividades propostas.

Segundo Darido (2003), a partir dessa perspectiva, destaca-se a importância dos seguintes itens:

1. Adequar os conteúdos ao longo das faixas etárias, relacionando por meio de uma classificação hierárquica do movimento do ser humano (nascimento até a morte) o domínio cognitivo com o desenvolvimento motor.

2. Os conteúdos devem obedecer a seguinte sequência do desenvolvimento motor (proposta iniciada pelo autor David Gallahue e ampliada pelo autor Edison de Jesus Manoel): fases dos movimentos fetais; fases dos movimentos espontâneos e reflexos; fases dos movimentos rudimentares e fases dos movimentos fundamentais; fase de combinação dos movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados. Esses conteúdos são desenvolvidos segundo as habilidades básicas e as habilidades específicas, ou seja, das mais simples para as mais complexas. As habilidades básicas são classificadas como habilidades locomotoras (por exemplo, correr, andar, saltar, saltitar), habilidades manipuladoras (por exemplo, arremessar, chutar, rebater, receber) e habilidade de estabilização (por exemplo, girar, flexionar e realizar posições invertidas). Já as habilidades específicas estão relacionadas à

prática dos jogos, danças, esportes e atividades industriais, presentes em culturas diversas.

3. A avaliação deve compreender a observação sistemática do professor durante toda a aprendizagem, descrevendo detalhadamente as principais habilidades motoras e seus níveis, a fim de obter um material que possa identificar em que fase o aluno se encontra e os possíveis erros para futuras correções. Essa avaliação será possível apenas se houver conhecimento das aquisições referentes às habilidades motoras básicas e suas respectivas faixas etárias.

Os autores dessa abordagem defendem também a importância da conscientização do erro para obter aquisições de habilidades motoras e se preocupam com a demanda do imediatismo para obtenção de resultados.

A fim de enriquecer o estudo, destacamos um interessante apontamento reflexivo de algumas questões de convergência de autores sobre a abordagem desenvolvimentista, feito por Manoel (2008), em seu artigo “A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal”, refletindo sobre o livro “Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, publicado em 1988:

1. Desenvolvimento é um processo de construção em que o sujeito é autor de seu próprio desenvolvimento, mostrando que o contexto do desenvolvimento é significativo para o seu estudo. O autor exemplifica as meninas-lobo como a interação de uma identidade com outra, mostrando que “universalidade é fruto tanto de nossa estrutura e conformação biológica como de crenças e atitudes culturais, o mesmo podendo ser dito da variabilidade” (p. 482).

2. Não há desenvolvimento motor, mas sim desenvolvimento de ação; “não basta realizar movimentos, é preciso contextualizá-los, tanto do ponto de vista físico como do ponto de vista social” (p. 482).

3. Não há uma sequência de desenvolvimento, mas sim trilhas desenvolvimentistas. Novamente o autor exemplifica as meninas-lobo, mostrando que ambas se desenvolvem, mas por trilhas diferentes das quais estamos habituados a seguir na civilidade vigente. “As trilhas desenvolvimentistas podem ser vistas como as diferentes configurações topológicas que a paisagem epigenética pode assumir a partir da convergência de fatores internos e externos ao organismo

em desenvolvimento (CONNOLLY 1986; MUCHISKY; GERSHKOFF-STOWE; COLE; THELEN, 1996; NEWELL; LIU; MAYER-KRESS, 2003)”.

4. A ideia de progresso no desenvolvimento é equivocada. A ubiquidade é a essência do desenvolvimento e, nela, há diversidade. Aqui o autor explica que a progressão está ligada à proposição darwiniana no que se refere à palavra evolução. No entanto, essa preposição está relacionada à adaptação do organismo e não necessariamente à progressão, uma vez que bactérias e insetos estão há milhões de anos na Terra e apresentaram pouca evolução (GOULD, 1996). Desta forma, “o desenvolvimento de ações motoras não pode ser equacionado com o processo evolutivo, entretanto a ideia de progressividade é muito presente também na concepção de desenvolvimento”.

Esses aspectos apontados por Manoel (2008) apontam uma limitação dessa abordagem quanto ao nível de complexidade das habilidades e suas relações com o meio sociocultural das aprendizes.

Nesse sentido, Darido (2003) chama a atenção à pouca importância que essa abordagem dá ao contexto sociocultural quando trata das aquisições das habilidades básicas. Sobre essa importância, Oliveira (1993), subsidiado pela teoria vygotskyana, destaca a relação entre o meio cultural e os indivíduos e como estes são influenciados culturalmente no percurso de aprendizagem quanto ao seu desenvolvimento humano. Isso implica fazer diferenciações no processo de ensino das modalidades esportivas (voleibol, basquetebol etc.), por exemplo, como o ensino de uma habilidade motora para meninas se torna diferente do ensino da mesma habilidade para meninos, pois, em parte, ambos possuem percursos diferentes de maturação do organismo, além de desenvolver a aprendizagem de forma significativa, considerando o envolvimento com certo ambiente cultural.

3.2 Abordagem construtivista-interacionista

Com base no legado de Jean Piaget, no Brasil a abordagem construtivista-interacionista é apresentada nas propostas de educação física da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) com o professor João Batista Freire, sendo o seu livro “Educação do corpo inteiro”, publicado em 1989, o principal marco dessa abordagem. Tem como característica clara a oposição aos métodos mecanicistas que buscam desempenho máximo, seleção dos mais habilidosos, sem levar em

consideração as diferenças individuais e as experiências vividas pelos alunos (DARIDO, 2003). Nessa abordagem a essência está na “construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender...” (CENP, 1990, p. 9).

Utilizada nos anos iniciais da educação formal por possibilitar maior integração com a proposta ampla, integrada à educação física, a abordagem tem como maior crítica à sua aplicação a questão de não levar a especificidade da educação física em relevância, ou seja, “conteúdos que não têm relação com a prática do movimento em si poderiam ser aceitos para atingir objetivos que não consideram a especificidade do objeto, que estariam em torno do eixo corpo/movimento” (DARIDO et al., 2001, p. 7).

No entanto, o autor deixa claro que a interdisciplinaridade é importante na educação física desde que esteja claro para o professor quais as suas finalidades. Contudo, não se pode negar a grande contribuição que Freire (2010) trouxe para a educação física escolar, levando para reflexão o “mundo interno” da criança existente, sendo ela especialista em brincar, deste modo, tendo muito a oferecer para ser explorado.

Assim, observamos que o universo corporal do aluno precisa ser questionado e levado em consideração, resgatando a cultura dos jogos e das brincadeiras como meio do ensino-aprendizagem. Podemos resumir de forma simples que o construtivismo leva o aluno a construir seu próprio conhecimento, conforme seu ritmo e suas vivências, interagindo com o meio, resolvendo questões e problemas.

Destaca-se também, nessa abordagem, a avaliação que enfatiza o processo de autoavaliação e não uma avaliação punitiva, na qual o erro é mais valorizado que o processo de aprendizagem em si.

3.3 Abordagem crítico-superadora

Esta abordagem tem como grandes colaboradores José Libâneo e Dermeval Saviani, sendo o trabalho mais marcante desta concepção o livro “Metodologia do ensino da educação física”, publicado por coletivos de autores, em 1994 (DARIDO, 2003). Esta proposta tem como raiz teórica a perspectiva materialista-histórica de Karl Marx, que tem como ponto central uma prática pedagógica embasada em atividades de expressão corporal (dança, ginástica, jogos e esporte) que a educação

física entende como cultura corporal. Assim, os conteúdos se baseiam nos elementos da cultura corporal, sendo ponto de partida para o ensino-aprendizagem o conhecimento que o aluno já obtém dos conteúdos aplicados e a sua realidade histórico-social, de modo que permita ao aluno reconhecer-se como sujeito histórico capaz de ser atuante na sociedade (SOARES et al., 1992).

A abordagem crítico-superadora se caracteriza em três direções: diagnóstica, judicativa e teleológica. “Diagnóstica porque constata e lê os dados da realidade; judicativa uma vez que julga essa constatação a partir de uma ética proveniente de interesses de determinada classe social, e teleológica porque tem um objetivo específico” (BARBIERI; PORELLI; MELLO, 2008). Desta forma, esta consideração pedagógica é compreendida como um projeto político pedagógico: político porque direciona as intervenções propostas, pedagógico porque levanta questões sobre as ações dos homens na sociedade, expondo suas determinações (DARIDO, 2003).

A proposta metodológica ainda contempla substituir o sistema de ensino baseado em séries por ciclos:

- 1º ciclo: organização da identificação da realidade, abordando 1ª e 3ª séries do Ensino Fundamental;
- 2º ciclo: iniciação à sistematização do conhecimento, englobando da 4ª até a 6ª série do Ensino Fundamental;
- 3º ciclo: ampliação da sistematização do conhecimento, correspondente à 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental;
- 4º ciclo: sistematização do conhecimento, materializada no período de 1ª à 3ª série do Ensino Médio (BARBIERI; PORELLI; MELLO, 2008).

Esta abordagem tem como ponto fundamental a valorização da contextualização dos fatos e do resgate histórico, contribuindo para interesses populares, exaltando a cooperação e a solidariedade como comportamentos sociais. Assim, seu ponto de apoio é a justiça social.

A Tabela 1 mostra, de forma sistematizada, os objetivos e metodologias propostos da abordagem crítico-superadora de uma aula segundo Barbieri, Porelli e Mello (2008).

Tabela 1 – Principais pontos da metodologia de ensino e objetivos da educação física escolar na perspectiva crítico-superadora

Principais pontos da metodologia de ensino	Objetivos da aula
<ul style="list-style-type: none"> • Resgate histórico do conteúdo a ser trabalhado em aula • Aulas em diversos espaços • Ponderada rigidez/disciplina nas regras de convívio social • Trabalhos em pequenos grupos utilizando o recurso da problematização • Utilização de diversos materiais (oficiais e alternativos) • Diálogo entre professor e aluno • Aulas marcadas pelos momentos: introdução, desenvolvimento e avaliação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal pelo aluno • Leitura da realidade • Desenvolvimento humano

Fonte: Darido (2003, p. 56).

3.4 Abordagem sistêmica

Nesta abordagem, destaca-se o livro “Educação física e sociedade”, publicado em 1991, que tem no professor Mauro Betti seu principal colaborador, revelando nos seus diversos trabalhos a influência também de outras áreas, como a psicologia, sociologia e filosofia, utilizando também os conceitos de hierarquia, tendências autoafirmativas e autointegrativas de Bertalanffy e Koestler (BETTI, 1991) como base para firmar seu conceito sobre teoria de sistemas, empregando como instrumento conceitual enquanto currículo de educação física (DARIDO, 2003).

Betti opta por uma alternativa metodológica que abrange um sistema que interage com um conjunto de elementos. Esse sistema é considerado hierárquico aberto, vinculado a níveis superiores de determinação: “o macrossocial, o sistema educacional e o escolar que, nesta ordem, influenciam do mais geral para o mais particular, até alcançar a própria educação física. Assim, o nível hierárquico mais inferior é o trinômio professor-aluno-conteúdo. O sistema é aberto porque a educação física sofre influências do meio social, mas também o influencia” (FERREIRA, 2000, p. 38).

Nesta abordagem, a especificidade do binômio corpo/movimento é crucial enquanto utilizada como meio na educação física escolar. Essa especificidade acontece por meio da finalidade da educação física escolar, que, segundo Betti

(1992), só será possível formando o aluno de 1º e 2º graus, interagindo no mundo da cultura física, em que poderá usufruir, produzir e transformar as vivências culturais da atividade física traduzidas nos jogos, esportes, na dança e na ginástica. Ressalta, ainda, a importância que o professor deve considerar, no processo ensino-aprendizagem, das palavras “como”, “porque” e outras que levem o aluno à reflexão dos movimentos realizados. Por exemplo, não basta o aluno realizar o movimento da cortada em um jogo de voleibol; é necessário saber como executá-lo, por que e quais as melhores decisões a serem tomadas para tal ação durante o jogo.

A seguir, temos os princípios desta abordagem apresentados por Betti (1992):

1. O princípio da diversidade, garantindo ao aluno o máximo de vivências culturais no esporte, na dança, na ginástica, nos jogos e nos conteúdos diversos existentes no tempo livre e de lazer;
2. O princípio da não exclusão, considerado o mais importante, devendo permitir que as propostas deem acesso a todos os alunos à participação nas atividades da educação física.

3.5 Abordagem crítico-emancipatória

Essa abordagem enfatiza as aulas de educação física como aprendizado por meio dos conteúdos e das modalidades esportivas, de modo a colaborar com a formação do aluno. A referência dessa abordagem é Elenor Kunz, que defende que os movimentos, jogos e práticas esportivas sejam aplicados pedagogicamente como tarefas e desenvolvam outras vertentes, como a política e a social. O autor ainda levanta a questão sobre a importância de considerar outros fatores quando se discute educação física escolar, sendo estes individuais, biológicos, sociais (familiares), históricos e culturais, no qual determinam a relação do aluno com a prática da educação física (BARBIERI; PORELLI; MELLO, 2008).

Corroborando com Barbieri, Porelli e Mello (2008), Darido (2003) aponta o professor Elenor Kunz como grande colaborador dessa abordagem e destaca seu livro “Transformação didático-pedagógica do esporte”, baseado nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt. O livro promove uma reflexão crítica e emancipatória nas crianças e nos jovens, enquadrando o ensino escolar numa visão crítico-emancipatória.

De outra forma, Darido (2003) alega que esta abordagem surgiu como crítica a uma educação física alienante denominada de progressista ou crítica, apontando para a utilização da educação física como um instrumento de transformação social, econômica e política, enfatizando a desigualdade social a ser refletida e pensada também nas aulas de educação física.

Várias são as críticas citadas pelo professor Kunz para a abordagem crítico-superadora; em primeiro lugar, acredita que confunde os alunos quando exalta a expressão cultura corporal, dando a entender existirem outras culturas (reforçando o dualismo entre corpo e mente). Em seguida, alega não existir uma metodologia para nortear o ensino dos esportes, sendo estes isentos de elementos que ofereçam aos alunos condições de criticidade relacionando o esporte a valores sociais e culturais (DARIDO, 2003).

Segundo Kunz (2004), esta abordagem tem como justificativa, dentro desta concepção crítico-emancipatória, levar uma novidade para dentro das escolas sobre os temas do movimento humano, os esportes:

E, com ênfase, especialmente na apresentação dos exemplos práticos, é dada aos ensinamentos dos esportes no contexto escolar, é oportuno incluir uma crítica no ponto de vista humano e pedagógico sobre os principais problemas que envolvem o esporte de alta competição ou de rendimento, atualmente. Assim apresento uma abordagem sobre as dimensões inumanas do esporte de rendimento (em forma de excursão). E para a prática pedagógica da educação física escolar apoiada numa proposta crítica-emancipatória possa ser melhor compreendida na sua concepção didático pedagógica, procura apresentar, ainda, algumas reflexões teóricas em relação à opção didática e à concepção pedagógica do movimento humano (KUNZ, 2004 p. 13).

3.6 Abordagem psicomotora

Segundo Soares (1996), esta abordagem busca a “excelência” do aluno, uma vez que procura garantir sua formação integral. O professor que opta por esta abordagem busca o desenvolvimento da criança na relação direta do aprender com os processos afetivos, cognitivos e psicomotores.

Em outras palavras, a psicomotricidade deve oferecer às crianças os meios de desenvolver suas potencialidades a fim de torná-las independentes em suas ações. Desta forma, a criança é vista como unidade funcional, cuja evolução é resultado da sua interação com o mundo do objeto e o mundo dos outros (VAYER, 1986). Assim, a experiência corporal se torna a grande alavanca do

desenvolvimento, em que a consciência de si mesma dependerá das experiências vivenciadas no mundo.

No Brasil, o autor que mais influenciou esta abordagem foi o francês Jean Le Boulch, destacando o livro “Educação pelo movimento”, de 1981, no qual afirma que a abordagem da psicomotricidade surge para atender as necessidades de uma educação corporal consciente, não supridas por outras correntes (DARIDO, 2003).

Le Boulch (1987) evidencia o corpo como o pivô do mundo, pois por meio do corpo temos a consciência do mundo. Destaca também a relação das diferentes partes do nosso corpo com o espaço e os objetos que estão em nosso meio, chamando-o de esquema corporal, como um dos pilares importantes do desenvolvimento humano.

Este mesmo autor aponta três estágios de estruturação do esquema corporal pós-natal:

1. Etapa do corpo vivido (até 3 anos) – conquistado por meio das experiências práticas globais e relações com adultos. Considerado o período do esqueleto do ‘EU’.

2. Etapa da discriminação perceptiva (3 a 7 anos) – neste período a criança tem percepção do que se passa exteriormente, como espaço e tempo, percebendo seu corpo de forma minuciosa.

3. Etapa do corpo representado (7 a 12 anos) – a motricidade se desenvolve progressivamente de forma consciente na criança.

Para finalizar, Darido (2003) julga a abordagem psicomotora indispensável à educação da criança, sendo ela considerada sem ou com problemas, e ainda aponta finalidades importantes desta abordagem:

O desenvolvimento funcional tendo em conta a possibilidade de a criança ajudar a sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o meio ambiente (DARIDO, 2003, p. 14).

3.7 Abordagem cultural

Esta abordagem tem como seu maior idealizador Jocimar Daolio, que criticava a perspectiva biológica dominante nas escolas, trazendo uma perspectiva antropológica, que denominou de cultural, cujo principal ponto recai no surgimento da cultura à medida em que o processo evolutivo dos primatas culminou no aparecimento do *Homo sapiens* (DAOLIO, 1993).

Em outras palavras, a educação física faz parte da cultura humana, em que um conjunto de práticas relacionadas ao corpo e aos movimentos advém da própria criação humana ao longo de sua história (os jogos, as ginásticas, as danças, as lutas e os esportes) (BARBIERI; PORELLI; MELLO, 2008).

Nesta abordagem, o professor de educação física deve respeitar todas as culturas, uma vez que é por meio do corpo que ela se expressa e, deste modo, expõe e interfere na sociedade na qual o aluno está inserido (BARBIERI; PORELLI; MELLO, 2008).

De acordo com Daolio (1995), o princípio da alteridade (conceito emprestado da antropologia) nos leva a pensar na prática da educação física nas escolas, uma vez que se compreende a humanidade pela pluralidade de hábitos e práticas que apresentam, não sendo vistos como melhores e piores, certos ou errados, mas apenas diferentes.

3.8 Abordagem dos jogos cooperativos

Esta abordagem surgiu da criticidade, partindo da concepção de que a educação física escolar é historicamente inspirada pela competitividade existente no esporte de alto rendimento, levando ao aluno o conceito “mito da competição” como caminho único para seu desenvolvimento e sucesso (CORREIA, 2007).

Terry Orlick Brotto é a principal referência dessa abordagem, que se iniciou, segundo ele, há milhares de anos, por membros de diversas tribos para comemorar a vida (CORREIA, 2007). Tem como peça principal o jogo, que traz como mensagem a diversão, a comunicação, o aprendizado da construção com base na solidariedade e justiça. O autor ressalta a ideia de que os jogos vão muito além de “passatempo” e que sua existência possibilita a transmissão de valores pedagógicos e situações simbólicas de uma sociedade, dando-se, a partir da cooperação, sentido à prática realizada (BROWN, 1994).

Brotto (1995), sugere os jogos cooperativos como ação contra as exclusões existentes nos jogos competitivos, nos quais, segundo o autor, só alguns se divertem. Acredita que a cooperação inspira a aceitação de todos e, desta forma, representa uma ação transformadora, sendo crítica diante das situações e não aceitando a injustiça e o egoísmo.

A seguir temos um quadro criado por Correia (2007), com base nos estudos de Orlick (1989), que se tornaram as principais referências para trabalhos desenvolvidos com jogos cooperativos.

Quadro 1 – Categorização de jogos cooperativos

Jogos cooperativos sem perdedores	São os jogos plenamente cooperativos, pois todos jogam juntos e não há perdedores
Jogos cooperativos de resultado coletivo	Existe a divisão em duas ou mais equipes, mas o objetivo do jogo só é alcançado com todos jogando juntos
Jogos cooperativos de inversão	Envolve equipes, mas os jogadores trocam de equipes a todo instante, dificultando reconhecer vencedores e perdedores
Jogos semicooperativos	Visam estimular a participação daqueles que normalmente não participam de um jogo devido a uma menor habilidade, criando regras para facilitar a participação de todos

Fonte: Correia (2007).

3.9 Abordagem de saúde renovada

O interessante desta abordagem foi ter resgatado, de certo modo, a produção do conhecimento da área biológica da educação física para dentro das escolas, uma vez que houve um afastamento dos pesquisadores desta área das questões escolares, por duas razões: maior reconhecimento da sociedade na área do rendimento esportivo, concomitante com o interesse pela busca da qualidade de vida do cidadão comum (aumento da procura nas academia de ginástica) e desvalorização das propostas pedagógicas das escolas na dimensão biológica (DARIDO, 2003).

Foram justamente Guedes e Guedes (1996), entre outros, que defenderam a educação física escolar dentro da matriz biológica sem abandonar a qualidade de vida e proposta à saúde. Ao se levantar as preocupações dos pesquisadores sobre os riscos à saúde e distúrbios diversos e orgânicos decorrentes da falta de atividade física, leva-se em consideração uma nova proposta que evidencie a promoção da saúde ou o estilo de vida ativo proposto por Nahas, enaltecendo no processo

ensino-aprendizagem a relação entre atividade física, aptidão física e a saúde (DARIDO, 2003).

A autora chama essa nova proposta de saúde renovada, por incluir os princípios e diretrizes já existentes em outras abordagens, que traziam como eixo central a questão sociocultural.

3.10 Abordagem dos parâmetros curriculares nacionais

Esta abordagem foi elaborada por um grupo de professores com base no modelo espanhol, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental em 1994, segundo Darido (2003).

Em 1997, o documento referiu-se ao 1° e 2° ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental). Em 1998, o documento referiu-se ao 3° e 4° ciclos (5ª a 8ª séries), incluindo um documento peculiar para a área de educação física (BRASIL, 1998). Em 1999, foi referido ao Ensino Médio por uma equipe diferente, supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e o Ministério da Educação e Desporto (BRASIL, 1999). A elaboração dos PCNs se baseia em documento introdutório, temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, educação sexual, trabalho e consumo) e documentos que mostram como ser trabalhados diferentes componentes curriculares.

Os documentos (PCNs/educação física) referentes ao 3° e 4° ciclos (5ª a 8ª séries) apresentam ideias já colocadas por outros acadêmicos e professores da rede escolar de ensino, mas de uma forma mais avançada em relação à disciplina de educação física (DARIO; 2003; BRASIL, 1998). O ponto máximo do documento, ou seja, seu eixo norteador é a cidadania desenvolvida no aluno, o qual deve ser capaz de participar de atividades corporais exercendo a dignidade, solidariedade e respeito mútuo, reconhecendo a pluralidade das manifestações da cultura corporal e vivenciando-as com respeito. Além disso, deve adotar hábitos saudáveis, assumindo ações que exerçam papéis importantes na própria vida e na melhora da saúde coletiva, bem como conhecer a diversidade de padrões de beleza, saúde e diferentes movimentos existentes nos diferentes grupos sociais e inseridos na cultura, que são, por sua vez, explorados pela mídia. Deve, também, reivindicar espaços em prol das atividades culturais e lazer.

Seus objetivos apontam para a criticidade quanto à estética, beleza etc. e, ao mesmo tempo, a busca pela excelência da saúde por meio da atividade física. Ainda pode-se apontar no processo ensino-aprendizagem uma inclinação ao construtivismo.

A proposta das PCNs, portanto, elucida três aspectos: princípio da inclusão, temas transversais e as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais, procedimentais).

4 DESENVOLVIMENTO MOTOR: FATORES, EFEITOS E IMPLICAÇÕES QUE INFLUENCIAM O SER HUMANO

Nos dias atuais, o conceito de mudança se torna cada vez mais comum. A necessidade de algo novo faz-se presente diariamente na vida do ser humano, que necessita de mudanças para crescer e evoluir, o que as torna uma condição importante para o comportamento humano.

Em estudos anteriores, Tani et al. (1988) afirmam que há mudanças no processo de aprendizagem, no processo de evolução de uma espécie animal e no processo de um indivíduo. Essas mudanças ocorrem ao longo da vida do ser humano, ou seja, passam por vários momentos distintos. Cada momento é caracterizado, entre outras coisas, pelo comportamento. O comportamento de uma criança difere de um adolescente ou de um adulto. Essa mudança ocorre também na característica do movimento. Essas características sofrem amadurecimentos sucessivos e esse processo é denominado de desenvolvimento motor (DM).

O conhecimento é o modo como podemos acompanhar esse desenvolvimento e interferir no processo, proporcionando diferentes comportamentos e favorecendo, assim, a adaptação do ser humano a diferentes situações. Nesse sentido, quando o professor de educação física conhece o processo de DM de seu aluno, ele consegue interferir de forma adequada para melhorar as suas habilidades.

Para isso, é necessário entender como acontece o DM nos seres humanos, compreendendo a adolescência e a vida adulta, seu progresso desde o nascimento até a morte. Quando começamos a abordar esse assunto, é necessário, tanto para professores quanto para pesquisadores, que se saiba como intervir oportunamente com o ser humano nessa longa jornada da sua vida.

Podemos observar que, há muitos anos, o desenvolvimento humano vem sendo pesquisado, mas especificamente o DM vem recebendo um tratamento superficial em publicações relacionadas ao desenvolvimento do ser humano. Nos dias de hoje já existem teorias dessa área do conhecimento, as quais contribuíram significativamente para o avanço da ciência.

As primeiras linhas teóricas que trataram do desenvolvimento ficaram conhecidas como maturacionais (desenvolvimento do ser humano a partir de experiências vividas e/ou adquiridas ao longo da vida). Essa linha não reconhecia o

ambiente e as experiências como explicação para esse desenvolvimento. Posteriormente, esses fatores foram estudados e observou-se que havia, sim, influências no desenvolvimento do ser humano.

Para Payne (2007, p. 2), o DM é “o estudo das mudanças que ocorrem no comportamento humano durante as várias fases da vida, os processos que servem de base para essas mudanças e os fatores que os afetam”.

Já Wallon (1975) vem nos dizer que o meio é um complemento indispensável ao ser vivo, pois supre suas necessidades e suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras. É um processo dinâmico de mutação que aumenta a possibilidade de evolução do indivíduo, interagindo com novos desafios e aprendizados.

Tani et al. (1988) complementam dizendo que a ordem em que as atividades são dominadas depende mais do fator maturacional, enquanto o grau e a velocidade em que ocorre o domínio estão mais ligados às experiências e diferenças individuais.

Para Piaget (1991), o ser humano passa por quatro estágios ou períodos durante seu processo evolutivo, caracterizados “por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor”, sendo eles: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 11 anos) e operatório formal (de 11 anos em diante).

Crianças com 10 anos de idade se encontram no estágio operatório concreto. No entanto, só alcançam as operações concretas após obterem a capacidade de conservação. A maior característica desse estágio é que o ser humano tem alta capacidade de afastar sua atenção de uma única variável em uma circunstância para solucionar problemas. Essa capacidade tem implicações importantes para o desenvolvimento motor do ser.

Também nesse estágio de desenvolvimento, as crianças conseguem modificar as coisas mentalmente, organizá-las e revertê-las. Embora esse estágio represente um grande avanço motor, elas ainda ficam limitadas ao refletir os objetos, fatos ou posições empíricas ou reais. Entretanto, a partir de então, elas conseguem representar ações e eventos mentalmente, facilitando assim muitas de suas atividades motoras, por meio das estratégias e expectativas que começam a se organizar.

Vygotsky (1998) salienta que o homem se desenvolve através da interação com o meio e que esse homem é formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido. A relação entre pensamento e linguagem é substancial para um aprendizado e uma evolução satisfatória.

Para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), “a compreensão do desenvolvimento motor ajuda a explicar como ocorre o aprendizado.”

Portanto, hoje, o DM já é classificado como uma área de conhecimento, pois segundo Tani et al. (1988) tem procurado estudar as mudanças que ocorrem no comportamento motor do indivíduo, desde a concepção até a morte, relacionando-as com o fator tempo. Em abordagens mais recentes, procura-se estudar os mecanismos responsáveis por essas mudanças, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de controlar os movimentos.

Atualmente, o desenvolvimento motor tem recebido tanta atenção quanto o desenvolvimento nos outros domínios do comportamento humano, como o cognitivo e o afetivo-social. O movimento não é mais usado como meio de observação para estudar o desenvolvimento nos outros domínios, mas sim como um fenômeno merecedor, por si só, de uma análise e consideração mais profunda e séria.

Para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), “o desenvolvimento é um processo contínuo que se inicia na concepção e cessa apenas com a morte”. Entendemos que há um consenso de que, na determinação do padrão de mudança, devem ser levadas em consideração a maturação, as características individuais e as experiências.

Já com relação ao movimento humano, este pode ser apresentado em três categorias: movimentos estabilizadores, locomotores ou manipulativos. Os movimentos estabilizadores podem ser considerados movimentos que necessitam de algum grau de equilíbrio e que não são locomotores nem manipulativos; por exemplo, manter-se em equilíbrio estático num só pé.

O movimento locomotor é aquele que envolve uma mudança na localização do corpo em relação a um ponto que está fixo na superfície; por exemplo, correr, pular, saltar (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Já o movimento manipulativo é aquele em que há manipulação motora rudimentar e/ou manipulação motora refinada; por exemplo, arremessar, costurar, digitar, chutar (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Por conseguinte, se o movimento é a base para o entendimento do processo do desenvolvimento motor, deve ser estudada a progressão das habilidades motoras ao longo da vida para se chegar ao entendimento desse processo.

Gallahue e Donnelly (2008) dizem que o processo do desenvolvimento motor é bem compreendido por meio da exposição de fases e estágios que servem de modelo para o entendimento desse processo.

A fase motora reflexiva é entendida como uma fase em que o feto desenvolve movimentos involuntários, os quais têm primordial importância, servindo de base para as 20 demais fases do desenvolvimento. Esses movimentos involuntários podem ser primitivos (relacionados à proteção, alimentação e informação) e posturais (relacionados à postura e comportamento). Essa fase motora possui dois estágios: um de codificação (reunião) e outro de decodificação (processamento) de informações (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

A fase dos movimentos rudimentares compreende as primeiras formas de movimentos voluntários da criança, desde seu nascimento até aproximadamente 2 anos.

Esses movimentos são determinados de forma maturacional e o nível com que essas habilidades aparecem varia de criança para criança, pois depende de fatores biológicos, ambientais e da tarefa. Essa fase também se divide em dois estágios: estágio de inibição de reflexo (que substitui os reflexos primitivos e posturais por comportamentos motores voluntários) e estágio pré-controle (quando há obtenção e manutenção do equilíbrio, manipulação de objetos e locomoção pelo ambiente com maior controle e destreza) (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

A fase dos movimentos fundamentais se caracteriza como um período de aprendizagem e reação do controle e competência motora a vários estímulos, quando a criança já desempenha movimentos mais discretos de acordo com as exigências da tarefa. Nessa fase, a tarefa e o fator ambiente são influenciadores diretos para se obter uma progressão no crescimento e desenvolvimento do ser junto ao processo do comportamento motor. Essa fase é composta por três estágios os quais se sobrepõem:

- Estágio inicial: caracterizado pelas primeiras tentativas da criança orientadas para o objetivo de desempenhar uma habilidade fundamental.

Os movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos da criança de 2 anos de idade estão nesse estágio.

- Estágio elementar: acontece quando há maior controle e melhor coordenação rítmica das habilidades motoras fundamentais.
- Estágio maduro: quando os movimentos já são mecanicamente eficientes, controlados e coordenados. Esse estágio deve ser atingido pela criança por volta dos 5 ou 6 anos de idade (GALLAHUE; DONELLY, 2008).

A fase dos movimentos especializados resulta da fase de movimentos fundamentais. Nela, o movimento é uma ferramenta extremamente importante para que haja uma perfeita execução de atividades motoras complexas, presentes na vida diária, na recreação e nos esportes. Apresenta três estágios:

- Transitório: período que começa por volta dos 7 ou 8 anos de idade, em que a criança combina habilidades fundamentais com habilidades especializadas como forma, precisão e maior controle.
- Aplicação: acontece aproximadamente dos 11 aos 13 anos, em que a criança já conta com uma crescente habilidade cognitiva e uma boa base de experiências adquiridas e toma suas próprias decisões baseadas na tarefa, no ambiente e na sua individualidade.
- Utilização Permanente: começa por volta dos 14 anos e persiste por toda a vida adulta, quando o ser humano usa seu repertório de 21 movimentos adquiridos. É o cume de todos os estágios e fases anteriores (GALLAHUE; DONELLY, 2008).

Estudos sobre o desenvolvimento motor têm sido divulgados desde a década de 1920. Neles existia uma visão, hoje considerada incompleta, de que o desenvolvimento era um processo apenas maturacional. Porém, a partir da publicação, nos anos 1970, do livro "*Mechanisms of motor skill development*", de Kevin Connolly, os pesquisadores voltaram suas atenções para a identificação dos possíveis mecanismos que levavam às mudanças no desenvolvimento (MANOEL, 2000).

Com a constatação de que a maturação não é o único mecanismo que atua no desenvolvimento humano, a visão tradicional passou a ser questionada, e assim as características do ambiente e da tarefa passaram a ganhar espaço (MANOEL, 2000; QUEIROZ; PINTO, 2010). Com isso, nos últimos 40 anos, pesquisadores têm

empenhado esforços para mapear as relações entre o ambiente doméstico e os aspectos do desenvolvimento da criança (HAYDARI, 2009). Sabe-se então que o processo de desenvolvimento motor é influenciado por diversos fatores, dentre os quais podemos citar os biológicos e/ou fisiológicos, os socioculturais e as experiências motoras.

Segundo Filin e Volkov (1998), para compreender a inter-relação dos fatores genéticos e ambientais, deve-se entender os chamados períodos de desenvolvimento críticos e sensíveis, que são períodos caracterizados pela maior suscetibilidade às ações dos fatores, tanto favoráveis quanto desfavoráveis, do meio externo. Ao conhecer-se os períodos críticos e as doses ótimas de influência, pode-se controlar arbitrariamente as várias capacidades do organismo nas fases ontogênicas e controlar o programa individual de desenvolvimento.

Compreender o desenvolvimento humano é perceber quais fatores influenciam esse processo. Com isso, Santos (2009) mostra que este processo resulta de relações interdependentes, como o domínio sensório-motor, cognitivo e socioemocional, e podem ser influenciados por fatores biológicos, socioambientais e pela herança genética.

Para o desenvolvimento das qualidades motoras também existem períodos sensíveis. Estes, para crianças distintas, evidenciam-se em diferentes idades. Logo, é importante orientar-se pela idade cronológica e biológica, já que geralmente há um agrupamento de diferentes crianças na mesma idade cronológica em relação ao grau de maturidade biológica (FILIN; VOLKOV, 1998).

Porém, estudos mostram que, em termos proporcionais, foi dada maior importância para as variações em adultos jovens do que em crianças e/ou adolescentes.

Sabe-se que o período etário de 6 a 10 ou 12 anos correspondente à segunda infância ou anos de escolaridade elementar, e é caracterizado por um crescimento relativamente lento e constante, terminando com o início da puberdade. É um período no qual a criança começa a utilizar, com crescente frequência, padrões fundamentais de movimentos adquiridos durante a primeira infância (2 a 6 ou 7 anos aproximadamente), aprimorando-os e aplicando-os às diversas modalidades atléticas (GALLAHUE; DONELLY, 2008).

Pesquisas sobre o desenvolvimento motor infantil sugerem que as aquisições de novas habilidades motoras surgem da interação dos múltiplos elementos do ambiente infantil e da tarefa a ser realizada através do processo de exploração do movimento (HAYDARI, 2009). Haywood e Getchell (2004) seguem a mesma linha, ao afirmarem que o processo de desenvolvimento se revela por meio de mudanças que resultam em interações dentro do indivíduo e de interações entre o indivíduo e o ambiente.

Outras pesquisas sobre o desenvolvimento infantil indicam que existe um intervalo ótimo para ocorrer o desenvolvimento, aliado à forte estimulação do ambiente. Conforme apontado por Costa, Silva e Vieira Junior (2009), a criança é um ser em constante mudança, em vista da influência e dos estímulos do ambiente familiar, escolar, social, cultural e muitos outros.

A casa, entre as influências ambientais que são vistas como fatores determinantes para a trajetória de desenvolvimento, é o primeiro e mais importante agente a proporcionar contextos à criança (RODRIGUES; GABBARD, 2007). Entretanto, com a mudança no contexto social nas últimas décadas, muitas famílias têm buscado novas opções alternativas para deixar seus filhos durante o período em que estão trabalhando.

5 A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MOTOR

Há algum tempo questiona-se sobre a prática da educação física escolar, e não foi por acaso que este estudo se debruçou com o objetivo de investigar o desenvolvimento motor, pois não se vislumbrou na realidade escolar uma educação crítica e participativa, visto que alguns professores reproduzem modelos de avaliações priorizando o gesto técnico e não a capacidade de desenvolvimento motor, cognitivo, psicológico e afetivo do aluno. Além disso, observa-se que muitos alunos não gostam de participar e não compreendem o significado das tais avaliações nas aulas de educação física.

Compreender a importância das aulas de educação física no processo de desenvolvimento motor é olhar o aluno como um ser íntegro e indivisível. O movimento do corpo é o objeto da ciência de educação física, que utiliza este objeto para levar o aluno até a autonomia de suas ações e, ao mesmo tempo, também assume “a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 74-75).

Esta integração com a cultura corporal do movimento alcança sua plenitude (cognitiva, afetiva, social e motora), possibilitando ao aluno a integração com a sua personalidade (BETTI, 1992, 1994, apud BETTI; ZULIANI, 2002). Portanto, oportuniza ao aluno várias áreas de conhecimento sobre si mesmo.

O conceito de corporeidade carrega marcas sociais e históricas, portanto, expressa questões culturais, de gênero e sociais, revelando seres únicos na sua forma de expressar (OLIVEIRA; TASCHETTO, 2015). Considerando a educação física parte da cultura humana, podemos dizer que ela abrange conhecimentos ligados ao movimento do corpo, realizada pelo homem ao longo de sua história.

Desta forma, é no espaço escolar que a educação física dá conta da sistematização desses conhecimentos. É nas aulas de educação física que a corporeidade tem a possibilidade de ser mais trabalhada e desenvolvida, tornando oportuno ao aluno o domínio de si perante situações diversas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm corroborar com os autores acima citados, pois apresentam como área de conhecimento a cultura corporal do

movimento, definindo cultura como “o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo e é por intermédio desses códigos que o indivíduo é formado desde o nascimento, desenvolvendo por meio da aprendizagem dos valores do grupo”. Percebe-se que o termo cultura se distancia de significar o nível de escolaridade e retrata, desta forma, uma perspectiva antropológica de que não existe nenhum ser humano sem cultura (BRASIL, 1997).

É a partir desta perspectiva que o desenvolvimento motor deve ser tratado pela educação física escolar, pois o aluno é visto como um ser de linguagem, o qual é tanto meio de produção de cultura quanto parte fundamental, já que vimos anteriormente que as experiências (tarefa) e o ambiente são influenciadores desse processo de desenvolvimento.

Diante dos contextos explanados acima, novas habilidades motoras serão adquiridas pelo aluno e, principalmente, refinadas ao longo do ciclo de desenvolvimento, incluindo-se nesse repertório correr, saltar, chutar, arremessar, receber, entre outras habilidades motoras fundamentais. Para que o processo seja pleno, faz-se necessária uma prática estruturada e a instrução apropriada de profissionais de educação física que atuam no ensino escolar (COTRIM; LEMOS; NERI JÚNIOR, 2011).

Tani et al. (1988) afirmaram que as experiências no desenvolvimento adquirem importância cada vez maior na medida em que subimos na escala animal filogenética em direção à espécie humana. Com esse conjunto de evidências é possível identificar a importância das aulas de educação física em oferecer experiências motoras adequadas para a criança. Segundo Cotrim, Lemos e Neri Júnior (2011), a visão de que as crianças adquirem as habilidades motoras fundamentais naturalmente não corresponde à realidade; elas necessitam do auxílio do profissional de educação física e de uma prática estruturada. Constata-se, assim, a importância das aulas de educação física no desenvolvimento integral dos alunos.

Partindo do ponto de vista de que o movimento é o objeto de estudo e aplicação da educação física, o propósito de uma atuação mais significativa e objetiva sobre o movimento pode levar a educação física a estabelecer como objetivo básico o que se costuma denominar aprendizagem do movimento.

Os PCNs, documento que forneceu subsídios para o entendimento do conceito de educação física, define-a como uma disciplina que introduz e integra o

aluno 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.

A educação física como componente curricular obrigatório é importante para o processo de desenvolvimento motor do ser humano, visto que o integra na cultura corporal de movimento e busca insistentemente a melhoria da sua qualidade de vida (AGUIAR, 2003).

Rodrigues (2012) afirma que a educação física é um componente curricular imprescindível na contribuição do fortalecimento do organismo, melhorando o estado da saúde, propiciando o desenvolvimento de habilidades úteis à vida, criando hábitos culturais de higiene.

Freire (2010) destaca que a escola não deveria trabalhar com a criança no sentido de treiná-la para ser adulta, mas sim no sentido de construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que ela dispõe.

Outras instituições e marcos legais relatam de um modo abrangente a importância das aulas de educação física, nacional e internacionalmente: o Estatuto da Criança e Adolescência (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, assevera que “a criança e o adolescente têm direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer” (APOSTILAS e CURSOS, 1990, p. 6) e a Unesco, em seu artigo 1º, declara ser direito fundamental de todo ser humano praticar educação física e o desporto (CONFED, 2006).

Contudo, é necessário perceber a importância da educação física no contexto escolar, onde se faz importante e essencial por meio de movimentos em todos os eixos trabalhados: jogos, esportes, danças, lutas e ginástica, quando bem aplicados, desenvolvendo não só uma cultura corporal ou física, mas também tornando oportuno um indivíduo capaz de exercer sua cidadania com respeito mútuo, crítico e consciência sobre sua própria qualidade de vida, que terá impacto também fora da vida escolar.

Na atualidade, considerando-se o alto número de pessoas sedentárias e as consequências patológicas desse hábito, é necessário que a educação física escolar deixe de estar voltada somente ao movimento, utilizando o esporte para isso, mas

também esteja muito preocupada com a saúde e, conseqüentemente, com a qualidade de vida para os adolescentes e os futuros adultos.

A educação física tem sido levada a romper padrões descompromissados com a formação de alunos, especialmente sob o viés de promoção de saúde na escola. Desta maneira, a educação física deve assumir grandes desafios no mundo contemporâneo ao criar condições diferenciadas a partir de atividades que visam ao desenvolvimento humano (DARIDO, 2004).

Nesse contexto, um dos importantes desafios da educação física escolar é criar condições de autoconhecimento e desenvolvimento dos alunos nos domínios motores, cognitivos, afetivos e sociais, construindo assim uma vida ativa, saudável e produtiva, integrando de forma adequada e harmônica o corpo, a mente e o espírito por meio das vivências diferenciadas de atividade física na escola e fora dela (ALVES, 2003).

A atividade física regular é um fator determinante na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis. As práticas corporais são objetos diretos da disciplina para que o aluno tenha uma consciência corporal e construa hábitos saudáveis que serão utilizados para toda a vida.

Nesse sentido, cabe tanto ao professor de educação física quanto aos demais educadores do ambiente escolar construir, em harmonia com os alunos, uma consciência crítica que vai além das práticas corporais, com a tarefa de contribuir para a transformação da realidade da maior parcela da população, que se encontra no status de sedentária (NAHAS, 2003).

Diante do exposto, vemos a importância das aulas de educação física escolar no processo do pleno desenvolvimento humano, mediante informações associadas à prática da atividade física direcionada à melhoria e à manutenção das condições de saúde, preparando-os para um futuro responsável de cidadãos atuantes na sociedade (DARIDO, 2004).

Finalmente, Malina (2002) realizou um estudo e constatou que a participação em atividades físicas declina consideravelmente com o crescimento, especialmente na transição da adolescência para o adulto jovem. Sendo assim, o estilo de vida adulto é fixado em parte já na infância, ou seja, crianças com comportamentos sedentários serão, possivelmente, adultos sedentários.

6. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Tendo como objetivo geral deste estudo “situar a compreensão do professor de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município do São Caetano do Sul sobre as referências das habilidades motoras inseridas na proposta curricular, optamos por organizar os dados em duas etapas.

A primeira etapa consistiu na leitura da proposta curricular de São Caetano do Sul, identificando quais subsídios teóricos seriam considerados em sua elaboração e consubstanciariam o trabalho na área de educação física, principalmente no que concerne ao desenvolvimento motor.

A segunda etapa procurou identificar como o professor interpreta as referências das habilidades motoras inseridas no currículo, a partir de entrevistas realizadas com professores de educação física.

Para tanto, adotou-se como abordagem de pesquisa o estudo de caso, que segue como principal tendência esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões, procurando investigar um fenômeno contemporâneo no seu contexto de vida real. Nesta modalidade, os limites entre contexto e fenômeno não estão claramente definidos (YIN, 2001).

As variações dentro de um estudo de caso podem incluir tanto um estudo de caso único quanto de casos múltiplos. Assim, esta pesquisa caracteriza-se em um estudo de caso único, que, segundo Yin (2001), significa:

O terceiro fundamento para um estudo de caso único é o caso revelador. Essa situação ocorre quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica (YIN, 2001, p. 63).

Além de caracterizar esse estudo em caso único, também pode haver nessa modalidade unidades de análise unitárias (holísticas) ou múltiplas (incorporadas). Por isso, essa pesquisa teve como definição o método de análise de unidades holísticas, que, segundo Yin (2001), significa:

Estudo de casos incorporados versus holísticos. O mesmo estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise. Isso ocorre quando, dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou várias subunidades (YIN, 2001, p. 64).

Nesse sentido, este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso único holístico, com coleta de instrumento por meio de entrevista, com perguntas abertas de natureza qualitativa (YIN, 2001).

Para executar o método escolhido, procurou-se investigar em cinco escolas do sistema público da cidade de São Caetano do Sul como o professor de educação física compreende o processo de desenvolvimento da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma referência desenvolvimentista de movimento.

Portanto, o que o professor considera compreensão no processo de desenvolvimento da criança foi explorado caso a caso, exigindo desta pesquisa um descritivo de cada unidade escolar trabalhada.

6.1 Campo de investigação

Esta pesquisa teve a cidade de São Caetano do Sul como campo de investigação, cidade esta localizada na região metropolitana de São Paulo. Suas dimensões territoriais são pequenas se comparadas às outras cidades da região metropolitana, já que possui aproximadamente 15 km², fazendo divisa com Santo André, São Bernardo do Campo e São Paulo, cidades consideradas fundamentais para a economia do Estado.

Com uma população estimada em 161.127 habitantes, São Caetano do Sul possui um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 83.656,30, alcançando a posição de 66º PIB do Brasil e a respectiva posição de 20º PIB do Estado de São Paulo.

Vale destacar que o município está localizado em uma das regiões mais ricas do país, detentora do terceiro polo econômico do país e segundo do Estado de São Paulo (IBGE, 2019).

São Caetano do Sul foi fundada em 28 de julho de 1877 por imigrantes italianos. Foi emancipada política e administrativamente do distrito de Santo André no ano de 1948. O município é destaque também no cenário nacional, por deter o maior Índice de Desenvolvimento Humano, de 0,820 em 2000 e de 0,862 em 2010 (IBGE, 2019).

Dentre a população estimada de aproximadamente 161 mil, considera-se que 139.158 são residentes alfabetizados, segundo dados do IBGE do ano de 2016. No campo da educação, o município conta com escolas públicas e privadas que, juntas, atendem 37.032 alunos na educação básica (CENSO ESCOLAR, 2016).

Nesse sentido, esta pesquisa delimitou-se nas escolas do sistema público de São Caetano do Sul, que disponibilizam para o Ensino Fundamental na cidade o total de 30 escolas, sendo 20 delas municipais e 10 estaduais. Na cidade, os anos

iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, estão sob a responsabilidade exclusiva do município; já os anos finais e o Ensino Médio estão divididos entre as duas administrações, sendo a maior parte dos anos finais sob a égide da esfera municipal e a maior parte do Ensino Médio para a esfera estadual.

Em relação à infraestrutura das escolas, a cidade de São Caetano do Sul apresenta condições consideradas acima da maioria dos municípios de sua região, o que constitui uma vantagem para auxiliar os professores na criação de atividades para os alunos (GARCIA, 2014).

Para a definição das escolas que fizeram parte do campo de investigação, foram estabelecidos diversos critérios de seleção.

Como a metodologia desta investigação é um estudo de caso, buscamos a atipicidade das instituições envolvidas na pesquisa, pois, segundo Lüdke e André (2013), um estudo de caso considera a característica atípica do ambiente para a seleção do campo.

Sendo assim, foram escolhidas escolas que somente promovessem atividades corporais em seus currículos nas aulas de educação física pelo período parcial, ou seja, que não fossem de período integral. O motivo dessa escolha se deve ao fato de que as escolas de período integral desenvolvem atividades corporais nos horários extracurriculares, o que poderia influenciar nos resultados da investigação.

Como São Caetano do Sul atualmente conta com um total de 20 escolas em seu sistema público, inicialmente foram selecionadas 8 escolas, pois 12 são de período integral.

Além desses critérios, levou-se em consideração para a escolha das escolas aquelas que tivessem em seu quadro docente professores de educação física que ministrassem aulas nos anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental) concomitantemente com a mesma unidade escolar, e que afirmassem incluir em suas práticas pedagógicas o desenvolvimento motor como conteúdo de suas aulas.

A partir disso, houve uma redução do número de escolas, pois das oito inicialmente selecionadas somente cinco se enquadravam no critério apontado acima.

O último critério de escolha foi a adesão, ou seja, aquelas escolas que se mostraram disponíveis a recepcionar o pesquisador e concordaram com a realização da pesquisa.

A partir disso, o pesquisador entrou em contato com as escolas para verificar quais se dispunham a receber a pesquisa. Nesse sentido, das cinco escolas selecionadas, quatro aderiram e uma não assentiu, restando assim o material a seguir explorado.

6.2 Sujeito da pesquisa

Uma vez definido o campo, o pesquisador entrou em contato com a Secretaria de Educação para obter a autorização.

Após assinatura do termo de autorização, a Secretaria de Educação contatou as escolas selecionadas a fim de que houvesse o aceite das direções, para que então se realizasse a coleta de dados.

Feito o processo de adesão pelas direções das escolas, o pesquisador entrou em contato com os professores para verificar quais deles estariam dispostos a colaborar com a investigação.

O pesquisador entrou em contato com os professores que ministram as aulas nos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano, nos quais supostamente como base seriam trabalhadas as habilidades motoras básicas.

Todas as escolas que aderiram à pesquisa possuem em seu quadro efetivo somente um professor com as características apontadas. Assim, a população investigada constituiu-se de quatro professores que fizeram a adesão assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo A), que demonstra os objetivos do estudo e garante o sigilo e anonimato dos envolvidos.

6.3 Coleta de dados

6.3.1 Elaboração do instrumento

A elaboração utilizada nos instrumentos de coleta foi a aplicação de uma entrevista aos professores de educação física em quatro escolas do sistema público do Ensino Fundamental da cidade de São Caetano do Sul, entrevista esta que teve seu roteiro de perguntas estruturado em temas extraídos da primeira etapa estabelecida nos procedimentos metodológicos:

- 1) desenvolvimento da criança;
- 2) a proposta curricular de São Caetano do Sul em relação à educação física;
- 3) a prática pedagógica dos professores.

A entrevista em questão foi elaborada com perguntas abertas e semiestruturadas, buscando responder os objetivos dos três temas. No primeiro tema, qual seja, o desenvolvimento da criança, foi possível identificar qual o conhecimento do professor de educação física e como ele **compreende** nos anos iniciais do Ensino Fundamental o processo de desenvolvimento das crianças nas escolas.

Esse tema foi dividido em três âmbitos, com o objetivo de reconhecer as concepções teóricas que os professores possuem em relação ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. No âmbito dos desenvolvimentos cognitivos e afetivos foram apenas abordados os conceitos teóricos que os professores têm de cada um. Já no desenvolvimento motor, teve-se como objetivo a verificação da compreensão e os conceitos dos professores sobre as habilidades básicas e específicas dentro de cada uma das divisões, a fim de apurar o quanto o professor conhece de cada elemento, para, por fim, identificá-los.

O segundo tema está relacionado com a maneira como o professor de educação física **interpreta** a proposta curricular de São Caetano em sua área de atuação, procurando identificar sua concepção sobre a educação física e o desenvolvimento motor da criança.

O terceiro e último tema tem como foco as práticas pedagógicas, procurando identificar como os professores **pensam** o desenvolvimento motor das crianças na sua prática, a partir de seus conhecimentos e da interpretação do currículo do município.

Partindo dos temas, criamos um quadro (Quadro 2) para orientar a elaboração da entrevista.

Quadro 2 – Unidade de orientação das entrevistas

	TEMAS		OBJETIVOS
Compreende	Desenvolvimento da criança	Cognitivo	Concepção do professor
		Afetivo	Concepção do professor
		Motor	Compreensão e conhecimentos das habilidades básicas e específicas na educação física no desenvolvimento
Interpreta	A proposta curricular de São Caetano do Sul (aulas de educação física)		- A concepção de educação física no currículo - A concepção de desenvolvimento motor no currículo
Pensa	Práticas pedagógicas		Como o professor pensa a sua prática pedagógica

Fonte: elaborado pelo autor.

Como mencionado anteriormente, este trabalho teve como instrumento de coleta uma entrevista com os professores do ensino fundamental da disciplina de educação física do sistema público de São Caetano do Sul, pois segundo Lakatos e Marconi (2007), para receber informações pertinentes a um determinado assunto, a fim de que elas sirvam como instrumento de coleta de dados, a entrevista entre duas pessoas é o caminho que melhor possibilita esse processo.

Nesse sentido, a preparação do roteiro de entrevista foi constituída por perguntas abertas que proporcionaram maior liberdade de manifestação aos professores em suas opiniões em relação aos temas investigados. Para examinar possíveis lapsos na construção das perguntas, realizamos um pré-teste. A pré-testagem permite averiguar a fidedignidade, validade e operatividade das perguntas (LAKATOS e MARCONI, 2007).

Vale ressaltar que a entrevista foi pré-testada em uma das escolas do sistema público do município de São Caetano do Sul. Inicialmente, foi realizado um pré-teste com dois professores de educação física em escolas não pertencentes ao campo de investigação, a fim de aperfeiçoar o instrumento e, posteriormente, ter uma melhor coleta dos dados.

Nesse sentido, elaboramos um quadro (Quadro 3) para a construção do roteiro de entrevista, especificando temas e objetivos e uma sequência de perguntas para obter os discursos dos professores relativos a cada tema.

Quadro 3 – Unidade do roteiro das entrevistas

TEMAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS
Desenvolvimento da criança	Identificar quais as compreensões do professor sobre o desenvolvimento da criança	1) Você acha importante estimular o desenvolvimento da criança? Por quê? 2) Qual a sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil? 3) O que você entende sobre desenvolvimento integral da criança?
	Compreender quais conhecimentos o professor tem sobre o desenvolvimento cognitivo	4) O que você compreende por desenvolvimento cognitivo da criança?
	Compreender quais conhecimentos o professor tem sobre o desenvolvimento afetivo	5) Como você definiria o desenvolvimento afetivo da criança?
	Compreender quais conhecimentos o professor tem sobre o desenvolvimento motor	6) O que você conhece sobre desenvolvimento motor? 7) Qual a sua compreensão sobre o conceito de habilidades motoras? E como as classifica?
Proposta curricular de São Caetano do Sul nas aulas de educação física	Identificar como o professor interpreta a educação física dentro da proposta curricular de São Caetano do Sul Identificar como o professor interpreta o desenvolvimento motor das crianças dentro da proposta curricular de São Caetano do Sul	8) Você conhece a proposta curricular de São Caetano do Sul? Se sim, quais os aspectos positivos e negativos? 9) Você acha que a educação física está contemplada na proposta curricular de São Caetano do Sul? De que maneira? 10) Dentro das abordagens da educação física que você conhece, você acha que a proposta curricular do município adota alguma dessas abordagens? Qual? 11) O que essa abordagem defende como princípio teórico?

		<p>12) Quais conteúdos de educação física fazem parte da proposta nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais não fazem e deveriam fazer parte?</p> <p>13) Você acha que as habilidades motoras estão colocadas na proposta curricular do município? Se sim, de que forma estão postas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?</p> <p>14) Se não, você acha importante que o conteúdo de desenvolvimento das habilidades motoras faça parte da proposta curricular de São Caetano do Sul? Por que e de que forma?</p>
Práticas pedagógicas	<p>Verificar como os professores pensam, suas práticas pedagógicas a partir de suas compreensões e interpretações da proposta curricular de São Caetano do Sul</p> <p>Verificar se os professores pensam em incluir o desenvolvimento motor e as habilidades motoras em suas aulas</p>	<p>15) Você acha que o conteúdo de educação física que está na proposta curricular do município pode ser colocado em prática? Se sim, como esses conteúdos são desenvolvidos em suas aulas?</p> <p>16) Dos conteúdos que estão na proposta curricular do município, quais você consegue trabalhar e quais não são possíveis de se trabalhar? Por quê?</p> <p>17) Em seu plano de ensino você inclui os conteúdos relativos ao desenvolvimento motor da criança?</p> <p>18) Em suas aulas você trabalha com as habilidades motoras? Se sim, se não, por quê?</p> <p>19) Em que momento da escolaridade da criança você acha que as habilidades básicas e as habilidades específicas devem ser trabalhadas? Por quê?</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

6.3.2 Procedimentos de coleta

No procedimento de coleta, foi entregue uma carta de apresentação (Anexo B) para a Secretaria de Educação da cidade de São Caetano do Sul referente à proposta do devido estudo. Após a permissão perante o seu aceite, foi marcada uma

reunião com os responsáveis da Secretaria para definir dias, escolas, horários e professores para as coletas de dados do estudo.

Assim que os professores foram definidos, juntamente com o responsável da Secretaria de Educação, o pesquisador entrou em contato com os referidos professores e propôs um agendamento das entrevistas, em que se levou em consideração um horário pertinente para cada entrevistado.

As entrevistas aconteceram no mês de abril de 2019, foram gravadas em áudio e transcritas em sua íntegra, respeitando as informações dos entrevistados em sua veracidade e fidelidade.

6.4 Procedimentos de interpretações e relações

6.4.1 Procedimento de interpretação do currículo

Em posse do documento “Orientações Curriculares do Ensino Fundamental”, elaborado no ano de 2013 pela Secretaria de Educação do município de São Caetano do Sul, referindo-se à disciplina de educação física, iniciou-se a interpretação do documento à luz do referencial teórico deste estudo.

O documento investigado pelo pesquisador teve a intenção de interpretá-lo sob um olhar de: Quais conceitos teóricos e abordagens da educação física estariam postos como proposta inserida no currículo do município, tendo em vista a identificação de subsídios nas questões de desenvolvimento motor, como colocado nos anos iniciais do Ensino Fundamental para suas práticas pedagógicas, pois estes são os fatos, foco e objetivos da temática abordada neste estudo.

6.4.2 Procedimento de interpretação das entrevistas

A interpretação foi produzida a partir dos resultados encontrados nas entrevistas realizadas com base nos discursos dos professores, procurando identificar e sustentar uma discussão com a problemática e os objetivos desta pesquisa. Assim, as análises foram estruturadas nos três temas já citados nos instrumentos de coleta de dados: desenvolvimento da criança, proposta curricular e práticas pedagógicas.

A interpretação do primeiro tema, desenvolvimento da criança, investigou sob as luzes do referencial teórico o discurso dos professores em questões relativas às suas concepções sobre o referido tema, obedecendo a sequência a seguir:

desenvolvimento infantil, desenvolvimento integral nos aspectos cognitivos, afetivos e motores. Ao abordar em que consiste ao desenvolvimento motor, nos aprofundamos nas especificidades das habilidades motoras básicas e específicas.

A interpretação do segundo tema, proposta curricular, investigou sob as luzes do referencial teórico o discurso dos professores em questões relativas à proposta do currículo de São Caetano do Sul. O objetivo foi identificar como a educação física está refletida na proposta curricular do município, bem como identificar os subsídios teóricos que os professores encontram inseridos na proposta curricular do município, especificamente sobre o desenvolvimento da criança no aspecto do desenvolvimento motor.

Assim, a partir das interpretações dos dois temas – desenvolvimento da criança e proposta curricular –, aprofundamos a visão dos professores e seus pensamentos sobre suas práticas pedagógicas, com base em suas compreensões e interpretações acerca da proposta curricular do município.

Vale ressaltar que, após as interpretações do currículo e as entrevistas com os professores, estabeleceu-se uma relação procurando encontrar, dentro de cada tema, o que se aproxima e o que se distancia entre a interpretação do currículo e o discurso dos professores em suas entrevistas.

Sobre o tema desenvolvimento da criança, não foi possível realizar as relações entre ambos, pois a proposta curricular do município não apresenta subsídios nesse aspecto, até porque não é objetivo deste documento trazer conhecimentos específicos dessa área.

7 CONSIDERAÇÕES E RESULTADOS

7.1 Interpretação da proposta curricular de São Caetano do Sul

Em posse da proposta curricular do município de São Caetano do Sul, no que diz respeito à educação física no Ensino Fundamental, foi realizada a interpretação deste documento com o objetivo de identificar subsídios que suportem teoricamente o pensamento do professor em suas práticas pedagógicas nas aulas de educação física.

Nesse sentido, o esperado é que a proposta curricular do município traga subsídios para que o professor interprete uma linha desenvolvimentista, relacionada diretamente ao desenvolvimento do ser humano (desenvolvimento da criança). A reflexão adequada seria sobre o tipo de desenvolvimento que está sendo interpretado, sob qual concepção de desenvolvimento humano.

Nesta esfera, Tani et al. (1988) afirmam que há mudanças no processo de aprendizagem, mudanças que ocorrem no ser humano ao longo da vida, ou seja, passam por vários momentos distintos. Cada momento é caracterizado, entre outras coisas, pelo comportamento. Sendo assim, podemos concluir que o comportamento de uma criança é diferente de um adolescente ou de um adulto. Essa mudança de comportamento ocorre também na característica do movimento. Essas características sofrem amadurecimentos sucessivos, sendo esse processo denominado desenvolvimento motor.

Nesse sentido, a interpretação ocorreu dentro das perspectivas de desenvolvimento do ser humano. Por isso, iniciamos pelo desenvolvimento infantil, momento em que foi feita a interpretação para identificar se a proposta trazia referências desse desenvolvimento (fase antecessora ao Ensino Fundamental), verificando como essas crianças deveriam estar ao ingressar no Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Entretanto, em nossa interpretação sobre o desenvolvimento infantil (fase antecessora ao Ensino Fundamental), não identificamos subsídios para que o professor pudesse ter referências de como a criança deveria estar em relação às fases de seu desenvolvimento antes de ingressar no Ensino Fundamental.

Em seguida, continuamos a investigar os subsídios relacionados ao desenvolvimento integral do sujeito (aluno), relacionando as questões cognitivas, afetivas e motoras. No desenvolvimento motor, foi feita também a interpretação dos

subsídios nas propostas mais específicas, como as habilidades motoras básicas, já que colocamos como pressuposto que é responsabilidade do professor de educação física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhar o desenvolvimento motor em suas aulas.

Assim, observamos em nossa interpretação que a proposta curricular da cidade de São Caetano do Sul (Anexo C) traz para a educação física a motricidade humana e a corporeidade como objetos de estudo, sendo a motricidade humana as manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da dança, das lutas e das artes circenses como ações corporais (movimento do ser humano), carregadas de significados que a corporeidade explica como a expressão do ser humano no mundo em que se vive, constituída pelo pensar, saber, sentir, querer, comunicar e fazer. Desta forma, o movimento do ser humano assume uma dimensão de complexidade, movimentos cotidianos, movimentos de trabalho, movimentos de lazer, movimentos específicos de rendimento, movimentos de saúde, movimentos de arte, entre outros, todos visando à educação e à formação do ser humano.

Com isso, nossa análise na proposta curricular do município identificou que provavelmente o documento traz uma concepção de desenvolvimento integral do sujeito. Subentendemos que o professor tem a compreensão mais aprofundada do desenvolvimento do ser humano e suas concepções de desenvolvimento motor.

Por isso, nossa interpretação identificou que o documento já trata diretamente o desenvolvimento integral em termos de princípios, mas não de forma detalhada.

Continuando nossa interpretação, identificamos o direcionamento ao profissional de educação física, que deve atuar apresentando propostas de vivências corporais, considerando a criança do ensino fundamental que se movimenta na complexa realidade do fazer, pensar, sentir, querer e relacionar-se, ultrapassando a ideia de cuidar somente do físico, possuindo o objetivo de envolver os alunos nas aulas como um todo.

De acordo com nossa interpretação, essa proposta apresenta subsídios para que o professor pense no desenvolvimento integral das crianças. A própria proposta traz referências do autor Manuel Sérgio, em sua obra “Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente”:

homens em movimento em busca da transcendência ultrapassando a compreensão de corpo e movimento radicada no dualismo cartesiano, pois “o corpo não é físico tão-só. É a diferença e, por isso, se movimenta. A

motricidade, ou seja, a virtualidade para a ação, é a razão do devir e não o devir da razão” (SÉRGIO, 1999, p. 19).

Por isso, o desenvolvimento integral se constitui pelo entendimento de outros autores, que corroboraram para essa perspectiva:

Atualmente, há uma tentativa, de acordo com Zabala (1998), de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como incluem as demais capacidades. Desta forma, poderá ser incluído de forma explícita nos programas de ensino o que antes estava apenas no currículo oculto. Entende-se por currículo oculto aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino. Esta classificação, baseada em Coll corresponde às seguintes questões: "o que se deve saber?" (dimensão conceitual), "o que se deve saber fazer?" (dimensão procedimental), e "como se deve ser?" (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais. Na verdade, quando se opta por uma definição de conteúdo tão ampla, não restrita aos conceitos, permite-se que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar a sua pertinência como conteúdo de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998, p. 96).

Darido et al. (2001), em sua obra “A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais”, cita que, em 1994, motivado por um modelo educacional espanhol, o Ministério da Educação e do Desporto sensibilizou pesquisadores e professores a formarem um grupo para começar a elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases e, em 1997, deu-se origem aos PCNs, pois agora a educação física seria “obrigada” a passar por um modelo mais biopsicossocial.

As relações entre educação física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (BRASIL, 1997, p. 21).

Também foi interpretado onde o professor poderia obter meios para sua compreensão teórica, com o objetivo de identificar quais abordagens e tendências da educação física estavam contidas na proposta curricular do município.

Com relação às abordagens da educação física, a proposta mostra que, ao longo da história, pela complexidade das vertentes da motricidade humana e da

compreensão do que o homem se move, diversas explicações vêm criando dificuldades de construir uma identidade científica autônoma dentro do espaço escolar, citando dentro do tempo histórico as abordagens higienistas, militares, pedagógica, tecnoesportiva, psicomotora, desenvolvimentista, crítico-social e da cultura corporal. Ficam expostos, assim, os subsídios que existem nos aspectos de abordagens de modo geral, mas não de forma detalhada e direcionada.

Sendo assim, a proposta curricular não se baseia em uma única tendência, mas estrutura-se na motricidade humana, trazendo as questões da herança social e herança biológica, entendendo o ser também como cultural.

Portanto, verificou-se em nossa interpretação que a proposta traz, por várias vezes, a terminologia “cultura corporal”, mas não faz referência direta a nenhum autor, deixando esse aspecto dentro do objeto de estudo “motricidade humana e a corporeidade”, já citado anteriormente, considerando como motricidade humana as manifestações do esporte, carregadas de significados, e a corporeidade como a expressão do ser humano no mundo em que se vive.

Em síntese, em nossa interpretação, a cultura corporal está implícita nesse contexto. Então, o termo “cultura corporal” se descreve pelo entendimento de autores na tendência de se pensar na área da ciência humana.

Por ser necessário discutir o conceito de “cultura”, o autor cita outras obras suas para reforçar a importância do tema.

Qualquer abordagem de educação física que negue esta dinâmica cultural inerente a condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar (DAOLIO, 2001, p. 38).

Nesse sentido, desde a sua publicação, os PCNs começam a dar um suporte significativo para que os professores fundamentem suas práticas pedagógicas, que possuem o desafio de interpretar uma complexidade dentro de suas propostas pedagógicas, pois tendem a seguir um modelo cultural, de cultura corporal de movimento.

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo – um sistema estritamente fisiológico – e corpo – que se relaciona dentro de um contexto sociocultural, e aborda os conteúdos da educação física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a educação física como uma cultura corporal (BRASIL, 1997, p. 22).

Com isso, concluímos que nossa interpretação sobre como estão apresentados os conceitos teóricos dos subsídios na proposta curricular do município sobre o desenvolvimento da criança se encerrou neste parágrafo.

Deu-se continuidade na interpretação com o objetivo de verificar como estão postas as práticas pedagógicas na proposta curricular do município a partir dos conceitos teóricos do desenvolvimento da criança, com base em uma linha desenvolvimentista, relacionada diretamente ao desenvolvimento do ser humano (desenvolvimento da criança).

Identificamos que a proposta curricular do município tem uma visão mais aberta no que se refere ao desenvolvimento motor. Nosso foco é o desenvolvimento motor e suas especificidades, pois verificamos como esse desenvolvimento motor aparece no processo (proposta), mas não aparece de forma descontextualizada (separada), manifestando-se de forma geral.

Também identificamos que, na proposta curricular, o desenvolvimento motor está alocado dentro de oficinas de práticas corporais (OPCs), consideradas pela proposta como o local de vivência para os alunos, que devem receber o mesmo tratamento epistemológico que a educação física, portanto, tornarem-se uma extensão do universo de atuação do espaço escolar.

Nesse sentido, as OPCs trazem como objetivo democratizar a prática e a cultura corporal por meio da prática especializada de jogos, ginástica, lutas, esportes, danças e atividades circenses a fim de promover o desenvolvimento humano integral.

Ainda, as OPCs, juntamente com as aulas de educação física, somadas aos eventos internos e externos, tornam-se atividades da cultura corporal e formam um universo educativo do fenômeno da motricidade humana no espaço escolar, que é o campo de atuação do profissional de educação física.

Identificamos que a organização dos conteúdos dentro das OPCs está classificada em três blocos temáticos interdependentes:

O **bloco I** diz respeito às propostas de atividades pertencentes ao universo da cultura corporal em forma de jogo, de esporte, de recreação, de brinquedo e das brincadeiras. Esse bloco temático concentra atividades de caráter *lúdico-agonístico-expressivo*.

O **bloco II** concentra as propostas de atividades pertencentes ao universo da cultura corporal em forma de atividades circenses, atividades de ginásticas, lutas, danças e atividades rítmicas e expressivas. Esse bloco concentra atividades de caráter *lúdico-sinérgico-demonstrativo*.

O **bloco III** chamado de Unidade de Estudo, é um bloco transversal que contempla a explicação e compreensão dos fenômenos vividos nos blocos I e II, para que se possa construir um *saber-fazer-crítico* onde a intencionalidade é considerada (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 253).

Assim, os blocos temáticos foram organizados ano a ano, cada um dos quais foi composto em 1º, 2º e 3º trimestres, sistematizados em conteúdos estruturantes e conteúdos básicos sobre as descrições de habilidades para serem desenvolvidos. Cabe ao professor um conhecimento mais específico das habilidades dentro do desenvolvimento motor, a fim de identificá-los dentro da proposta.

Nesse sentido, interpretamos ano a ano, até o 5º ano, pois são de interesse deste estudo apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental (Anexo C) (OCSCS, 2013, p. 255-276).

No 1º ano e no 1º semestre dentro dos Blocos I e II, os conteúdos estruturantes e básicos começam com a proposta de jogos e brincadeiras simbólicas e atividades rítmicas de expressão corporal e autoimagem e avançam em propostas de jogos de construção com brinquedos e materiais alternativos, jogos de construção de regras, complementando com danças regionais (folclóricas e típicas).

Nesse sentido, interpretamos toda a descrição das habilidades em uma linha piagetiana, e somente no 3º semestre no Bloco II amplia-se para as questões de locomoção e equilíbrio, que interpretamos como habilidades corporais mais ligadas a uma linha desenvolvimentista.

Esses movimentos são determinados de forma maturacional e o nível com que essas habilidades aparecem variam de criança para criança, pois dependem de fatores biológicos, ambientais e da tarefa. Essa fase também se divide em dois estágios: estágio de inibição de reflexo (que substitui os reflexos primitivos e posturais por comportamentos motores voluntários) e estágio pré-controle (há obtenção e manutenção do equilíbrio, manipulação de objetos e locomoção pelo ambiente com maior controle e destreza) (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013, p. 58).

No 2º ano, desde o 1º trimestre, os Blocos I e II continuam com os conteúdos estruturantes e básicos ampliando as questões piagetianas, como jogos e brincadeiras com a utilização de materiais e danças regionais com montagem de coreografias.

Somente no Bloco II do 1º semestre encontramos, nos conteúdos estruturantes e básicos, a proposta de ginástica artística e natural, que estimula o aluno nas categorias de manipulações com giros, rolamentos, saltos etc. Essas

propostas estão voltadas especificamente às habilidades motoras básicas (HMB), ligadas a uma linha desenvolvimentista.

Nesse aspecto, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) classificam a função pretendida do movimento e destacam as categorias de estabilização, locomoção e manipulação:

As habilidades de movimento podem ser classificadas com base na intenção. Embora todas as tarefas de movimento envolvam algum elemento de equilíbrio, os movimentos que objetivam alcançar e/ou manter uma orientação corporal estável são chamados de tarefas de **estabilidade**. Sentar-se e levantar, equilibrar-se sobre uma barra estreita, girar e esquivar-se enquadram-se nessa categoria, assim como movimentos axiais, como inclinar-se ou alongar-se e girar ou fazer uma rotação. Movimentos que se destinam a transportar o corpo de um ponto a outro, como caminhar, correr ou dar um salto em altura ou saltar obstáculos no atletismo, são tarefas de **locomoção**. Aquelas que envolvem transmitir força a um objeto ou receber força dele são tarefas de manipulação de objetos. Arremessar, apanhar, chutar uma bola de futebol, rebater no beisebol e driblar no basquetebol são atividades de **manipulação** comuns (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013, p. 35).

No 3º ano, os conteúdos estruturantes e básicos estão inseridos nos Blocos I e II e continuam com a proposta de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais, resgatando a cultura patrimonial da família, danças folclóricas e típicas. Em três blocos, porém, interpretamos conteúdos com propostas diretamente desenvolvimentistas, sendo:

- No Bloco II do 1º semestre, a proposta de ginástica geral, explorando movimentos em uma dimensão de espaço/tempo/ritmo.
- No Bloco I do 2º semestre, temos outra proposta de conteúdo, com uma linha desenvolvimentista, conteúdos referentes ao miniatletismo, envolvendo corridas de velocidade, brincadeiras de corridas e brincadeiras de saltar.
- Já no Bloco II do 3º semestre, não temos de forma tão direta a linha desenvolvimentista nos conteúdos estruturantes, que propõem lutas lúdicas, mas sim nos conteúdos básicos, cuja proposta é de lutas lúdicas em forma de jogos de desequilíbrio.

No 4º ano, os blocos em que identificamos aspectos desenvolvimentistas foram:

- O Bloco I no 2º semestre, cuja proposta dos conteúdos volta a enfatizar o miniatletismo, mas agora com ênfase em corridas variadas e técnicas de corridas e saltos em distância.
- O Bloco I do 3º semestre, que apresenta, dentro dos conteúdos estruturantes e básicos, a proposta de circulação de bola com a dinâmica de formação de um processo defensivo e ofensivo. Assim, partimos do pressuposto de que o implemento da bola, somado aos movimentos de corridas alternadas, caracteriza os aspectos desenvolvimentistas.

Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), as fases dos movimentos especializados resultam da fase de movimentos fundamentais. Nela, o movimento é uma ferramenta importante para que haja uma perfeita execução de atividades motoras complexas presentes na vida diária, na recreação e nos esportes.

Este assunto apresenta três estágios.

- Estágio transitório: a criança combina habilidades fundamentais com habilidades especializadas com forma, precisão e maior controle.
- Estágio de aplicação: a criança, já com uma crescente habilidade cognitiva e uma boa base de experiências adquiridas, toma suas próprias decisões baseadas na tarefa, no ambiente e na sua individualidade.
- Estágio de utilização permanente: por toda a vida adulta, o ser humano usa seu repertório de movimentos adquiridos. É o cume de todos os estágios e fases anteriores (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

No Bloco II do 3º semestre, os conteúdos estruturantes nos permitiram interpretar que o professor necessita ter conhecimentos básicos da capoeira, pois os conteúdos básicos propõem que os alunos vivenciem os movimentos básicos de ataque e defesa da própria modalidade. Assim, só teremos a certeza de uma linha desenvolvimentista se o professor realmente conhecer esses movimentos básicos.

No 5º e último ano interpretado, observamos que haveria praticamente uma repetição dos conteúdos estruturantes e básicos do 4º ano, apenas incrementando movimentos mais complexos dentro de cada bloco já citado, como no miniatletismo, inserindo corridas com obstáculos e revezamento, arremessos e, agora, o salto duplo e o salto triplo.

Vale ressaltar que a interpretação do 1º ao 5º ano foi encontrada nos conteúdos estruturantes e básicos, apresentando quase sempre uma sequencialidade entre os blocos de cada ano e semestres.

7.2 Interpretação das entrevistas

A interpretação das entrevistas foi dividida em três temas:

- Conhecimento dos professores de educação física em relação ao desenvolvimento da criança.
- Interpretação da proposta curricular da cidade de São Caetano do Sul para as aulas de educação física no Ensino Fundamental.
- O que os professores pensam na elaboração das aulas práticas, ou seja, suas práticas pedagógicas.

Esses temas nos ajudaram a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos professores para uma análise dos dados encontrados em nossos instrumentos de coleta.

Assim, a formação dos três blocos temáticos facilitará a interpretação da compreensão dos professores participantes, além de promover o encaminhamento da redação de forma mais didática.

Em nosso primeiro tema interpretado, o desenvolvimento da criança, criamos um caminho nas perguntas com o objetivo de conduzir os professores aos seus conhecimentos (compreensão), desde a importância de estimular o desenvolvimento da criança, passando pelas suas compreensões de desenvolvimento infantil, desenvolvimento integral, afetivo, cognitivo e motor. No desenvolvimento motor, nós nos aprofundamos nas suas especificidades de habilidades motoras básicas e específicas.

Assim sendo, observamos que todos os professores entrevistados consideraram que o desenvolvimento da criança é importante. Embora todos tenham essa opinião, não foi identificada nesse âmbito uma linha específica em relação a uma unidade daquilo que entendem como motivo da importância de desenvolver na criança os aspectos do desenvolvimento motor. Nas primeiras perguntas, não colocamos o desenvolvimento motor, apenas o desenvolvimento, e com isso só um sujeito associou as questões de habilidades e capacidade, o que se considera uma terminologia própria do desenvolvimento motor.

Quando questionamos sobre desenvolvimento infantil, com o objetivo de relacionar a importância do desenvolvimento motor da criança e seus propósitos, as respostas foram superficiais, pois os professores associaram questões básicas de movimento, como correr, saltar e engatinhar. Contudo, obtivemos quatro visões: duas relacionadas a capacidades físicas (equilíbrio, força e postura), uma em questão psicomotora e outra em questão lúdica. Observamos as respostas sem uma unidade definida, relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Na próxima pergunta, tivemos como objetivo direcionar o desenvolvimento motor da criança no aspecto do conceito de desenvolvimento integral no que diz respeito à compreensão dos indivíduos (crianças) em suas múltiplas dimensões: física (motora), intelectual (cognitiva), emocional (afetiva) etc. Observou-se que, nas respostas dos professores, houve associação de outros conhecimentos de integralidade não relacionados ao desenvolvimento motor da criança, como a associação da integralidade do currículo e escolas em tempo integral. Obtivemos também respostas em relação ao desenvolvimento motor, porém relacionadas apenas com a dimensão cognitiva, em que a criança entenda e execute as atividades propostas.

Dando continuidade à pesquisa, prosseguimos com perguntas em relação ao desenvolvimento integral da criança, aprofundando aspectos do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Em ambos, obtivemos respostas restritas. No desenvolvimento cognitivo, as respostas foram referentes ao entendimento da criança e de sua compreensão nas atividades propostas. No desenvolvimento afetivo, as respostas ficaram interligadas às questões de relação professor-aluno, aluno-aluno e as questões de valores, respeito e regras.

Com objetivo de centralizar o desenvolvimento da criança, no desenvolvimento motor continuamos com perguntas específicas sobre as questões fisicomotoras da criança, como compreendem as habilidades motoras dentro do desenvolvimento motor da criança e como as classificam. Assim, as respostas apresentaram maior clareza em relação às questões de fases da criança, faixas etárias e classificação em habilidades básicas e específicas, mas apresentando uma certa confusão entre habilidades motoras e psicomotoras.

No segundo tema, tivemos como objetivo verificar a interpretação do professor de educação física acerca da proposta do currículo da cidade de São

Caetano do Sul no Ensino Fundamental ligado à educação física, desde o conhecimento do documento, conteúdos escritos e a especificidade do desenvolvimento motor e das habilidades motoras propostas.

Todos responderam estar cientes da existência do documento, apontando pontos positivos como um planejamento unificado no Ensino Fundamental dentro do município e que os professores da área participaram de sua construção. Contudo, apontaram também pontos negativos, como a afirmação de que nem tudo que está escrito na teoria é possível de ser colocado em prática, além da falta de materiais específicos e do problema de espaços restritos. Outros pontos negativos abordados foram a falta de encontros periódicos dos professores para discussões, dúvidas e renovações da proposta do currículo.

Embora todos concordem que o currículo contempla a educação física, pois ela está segmentada por atividades específicas e por período no Ensino Fundamental I e II, os professores voltaram a destacar a falta de materiais específicos e espaços restritos. Responderam que o currículo adota uma abordagem da educação física, mas não esclarece o que são essas abordagens, o que propõem e seus conceitos. Apenas citaram algumas abordagens como desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora etc.

Em relação ao conteúdo do currículo, todos o relacionaram com as atividades propostas como brincadeiras populares, danças, jogos, jogos pré-desportivos e o esporte. Na opinião de alguns, o currículo contempla essas atividades, mas outros sugerem outros conteúdos, como skate, escaladas, esportes alternativos e passeios culturais.

Quando perguntamos o que eles interpretam dentro do currículo sobre o desenvolvimento motor da criança, todos responderam que “enxergam”, mas não de forma explícita, pois pelo conhecimento de um professor, as habilidades motoras estão inseridas dentro das atividades propostas.

No terceiro tema, as perguntas foram direcionadas à elaboração das aulas dos professores de acordo com seus conhecimentos e interpretação do currículo acerca do desenvolvimento motor da criança. Como respostas em relação ao conteúdo proposto, todos os professores afirmaram não sentirem dificuldade em elaborar a prática, embora não tenham respondido com aprofundamento específico sobre as atividades dos conteúdos propostos.

Entretanto, voltaram a salientar uma dificuldade no espaço físico em relação ao número de alunos por turma e, nos conteúdos mais específicos, a falta de formação do professor. Também abordaram maior facilidade em trabalhar os conteúdos nos anos iniciais, envolvendo as habilidades mais básicas, do que nos anos seguintes, pois a falta de material mais específico dificulta o trabalho.

No que tange à preocupação com o desenvolvimento da criança em suas aulas, eles não relataram um aprofundamento de seus conhecimentos, somente salientaram a disponibilidade de materiais e espaços para atingir os objetivos.

Assim, dentro das fases das habilidades motoras, todos os professores responderam que, ao elaborar suas práticas, consideram as habilidades mais básicas nos anos iniciais e, no decorrer dos períodos, pensam em trabalhar habilidades com maiores complexidades e atividades mais intensas até chegar no quinto e último ano dos anos iniciais com as habilidades específicas.

7.3 A proposta curricular e os discursos dos professores a partir de suas relações

Depois de realizada a interpretação da proposta curricular do município e das entrevistas dos professores, demos início a uma organização textual que se refere às discussões dos resultados encontrados entre essas duas vertentes.

É importante, para o início desta discussão, esclarecer que não foi dado um tratamento de forma igualitária em relação aos temas desenvolvidos (desenvolvimento da criança, proposta curricular e práticas pedagógicas).

O primeiro tema escolhido foi o desenvolvimento da criança, com o objetivo de identificar as compreensões do professor sobre o desenvolvimento da criança em suas dimensões cognitivas, afetivas e motoras, com aprofundamento no desenvolvimento motor ao questionar sobre as habilidades motoras básicas e específicas.

Podemos considerar que neste tema não foi estabelecida relação sobre a interpretação do currículo (proposta curricular), pois a discussão abordou somente a interpretação das entrevistas (discurso dos professores), dando suporte aos temas seguintes.

O segundo e terceiro temas foram relacionados aos objetivos traçados na interpretação das entrevistas, somados aos objetivos da interpretação da proposta curricular do município.

Diante deste esclarecimento, iniciamos a discussão justificando o discurso dos professores (interpretação das entrevistas) que encontramos no primeiro tema, referente à importância do desenvolvimento da criança.

Reforçamos a discussão deste tema por meio da ideia do autor Aguiar (2003), que entende a educação física como componente curricular obrigatório de suma importância para o desenvolvimento motor do ser humano, integrando a cultura corporal do movimento em busca da melhoria da sua qualidade de vida.

Oliveira e Taschetto (2015) corroboram afirmando que é no espaço escolar que a educação física dá conta da sistematização dos conhecimentos e que é nas aulas de educação física que a corporeidade pode ser trabalhada e desenvolvida.

Apesar de todos os professores mencionarem que consideram importante o desenvolvimento, vale ressaltar que não houve uma unidade de referência que sustentasse o porquê dessa importância.

Sim, é importante estimular, principalmente durante as aulas, porque ela irá carregar no decorrer da vida escolar. Sendo do primeiro ao quinto dentro das práticas corporais uma sequência de atividades para estimular o desenvolvimento de uma série para a outra (Sujeito II).

[...] o desenvolvimento sem dúvida é um dos patamares de acordo com a proposta da educação física, onde tem que visualizar se o aluno tem alguma dificuldade também e diante deste fato conseguir fazer um bom trabalho para desenvolver a criança e ajudar esse aluno (Sujeito IV).

Apenas um dos professores mencionou uma referência de unidade própria do desenvolvimento motor da criança, citando as questões de habilidades e capacidades, mas sem detalhamentos.

Sim, o desenvolvimento é a palavra-chave da educação física e é um estímulo e um desafio de trabalho. O professor deve sempre criar alguma atividade de acordo com os parâmetros curriculares e estimular a criança a fazer atividades corporais, cada exercício tem um propósito para o desenvolvimento da criança, melhorar suas habilidades e capacidades (Sujeito III).

Nesse sentido, Cotrim, Lemos e Neri Júnior (2011) nos trazem que a visão de que crianças adquirem as habilidades motoras naturalmente não corresponde à realidade, pois as crianças necessitam da intermediação do professor de educação física com uma prática estruturada.

Ao adentrar nos aspectos do desenvolvimento da criança, partindo do desenvolvimento infantil e seguindo em direção ao desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, os professores apresentaram uma compreensão de conhecimentos sem aprofundamento e embasamentos teóricos que sustentassem seus discursos, relacionando integralidade com o período integral do currículo.

[...] não temos que pensar só no período, mas sim que trabalhar se pensando na criança como um todo (integral), interagindo as atividades de educação física com as atividades de sala de aula e aulas de inglês com alguns temas pedagógicos, interagir também com a música, com a dança e trabalhar como um todo (Sujeito II).

Desenvolvimento integral tem muita coisa para falar, trabalhar com várias atividades com as crianças, não só na quadra, mas também em sala de aula. Pode se resumir também em motricidade: desenvolver, estimular, fazer e aprender (Sujeito III).

O desenvolvimento integral acredito que seja o desenvolvimento da criança no contexto geral, desde a parte motora até a parte cognitiva, assim é o que vai fazer com que a criança entenda e execute as atividades propostas pelos professores (Sujeito IV).

Esses discursos dos professores divergem muito do conceito de integralidade, pois vários autores (LIBÂNEO, 1994; COLL et al., 2000; ZABALA, 1998; SÉRGIO, 1996; DARIDO; RANGEL, 2005) e os PCNs trazem, em relação ao desenvolvimento integral da criança, uma perspectiva de integralidade, uma educação que deve garantir o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Dentro de uma especificidade do desenvolvimento motor, tratando-se das habilidades básicas e específicas, os professores demonstram conhecimentos nas termologias utilizadas nos conceitos, mas sem aprofundamentos em seus discursos.

[...] diversas fases que ocorrem com a criança, desde a época de bebê em que ela rola, engatinha, depois corre, anda... E aí depois em outra faixa etária desenvolve as outras habilidades motoras básicas, assim o desenvolvimento motor é um processo contínuo que depende muito da experiência que ela é colocada [...] (Sujeito I).

[...] fases da criança e o que ela suporta, o que ela é capaz de fazer em cada fase, existem modelos para seguir uma atividade para desenvolver o desenvolvimento motor, assim desenvolvendo suas capacidades e habilidades [...] (Sujeito III).

[...] habilidades motoras básicas a criança corre, salta, rasteja, engatinha, depois com o seu crescimento e o desenvolvimento da criança nós podemos colocar as habilidades mais específicas como: o chutar, o chutar específico. Eu as classifico como habilidades motoras básicas e as habilidades motoras específicas [...] (Sujeito I).

[...] habilidades motoras estão compreendidas dentro do desenvolvimento motor de acordo com que eu já disse anteriormente, em etapas. As classifico como: habilidade motora fina (com manuseio de mãos), habilidade de coordenação e habilidade de equilíbrio [...] (Sujeito IV).

Gallahue e Donnelly (2008) nos trazem as fases do desenvolvimento das habilidades nos anos cruciais do ensino fundamental, sendo estas:

Uma **habilidade motora fundamental** é uma série organizada de movimentos básicos que implicam a combinação de padrões de movimentos de dois ou mais segmentos do corpo. Habilidades fundamentais podem ser caracterizadas como movimentos de equilíbrio, locomotores ou manipulatórios. Contorcer-se, girar, correr, pular, rebater e lançar são exemplos de habilidades motoras fundamentais de cada uma dessas categorias, respectivamente.

Uma **habilidade motora especializada** é uma habilidade motora fundamental ou a combinação de habilidades motoras fundamentais aplicadas à realização de uma atividade específica relacionada ao esporte. Portanto, as habilidades motoras fundamentais de contorcer o corpo e rebater um objeto podem ser aplicadas em uma forma horizontal, como na tacada de beisebol ou em suas formas verticais, ao jogar golfe ou sacar uma bola de tênis (p. 52).

A preocupação dos professores em apresentar um conhecimento sem aprofundamento nos remete ao questionamento sobre a forma como esses professores interpretam a proposta curricular do município e, a partir desse conhecimento, como pensam em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o tema central desta discussão será a seguinte questão: sem um conhecimento aprofundado em relação ao desenvolvimento da criança, os professores conseguem interpretar o currículo conforme este se propõe?

Apesar de todos responderem que conhecem a proposta curricular do município, observou-se que nos seus discursos apareceram algumas incertezas e dúvidas. Por exemplo, o Sujeito II relata que “[...] na escrita sim, mas 100% não pela falta de material específico, de maneira limitada [...]”.

[...] sim, conheço pontos negativos como a falta de material específico de atividades, esportes radicais e o próprio atletismo salto em altura, sem colchões grandes para dar condições de os alunos executarem. Positivo, construção coletiva (professores da rede) [...] (Sujeito III).

Sim, conheço pontos positivos como o fato de ter um planejamento, ter um norte que facilita nosso trabalho e organiza os conteúdos. Negativo, em muitas vezes o que está na teoria às vezes não consegue aplicar na prática, faz-se necessário flexibilizações e muitas vezes mudar o conteúdo ou adaptar, fazendo pequenos ajustes para que você consiga atingir o objetivo, pois isso não está escrito na teoria (Sujeito IV).

[...] sim, foi criada há 4 ou 5 anos e nos dá algumas diretrizes, mas deve ser revista anualmente, pois sempre surgem dúvidas ou renovações. Está

segmentada em fundamental 1, 2 e ensino médio e dessas segmentações as atividades estão propostas e especificadas [...] (Sujeito I).

Destacamos primeiramente uma discussão dentro dos conceitos teóricos, analisando o que se aproxima e o que se distancia entre essas relações.

O que se distanciou foi o discurso dos professores em relação a como a educação física está posta na proposta em forma de abordagem (tendências). O Sujeito II relatou que “não recordava das abordagens”, o Sujeito III relatou que “a desenvolvimentista trata das fases do movimento da criança, o desenvolvimento motor”, já o Sujeito IV relatou que “a construtivista dá o poder de mexer e construir em conjunto a proposta curricular”.

Construtivista e desenvolvimentista dependem dos dois públicos envolvidos no caso, professores que ministram e os alunos.

O professor deve utilizar uma técnica e seguir aquela abordagem para passar os conceitos aos alunos, mas tem alunos que têm uma facilidade/dificuldade para entender os conteúdos (Sujeito I).

Entretanto, em nossa interpretação, pudemos observar que a proposta traz a motricidade humana e a corporeidade como objetos de estudo.

Sendo, a motricidade humana as manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da dança, das lutas, das artes circenses como ações corporais (movimento do ser humano) carregadas de significados, significados esses que a corporeidade explica como a expressão do ser humano no mundo em que se vive, constituído pelo pensar, saber, sentir, querer, comunicar e fazer. Tornando o movimento do ser humano uma dimensão de complexidade, movimentos cotidianos, movimentos de trabalho, movimentos de lazer, movimentos específicos de rendimento, movimentos de saúde, movimentos de arte, entre outros, todos visando a educação e a formação do ser humano (OCSCS, 2013 p. 247).

Por conseguinte, observou-se que os professores que não possuíam uma compreensão mais aprofundada apresentavam dificuldade em interpretar esse conceito dentro da proposta curricular do município. Assim, existe novamente a necessidade de se questionar como eles pensam em suas práticas pedagógicas.

Apesar de encontrarmos esse distanciamento, observamos uma aproximação ao analisarmos no discurso dos professores os conteúdos propostos. O Sujeito I relata jogos, brincadeiras, danças, lutas e esportes. O Sujeito III relata atletismo, brincadeiras antigas e de rua, futsal e danças folclóricas. O Sujeito IV relata uma forma mais lúdica, as brincadeiras, os jogos populares, as danças e os esportes mais no final no quinto ano.

De maneira bem genérica nos anos iniciais temos jogos e brincadeiras, brincadeiras populares, danças regionais, lutas, jogos tradicionais (pique

bandeira, queimada) jogos pré-desportivos (modalidades esportivas adaptadas) [...] (Sujeito I).

Outra proximidade que identificamos foi que a proposta curricular do município tem uma visão mais aberta no que se refere ao desenvolvimento motor. Ele não aparece de forma descontextualizada (separada), mas sim de forma geral.

Nesse sentido, o discurso dos professores, ao interpretar o currículo, também obteve essa visão:

Sim, mas de forma específica, explícita não! Por mais que a gente saiba que o pega-pega contém habilidade de correr, por exemplo, o professor pode modificar a brincadeira por falta de conhecimento e não atingir o objetivo de correr (Sujeito I).

Sim, mas não especificamente! Sabemos que nos conteúdos sobre as habilidades motoras, esta está inserida no conhecimento do professor, como as habilidades motoras a serem trabalhadas, como correr, saltar, arremessar etc. (Sujeito II).

Não está de forma explícita, mas aparece, cabendo ao professor saber colocar dentro de cada conteúdo proposto. Como no atletismo, as habilidades relacionadas à modalidade, dentro da sua ordem de correr, saltar, arremessar etc. (Sujeito III).

Dentro da proposta não está especificamente, mas de outra forma com o conhecimento do professor está sim! No momento do planejamento tem lá escrito qual o conteúdo a ser aplicado, assim as habilidades estão dentro deste conteúdo (Sujeito IV).

Depois de discutirmos as questões teóricas contidas na proposta curricular do município, perante a interpretação dos professores e à luz de suas compreensões, as discussões remetem agora para a forma como estão inseridas as práticas pedagógicas na proposta curricular do município a partir dos conceitos teóricos do desenvolvimento da criança.

Essas discussões também foram analisadas à luz de como os professores pensam em suas práticas pedagógicas, a partir do que interpretam na proposta curricular do município e de acordo com suas compreensões e teorias do desenvolvimento da criança.

As discussões seguiram sobre a mesma estruturação anterior, considerando o que se aproxima e o que se distancia entre essas relações. Sendo assim, observamos que houve um distanciamento significativo quando a proposta curricular propõe, por meio de suas oficinas de práticas corporais (OPCs), os conteúdos mais específicos, pois no discurso dos professores observamos que foi relatada a falta de materiais específicos e a falta de conhecimento do próprio professor.

[...] Sim, mas tem duas limitantes: o espaço físico limita o desenvolvimento das atividades propostas, pois o número de alunos é grande, chegando a atender duas turmas no mesmo espaço. A segunda limitante é que, de alguns conteúdos que estão presentes no currículo, muitos não fizeram parte do processo de formação dos professores em sua graduação, por exemplo” (Sujeito I).

[...] Grande maioria sim, mas sinto dificuldades em alguns, como exemplo o arremesso no basquetebol, por mais que eu tenha bolas menores, a altura da cesta é o dificultador (Falta de material adaptado). Dificuldade de conhecimentos mais específicos, como judô e a dança (Sujeito II).

Dos conteúdos, o que tive dificuldade foi a dança, mas como na escola temos professoras específicas de dança, ficou mais fácil trabalhar. Os outros conteúdos consegui trabalhar sim (Sujeito IV).

Contudo, observamos uma aproximação no discurso dos professores em relação à sequencialidade proposta pelo currículo do município, no que abrange desde o 1º ao 5º ano nos conteúdos estruturantes e básicos.

Sim, trabalho com todas as habilidades, pois é preciso pensar nelas para desenvolver um instrumento em que iremos fazer uso. Dividir pelas faixas etárias, pois nos primeiros anos as habilidades mais básicas, mais comuns, como correr de várias formas e direções, criando em cada aula um cenário para atingir a proposta. Já nas maiores, nos anos seguintes e finais do fundamental I, utilizamos outros instrumentos, uma abordagem mais direta indicando o que é preciso. Por exemplo, é preciso que corra assim, salte assim e que arremesse assim (Sujeito I).

Sim, principalmente nos anos iniciais. Habilidades motoras simples, brincadeiras de estafetas, correr em linha reta, saltar obstáculos, utilizar rolamentos e depois com os maiores. Nos anos seguintes as atividades em forma de circuito e no final com o tema do atletismo, habilidades de combinação e corrida com elevação dos joelhos (Sujeito II).

Sim trabalho com meus alunos as habilidades básicas com circuitos, brincadeiras com desafios e estafetas. Atingir a proposta do correr, saltar, rastejar, engatinhar etc. Depois trabalho com meus alunos as habilidades mais complexas (Sujeito III).

Sim, em todas as minhas aulas eu trabalho, pois em qualquer atividade que eu solicitar para os alunos as habilidades motoras vão aparecer. Nos primeiros e segundos anos, em um simples pega-pega são atribuídas situações em que iremos trabalhar: equilíbrio, corridas, saltos etc. No terceiro e quarto anos, brincadeiras de estafetas onde aparecem atividades direcionadas: correr, pegar e passar a bola. E nos anos finais, entram as habilidades específicas dos esportes, como no handebol aparece o correr, saltar e arremessar ao mesmo tempo (Sujeito IV).

Enfim, para estabelecer relações entre as interpretações da proposta curricular do município e das entrevistas com os professores, esta discussão teve o propósito de identificar as convergências. A seguir, há o desenvolvimento de uma proposta que se considera complementar com uma formação continuada, no intuito de colaborar com essa convergência.

8 PRODUTO: PROPOSTA

No mestrado profissional e como processo final deste trabalho, trouxemos uma proposta de produto com o objetivo de sugerir uma formação continuada ao quadro de professores de educação física do sistema municipal de São Caetano do Sul, bem como para outros profissionais da área que se sintam motivados por essa proposta.

Assim, partindo dos resultados obtidos nos discursos dos professores em suas respectivas entrevistas, observamos que há grande necessidade de aprofundarmos os temas discutidos neste trabalho, pois os professores demonstraram não ter conhecimento detalhado no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, possibilitando assim poucos subsídios que são considerados fundamentais no que tange às questões de instrumentalização dos alunos para cumprir o que está posto na proposta curricular do município.

Desta forma, a proposta deste produto como formação continuada conduzirá ao aprofundamento na especificidade do desenvolvimento da criança, seguindo uma proposição interativa entre os professores em reuniões descritas a seguir.

Portanto, essa proposta de produto será primeiramente apresentada com seus objetivos e justificativas junto à Secretaria da Educação do Município de São Caetano do Sul, que juntamente com o Centro de Formação dos Professores (CECAP) procederá a sua análise e possivelmente aprovação, para que posteriormente sejam marcadas as reuniões sugeridas para atender aos professores interessados.

As reuniões terão seus temas abordados e pautados na proposta curricular da cidade de São Caetano do Sul, que traz para a educação física a motricidade humana e a corporeidade como objetos de estudo.

Conseqüentemente, elaboramos a formação continuada para os professores em quatro reuniões durante a semana, no período da noite, com duração de aproximadamente duas horas. Os dias e horários correspondentes serão agendados pelo próprio CECAP.

As reuniões terão temas com objetivos a serem discutidos. Nossa sugestão é que também apresentem momentos de teoria e conteúdo, em que os professores poderão abordar conceitos e tendências, e momentos de prática, oferecendo oportunidade para que os professores também possam propor práticas pedagógicas

referentes aos temas já discutidos de forma teórica. Após a apresentação dessas práticas, acontecerão momentos para discussão e reflexão dos professores sobre a temática apresentada.

A primeira reunião terá como foco a apresentação dos objetivos propostos nesta avaliação continuada e também o trabalho de temas conceituais referentes ao desenvolvimento do ser humano (desenvolvimento da criança) dentro de uma linha desenvolvimentista. Traremos sugestões de temas, mas também deixaremos em aberto para que existam temas sugeridos pelos professores participantes.

- I. Qual a finalidade da educação física no cenário atual?
- II. Qual a finalidade das atividades da educação física?
- III. Identificar como os professores entendem a formação humana.
- IV. Identificar como os professores entendem o desenvolvimento da criança.

Na segunda reunião será feita uma reflexão sobre os temas elencados e trabalhados na reunião anterior, buscando-se compreender como os professores concebem a formação do ser humano para posteriormente associar com as suas experiências educativas apresentadas em suas próprias aulas, comparando-as com a proposta curricular do município.

Essa etapa será dividida em duas fases:

- I. De que forma os professores se orientam para incorporar os conteúdos em suas aulas, comparando-os com a proposta curricular do município;
- II. Proposição de uma reflexão sobre as experiências educativas ocorridas em suas aulas e identificação dos tipos de formações ocorridos nessas ações educativas, que poderão ser então vinculados à proposta curricular do município.

Na terceira reunião, a proposta seria de uma discussão sobre os conteúdos curriculares alocados na proposta curricular do município sobre as habilidades motoras básicas, como estão inseridos na proposta curricular do município.

- I. Construção de uma sequência pedagógica às luzes da proposta curricular do município.
- II. Esses conteúdos têm relação com a formação da criança? Em que sentido?

Por fim, na quarta reunião, a proposta seria de fazer com que cada professor efetuassem um plano de aula, partindo da proposta feita pelo seu colega.

- I. Realizar uma roda de discussões, partindo dos planos de aulas apresentados.
- II. Finalizar com o discurso de todos os professores, refletindo sobre o aproveitamento dessa formação continuada.

Finalizando esta proposta, é importante deixar registrado que este roteiro é uma possibilidade interpretativa e específica deste estudo, tendo como intuito fomentar reflexões sobre a temática proposta e que essas reflexões se desdobrem em práticas sobre a proposta curricular do município, respeitando o ser corpóreo perante seu contexto sociocultural e permitindo uma formação mais aprofundada aos professores. Deste modo e a partir das discussões, o roteiro da proposta curricular pode ser ressignificado de acordo com novas considerações e ações discutidas com os professores.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas interpretações dos sujeitos (professores) entrevistados, nas considerações dos autores trazidas à luz dos nossos referenciais teóricos e na identificação de subsídios teóricos na proposta curricular de São Caetano do Sul, podemos verificar que os professores demonstraram possuir poucos subsídios considerados fundamentais para as questões de instrumentalização dos alunos, para cumprir com o que está previsto na proposta curricular do município.

Nesse sentido, a prática pedagógica dos professores poderia oferecer poucas possibilidades para que os alunos explorassem as diferentes manifestações de esportes, danças, jogos, brincadeiras, lutas, ginásticas, atividades rítmicas, atividades circenses e demais questões da cultura corporal.

A exploração do tema envolve tanto os aspectos motores quanto os cognitivos e afetivos. Assim, quando o professor promove enfoque sobre as discussões referentes ao tema enfatizado, considerando somente a dimensão cultural, pode estar deixando de lado os aspectos que instrumentalizam o aluno e favorecem a prática motora das diferentes manifestações dessa mesma cultura.

Não é somente o fato de abordar o tema que fará com que o aluno desenvolva as habilidades; também não é dentro de um currículo que tem como proposta a tendência cultural que o professor pode abordar esportes como vôlei, basquete etc. de uma forma teórica, sem a devida instrumentalização.

De fato, a instrumentalização faz parte do curso de educação física e é esse aspecto que o professor necessita aplicar. Historicamente, os professores em suas aulas trabalhavam somente um movimento, no qual o aluno aprendia as habilidades dos quatro esportes, mas não refletia e não sabia fazer nenhum tipo de interpretação de como usaria essa aprendizagem, mostrando, desta forma, uma instrumentalização sem finalidade perante as novas tendências da educação física.

Com o surgimento das novas tendências, como a motricidade humana e cultural, entre outras, as propostas curriculares começaram a propor as instrumentalizações na perspectiva de uma aprendizagem com questões mais significativas para dentro da escola, onde possibilitassem que o aluno tivesse condições de pensar, saber, sentir, querer, comunicar e fazer.

Sendo assim, a partir do momento em que o professor interpreta essas questões de forma mais significativa, ele não pode abandonar as demais questões

de instrumentalização, que historicamente foram construídas no processo de ensino e aprendizagem, acoplando esses aspectos e tornando um conjunto de questões significativas a serem aplicadas em suas práticas pedagógicas.

Embora esse estudo tenha a preocupação relacionada ao desenvolvimento motor da criança, podemos observar também que ele atingiu uma necessidade maior. Anteriormente, pressupomos que os professores conheçam o desenvolvimento motor e, assim, a preocupação deste estudo ficaria restrita ao âmbito de como os professores realizariam as habilidades motoras dentro de suas práticas pedagógicas. Agora, no entanto, essa nova questão da carência de conhecimento também foi claramente identificada.

O que também podemos observar nas entrevistas, com base nos discursos dos professores, foi que eles possuem um raso conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, sem profundidade e propriedades que sustentem suas especificidades, como o desenvolvimento infantil, desenvolvimento integral, desenvolvimento motor, desenvolvimento das habilidades básicas e desenvolvimento das habilidades específicas. Desta forma, como possibilitar que os professores interpretem adequadamente a proposta do currículo do município e pensem em suas práticas pedagógicas?

Em nossa discussão, apontamos aspectos capazes de se aproximar e também de se distanciar; contudo, os que se aproximam não garantem uma possível eficiência. Assim, os pontos que se distanciam colaboram para a desinformação do professor desde a sua interpretação sobre a proposta curricular até o momento em que se remete a pensar em suas práticas pedagógicas.

Em síntese, apesar de discutirmos acerca de uma preocupação sobre conhecimentos mais amplos e profundos para os professores, nos preocupa também o momento em que o professor interpretaria a proposta curricular e pensaria em sua prática pedagógica. Ele possivelmente ficaria limitado a trabalhar as questões do desenvolvimento motor das crianças por não possuir base acadêmica em sua formação.

Com base em todo o estudo, podemos concluir que o professor de educação física não conhece a fundo o desenvolvimento motor, e por não possuir esses conhecimentos, não é capaz de trabalhar sua complexidade. O professor de educação física é um profissional que obrigatoriamente deve obter um vasto

conhecimento específico, já que o objeto da educação física (como resta exposto na proposta curricular do município) é a motricidade humana, envolvendo diversos aspectos de desenvolvimento motor.

Assim, não é porque o desenvolvimento integral está inserido na proposta curricular que o professor não deve se preocupar com o desenvolvimento motor. Além disso, o professor tem de estar bem situado (com conhecimentos aprofundados), pois estes são conhecimentos inerentes da área de educação física.

Não defendemos aqui que o professor deve desprezar as questões cognitivas e as questões afetivas dentro do desenvolvimento integral; esses aspectos também devem ser trabalhados, mas conforme a estrutura proposta, construindo pelo pensar (cognitivo), pelo saber (conhecimento), pelo sentir/querer (afetivo), pelo comunicar (que são as questões das linguagens de educação física) e pelo fazer (questões instrumentais de movimento). É dever do professor perceber os elementos contidos em todas as dimensões.

Se for pelo fazer, o professor precisa ter conhecimentos aprofundados para instrumentalizar seu aluno nas questões culturais. Conforme observamos na proposta, a cultura corporal de movimento passa pelas significações e também por uma série de outros aspectos, entre eles a compreensão que o aluno necessita ter.

Sendo assim, concluímos que existe uma questão de significação e também há a questão de instrumentalização. Podemos citar um exemplo: como um aluno pode aprender a jogar voleibol? Em primeiro lugar, ele deve ter o ímpeto de querer aprender a jogar. Em segundo lugar, precisa conhecer os movimentos específicos do jogo e, por último, ter motricidade suficiente para jogá-lo.

De quem é a responsabilidade de tornar oportuno a esse aluno jogar voleibol? Do professor de educação física, que dará a oportunidade de conhecer as habilidades desse jogo. Nesse sentido, como o aluno vai valorizar as questões do voleibol? A partir do seu contexto social. Assim, o professor de educação física também precisará ensiná-lo a enxergar o voleibol de forma crítica.

De fato, para que o aluno possa valorizar o voleibol, ele tem de ser instrumentalizado e admirar essa manifestação cultural, possibilitando ao aluno o desenvolvimento do ser crítico, podendo praticá-lo como forma de lazer ou de forma esportiva (rendimento).

Nesse sentido, podemos claramente identificar a importância de um professor de educação física com conhecimentos aprofundados, pois estamos falando de um sistema maior de educação, com uma complexidade em que o professor não pode deixar de tornar oportuno ao aluno esse aprendizado. Reflexão essa que concluímos ao fazer nossa interpretação a partir do que os professores relataram em suas entrevistas à luz do que traz a proposta curricular.

Assim foi realizada a nossa proposta de produto para esse trabalho, que é a de uma formação continuada para esses professores, para que possam interpretar adequadamente a proposta do currículo de São Caetano do Sul e adquirir subsídios suficientes para pensar em suas práticas pedagógicas.

Faremos aqui duas importantes observações. Em primeiro lugar, este estudo teve como escolha dos sujeitos professores de educação física que ministrem aulas nos anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental) concomitantemente, em unidade escolar que não oferece outras atividades corporais além das aulas de educação física.

Assim, quando os alunos terminarem o 5º ano, seguirão com outro professor, mesmo que esse outro professor tenha perfil de conhecimento mais aprofundado. Levando em consideração que esse aluno não teve a formação inicial de acordo com a proposta curricular do município, isso dificultará seu aprendizado nos anos subsequentes, quando lhe seriam oferecidas as manifestações culturais (esportes) que iriam utilizar movimentos mais específicos.

Em segundo lugar, com a inserção da Base Nacional Curricular Nacional (BNCC), essa proposta de produto de formação continuada evidentemente teria de ser adaptada à BNCC, pois no período de realização deste estudo essa inserção ainda estava em processo de implantação dentro das escolas brasileiras. Acreditamos, contudo, que o município de São Caetano do Sul já tenha uma proposta que leva em consideração a BNCC.

Por fim, podemos concluir que este estudo serviu como um alerta para as universidades brasileiras, chamando a atenção para a preocupação em fornecer profissionais qualificados ao mercado de trabalho, profissionais que possuam conhecimentos aprofundados na área da educação física, principalmente no que se refere aos aspectos relacionados ao desenvolvimento motor das crianças.

Este estudo também destacou um importante ponto que precisa ser atentamente observado pelas secretarias de educação de todas as cidades brasileiras: a necessidade de incentivo aos cursos de formação continuada, para assim garantir subsídios aos professores de educação física, possibilitando seu aprimoramento e acesso às possíveis mudanças nas tendências educacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. S. A. Educação física nas séries iniciais do ensino fundamental: importância dessa prática para o desenvolvimento integral na fase escolar. In: Congresso Mercosul de Cultura Corporal e Qualidade de Vida, III, 2003, Ijuí. Anais..., 2003, p. 26-27.

ALVES, J. G. B. **Atividade física em crianças**: promovendo a saúde do adulto. Revista Brasileira Saúde Materno Infantil, v. 3, n. 1, 2003.

ARRUDA, J. J. A.; PILETTI, N. **Toda História**: História Geral e História do Brasil. 13. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BARBIERI, A. F., PORELLI, A. B. G.; MELLO, R. A. Abordagens, concepções e perspectivas de educação física quanto à metodologia de ensino nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Rbce) em 2009. **Motrivivência**, ano XX, n. 31, p. 223-240, 2008.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-87, 1992.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 1, n. 1, 2002.

BRASIL. Censo Escolar INEP 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/censo-escolar-2015-confira-os-dados-disponibilizados-pelo-mec-sobre-a-educacao-basica-no-pais/>>. Acesso em: 03/05/2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997. 96p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SE, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03/12/2018.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Cepeusp, 1995.

BROWN, G. **Jogos cooperativos**: teoria e prática. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1996.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONFED. **Resolução CONFED nº 2006/2010**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/resoluces>>. Acesso em: 15/07/2019.

CONNOLLY, K. J. A perspective on motor development. In: WADE, M.; WHITING, H. (eds.). **Motor development in children**: aspects of control and coordination. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1986. p. 3-21.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos e educação física escolar: possibilidades e desafios. **EFDeportes.com, Revista Digital**, ano 12, n. 107, 2007.

COTRIM, J. R.; LEMOS, A. G.; JÚNIOR, J. E. N. Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças com diferentes contextos escolares. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 22, n. 4, p. 523-33, 2011.

COSTA, R. M.; SILVA, E. A. A.; VIEIRA JUNIOR, R. C. **Escala de desenvolvimento motor de Rosa Neto**: estudo longitudinal em uma escola da rede particular de ensino de Cuiabá-MT. In: 1º Seminário de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar de Mato Grosso, 2009, Várzea Grande. **Práticas Pedagógicas**, 2009. p. 34-35.

DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). **Educação física escolar**: ser ou não ter. Campinas: Unicamp, 1993.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. **Movimento**, ano 2, n. 2, p. 24-28, 1995.

DAOLIO, J. **A educação física brasileira**: autores e atores da década de 80. Tese (Doutorado em Educação Física). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

DAOLIO, J. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

DARIDO, S. C. **Ação pedagógica do professor de educação física**: estudo de um tipo de formação profissional científica. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 1997.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, M. G. Teoria/concepção sistêmica: uma perspectiva crítica na pedagogia de educação física? **Pensar a Prática**, v. 3, p. 38, 2000.

FILIN, V. P., VOLKOV, V. M. **Seleção de talentos nos desportos**. Londrina: Midiograf, 1998.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GALLAHUE, D. L.; DONELLY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 9, p. 153-75, 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GOELLNER, S. V. O método francês e militarização da educação física na escola brasileira. **Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira**, v. 1, p. 123-143, 1997.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 2, n. 10, 1996.

GOULD, S. J. **Full house**: the spread of excellence from Plato to Darwin. New York: Three Rivers, 1996.

HAYDARI, A. Relationship between affordances in the home environment and motor development in children age 18-42 months. **Journal of Social Sciences**, v. 5, n. 4, p. 319-28, 2009.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **São Caetano do Sul**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-caetano-do-sul.html>>. Acesso em: 20/07/2019.

JEWETT, A.; BAIN, L. **The curriculum process in physical education**. Dubuque: Wm. C. Brown, 1985.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MALINA, R. M. Physical activity and fitness: pathways from childhood to adulthood. **American Journal of Human Biology**, v. 13, p. 162-72, 2002.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: padrões em mudança, complexidade crescente. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 3, p. 35-54, 2000.

MANOEL, E. J. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar 20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física**, v. 19, n. 4, p. 473-88, 2008.

MUCHISKY, M.; GERSHKOFF-STOWE, L.; COLE, E.; THELEN, E. The epigenetic landscape revisited: a dynamic interpretation. In: ROVEE-COLLIER, C. (ed.). *Advances in infancy research*. Norwood: Ablex, 1996. v. 10, p. 121-159.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceito e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2003.

NEWELL, K. M.; LIU, Y.; MAYER-KRESS, G. A dynamical systems interpretation of epigenetic landscapes for infant motor development. **Infant Behavior and Development**, v. 26, p. 449-472, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, L. L., TASCHETTO, L. R. Por uma educação física escolar na perspectiva do cuidado de si. 2015. In: 6º SBECE / 3º SIECE. **Educação, transgressão, narcisismo**. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/143071023_ARQUOVO_EFI_CuidadoSi.pdf> Acesso em: 05/08/2019

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PAGNI, P. A. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. **Pesquisa Histórica na Educação Física**, v. 2, p. 59-82, 1997.

PAYNE, V. G.; ISAACS, L. D. **Desenvolvimento motor humano**: uma abordagem vitalícia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

QUEIROZ, L. T. S.; PINTO, R. F. A criança: fatores que influenciam seu desenvolvimento motor. **EFDeportes.com, Revista Digital**, ano 15, n. 143, 2010.

RODRIGUES, I. V. **Educação física escolar**. 2012. Disponível em: <http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:3Ljc78x28Q4J:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_ylo=2012&as_yhi=2016&as_vis=1> Acesso em: 05/08/2018.

RODRIGUES, L.; GABBARD, C. Avaliação das oportunidades de estimulação motora presentes na casa familiar: Projecto affordances in the home environment for motor development. In: BARREIROS, J.; CORDOVIL, R.; CARVALHEIRA, S. (eds.). **Desenvolvimento motor da criança**. Lisboa: Edições FMH, 2007.

SÁ, I. R. **Educação física escolar: as representações sociais compartilhadas por professores, coordenadores e diretores**. 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - PUC, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTOS, D. C. C.; TOLOCKA, R. E.; CARVALHO, J.; HERINGER L. R. C.; ALMEIDA, C. M.; MIQUELOTE, A. F. Desempenho motor grosso e sua associação com fatores neonatais, familiares e de exposição à creche em crianças até três anos de idade. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 13, n. 2, p. 173-79, 2009.

SÃO CAETANO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação dos Profissionais da Educação. **Orientações curriculares: ensino fundamental**. São Caetano do Sul, 2013.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de educação física no 1º grau**. São Paulo: CENP, 1990.

SÉRGIO, M. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

SÉRGIO, M. A racionalidade epistémica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, M. et al. **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARGAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TANI, G.; BASSO, L.; CORRÊA, U. C. O ensino dos esportes para crianças e jovens: considerações sobre uma fase do processo de desenvolvimento motor esquecida. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, n. 26, p. 339, 2012.

VAYER, P. **A criança diante do mundo**: na idade da aprendizagem escolar. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

Transcrição das entrevistas

TEMA	OBJETIVOS	PERGUNTAS	Entrevista
Desenvolvimento da criança	Identificar quais as compreensões do professor sobre o desenvolvimento da criança	<p>Você acha importante estimular o desenvolvimento da criança? Por quê?</p>	<p>Sujeito I Sim, eu tenho certeza que a partir do seu desenvolvimento motor ela consegue se inteirar mais no meio (mundo) e nas situações e nos problemas.</p> <p>Sujeito II Sim, é importante estimular, principalmente durante as aulas porque ela irá carregar no decorrer da vida escolar. Sendo do primeiro ao quinto dentro das práticas corporais uma sequência de atividades para estimular o desenvolvimento de uma série para a outra.</p> <p>Sujeito III Sim, o desenvolvimento é a palavra-chave da educação física, é um estímulo e um desafio de trabalho. O professor deve sempre criar alguma atividade de acordo com os parâmetros curriculares e estimular a criança a fazer atividades corporais, cada exercício tem um propósito para o desenvolvimento da criança, melhorar suas habilidades e capacidades.</p> <p>Sujeito IV Sim, o desenvolvimento sem dúvida é um dos patamares de acordo com a proposta da educação física, onde tem que visualizar se o aluno tem alguma dificuldade também e diante deste fato conseguir fazer um bom trabalho para desenvolver a criança e ajudar esse aluno.</p>
		<p>Qual a sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil?</p>	<p>Sujeito I Essa fase as crianças vêm de um desenvolvimento mais sensorial e depois atrelado ao motor, os estímulos são mais simples (rudimentares), considero uma base de movimentos para depois desenvolvermos no Ensino Fundamental.</p> <p>Sujeito II Importante de ser desenvolvido, mas na nossa rede as crianças não têm aula específica de educação física (outra professora que aplica as atividades corporais) assim as crianças chegam com bastante dificuldade de lateralidade e</p>

		<p>dominância no primeiro ano do Ensino Fundamental.</p> <p>Sujeito III É a mobilidade da criança que segundo Gallahue tem suas fases e vai mudando e melhorando e o desenvolvimento infantil vai evoluindo de acordo com as atividade. Diante do olhar do professor ele vai observando que a criança faz ao saltar, correr, andar, engatinhar e rastejar, ou fazer qualquer movimento, Assim verificar suas dificuldades e tentar melhorar aos poucos postura, força, equilíbrio etc.</p> <p>Sujeito IV Desenvolvimento infantil dentro da educação física acredito que deve ser uma coisa muito lúdica, tem que trabalhar com muita brincadeira, músicas. Coisas que prendam a atenção das crianças, assim para eles se desenvolverem.</p>
	<p>O que você entende sobre desenvolvimento integral da criança?</p>	<p>Sujeito I Entendo que é a forma onde ela desenvolve, ou associa os movimentos motores para desenvolver uma ação.</p> <p>Sujeito II Nós que trabalhamos na escola integral não temos que pensar só no período, mas que trabalhar se pensando na criança como um todo (integral), assim interagir as atividades de educação física com as atividades de sala de aula com aulas de inglês, com alguns temas pedagógicos, interagir com a música com a dança, e trabalhar como um todo.</p> <p>Sujeito III Desenvolvimento integral tem muita coisa para falar, trabalhar com várias atividades com as crianças, não só na quadra, mas também em sala de aula, outras atividades corporais como a iniciação esportiva. Pode se resumir também em motricidade: desenvolver, estimular, fazer e aprender.</p> <p>Sujeito IV O desenvolvimento integral acredito que seja o desenvolvimento da criança no contexto geral desde a parte motora até a parte cognitiva, assim é o que vai fazer com que a criança entenda e execute as atividades propostas pelos professores.</p>

	Compreender quais conhecimentos o professor tem sobre o desenvolvimento cognitivo	O que você compreende por desenvolvimento cognitivo da criança?	<p>Sujeito I Se dá a partir do momento que a determinadas situações, ela constrói conhecimentos para resolvê-las. O que a criança entende do que está sendo trabalhado com ela, ela precisa entender a brincadeira, seguir a brincadeira, entender o processo e a dinâmica da brincadeira.</p> <p>Sujeito II Desenvolvimento cognitivo da criança depende de estímulo que a criança tem, desde a própria família, tem uma variação de criança para criança, dependendo de nível social e limites de estímulos, umas muito outras pouco.</p> <p>Sujeito III Ele se desenvolve devido a suas experiências. Cada criança tem seu conhecimento, sua carga de cognição informações.</p> <p>Sujeito IV O desenvolvimento cognitivo é a parte onde a criança vai poder raciocinar, ela tem um tempo para pensar, e depois do raciocínio executar a atividade que o professor propõe. É o poder de entender o que foi proposto na atividade.</p>
	Compreender quais conhecimentos o professor tem sobre o desenvolvimento afetivo	Como você definiria o desenvolvimento afetivo da criança?	<p>Sujeito I Afetivo só se dá porque o homem se diferencia das outras espécies, porque ele se relaciona de uma forma mais racional uns com os outros, então para mim desenvolvimento afetivo seria a forma como as crianças constroem suas relações, por exemplo.</p> <p>Sujeito II A criança basicamente se colocar no lugar do colega, respeitar seus colegas, respeitar as regras.</p> <p>Sujeito III São vários aspectos sobre o desenvolvimento afetivo, sendo o primeiro a maneira como os professores devem se comunicar, falar devagar, falar pausado já é uma forma. Não é só aquela coisa do carinho, é olhar no olho, dar muita atenção.</p> <p>Sujeito IV Desenvolvimento afetivo é a proximidade da criança e a educação física é um</p>

			<p>facilitador para esse desenvolvimento tanto com o professor como os colegas. Tem crianças que não conseguem externalizar seus problemas (como agressão familiar etc.) e dificulta o desenvolvimento afetivo ela não gosta de contato físico. Depende muito de onde a criança é criada.</p>
<p>Compreender quais conhecimentos o professor tem sobre o desenvolvimento motor</p>		<p>O que você conhece sobre desenvolvimento motor?</p>	<p>Sujeito I São as diversas fases que ocorre a criança, desde a época de bebê que ela rola, engatinha, depois corre, anda... E aí depois em outra faixa etária ela desenvolvendo as outras habilidades motoras básicas então assim o desenvolvimento motor é um processo contínuo que depende muito da experiência que ela é colocada a vivenciar.</p> <p>Sujeito II O desenvolvimento motor da criança é sua coordenação motora, seus lados de dominância, saltito, habilidades manuais, trabalho com e sem bolas, rolamentos, utilizar mudanças de direção.</p> <p>Sujeito III O desenvolvimento motor é saber das fases da criança o que ela suporta, que ela é capaz de fazer em cada fase, existem modelos para seguir uma atividade para desenvolver o desenvolvimento motor, assim desenvolvendo suas capacidades e habilidades, para as crianças poderem exercer as suas funções cotidianas.</p> <p>Sujeito IV O desenvolvimento motor refere-se à parte de caminhar, andar, correr e subir e também a questões de força e velocidade. Existem fases do desenvolvimento motor, não podemos colocar atividades complexas temos que seguir algumas etapas.</p>
		<p>Qual a sua compreensão sobre o conceito de habilidades motoras? E como as classifica?</p>	<p>Sujeito I Habilidades motoras as crianças vão construindo como no caso das habilidades motoras básicas a criança corre, salta, rasteja, engatinha, depois com o seu crescimento e o desenvolvimento da criança nós podemos colocar as habilidades mais específicas como o chutar, o chutar específico, seja lateral ou de uma determinada forma; eu as classifico como habilidades motoras básicas e as</p>

			<p>habilidades motoras específicas.</p> <p>Sujeito II São habilidades simples, como corridas com mudança de direção, rolamentos, trabalhos com bolas, eu as classifico conforme o andamento das crianças dentro dos períodos (anos) as turmas (faixa etária).</p> <p>Sujeito III As classifico em habilidades motoras básicas, finas e coordenativas. São essas três para mim, mas nos anos iniciais é um pouco complicado trabalhar as coordenativas, assim trabalha-se mais as básicas por meio de brincadeiras e tenta-se aprimorá-las.</p> <p>Sujeito IV Habilidades motoras estão compreendidas dentro do desenvolvimento motor de acordo com que eu já disse anteriormente, em etapas as classifico como habilidade motora fina (com manuseio de mãos), habilidade de coordenação e habilidade de equilíbrio, tem outras, mas não consigo lembrar.</p>
--	--	--	---

TEMAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS	Entrevista
Proposta curricular de São Caetano do Sul nas aulas de educação física	<p>Analisar como o professor interpreta a educação física dentro da proposta curricular de São Caetano do Sul</p> <p>Analisar como o professor interpreta o desenvolvimento motor das crianças dentro da proposta curricular de São Caetano do Sul</p>	<p>Você conhece a proposta curricular de São Caetano do Sul? Se sim, quais os aspectos positivos e negativos?</p>	<p>Sujeito I Sim, foi criada há 4, 5 anos, ela nos dá algumas diretrizes. Positivo: proposta inicial torna-se mais unificado o ensino dentro do município. Negativo: a particularidade de cada escola (espaço físico). Fica muito restrito desenvolver em plenitude a proposta, outro aspecto falta de informação para atender alguns conteúdos que são solicitados.</p> <p>Sujeito II Sim, conheço. Negativo: no conteúdo, foi elaborado ano 2013 o combinado na época que a cada dois anos a gente (professores) iríamos sentar-se de novo e rever, isso não aconteceu. Positivo: foi construído pelos professores da rede.</p> <p>Sujeito III Sim, conheço. Negativos: falta de material específico de atividades, esportes radicais e próprio atletismo, salto em altura, sem colchões grandes para dar condições de os alunos executarem. Positivo: construção coletiva (professores da rede).</p> <p>Sujeito IV Sim, positivo: tem um planejamento, tem um norte que facilita nosso trabalho e organizar os conteúdos, para fazer um bom trabalho com os alunos. Negativo: em muitas vezes o que está na teoria às vezes não consegue aplicar ele na prática, precisa de flexibilizações e muitas vezes mudar o conteúdo ou adaptar fazer pequenos ajustes para que você consiga atingir o objetivo, pois isso não está escrito na teoria.</p>
		<p>)Você acha que a educação física está contemplada na proposta curricular de São Caetano do Sul?</p>	<p>Sujeito I Sim, tem um capítulo dedicado somente para a educação física envolvendo toda parte do ensino básico fundamental 1 e 2.</p> <p>Sujeito II Sim, pois os profissionais da educação</p>

		De que maneira?	<p>física que puderam, participaram da construção.</p> <p>Sujeito III Na escrita sim, mas 100% não pela falta de material específico, de maneira limitada.</p> <p>Sujeito IV Sim, mas deve ser revisto anualmente, pois sempre surgem dúvidas ou renovações. Está segmentada em fundamental 1, 2 e ensino médio e dessas segmentações as atividades estão propostas e especificadas.</p>
)Dentro das abordagens da educação física que você conhece, você acha que a proposta curricular do município adota alguma destas abordagens? Qual?	<p>Sujeito I Sim, já foi discutido em encontros, assim a conclusão que a gente acaba chegando hora construtivista hora desenvolvimentista, não nos é cobrado uma linha direta de atuação, mas tem um viés no conteúdo.</p> <p>Sujeito II Sim, não soube responder.</p> <p>Sujeito III Sim, mas 100% de uma só não, enxergo no currículo a crítico-superadora, desenvolvimentista e humanista, o professor hoje tem que trabalhar com várias abordagens!</p> <p>Sujeito IV Adota sim, a construtivista porque a gente teve a liberdade de construir nossa proposta curricular dentro da realidade da nossa escola.</p>
)O que essa abordagem defende como princípio teórico?	<p>Sujeito I Construtivista e desenvolvimentista depende dos dois públicos envolvidos, no caso professores que ministram e os alunos, o professor utilizar uma técnica e seguir aquela abordagem para passar os conceitos aos alunos, mas tem alunos que têm uma facilidade/dificuldade para entender os conteúdos.</p> <p>Sujeito II Não se recorda das abordagens.</p> <p>Sujeito III A desenvolvimentista trata das fases do movimento da criança, o</p>

			desenvolvimento motor. Sujeito IV Construtivista, o poder de mexer e construir em conjunto a proposta curricular.
)Quais conteúdos de educação física fazem parte da proposta nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais não fazem e deveriam fazer parte?	Sujeito I De maneira bem genérica, nos anos iniciais temos jogos e brincadeiras, brincadeiras populares, danças regionais, lutas, jogos tradicionais (pique bandeira, queimada), jogos pré-desportivos (modalidades esportivas adaptadas) vão ser inseridos no meio do quinto ano já estão prestes a sair do Fundamental I Quais deveriam fazer parte? Passeios culturais e conhecer centros esportivos aumentar número de vivências, pois a rua não faz mais parte da construção do movimento da criança. Assim desenvolver o indivíduo, alunos de forma multilateral, construir um acervo motor mais vasto. Sujeito II Jogos e brincadeiras, danças e lutas + esportes. Quais deveriam fazer parte? Todos fazem parte, na minha opinião! Sujeito III Atletismo, brincadeiras, das antigas e de rua. Futsal, danças folclóricas. Quais deveriam fazer parte? Sim, muitas, acaba ficando limitado a só os esportes as atividades como eu falei o skate mesmo, escaladas, esportes alternativos. Sujeito IV Preciso lembrar, pegar meu planejamento para poder colocar aqui, de cabeça assim para mim é complicado eu falar, mas eu sei que tem nos anos iniciais de uma forma mais lúdica, as brincadeiras, os jogos populares e danças e os esportes mais no final no quinto ano. Quais deveriam fazer parte? A proposta curricular contempla todos os conteúdos.

		<p>)Você acha que as habilidades motoras estão colocadas na proposta curricular do município? Se sim, de que forma estão postas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?</p>	<p>Sujeito I Sim, mas de forma específica, explícita não! Por mais que a gente saiba que o pega-pega contém habilidade de correr, por exemplo, o professor pode modificar a brincadeira por falta de conhecimento e não atingir o objetivo de correr.</p> <p>Sujeito II Sim, mas não especificamente! Sabemos que nos conteúdos ela está posta dentro do conhecimento do professor, como as habilidades a serem trabalhadas, como correr, saltar, arremessar etc.</p> <p>Sujeito III Não está de forma explícita, mas aparece, cabendo ao professor saber colocar dentro de cada conteúdo proposto, como no atletismo as habilidades relacionadas à modalidade, dentro da sua ordem de correr, saltar, arremessar etc.</p> <p>Sujeito IV Dentro da proposta não está especificamente, mas de outra forma com o conhecimento do professor está sim! No momento do planejamento tem lá escrito qual o conteúdo a ser aplicado, assim as habilidades estão dentro deste conteúdo.</p>
		<p>Se não, você acha importante que o conteúdo de desenvolvimento das habilidades motoras faça parte da proposta curricular de São Caetano do Sul? Por que e de que forma?</p>	<p>Sujeito I Respondeu sim na pergunta anterior</p> <p>Sujeito II Respondeu sim na pergunta anterior</p> <p>Sujeito III Respondeu sim na pergunta anterior</p> <p>Sujeito IV Respondeu sim na pergunta anterior</p>

Práticas pedagógicas	<p>Verificar como os professores pensam suas práticas pedagógicas a partir de suas compreensões e interpretações da proposta curricular de São Caetano do Sul</p> <p>Verificar se os professores incluem o desenvolvimento motor e as habilidades motoras em suas aulas</p>	<p>Você acha que o conteúdo de educação física que está na proposta curricular do município é possível de ser colocado em prática? Se sim, como esses conteúdos são desenvolvidos em suas aulas?</p>	<p>Sujeito I Sim, são desenvolvidos por uma organização das abordagens desenvolvimentistas na maioria das vezes e construtivistas em menor escala, sempre observando o desenvolvimento da criança para poder progredir. Mas tem duas limitantes: o espaço físico limita o desenvolvimento das atividades propostas, pois o número de alunos é grande, em relação ao espaço físico, chegamos atender duas turmas no mesmo espaço. A segunda limitante é que de alguns conteúdos que estão presentes no currículo não têm feito parte do processo de formação dos professores na sua graduação, por exemplo.</p> <p>Sujeito II Quase tudo! Pois temos algumas dificuldades como dança específica africana! Falta de aulas teóricas.</p> <p>Sujeito III Sim, com o conhecimento do professor, com a sua prática, com a sua vivência, você vai tentar aplicar da melhor forma exercícios adequados para cada fase. Utilizando e explicando bem as regras de cada atividade, para estimular de forma adequada, colocar os materiais para a criança trabalhar e melhorar o desenvolvimento dentro da proposta curricular.</p> <p>Sujeito IV É possível de ser colocado em prática sim, mas eu acho que em questão geral existem peculiaridades de cada região e também a quantidade de alunos por turma, tenho duas turmas grandes de 33 alunos, fica assim impossível de atingir certos objetivos durante a prática. Até por alunos com laudos médicos de transtornos, déficit de atenção.</p>
		<p>Dos conteúdos que estão na proposta curricular do município quais você consegue trabalhar e quais não são possíveis de se trabalhar? Por quê?</p>	<p>Sujeito I A grande maioria é possível de trabalhar, principalmente das habilidades motoras básicas, pois nossos recursos de materiais são favoráveis. Os que não conseguimos, são os conteúdos que não temos conhecimentos específicos, como exemplo origami, nos só apresentamos aos alunos e complementamos com materiais de internet.</p> <p>Sujeito II De uma forma geral consegui trabalhar todas, mas as mais específicas, como</p>

			<p>anteriormente comentei as danças africanas, e a luta Tai Chi. Acabamos trabalhando outras lutas!</p> <p>Sujeito III Grande maioria sim, mas sinto dificuldades em alguns, como exemplo o arremesso no basquetebol, por mais que eu tenha bolas menores a altura da cesta é o dificultador! (Falta de material adaptado). Dificuldade de conhecimentos mais específicos, como judô e a dança.</p> <p>Sujeito IV Dos conteúdos, o que tive dificuldade foi a dança, mas como na escola temos professoras específicas de dança ficou mais fácil trabalhar, os outros conteúdos consegui trabalhar sim.</p>
		Em seu plano de ensino você inclui os conteúdos relativos ao desenvolvimento motor da criança?	<p>Sujeito I Sim, sempre.</p> <p>Sujeito II Sim, coloco!</p> <p>Sujeito III Sim, de acordo com meu conhecimento e matérias disponíveis.</p> <p>Sujeito IV Sim.</p>
		Em suas aulas você trabalha com as habilidades motoras? Quais e de que forma?	<p>Sujeito I Sim, trabalho com todas as habilidades, pois é preciso pensar nelas, para desenvolver um instrumento que iremos fazer uso. Dividir pelas faixas etárias, pois nos primeiros anos as habilidades mais básicas, mais comuns, correr de várias formas e direções, criando em cada aula um cenário para atingir a proposta. Já os maiores nos anos seguintes e finais do Fundamental I utilizamos outros instrumentos, uma abordagem mais direta, indicando mais diretamente o que é preciso, preciso que corra assim, salte assim, que arremesse assim.</p> <p>Sujeito II Sim, principalmente nos anos iniciais. Habilidades motoras simples, brincadeiras de estafetas, correr em linha reta, saltar obstáculos, utilizar rolamentos, depois com os maiores, anos seguintes atividades em forma de circuito e no final com o tema do atletismo habilidades de combinação, corrida com elevação dos joelhos.</p>

			<p>Sujeito III Sim trabalho, as habilidades básicas com circuitos, brincadeiras com desafios, estafetas. Atingir a proposta do correr, saltar, rastejar, engatinhar etc.</p> <p>Sujeito IV Sim, em todas as minhas aulas eu trabalho, pois qualquer atividade que eu solicitar para os alunos, que eu propor para eles as habilidades motoras vão aparecer, nos primeiros e segundos anos, em um simples pega-pega são atribuídas situações em que iremos trabalhar: equilíbrio, corridas, saltos etc. Nos terceiros e quarto anos brincadeiras de estafetas onde aparecem atividades direcionadas: correr, pegar e passar a bola. E nos anos finais entram as habilidades específicas dos esportes, como no handebol aparece o correr, saltar e arremessar ao mesmo tempo.</p>
		<p>Em que momento da escolaridade da criança você acha que as habilidades básicas e as habilidades específicas devem ser trabalhadas? Por quê?</p>	<p>Sujeito I Gallahue fala das fases de desenvolvimento, mas acredito que as habilidades básicas elas devam ser iniciadas no Ensino Infantil e contempladas no Fundamental 1. No Fundamental 2 habilidades especiais devem ser introduzidas de uma maneira mais intensa, dado que ele já tem uma bagagem das básicas.</p> <p>Sujeito II Dentro da sua particularidade de cada faixa etária, acho que tem que trabalhar o tempo inteiro, mas dentro do nosso currículo a básica do primeiro ao quinto ano e do sexto em diante as específicas, trazendo os esportes propriamente ditos. Sendo que no quarto e quinto anos mesclar as duas.</p> <p>Sujeito III Nos anos iniciais as habilidades básicas, depois mesclando um pouco no decorrer dos anos, e chegar na específica no quinto ano. Trabalhar as fases para não machucar e traumatizar a criança, para ela poder disfrutar o resto da sua vida os movimentos.</p> <p>Sujeito IV As habilidades básicas nos anos iniciais do Fundamental I, ou até mesmo no ensino infantil. As específicas no final dos anos do Fundamental I.</p>

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da pesquisa: As concepções do professor de educação física para o trabalho com o desenvolvimento motor da criança no ensino fundamental.

Nome do orientador: Dr Ivo Ribeiro de Sá

Nome do pesquisador: Marcio Tadeu Manfrin

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) senhor(a) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar percepção do trabalho com o desenvolvimento motor da criança.

2. **Participantes da pesquisa:** os professores de educação física das EMEFs de São Caetano do Sul - SP.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) permitirá que a pesquisador Marcio Tadeu Manfrin utilize informações obtidas nesta entrevista para elaboração de sua Dissertação de Mestrado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. O(a) entrevistado(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, por meio do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

4. **Sobre a entrevista:** desta será gravada o áudio, com o objetivo de o pesquisador não interromper falas do (a) entrevistado (a) para anotações ou apontamentos. O pesquisador desde já se compromete que, em momento algum, fará uso do nome do (a) senhor(a) em sua dissertação e que manterá sigilo quanto à gravação feita e as informações prestadas. O áudio da entrevista, ao término da pesquisa, será gravado em CD e uma cópia ficará em posse do pesquisador, que será arquivado pelo período de 5 anos a contar do término da pesquisa.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados coletados.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) entrevistado(a) declara ciência de que não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes sobre as políticas educacionais e ações escolares, que possam promover a melhora na qualidade das EMEFs de São Caetano do Sul,

de forma que o conhecimento a ser construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul, na qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Pagamento: o entrevistado (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Observação: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento livre e esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

Orientador: Ivo Ribeiro de Sá – Telefone para contato: (11) 97636-4932

Pesquisador: Marcio Tadeu Manfrin – Telefone para contato: (11) 94963-9000

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS

Campus Conceição – Rua Conceição, 321 – Santo Antônio

CEP: 09530-060. São Caetano do Sul – SP

Telefone: (11) 4239-3354

ANEXO B: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO CAETANO DO SUL

São Caetano do Sul, 27 de março de 2019.

Secretaria de Educação (São Caetano do Sul)

Prezado Prof. Dr Paulo Sergio Garcia,

Eu, Marcio Tadeu Manfrin, estudante do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Municipal em São Caetano do Sul (USCS), matrícula 17 529 venho, por meio desta solicitar autorização para realizar coleta de dados de minha pesquisa nos anos iniciais do ensino fundamental nas seguintes escolas : EMEF Elvira Paulino Braido, EMEF Anacleto Campanella, EMEF Prof Decio Machado Gaia, EMEF Padre Luiz Capra, EMEF Olintho Voltarelli, EMEF Ângelo Rafael Pellegrino e EMEF Prof.a EDA Montoanelli

A pesquisa intitulada **“A compreensão do professor de educação física do trabalho com o desenvolvimento motor da criança no ensino fundamental.** sob a orientação do Prof. Dr.Ivo Ribeiro de Sá, busca compreender como o professor de educação física dos anos iniciais do ensino fundamental conhece o processo de desenvolvimento das crianças. A metodologia da pesquisa é um estudo de caso, portanto, prevê como instrumento de coleta uma entrevista com o professor de educação física.

Como procedimentos metodológicos da pesquisa, pretendemos realizar: levantamentos dos saberes dos professores de educação física, suas percepções no desenvolvimento motor, no Currículo de São Caetano do Sul nos aspectos voltados para a educação física e sua prática pedagógica. A análise do conjunto de dados escritos e gravados em áudio e/ou vídeo; elaborado pelo pesquisador servirá de material de apoio ao professor dos anos iniciais sobre o tema.

Considerando a Lei nº 6.833, de 15 de outubro de 1991, no artigo 40, parágrafo primeiro e segundo dos direitos e deveres assegurados aos integrantes do quadro de magistério da prefeitura de São Caetano do Sul que dispõem:

I - ter ao seu alcance informações educacionais, bibliográficas, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;

II - ter assegurada a oportunidade de freqüentar cursos de formação, atualização e especialização profissional, a critério da Administração;

Esperamos contar com a sua autorização.

Aproveitamos para informar que serão obedecidas todas as disposições éticas de proteção da instituição escolar e dos participantes da pesquisa, garantindo-lhes o

máximo de benefícios e o mínimo de riscos, assegurando a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não serão utilizadas as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Atenciosamente,

Orientador: Professor Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Orientando: Marcio Tadeu Manfrin

ANEXO C: PROPOSTA CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA: PÁGINAS 247-294

EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof. Me. Sérgio Oliveira dos Santos

A motricidade humana e a corporeidade como objeto de estudo

A Ciência da Motricidade Humana (CMH) engloba as manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da dança, das lutas, das artes circenses e demais especialidades.

Para a CMH, o corpo e seu movimento, a razão e o sentido deste movimento, a complexidade do homem em movimento está em busca de *ser mais*¹. Esta complexidade que faz do corpo uma *corporeidade*² e do movimento não apenas um deslocamento desse corpo no espaço, mas uma *motricidade*³.

A corporeidade é entendida como a expressão do ser humano num todo constituído pelo pensar, saber, sentir, querer, comunicar e fazer. Não existe ser humano sem que se considere uma unidade destes aspectos (TRIGO et al, 1999, p.60).

¹ “O homem é um apelo à transcendência e, como tal, um ser prático que, na totalidade corpo-alma-natureza- sociedade e pela motricidade, procura transcender e transcender-se, visando o absoluto”. (SERGIO, 1994, p. 26).

² Condição concreta de presença, participação e significação do homem no mundo. Como condição objetiva, a corporeidade é o substrato sobre o qual se constrói a motricidade. Como vivência subjetiva, a corporeidade é o fruto da construção da motricidade. FILHO, C.K. **Proposta para um glossário inicial para a Ciência da Motricidade Humana.**

³ Forma concreta de relação do ser humano com o mundo e com seus semelhantes, relação esta caracterizada por intencionalidade e significado, fruto de um processo evolutivo cuja especificidade encontra-se nos processos semióticos da consciência, os quais, por sua vez, decorrem das relações recíprocas entre natureza e cultura – portanto, entre as heranças biológica e sócio-histórica. A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão –estual, verbal, cênica, plástica, etc. A motricidade configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história - portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado - a partir da ação limitada às contingências presentes. Esse processo ocorre, de forma dialética, nos planos filogenético e ontogenético, expressando e compondo a totalidade das múltiplas e complexas determinações da contínua construção do homem. (Idem).

O humano, entre outras coisas, se constitui e vive por sua corporeidade e, ao colocá-la em ação, move-se. No entanto, não se trata de um movimento qualquer, ele relaciona-se à vivência da corporeidade expressa em ações que implicam seu desenvolvimento. Ou seja, ações corporais carregadas de significados, então *motricidade*, efetivamente uma condição de *práxis*, porque o humano é capaz de atribuir sentidos/significados aos seus movimentos visando superar-se.

Para além de tal situação, a motricidade humana é carregada de intenção direcionada, a *intencionalidade*⁴, assim permite ao homem, devido a sua capacidade reflexiva, atribuir sentido sobre seus pensamentos, faz e sente olhando para si mesmo, para si em relação aos objetos, bem como para suas interações com os outros.

Esta ciência emergente define como objeto de estudo o

[...] homem em movimento em busca da transcendência ultrapassando a compreensão de corpo e movimento radicada no dualismo cartesiano, pois “o corpo não é físico tão-só. É a diferença e, por isso, se movimenta. A motricidade, ou seja, a virtualidade para a ação, é a razão do devir e não o devir da razão” (SERGIO, 1999, p.19).

Trata-se, então, de uma dimensão da complexidade humana. Assim o objeto de estudo da motricidade é o ser humano, realizando ações de sua corporeidade em busca de melhorar-se e transformar-se como humano.

Ao olhar para a motricidade humana, é possível identificar uma série de vertentes representativas, como: a motricidade do cotidiano, a motricidade do treino de alto rendimento, a motricidade especializada do trabalho, a motricidade do lazer, a motricidade da saúde, a motricidade expressiva da arte (capoeira, folclore, dança e circo), a motricidade funcional da terapêutica e da reabilitação e a motricidade da educação e da formação humana (PEREIRA, 2006, p.2).

⁴ A intencionalidade, termo central neste trabalho, tem sua formulação original pelo filósofo alemão Brentano (1838 - 1917) que explicava a intencionalidade como um ato de entendimento dirigido ao conhecimento do objeto. Porém é o alemão Edmund Husserl quem apresenta a ideia de intencionalidade referida aqui. “Para Husserl, a intencionalidade é a forma apropriada de ser da consciência, é nesse sentido que se diz que não há consciência que não esteja, em ato, dirigida para um determinado objeto. É a consciência sempre intencionada a algo. Já os objetos só têm sua existência garantida enquanto adequados à consciência do sujeito que o capta”. (SILVA, 2008 apud SANTOS & BACELLAR, 2012, p. 38).

Estas vertentes representativas da motricidade, ao longo da história da educação física, foram estudadas a partir de diferentes tipos de abordagem em busca do entendimento desse complexo fenômeno que, a partir de pontos de vista muito específicos, fizeram surgir, entre outras, em seus devidos tempos históricos, as abordagens higienistas, militarista, pedagogicista, tecno-esportivista, psicomotora, desenvolvimentista, crítico-social e da cultura corporal.

Essa grande quantidade de formas de compreensão do homem que se move trouxe à educação física uma diversidade de explicações, criando dificuldades de construir uma identidade científica autônoma e, por consequência, uma identidade educativa dentro do espaço escolar.

A partir da mudança de paradigma, com o surgimento de uma nova ciência do homem, a CMH elucidou o objeto de estudo para o homem que se move, definindo conceitos teóricos que permitiram uma formulação epistêmica capaz de subsidiar projetos científicos e didáticos.

Refletindo sobre a práxis pedagógica baseada na CMH, Trigo e Piñera (2000, p. 11-12) organizaram as diferentes vertentes da motricidade, baseadas em Manuel Sérgio, em três classificações: a ergomotricidade, a ludomotricidade e a ludoergomotricidade.

A ergomotricidade engloba as ações relacionadas ao trabalho, de caráter instrumental e voltadas à eficiência. A ludomotricidade diz respeito às atividades humanas com fim em si mesmas, desvinculadas do caráter produtivo. São ações lúdicas realizadas pelo prazer como forma de expressão ou de forma agonística. Por fim, a ludoergomotricidade são ações corporais que estão em parte ligadas à natureza ergonômica e em parte ligadas à ludicidade. São ações humanas que, ao mesmo tempo, proporcionam prazer, mas também buscam eficácia e rendimento. É o caso dos esportes.

Nessas dimensões, o homem tem historicamente construído uma diversificada cultura corporal de movimento da qual a educação física busca tratar de maneira pedagógica no espaço escolar.

A educação física como disciplina que trata pedagogicamente a motricidade humana

A educação física escolar, disciplina que trata pedagogicamente do fenômeno da motricidade humana, visa organizar as propostas de atividades corporais, entendendo-as como formas de comunicação e expressão gestuais pertencentes a campos de significações e valoração próprios, formando um universo de experiências constituintes da cultura corporal.

A educação física, ao estruturar-se a partir da CMH, deve romper com o dualismo ontológico⁵ e tratar de forma relevante o ser humano em sua complexidade e multidimensionalidade (PEREIRA, 2006, p. 255). Este tipo de abordagem permite que se ampliem os referenciais de valorização das atividades corporais no espaço escolar para além daqueles tradicionalmente estabelecidos.

Nesse cenário, na CMH, o profissional de educação física atua apresentando propostas de vivências corporais, considerando o sujeito que se move na complexa realidade do fazer, pensar, sentir, querer e relacionar-se, ultrapassando a ideia do cuidar tão somente do *físico*. Os profissionais de educação física escolar estão, então, envolvidos com a pessoa humana como um todo.

Nessa dimensão, as ações corporais vivenciadas nas aulas de educação física superam a função técnica, considerando que o mover do homem deve ser a integração da ação, da explicação e da compreensão, trata-se de um *saber-fazer-crítico-criativo*.

Assim, a educação física escolar compõe seus conteúdos no vasto patrimônio da cultura corporal que se revela através das atividades humanas de jogos, brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, danças, atividades rítmicas, atividades

⁵ Refere-se à separação proposta pelo filósofo, físico e matemático francês René Descartes (1596-1650) entre a razão, o espírito e o intelecto denominada *re cogitans* e a unidade corpórea da matéria denominada *res extensa*. A afirmação desse dualismo que apresenta o corpo e a alma como duas substâncias distintas e independentes, onde o pensamento/alma é considerado como consciência indivisível e a matéria/ corpo, é apenas extensão, portanto passível de ser decomposta em partes. Daí surge, por exemplo, a valorização das atividades cognitivas em detrimento das vivências corporais nas atividades educativas próprias da cultura ocidental.

circenses e demais manifestações da motricidade. Todo esse universo de possibilidades de agir com o corpo, um agir que ultrapassa a simples execução, uma vez que pertence à dimensão da *práxis*, segue carregado de intencionalidade pertence, desta forma, a campos de ação, significação e valoração que contribuem para o sentido amplo das experiências concretas do corpo, anteriormente definida como corporeidade.

Nesse sentido, nas aulas de educação física, o movimento deve transcender sua execução, ultrapassando aquilo que está na dimensão do campo de ação, não se encerrando no campo do visível e mensurável.

Há campos de conhecimentos, explicações e de atribuição de valor que devem ser explorados e que, junto com a experiência concreta, constituem a essência da motricidade. A educação física, dentro desta perspectiva, estuda o ser humano que se move e não é tão somente o movimento do ser.

Isso não quer dizer que se deve abandonar ou negar a cultura construída pertencente à dimensão do fazer, à cultura da construção da técnica que caracteriza determinadas linguagens esportivas ou à cultura do exercício das ginásticas, por exemplo. O que se espera da educação física contemporânea, proposta nesse documento, é tratar desses, entre outros conteúdos, na perspectiva de um fazer-reflexivo e que seja explorado em seus sentidos-significados histórico-culturais, evitando determinar padrões rígidos e estereotipados de comportamento motor.

A educação física escolar, desse modo, deve superar a visão fragmentada e dualista das vivências corporais integrando o *ser* biológico ao *ser* cultural, a *compreensão-ação* e a *teoria-prática* como fenômeno inseparável, construindo assim uma *práxis transformadora*⁶.

⁶ A noção de *práxis* apresentada pelo filósofo Manuel Sérgio fundamenta-se em uma antropologia que considera o ser-no-mundo e compreende-o no sentido da existência concreta, em todos os momentos e em todos os aspectos complexos da vida. Eis o sujeito-encarnado na experiência objetiva e subjetiva do ser. (PEREIRA, 2006. p. 178). A *práxis transformadora* para a Ciência da Motricidade Humana resulta da integração da perspectiva fenomenológica e da dialética indo além de uma simples prática, pois trata de uma unidade complexa traduzida como ação-reflexão-conhecimento na experiência de sua historicidade.

Por se tratar de uma prática didático-pedagógica vinculada a um objeto de estudo próprio que caracteriza uma matriz teórica científica, ou seja, a motricidade humana, a educação física não deve ser entendida como um simples passatempo, um espaço para se gastar energia ou vinculá-la somente a objetivos ligados à promoção da saúde, uma vez que suas possibilidades educativas ultrapassam a simples dimensão do fazer, adentrando numa dimensão ampla de saberes onde seus sentidos representativos constituem um universo cultural que recebe valor social de acordo com seu tempo histórico.

Isso caracteriza a ruptura de uma simples *área de atividade* para adentrar numa *área de conhecimento*. Assim, deve ser tratada como disciplina curricular com direito de tratamento igualitário com relação às demais disciplinas que compõem a grade curricular.

A motricidade, vista como uma importante dimensão da condição humana, representada pela disciplina de educação física no espaço da escola, deseja somar-se aos outros componentes curriculares, buscando uma harmonia interdisciplinar, originada a partir de um Projeto Político Pedagógico que visa compreender e desenvolver o potencial humano, de fato, na sua totalidade.

Tal situação ressalta a importância da disciplina de educação física no campo educacional. Ela auxilia na formação global do ser humano, já que, entre outras coisas, a vida é decorrente de um movimento intencional.

Objetivo geral da educação física para o ensino fundamental

Organizar ações mediadoras e promotoras da motricidade humana vividas nas experiências em forma de jogos, ginásticas, esportes, lutas, danças, atividades rítmico-expressivas e atividades circenses, visando o desenvolvimento da dimensão humana integral (fazer, pensar, sentir, querer e relacionar-se), fomentando a educação da e pela motricidade, promovendo a experimentação-explicação-compreensão que, ao refutar o dualismo e as dicotomias, oferece conhecimentos que possibilitem ao educando compreender o meio social e a cultura de que faz parte.

Oficinas de práticas corporais – OPC's

Sabemos que a cultura corporal vivenciada pelos estudantes no espaço escolar não se encerra somente no trato pedagógico das aulas de educação física. As escolas da rede municipal oferecem atividades extracurriculares onde a motricidade é foco principal.

Em geral, as atividades oferecidas são de práticas esportivas, porém existem outras de diferentes naturezas, como, por exemplo, atividades de dança, jogos tradicionais (taco e queimada), entre outros.

Assim, partindo da mesma concepção que fundamenta as práticas pedagógicas da motricidade humana nas aulas de educação física, acreditamos ser fundamental também incluir neste documento a regulamentação e ampliação das atividades da cultura corporal como atividade extracurricular em especial para as escolas de período integral.

Considerando que essas oficinas, local de vivência, devam receber o mesmo trato epistemológico que a educação física, portanto extensão do seu universo de atuação no espaço escolar, sugere-se que tais práticas especializadas façam parte de um programa que passará a ser denominado de Oficina de Práticas Corporais (OPC). Tal nomenclatura possibilita a vinculação de atividades esportivas, dança, ginásticas, atividade circenses, jogos tradicionais, esportes de combate e demais atividades corporais adequadas ao espaço físico e aos recursos materiais de cada unidade escolar.

Objetivo geral das OPC's

Democratizar o acesso à prática e à cultura corporal através da prática especializada de jogos, ginásticas, lutas, esportes, danças e atividades circenses de forma a promover o desenvolvimento humano integral de crianças, adolescentes e jovens, na realização plena dos direitos humanos e na promoção da liberdade, oportunizando à pessoa o desenvolvimento amplo de suas potencialidades, transformando-as em habilidades, valores e conhecimentos capazes de ampliar os modos de fazer, pensar, saber, sentir, querer, comunicar e relacionar-se.

As OPCs, juntamente com as aulas de educação física, somada aos eventos internos e externos promotores das atividades da cultura corporal, formarão o universo educativo do fenômeno da motricidade humana no espaço escolar e campo de atuação do profissional de educação física.

Organização dos conteúdos

Para conduzir a construção de processos de intervenção adequados aos propósitos descritos acima e, uma vez delimitado claramente o objeto de estudo da educação física, apresentamos as possibilidades de vivências corporais organizadas em três blocos temáticos interdependentes.

O **bloco I** diz respeito às propostas de atividades pertencentes ao universo da cultura corporal em forma de jogo, de esporte, de recreação, de brinquedo e das brincadeiras. Esse bloco temático concentra atividades de caráter *lúdico-agonístico-expressivo*.

O **bloco II** concentra as propostas de atividades pertencentes ao universo da cultura corporal em forma de atividades circenses, atividades de ginásticas, lutas, danças e atividades rítmicas e expressivas. Esse bloco concentra atividades de caráter *lúdico-sinérgico-demonstrativo*.

O **bloco III** chamado de Unidade de Estudo, é um bloco transversal que contempla a explicação e compreensão dos fenômenos vividos nos blocos I e II para que se possa construir um *saber-fazer-crítico* onde a intencionalidade é considerada.

A partir desta proposta, de organização geral dos conteúdos tratados como blocos temáticos, foram organizados os conteúdos estruturantes e os conteúdos básicos, bem como a descrição das habilidades, valores e conhecimentos contemplados que, no seu conjunto, formam a dimensão do fazer, saber, pensar, sentir, querer e relacionar-se do complexo universo da motricidade e corporeidade humana.

Trata-se de uma proposta de programa que privilegia a diversidade de experiências da linguagem corporal e suas distintas formas representativas onde o processo de construção do saber ser, saber fazer e do saber comunicar-se e relacionar-se

constituem a essência da experimentação do escolar bem como do trato didático sugerido ao professor.

Os conteúdos foram organizados pensando em possibilitar a flexibilização de sua aplicação pelo professor de acordo com as condições específicas de sua unidade escolar no que diz respeito a espaços físicos e materiais, bem como as características específicas das turmas e seus indivíduos. Isso por entender que, de um grupo a outro, existem maneiras e dinâmicas diferentes na interação dos alunos com o conteúdo planejado, permitindo assim ajustes que possam garantir, por exemplo, o processo de inclusão quando necessário.

Tendo clareza da complexa e sempre inacabada tarefa de organizar um currículo, este documento é, de fato, um passo acertado rumo à condição de eterna construção, por considerar os fenômenos humanos ligados à educação representativos de uma cultura dinâmica e em constante mutação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007. DAOLIO, J. **Educação física e conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DE MARCO, A. **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2006.

FILHO, C. K. **Proposta para um glossário inicial para a Ciência da Motricidade Humana**. Con Sentido, Revista de motricidad e desarrollo humano. Universidade de Cauca, Colômbia. Disponível em <http://www.consentido.unicauca.edu.co/site/desplegararticulo.php?id=56>. Acesso em 12 set. de 2013.

KUNZ, E. (Org.) **Didática da Educação física 1**. Ijuí: Ed. Unijui, 5ª edição, 2013.

_____. **Didática da Educação física 2**. Ijuí: Ed. Unijui, 3ª edição, 2009.

_____. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Ed. Unijui, 1991.

MOREIRA, I. C. M. **Educação física escolar: desafios e propostas 1**. Jundiaí: Ed. Fontoura, 2004.

_____. **Educação física escolar: desafios e propostas 2**. Jundiaí: Ed. Fontoura, 2011. MOREIRA, W. W. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Ed Unicamp, 1991.

_____. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1993.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando estudos culturais na Educação física**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009.

_____. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

_____. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: Phorte, 2008.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

PEREIRA, A. M. A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas. *Filosofia e Educação*. **Revista digital do Paidéia**, v. 2, n.2, outubro de 2010 – março de 2011.

SANTOS, S. O.; BACELLAR, E. D. A relação sujeito-sujeito-objeto: estudo propositivo das intencionalidades na prática do judô. CEMOrOc – FEUSP/IJI – Univ. do Porto, **Convenit Internacional**, n. 8, jan-abr 2012. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit8/37-46Sergio.pdf>. Acesso em: 12 set. de 2013.

SERGIO, M. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Jean Piaget, 1994.

_____. **Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegómenos a uma nova ciência do homem**. Lisboa: Compendium, sd.

_____. **Motricidade humana: complexidade e a práxis educativa.** Tese de doutorado. Covilhã – Portugal. Universidade da Beira Interior, 2006.

_____. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papirus, 1991. SOUZA, J. A. **Motricidade Humana: um nome ou um programa de vida?** Covilhã – Portugal. Universidade da Beira Interior: LusoSofia Press, 2011.

TRIGO, E.; PIÑERA, S. **Manifestaciones de la motricidad.** Barcelona: INDE Publicaciones, 2000. CORRÊA, I. L. S.; MORO, R. L. **Educação física: reflexão e ação curricular.** Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

1º ANO		
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	HABILIDADES
1º TRIMESTRE		
<p><u>BLOCO I</u></p> <p>ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA</p> <p>Jogos e brincadeiras simbólicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aula historiada. • Jogos simbólicos. • Jogos de imitação. • Levantamento de jogos conhecidos pelo grupo de alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, compreender e vivenciar jogos e brincadeiras simbólicas em atividades individuais e coletivas ampliando o universo da representação simbólica ligada à motricidade. • Pesquisar e experimentar diferentes formas de brincar. • Participar das brincadeiras e jogos resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando diferenças individuais.

<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p>	<p>Atividades rítmicas, expressão corporal e autoimagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de estátuas. • Individuais e em grupo com diferentes ritmos. • Rodas cantadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar, organizar e compreender as relações da ação corporal com a música utilizando-se dela como referencial de organização espaço-tempo-movimento. • Organizar a expressão da motricidade criativa em frases musicais de diferentes ritmos. • Perceber o próprio corpo nas relações movimento-espaço-tempo.
<p><u>BLOCO III</u></p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p>	<p>Histórias para se mexer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de vivências corporais nas aulas • historiadas com desenho e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a capacidade de representação simbólica das experiências vividas corporalmente como processo de tomada de consciência da ação.

2º TRIMESTRE		
<p><u>BLOCO I</u></p> <p>ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA</p>	<p>Jogos, brinquedos e brincadeiras simbólicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de construção. • Brinquedos com materiais alternativos. <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, compreender e vivenciar jogos e brincadeiras de construção em atividades individuais e coletivas ampliando o universo criativo ligado à motricidade. • Pesquisar e experimentar diferentes formas de brincar com materiais alternativos. • Participar das brincadeiras e jogos resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando diferenças individuais. • Explorar o universo simbólico de utilização de recursos e materiais alternativos.
<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS,</p>	<p>Danças regionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Danças folclóricas. • Danças típicas. • Coreografias. <ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes expressões de danças populares, típicas e/ou regionais. • Vivenciar as múltiplas possibilidades de exploração corporal na dança.
<p>DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar processos de criação, ensaio e apresentação de coreografias explorando o caráter demonstrativo das práticas corporais.

<p><u>BLOCO III</u></p> <p>Filmes para se mexer.</p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> Filmes utilizados como processo de sensibilização para contextualizar os jogos, os desafios e as brincadeiras simbólicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o sentido/significado das práticas corporais explorando diferentes recursos linguísticos como meio de sensibilização e complementares às vivenciadas pela motricidade.
3º TRIMESTRE		
<p><u>BLOCO I</u></p> <p>ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA</p> <p>Jogos e brincadeiras com regras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Jogos de construção de regras a partir de um modelo simples, ampliando sua estrutura com participação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Participar de jogos coletivos compreendendo o valor da regra bem como a participação no processo de sua elaboração. Compreender as diferenças individuais na participação dos jogos valorizando o processo de harmonização e diálogo destas diferenças. Valorizar o fenômeno do jogo, o prazer e o conhecimento que ele proporciona em detrimento do resultado final das disputas.

<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p> <p>Ginástica natural e habilidades motoras básicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Locomoção. • Equilíbrio. • Circuito de exercícios e desafios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a prática da ginástica como significativa para o desenvolvimento das habilidades corporais nas suas diversas formas de locomoção e equilíbrio. • Vivenciar e compreender as dinâmicas das atividades de ginástica em forma de circuito. • Apreciar sua participação nos desafios que a ginástica natural proporciona desejando superá-los por sua natureza lúdica.
<p><u>BLOCO III</u></p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p> <p>Filmes para se mexer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registro em filme das atividades práticas para apreciação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o sentido/significado das práticas corporais explorando os registros por imagem (filme-foto) para ampliar o processo de apreciação das atividades realizadas pelo grupo. • Ampliar a capacidade apreciativa para a motricidade.
<p>2º ANO</p>		
<p>CONTEÚDOS ESTRUTURANTES</p>	<p>CONTEÚDOS BÁSICOS</p>	<p>HABILIDADES</p>
<p>1º TRIMESTRE</p>		
<p><u>BLOCO I</u></p> <p>Jogos e brincadeiras</p> <p>ESPORTE, JOGO,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aula historiada. • Jogos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, compreender e vivenciar jogos e brincadeiras simbólicas em atividades

<p>RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA</p>	<p>ras simbólicas com utilização de material.</p>	<p>simbólicos. • Jogos de imitação. • Levantamento de jogos conhecidos pelo grupo de alunos.</p>	<p>individuais e coletivas ampliando o universo da representação simbólica ligada à motricidade. • Pesquisar e experimentar diferentes formas de brincar. • Participar das brincadeiras e jogos resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando diferenças individuais.</p>
<p><u>BLOCO II</u></p>		<p>• Manipulação. • Giros, rolamentos, saltos, apoios invertidos. • Exploração de movimentos corporais em frases musicais de oito tempos.</p>	<p>• Explorar, organizar e compreender as relações da ação corporal com a música utilizando- se dela como referencial de organização espaço-tempo- movimento. • Experimentar múltiplas possibilidades de expressão corporal em exercícios ginásticos compreendendo ser este um recurso para o desenvolvimento das habilidades de girar, saltar, rastejar, lançar, pegar, carregar, rolar, saltitar, etc.</p>
			<p>• Explorar criativamente, de forma individual e coletiva, movimentos naturais do corpo.</p>

<u>BLOCO III</u>			
UNIDADE DE ESTUDO	Registros e atividades com desenho.	<ul style="list-style-type: none"> Registro de vivências corporais nas aulas historiadas com desenho e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar a capacidade de representação simbólica das experiências vividas corporalmente através do desenho como processo de tomada de consciência da ação.
2º TRIMESTRE			
<u>BLOCO I</u>			
ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA	Jogos e brincadeiras simbólicas com utilização de material.	<ul style="list-style-type: none"> Jogos de construção. Brinquedos com materiais alternativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer, compreender e vivenciar jogos e brincadeiras de construção em atividades individuais e coletivas ampliando o universo criativo ligado à motricidade. Pesquisar e experimentar diferentes formas de brincar com materiais alternativos. Participar das brincadeiras e jogos resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando diferenças individuais. Explorar o universo simbólico de utilização de recursos materiais alternativos.
<u>BLOCO II</u>			
GINÁSTICA, ATIVIDADES	Danças regionais.	<ul style="list-style-type: none"> Danças folclóricas. Danças típicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar diferentes expressões de danças populares, típicas e/ou regionais.

<p>RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coreografias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar as múltiplas possibilidades de exploração corporal na dança. • Vivenciar processos de criação, ensaio e apresentação de coreografias explorando o caráter demonstrativo das práticas corporais.
<p><u>BLOCO III</u></p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p> <p>Filmes para se mexer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Filmes utilizados como processo de sensibilização para contextualizar os jogos, os desafios e as brincadeiras simbólicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o sentido/significado das práticas corporais explorando diferentes recursos linguísticos e de multimídia como meio de sensibilização e complementares às vivenciadas pela motricidade.
<p>3º TRIMESTRE</p>		
<p><u>BLOCO I</u></p> <p>ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA</p> <p>Jogos e brincadeiras com regras e com utilização de material.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de construção de regras a partir de um modelo simples, ampliando sua estrutura com participação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de jogos coletivos compreendendo o valor da regra bem como a participação no processo de sua elaboração. • Compreender as diferenças individuais na participação dos jogos valorizando o processo de harmonização e diálogo destas diferenças.

		<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o fenômeno do jogo, o prazer e o conhecimento que ele proporciona em detrimento do resultado final das disputas.
<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p> <p>Atividades rítmicas Expressão corporal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de estátuas. • Individuais e em grupo com diferentes ritmos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar, organizar e compreender as relações da ação corporal com a música utilizando-se dela como referencial de organização espaço-tempo-movimento. • Organização da expressão da motricidade criativa em frases musicais de diferentes ritmos. • Organizar coreografias com movimentações estruturadas dentro de frases musicais explorando diferentes ritmos.
<p><u>BLOCO III</u></p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p> <p>Registro das vivências corporais em linguagem plástica (desenho) e escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registro em filme das atividades práticas para apreciação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o sentido/significado das práticas corporais explorando os registros por imagem (filme-foto) para ampliar o processo de apreciação das atividades realizadas pelo grupo. • Ampliar a capacidade apreciativa para a motricidade.

3º ANO		
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	HABILIDADES
1º TRIMESTRE		
<u>BLOCO I</u>	<ul style="list-style-type: none"> Jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura patrimonial da família. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os jogos tradicionais como patrimônio cultural de expressão e identidade de grupo. Desenvolver as habilidades corporais e conhecimentos relativos a cada jogo tradicional vivenciado. Pesquisar, junto à família, jogos, brinquedos e brincadeiras para serem partilhados com o grupo em aula. Explorar o universo lúdico da motricidade que se opõe ao sentido de produtividade.
ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA	Jogos, brinquedos e Brincadeiras tradicionais.	

<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p> <p>Ginástica Geral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de movimentos espaço/tempo/ritmo através de movimentos ginásticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar música, ritmo e movimento. • Apropriar-se de formas e linguagens de práticas corporais envolvendo música e expressar-se por meio delas. • Trabalhar em grupo respeitando opiniões divergentes e resolver problemas de uma construção coletiva por meio do diálogo. • Elaborar coreografias de
		<p>ginástica geral, explorando a natureza demonstrativa de motricidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar criativamente as ações corporais de ginástica em torno de uma temática.

BLOCO III			
UNIDADE DE ESTUDO	Registro de vivências corporais com desenho e escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa com a família de jogos, brinquedos e brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar dados relacionados a tipos de jogos tradicionais e pertencentes ao patrimônio cultural da família. • Levantar dados sobre a importância do conhecimento dos jogos e brincadeiras tradicionais. • Registrar as experiências vividas nas atividades de jogos e ginásticas por meio do desenho, ampliando o campo de sentido/significado para as práticas corporais.
2º TRIMESTRE			
BLOCO I			
ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA	Miniatletismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Corridas de velocidade. • Brincadeiras de corrida. • Brincadeiras de saltar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a natureza lúdica das atividades de correr, saltar e lançar e suas diferentes variações. • Reconhecer limites e possibilidades do ato de correr, saltar e lançar em atividades individuais ou coletivas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Jogos e brincadeiras de lançamento de objetos (bastão de jornal, arquinho de conduíte). 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as diferentes formas expressivas de correr, saltar e lançar de seus colegas e reconhecer a possibilidade de desenvolvimento destas habilidades pela prática do miniatletismo.
<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES.</p>	<p>Danças regionais do Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Danças folclóricas. • Danças típicas. • Coreografias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes expressões de danças populares, típicas e/ou regionais. • Vivenciar múltiplas possibilidades de exploração corporal na dança. • Vivenciar processos de criação, ensaio e apresentação de coreografias explorando o caráter demonstrativo das práticas corporais.
<p><u>BLOCO III</u></p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p>	<p>Registro de vivências corporais com desenho e escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as vivências do miniatletismo com outros espaços diários de convívio dos alunos. • Representá-las em linguagem escrita e desenho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos de outras linguagens (desenho, escrita) para representação das vivências corporais de correr, saltar e lançar e suas comparações com diversas culturas e tempos históricos.

3º TRIMESTRE		
<p><u>BLOCO I</u></p> <p>ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA</p> <p>Jogos de tabuleiro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Damas. • Trilha. • Ludo. • Xadrez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer diferentes jogos de tabuleiros, suas regras e estratégias básicas relacionadas. • Reconhecer os jogos de tabuleiro como patrimônio da cultura lúdica.
<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES.</p> <p>Lutas lúdicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de conquista de objetos, jogos de domínio de território, jogos de desequilibrar. • Jogos de reter e imobilizar, jogos para combater. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar de opor-se e de encontrar o outro, reconhecê-lo e respeitá-lo como adversário – parceiro. • Diferenciar a briga da luta e dos esportes de combate. • Encontrar meios e estratégias de ação para superar o desafio compartilhado com o outro. • Valorizar os componentes lúdicos do combate.
<p><u>BLOCO III</u></p> <p>Lutar não é brigar.</p> <p>Adversário não é inimigo.</p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construir o conceito de luta como contraposição somada que difere da agressão e da luta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do adversário nas práticas de luta e de jogo como contribuinte no processo de evolução das capacidades e habilidades individuais e de relação interpessoal.

4º ANO		
CONTEÚDOS	CONTEÚDOS	
ESTRUTURANTES	BÁSICOS	HABILIDADES
1º TRIMESTRE		
<u>BLOCO I</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de queimada tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes práticas do jogo de queimada, relacionando-as com os jogos realizados na escola. • Buscar significação da prática corporal do jogo de queimada na intenção de criar uma identidade de praticante. • Utilizar o jogo de queimada como forma de expressão da motricidade individual e coletiva compreendendo sua relação com a cultura corporal. • Participar dos jogos de queimada resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando diferenças individuais e fomentando valores que privilegiem a participação colaborativa.
ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA	Jogo de queimada.	

<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS,</p> <p>Atividade Rítmica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enigmas coreográficos. • Explorando elementos da GR. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar elementos da ginástica rítmica. • Conhecer, praticar e criar sequência de atividades rítmicas.
<p>DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar coreografias para apresentação e apreciação. • Valorizar práticas corporais de caráter demonstrativo. • Trabalhar de forma sinérgica harmonizando e dialogando com as diferentes potencialidades corporais nos trabalhos coletivos.
<p><u>BLOCO III</u></p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p> <p>Jogo, vitória, empate e derrota.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes frente às atividades competitivas. • O prazer do jogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar a atitude consciente de jogador que valorize as relações humanas solidárias, respeitosas e colaborativas, relativizando a vitória e ponderando a derrota como fenômenos circunstanciais que não devem ser tratados como objetivo primeiro da intencionalidade do ato de jogar. • Valorizar em maior intensidade o jogo e os jogadores do que no resultado final do jogo (pontuação).

2º TRIMESTRE		
<p>BLOCO I</p> <p>ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA</p>	<p>Mini- atletismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corridas em circuitos variados. • Corridas por tempo. • Exercícios de técnicas de corrida. • Jogos e brincadeiras de corrida.
		<ul style="list-style-type: none"> • Salto em distância em diferentes desafios.
		<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a natureza lúdica das atividades de correr, saltar e lançar e suas diferentes variações. • Reconhecer limites e possibilidades do ato de correr, saltar e lançar em atividades individuais ou coletivas. • Respeitar as diferentes formas expressivas de correr, saltar e lançar de seus colegas e reconhecer a possibilidade de desenvolvimento destas habilidades pela prática do miniatletismo.

<p><u>BLOCO II</u></p> <p>Danças Regionais do Brasil.</p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p> <p>T'ai Chi Chuan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Danças folclóricas. • Danças típicas. • Coreografias. • Séries de movimentos básicos de T'ai Chi Chuan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes expressões de danças populares, típicas e/ou regionais. • Vivenciar múltiplas possibilidades de exploração corporal na dança. • Vivenciar processos de criação, ensaio e apresentação de coreografias explorando o caráter demonstrativo das práticas corporais. • Explorar as possibilidades expressivas da prática de atividades corporais introspectivas de movimentos lentos. • Aprender e criar sequência de movimentos para apresentação individual e coletiva.
--	--	---

<p><u>BLOCO III</u></p> <p>Práticas corporais da cultura oriental.</p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Extremo Oriente e suas práticas corporais. • Prática corporal oriental, origami e tangram. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer características particulares das práticas corporais com origem no extremo oriente. • Aproximar-se da cultura corporal de outros povos e relacioná-la à cultura corporal regional. • Valorizar a diversidade e a proximidade dos povos orientais em nossa comunidade.
3º TRIMESTRE		
<p><u>BLOCO I</u></p> <p>ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA</p> <p>Esportes coletivos com bola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Circulação de bola. • Dinâmica de formação de defesa e ataque. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e praticar a dinâmica de ataque através da conservação e progressão da bola em equipe em direção ao alvo e finalização de jogada. • Compreender e praticar a dinâmica de recuperação da bola e táticas de proteger a própria meta quando na situação de defensor. • Jogar valorizando a natureza essencial do jogo (não produtividade) e a importância dos jogadores parceiros e adversários.

		<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar em grupo, respeitando as características individuais da corporeidade, tendo como referência o processo de harmonização entre as diferenças com atitude humanizadora.
<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p>	<p>Capoeira.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ritmo, movimentos básicos de ataque e defesa. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a dinâmica do jogo de capoeira na sua interação ataque e defesa. Conhecer e praticar o movimento básico da ginga e ações de ataque e defesa. Explorar os instrumentos musicais utilizados no jogo de capoeira. Explorar os elementos da capoeira em jogos e desafios lúdicos.
<p><u>BLOCO III</u></p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p>	<p>Cultura afro-brasileira.</p> <ul style="list-style-type: none"> Aspectos históricos da capoeira. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer aspectos históricos da capoeira relacionando estes à cultura afro-brasileira.

5º ANO		
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	HABILIDADES
1º TRIMESTRE		
<u>BLOCO I</u> ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA	Jogo de Queimada. <ul style="list-style-type: none"> • Jogo de queimada tradicional. • Diferentes jogos de queimada. • Jogos de queimada em outras culturas. • Construção de modelos novos para jogos de queimada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes práticas do jogo de queimada relacionando-as com os jogos realizados na escola. • Buscar significação da prática corporal do jogo de queimada na intenção de criar uma identidade de praticante. • Utilizar o jogo de queimada como forma de expressão da motricidade individual e coletiva, compreendendo sua relação com a cultura corporal. • Participar dos jogos de queimada resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando diferenças individuais e fomentando valores que privilegiem a participação colaborativa.

<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS,</p> <p>Atividade rítmica com material alternativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão corporal e percussiva com material alternativo. • Frase musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as possibilidades criativas de exploração corporal a partir de atividades percussivas com material alternativo.
<p>LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construção coreográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar, ensaiar e apresentar coreografias com ritmo percussivo e movimento corporal. • Valorizar práticas corporais de caráter demonstrativo. • Trabalhar de forma sinérgica harmonizando e dialogando com as diferentes potencialidades corporais nos trabalhos coletivos.
<p><u>BLOCO III</u></p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p> <p>Aquecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O significado de aquecimento. • A importância do aquecimento. • Como realizar aquecimento. • Aquecimento em diferentes práticas corporais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o significado do aquecimento. • Reconhecer as etapas do aquecimento. • Conhecer, criar e praticar diferentes programas de aquecimento, relacionando-os com as percepções de alterações na respiração, na sensação de calor, na facilidade de movimentação, na motivação para o exercício, etc.

2º TRIMESTRE		
<p><u>BLOCO I</u></p> <p>ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA</p> <p>Miniatletismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corridas de obstáculo. • Corridas de revezamento. • Arremesso de peso (Medicine Ball). • Salto duplo/triplo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a natureza lúdica das atividades de correr, saltar e lançar e suas diferentes variações. • Reconhecer limites e possibilidades do ato de correr, saltar e lançar em atividades individuais ou coletivas.
		<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as diferentes formas expressivas de correr, saltar e lançar de seus colegas e reconhecer a possibilidade de desenvolvimento destas habilidades pela prática do miniatletismo.

<p><u>BLOCO II</u></p> <p>Danças regionais.</p> <p>Lutas lúdicas.</p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Danças folclóricas. • Danças típicas. • Coreografias. • Cultura corporal não hegemônica. • Luta Zulu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes expressões de danças populares, típicas e/ou regionais. • Vivenciar múltiplas possibilidades de exploração corporal na dança. • Vivenciar processos de criação, ensaio e apresentação de coreografias explorando o caráter demonstrativo das práticas corporais. • Desenvolver habilidades específicas de ataque e defesa na luta. • Participar da construção de material alternativo para a prática da luta. • Conhecer aspectos da cultura zulu e as manifestações da luta em seu local de origem.
<p><u>BLOCO III</u></p> <p>Sedentarismo.</p> <p>UNIDADE DE ESTUDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que é sedentarismo. • Consequências da vida sedentária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a necessidade de atividade corporal como prevenção de doenças.
	<ul style="list-style-type: none"> • Benefícios das práticas corporais para saúde. • Como não ser sedentário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver práticas regulares de exercícios corporais, entendendo sua relação com a saúde e a autoestima. • Problematicar o que a vida sedentária pode causar.

3º TRIMESTRE		
<p><u>BLOCO I</u></p> <p>ESPORTE, JOGO, RECREAÇÃO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA</p> <p>Esportes coletivos com bola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Circulação de bola. • Dinâmica de formação de defesa e ataque. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e praticar a dinâmica de ataque por meio da conservação e progressão da bola em equipe em direção ao alvo e finalização de jogada. • Compreender e praticar a dinâmica de recuperação da bola e táticas de proteger a própria meta quando na situação de defensor. • Jogar valorizando a natureza essencial do jogo (não produtividade) e a importância dos jogadores parceiros e adversários. • Trabalhar em grupo, respeitando as características individuais da corporeidade, tendo como referência o processo de harmonização entre as diferenças com atitude humanizadora.
<p><u>BLOCO II</u></p> <p>GINÁSTICA, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS, DANÇAS, LUTAS E ATIVIDADES CIRCENSES</p> <p>Alongamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alongamento e diferentes práticas corporais. • Série de alongamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais características dos exercícios de alongamento. • Pesquisar, elaborar e praticar séries de exercícios e alongamentos • Relacionar diferentes tipos de alongamentos com diferentes práticas corporais.

		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar série de exercícios de alongamentos. • Respeitar as diferenças individuais com relação ao grau de flexibilidade.
<p>BLOCO III</p> <p>UNIDADE DE ESTUDO Alongamento consciente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos dos exercícios de alongamento. • Definição de flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as diferenças de objetivos na prática dos exercícios de alongamentos de acordo com os diferentes contextos culturais. • Conhecer a ação do fuso muscular e técnicas de alongamento. • Reconhecer os exercícios de alongamento como recurso para desenvolvimento da consciência corporal e da flexibilidade.