

SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO
DE MINAS GERAIS

PROPOSTA CURRICULAR

EDUCAÇÃO FÍSICA

CBC

ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO



Autoras

Eustáquia Salvadora de Sousa
Maria Gláucia Costa Brandão
Aleluia Heringer Lisboa Teixeira
Vânia de Fátima Noronha Alves



Governador

Aécio Neves da Cunha

Vice-Governador

Antônio Augusto Junho Anastasia

Secretária de Estado de Educação

Vanessa Guimarães Pinto

Chefe de Gabinete

Felipe Estábil Morais

Secretário Adjunto de Estado de Educação

João Antônio Filocre Saraiva

Subsecretária de Informações e Tecnologias Educacionais

Sônia Andère Cruz

Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica

Raquel Elizabete de Souza Santos

Superintendente de Ensino Médio e Profissional

Joaquim Antônio Gonçalves

Ensinos Fundamental e Médio

1 - Introdução.....	11
2 - Educação Física: Uma Construção Histórica	12
3 - Razões que Justificam o Ensino da Educação Física na Escola.....	15
4 - Finalidades da Educação Física.....	16
5 - Diretrizes para o Ensino da Educação Física.....	17
6 - Orientações Metodológicas.....	24
7 - Avaliação do Processo Ensino-Aprendizado.....	27

Conteúdo Curricular

1 - Eixo Temático I - Esporte.....	37
2 - Eixo Temático II - Jogos e Brincadeiras.....	40
3 - Eixo Temático III - Ginástica.....	43
4 - Eixo Temático IV - Dança e Expressões Rítmicas.....	45

CBC de Educação Física: Ensino Fundamental da 6^a a 9^a série.....

1 - Eixo Temático I - Esporte.....	49
2 - Eixo Temático II - Jogos e Brincadeiras.....	51
3 - Eixo Temático III - Ginástica.....	52
4 - Eixo Temático IV - Dança e Movimentos Expressivos.....	53

CBC no Ensino de Educação Física: Ensino Médio.....

1 - Eixo Temático I - Esporte.....	56
2 - Eixo Temático II - Jogos e Brincadeiras.....	58
3 - Eixo Temático III - Ginástica.....	60
4 - Eixo Temático IV - Dança e Expressões Rítmicas.....	62

Bibliografia

Bibliografia.....	65
-------------------	----

Apresentação

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho.

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e a competência que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver. No ensino médio, foram estruturados em dois níveis, para permitir uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo ano.

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera conseqüências positivas na carreira docente de todo professor.

Para assegurar a implantação bem-sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor que inclui: cursos de capacitação, que deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV, encontra-se sempre a versão mais atualizada dos CBCs, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc., além de um Banco de Itens. Por meio do CRV, os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado.

Vanessa Guimarães Pinto

Ensinos Fundamental e Médio

1. Introdução

Este documento contempla a nova versão dos CBCs de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio.

Esta revisão do CBC é fruto da avaliação contínua do seu processo de implantação e levou em consideração:

- As avaliações realizadas pelos professores e professoras das Escolas-Referência, em maio de 2005;
- As ponderações apresentadas pelos professores nos dois encontros de representantes de área;
- As análises efetuadas pelas consultoras durante o processo de elaboração das orientações Pedagógicas (OP's) e dos Relatórios de atividades (RA's);
- A viabilidade da proposta, tendo em vista as condições atuais das escolas e as projetadas no PDPI.

Os dados apontaram para a necessidade de reorganização dos tópicos do CBC. Muitos foram aglutinados, outros, criados e alguns, eliminados. Em relação às habilidades, várias foram remanejadas de acordo com sua pertinência no tópico e no nível de ensino.

Dentre as principais alterações destacamos:

- A capoeira deixa de ser um conteúdo complementar, tornando-se conhecimento pertinente ao CBC;
- O lazer, entendido nesta proposta como uma das finalidades da Educação Física, dimensão fundamental da formação humana, passa a ser considerado em todos os Eixos Temáticos. Assim como os estudos sobre o corpo, o lazer perpassa todo o conhecimento da Educação Física.

Nesse sentido, julgamos fundamental acrescentar alguns conhecimentos básicos sobre a capoeira e o lazer e, ainda, trazer sugestões de bibliografia para aprofundamentos.

Feitas essas considerações, entendemos que este novo CBC contempla os conhecimentos mínimos necessários para que os adolescentes e jovens possam vivenciar a sua corporeidade com autonomia e responsabilidade, para intervirem na sociedade desse nosso tempo, com ludicidade e qualidade de vida.

2. Educação Física – Uma Construção Histórica

A Educação Física, no âmbito escolar, vem mudando, ao longo do tempo, de acordo com os princípios éticos da sociedade e os projetos político-pedagógicos construídos em cada época. Assim, o que hoje estamos chamando de Educação Física passa, necessariamente, pela reflexão sobre o seu processo de constituição como componente curricular na história da escola moderna.

Inicialmente denominada *Gymnastica*, sua inserção como componente curricular foi motivada por um conjunto de fatores condicionados pela emergência de uma nova ordem social na Europa dos séculos XVIII e XIX, fundamentada, especialmente, nos conhecimentos da Medicina e na necessidade de constituição do Estado Nacional. O ideário de civilidade exigia uma nova forma de lidar com o corpo e conceber a vida, pautada na conquista individual do organismo sadio e da vontade disciplinada (SOARES, 2001).

A ciência moderna destacou a importância do movimento como forma de promoção da saúde. O corpo passou a ser entendido como uma estrutura mecânica passível de ser conhecido no seu funcionamento, mas também controlado e aperfeiçoado (BRACHT, 1999).

Com esse objetivo, no século XIX a Educação Física foi incorporada ao currículo do Ensino Secundário brasileiro na forma de exercícios ginásticos, esgrima e evoluções militares. Sua inserção no currículo do curso primário da escola pública mineira, por exemplo, no começo do século passado, em 1906, foi motivada pela idéia de que ela seria capaz de higienizar, disciplinar e corrigir os corpos das crianças que freqüentavam as escolas como uma prática ortopédica eficiente para endireitar o que era considerado torto, empenado, tosco, buscando-se, com ela, a consolidação de uma nova ordem escolar, além do preparo dessas crianças (especialmente as empobrecidas) para a vida no meio urbano e para o trabalho (VAGO, 2002).

Desde então, ela vem participando de diferentes projetos educacionais, idealizados por diversas instituições, dentre as quais o Estado, o Exército, a Medicina, a Igreja e a Indústria. Ao longo do século XX, esses projetos foram orientados por expectativas em torno de suas possibilidades de intervenção na educação de crianças e dos jovens, quase sempre com a finalidade de adaptar seus corpos às necessidades sanitárias, morais, cívicas, de controle social, do mundo da produção, dentre outras.

A Educação Física também teve seu ensino vinculado a teorias raciais (muito em voga na passagem do século XIX para o XX), que defendiam um projeto de eugeniação e aperfeiçoamento da “raça brasileira”, tida como fraca, doente e inapta ao trabalho (dentre outras alegações, em decorrência da miscigenação, considerada causa da degeneração da raça). O corpo das crianças

pobres, considerado raquítico e fraco, deveriam, então, ser fortalecido, disciplinado e robustecido com a prática de exercícios físicos na escola (VAGO, 2002).

Nesse movimento, promover a saúde foi outro objetivo atribuído à Educação Física, que a acompanha desde sua inserção nos currículos escolares no século XIX, atravessando o século XX, vinculada à idéia da ausência de doença, revelando, quase sempre, uma compreensão bastante restrita e empobrecida de corpo humano reduzido à sua dimensão biológica.

Antes da Segunda Guerra Mundial, o Brasil vivia a expansão de sua industrialização, e novas exigências foram colocadas para a escola, com destaque para a responsabilidade de formar homens produtivos, aptos para o mercado de trabalho, agora cada vez mais voltado para a máquina e a técnica. Todas as disciplinas escolares foram-se adequando a essas novas exigências. Da Educação Física uma nova tarefa era esperada: não apenas corrigir e endireitar o corpo das crianças, mas educá-lo também para torná-lo eficiente, eficaz, produtivo – tratava-se, agora, de moldá-lo ainda mais radicalmente para as demandas do mundo do trabalho (VAGO, 2002). Nesse movimento, houve uma importante e significativa mudança: a ginástica, até então o seu conteúdo por excelência, foi sendo paulatinamente substituída por outra prática, que vivia um processo de franca expansão e difusão pelo mundo – o esporte. Isso ocorre não por acaso, mas porque o esporte se organiza em torno de valores semelhantes aos de uma sociedade industrializada: competição, rendimento, resultado, eficiência. Um duplo movimento estava ocorrendo: os meios de comunicação fizeram o esporte presente em todos os cantos do Planeta; ao mesmo tempo, sua transformação em mercadoria começou a despertar, em torno dele, um interesse sem precedentes, dada a sua potencialidade de produzir lucros.

Vale observar que estamos assistindo a uma radicalização desse movimento neste início de século XXI e tudo indica a sua progressiva expansão. Como decorrência, a Educação Física passou a ser compreendida como a área responsável pelo estudo e ensino do esporte, que passou a ocupar o centro de suas preocupações, desde a formação de professores até a organização de seu ensino na escola. Começava um processo denominado esportivização da Educação Física, que atravessa toda a segunda metade do século XX.

Nesse quadro, especialmente a partir da década de 1960, a Educação Física passou a ser pensada, na escola, como a “base da pirâmide esportiva nacional”. Entretanto, é preciso perceber, também, os limites desse projeto, diante da realidade das escolas, especialmente as públicas, que recebem a maioria de estudantes. A falta de condições materiais (quadras, ginásios, bolas e outros equipamentos) e estruturais da escola (organização do tempo escolar, do número de alunos por turma, do número de aulas dos professores) certamente dificultou a efetivação de tal projeto. De outro lado, no entanto, isso não impediu que alguns dos valores presentes na organização dos

esportes de alto rendimento orientassem, em certa medida, a vivência dessa prática cultural nas aulas de Educação Física: a preocupação com o resultado, a otimização da vitória, a referência às regras universais de cada modalidade, a exacerbação da competição são alguns exemplos.

É importante destacar que a legislação federal, por meio do Decreto n. 69.450 (vigente de 1971 a 1996), concebia a Educação Física como “atividade, que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos da educação nacional” (BRASIL, 1971).

De acordo com esse decreto, a Educação Física, tendo como referência a aptidão física dos educandos, só deveria interessar-se por corpos jovens e saudáveis, preferencialmente os que apresentassem potencial para se tornar atletas ou incorporar-se às forças armadas. Assim, estavam dispensados: os maiores de 30 anos, as mulheres com prole, os portadores de qualquer “anomalia”, dentre outros (dispensas que, lamentavelmente, acabam de retornar à legislação do ensino, como veremos logo adiante).

Na década de 80, em sintonia com a luta dos movimentos sociais pela democracia e com a renovação pedagógica que aflorava no Brasil, ampliaram-se as discussões sobre o lugar ocupado pela Educação Física na escola, tendo em vista a reconstrução de sua proposta pedagógica.

A partir da década de 90, esse processo tem sido problematizado com maior ênfase por estudiosos da área. Algumas dessas discussões foram contempladas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu, em seu art. 26: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às necessidades da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

A redação desse artigo da LDB foi alterada duas vezes. Primeiramente, incluindo o termo obrigatório, por meio da Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001, e em 1º de dezembro de 2003, pela Lei n. 10.793, incorporando a seguinte redação:

Art.3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- Maior de trinta anos de idade;
- Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- Amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- Que tenha prole.

Essa alteração da LDB merece reflexão, pois contém um avanço, mas também comporta um retrocesso. Se, de um lado, avança, ao incluir a Educação Física em todos os turnos de ensino da educação básica (eliminando, com isso, a discriminação de estudantes dos cursos noturnos), de outro, retrocede ao prescrito na antiga LDB, ao se fundamentar no pressuposto de que esse componente curricular é essencial apenas para os alunos e alunas saudáveis, menores de 30 anos, sem filhos, que não trabalham. Consideramos esse dispositivo legal já completamente ultrapassado e sem fundamento. A Educação Física na escola constitui direito de todos, e não privilégio dos considerados jovens, hábeis e produtivos.

Além da LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação básica, atribuem à Educação Física valor igual ao dos demais componentes curriculares, abandonando o entendimento de ser mera atividade destituída de intencionalidade educativa (como na legislação de 1971), e passa a ser considerada como área do conhecimento. A Educação Física deve, portanto, receber o mesmo tratamento dispensado aos demais componentes curriculares como, por exemplo, ter horário garantido na grade curricular do turno e não ser utilizada como “moeda de troca” na negociação para que os alunos se comportem durante as outras aulas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também concebem a Educação Física como componente curricular responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, “com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde”. (BRASIL, 1997, p. 27)

Na perspectiva de uma educação inclusiva, os PCNs reafirmam o direito de crianças, adolescentes e jovens às práticas corporais de movimentos, independentemente da condição física e da idade, contradizendo a atual legislação.

3. Razões que Justificam o Ensino da Educação Física na Escola

O processo de reconstrução da Educação Física tem como desafio contribuir com uma educação compreendida como um processo de formação humana que valoriza não só o domínio de conhecimentos, competências e habilidades, sejam intelectuais ou motoras, mas também a formação estética, política e ética dos educandos. Um processo integral de formação humana que, na visão de Neidson Rodrigues (2001 p. 243),

Atua sobre os meios para a reprodução da vida – sua dimensão mais visível e prática – bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, construir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos.

A educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, da comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas materiais, ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras.

Concebida como parte intrínseca dessa educação, a Educação Física está comprometida com a construção de uma escola como tempo e espaço de vivência sociocultural, aprendizado de saberes e desenvolvimento do sujeito, considerando a pluralidade das potencialidades humanas, valorizando o conhecimento, a arte, a estética, a identidade, o sentimento, a emoção e as múltiplas linguagens. A escola, assim pensada, extrapola o âmbito da atividade intelectual, que é ainda enfatizado no contexto escolar tradicional e busca estratégias para considerar a corporeidade como elemento da formação humana, porque é ela que materializa nossa existência no mundo, cabendo-lhe assegurar aos alunos acesso aos bens culturais, aos conhecimentos que garantam autonomia em relação ao seu corpo e ao exercício da cidadania.

Como área do conhecimento, a Educação Física deve tratar das práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimento, e sim daqueles que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros. Essas vivências, seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica.

É importante lembrar que o trabalho educativo do corpo não é exclusivo da Educação Física. A educação corporal envolve todas as áreas do conhecimento e está, dentro da escola, articulada com outras práticas, muitas vezes ocultas – por exemplo, na organização dos espaços e tempos escolares, nas formas de movimentar-se, nos regulamentos, nos conteúdos e metodologias de ensino, nos livros didáticos e eventos comemorativos, nas filas, nas formas de assentar-se, dentre outros.

4. Finalidades da Educação Física

Discutir a importância da Educação Física, à luz da proposta da Unesco para a educação no século XXI, permitiu-nos redimensionar suas finalidades a partir de quatro pilares: aprender a conhecer e a perceber; aprender a conviver; aprender a viver; aprender a ser.

Nesse contexto, a Educação Física é desafiada a propiciar ao aluno oportunidades de:

- Aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, seu corpo, suas limitações, na perspectiva de superá-las, e suas potencialidades, no sentido de desenvolvê-las, de maneira autônoma e responsável.
- Aprender a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente.

É por meio de vivências corporais e interações sociais éticas que o sujeito:

- Apropria-se de conhecimentos sobre o corpo e suas práticas, desenvolve sua identidade;
- Aprende, gradativamente, a articular seus interesses e pontos de vista com os dos demais;
- Apreende o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo;
- Aguça sua curiosidade e seu espírito investigativo;
- Amplia sua capacidade de escutar e dialogar, de trabalhar em equipe, de conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente;
- Percebe-se como integrante responsável, dependente e agente transformador do meio ambiente, na perspectiva de sua preservação;
- Educa-se para o lazer;
- Aprende a ser cidadão consciente, autônomo, responsável, competente, crítico, criativo, sensível;
- Aprende a viver plenamente sua corporeidade, de forma lúdica, tendo em vista a qualidade de vida, promoção e manutenção da saúde.

5. Diretrizes para o Ensino da Educação Física

Com base nas reflexões anteriores sobre Educação e Educação Física, nos eixos norteadores, tanto das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e Médio como das diretrizes curriculares propostas para a formação de professores da educação básica, iremos discutir alguns princípios que julgamos fundamentais para orientar as ações educativas e os processos de tomada de decisões dos educadores, em especial no que se refere à Educação Física nas Séries Finais do Ensino Fundamental.

Assim, o compromisso com uma Educação Física voltada para a formação cidadã dos alunos deve ser orientado, sobretudo, pelas seguintes diretrizes:

- Corpo concebido na sua totalidade;
- A qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena;
- As práticas corporais como linguagem;
- A ludicidade como essência da vivência corporal;
- A escolarização como tempo de vivência de direitos;
- A democracia como fundamento do exercício da cidadania;
- A ética e a estética como princípios norteadores da formação humana.

O Corpo Concebido na sua Totalidade

Desde a Antigüidade Clássica, o homem, movido pela curiosidade de saber quem ele é, de onde veio e para onde vai, tem sido desafiado a conhecer a si mesmo. Ao longo da história da humanidade, a concepção dicotômica de homem, que o divide em duas dimensões – corpo e alma –, tem sido predominante. Essa visão, concretizada nos binômios corpo e mente, pensar e fazer, intelectual e manual, tem influenciado várias dimensões da vida humana e, no caso da educação, contribuído para a fragmentação do currículo escolar em disciplinas, valorização do cognitivo em detrimento das questões afetivas e motoras, bem como para a desarticulação entre teoria e prática.

Compreender o corpo como totalidade significa conceber o sujeito a partir da indissociabilidade de suas dimensões biológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, estética, lúdica, lingüística, dentre outras. Significa compreender que o ser humano é um todo indivisível que pensa, sente e age, simultaneamente.

Além de conceber o corpo na sua totalidade, é preciso compreender que a forma como os sujeitos lidam com o corpo não é universal, e sim uma construção social resultante de significativos processos históricos. Em outras palavras, as concepções que os seres humanos desenvolvem a respeito de seu corpo e da forma de se comportar corporalmente estão condicionadas a fatores sociais e culturais. O nosso corpo revela nossa singularidade e caracteriza nosso grupo cultural. O corpo não é, assim, algo que possuímos “naturalmente”, ele é também uma construção sociocultural e política. Como produto e produtor de cultura, é construído ao longo da vida, sendo, cada vez mais, suporte de signos sociais contraditórios (ALVES, 2004).

Assim, ao tratar das questões relativas à corporeidade, a Educação Física precisa compreender, no contexto educacional, qual a fatia do bolo lhe pertence. Como dito anteriormente, cabe a essa disciplina estudar e problematizar conhecimentos sobre o corpo e suas manifestações produzidas em nossa cultura (esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e movimentos expressivos), tendo em vista a busca da qualidade de vida e a sua vivência plena.

A Qualidade de vida como Requisito para a Vivência Corporal Plena

É comum pensar a qualidade de vida apenas na perspectiva da saúde, entendida como ausência de doença. Entretanto, a qualidade de vida, considerada na perspectiva do corpo totalidade, é o *estado de bem-estar geral dos sujeitos, em todas as suas dimensões*.

Assim, falar em qualidade de vida implica pensar, sobretudo, na dignidade humana, nas relações desses sujeitos consigo mesmos, com o outro, com os meios físico, cultural e social. Isso,

por sua vez, implica levar em conta diferentes fatores que atuam nas condições de vida dessas pessoas, como os condicionantes das dimensões biológica, psicológica, social, cultural econômica, ambiental, dentre outras, didaticamente consideradas em separado nesta proposta curricular.

A dimensão biológica engloba fatores relativos à condição orgânica do sujeito, ou seja, à sua estrutura anatômica e fisiológica. Dentre outros condicionantes dessa dimensão, destacamos: idade, sexo, características étnicas, herança genética, condicionamento físico, estado geral de saúde orgânica.

A dimensão psicológica agrega fatores psíquicos relacionados às emoções, aos sentimentos, comportamentos, às atitudes e capacidades cognitivas do sujeito, como bem-estar, autoconhecimento, auto-estima, afetividade, capacidade de atenção, percepção, compreensão, apreensão, dentre outros.

As dimensões socioeconômica e política envolvem fatores relacionados à justiça e ao respeito mútuo. Tais fatores dependem de políticas sociais e também da vontade política do sujeito, de sua responsabilidade social, de sua determinação, do seu poder de mobilização e reivindicação, bem como de suporte social, que deve ser prestado sem exploração e discriminação de qualquer espécie. São exemplos desses fatores o direito de ir e vir e o acesso aos bens culturais, como saúde (prevenção, tratamento e reabilitação), educação, meio de transporte, lazer, esporte, moradia, ocupação e renda, saneamento básico, participação social (convivência e interações familiares e sociais saudáveis).

Os fatores da dimensão cultural estão relacionados ao estilo de vida dos sujeitos – comportamentos, hábitos e costumes adquiridos socialmente –, podendo ser benéficos ou maléficos à saúde. Assim, fazem parte dos estilos de vida que promovem saúde: a atividade física, a higiene, a alimentação, o lazer, o descanso adequado, etc. Dentre os estilos de vida geradores de risco à saúde, destacam-se: movimentos corporais repetitivos, treinamento esportivo precoce, uso de drogas lícitas e ilícitas, alimentação descontrolada, falta de sono e de descanso.

Na dimensão ambiental, estão incluídos os fatores relacionados ao ambiente físico, tanto os naturais como os artificiais (de trabalho, de estudo, etc.). Dentre outros, destacamos: limpeza, segurança, proteção, ecossistema estável e sustentável (condições climáticas, de temperatura, nível de poluição sonora e do ar, qualidade da água, cuidados com o lixo, degradação ambiental, etc.).

A dimensão espiritual, por sua vez, integra princípios, valores ideológicos, religiosos e morais: fé, crenças e convicções pessoais.

Pensar na qualidade de vida dos sujeitos significa, portanto, considerar as possibilidades de superar seus limites, desenvolver suas potencialidades, a perspectiva da vivência plena de sua corporeidade, que, por sua vez, demanda o exercício da cidadania na perspectiva da ética e da estética.

A análise das finalidades da Educação Física, explícitas anteriormente, à luz desse conceito de qualidade de vida, demonstra a importância desse componente curricular no contexto escolar, principalmente no que tange aos conhecimentos relacionados à vivência corporal.

As Práticas Corporais como Linguagem

Esse princípio se funda na premissa de que o conhecimento sobre o corpo e vivido no corpo é que nos possibilita compreender a nossa existência no mundo, pois é por meio dele que construímos significados, ocupamos espaços, comunicamos, interagimos e nos constituímos como identidades individuais e coletivas. É, portanto, com base nesse pressuposto que concebemos as práticas corporais como linguagem.

Várias são as concepções de linguagem. Entretanto, como queremos que nossos alunos sejam capazes de ler, interpretar e produzir diversos tipos de textos – gestuais, orais, escritos, virtuais e outros – com senso crítico, argumentativo, de modo a compreender os limites e as possibilidades de sua vivência social, entendemos que a concepção de linguagem como enunciação constitutiva é um caminho importante.

Nessa concepção de linguagem, a construção de conhecimento é um fato sociocultural concreto, constituído nas interlocuções entre sujeitos e deles com o mundo, fundadas em sistemas de valores e de comportamentos expressos por meio da comunicação verbal, gestual e audiovisual.

Não podemos, porém, estudar os mecanismos da comunicação, quaisquer que sejam, sem nos referirmos à noção de discurso. Para compreendermos os sentidos e os significados do que se fala em cada discurso, precisamos analisar os enunciados a partir de sua condição de produção, considerando quem fala, a quem se fala, quando, onde, o quê e como se fala. Os sentidos e os significados são, assim, produzidos pelos interlocutores em dadas condições de produção (GERALDI, 1994).

Como educadores, precisamos construir estratégias de ensino que auxiliem nosso aluno a desenvolver suas capacidades de ler, de interpretar e de produzir diversos textos com seus corpos – jogando, caminhando, dançando, brincando. Para isso, a escola precisa também observar diariamente os diferentes discursos pronunciados pelos corpos dos alunos com o intuito de compreender e atender a suas demandas específicas e coletivas (vontade de beber água, de ir ao banheiro, de comer, de movimentar-se, de descansar, de ser abraçado, de levantar-se da carteira, etc.).

Vale observar que, no contexto educacional, a linguagem escrita e a oral ainda têm ocupado o centro das intervenções pedagógicas, em detrimento de outras linguagens que também são

importantes na formação humana. Por isso, a escola precisa levar em consideração, além da escrita e da oralidade, a linguagem do corpo na dança, na brincadeira, no jogo, no esporte, nas atividades físicas, na dramatização, na música, no toque, no ritmo, enfim, nas inúmeras formas de manifestações corporais. Como expressões legítimas dos alunos, essas linguagens não podem ficar limitadas a um segundo plano no projeto da escola. Além disso, elas precisam ser trabalhadas com a intenção de ampliar as possibilidades do educando de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, bem como vivenciar, ludicamente, sua corporeidade.

Nessa perspectiva, o brincar, constituindo-se historicamente como linguagem própria do ser humano, deve ocupar um lugar de destaque no trabalho pedagógico, principalmente nas aulas de Educação Física: brincar de diferentes formas e em diferentes tempos e espaços; construir brinquedos; utilizar diferentes objetos durante os jogos/brincadeiras, re-significando-os pela imaginação e criando múltiplas formas de discutir, criar ou alterar as regras dos esportes, dos jogos, das brincadeiras, das danças, da ginástica. Ao brincar, o aluno representa a realidade, utilizando símbolos e, dessa forma, vai-se apropriando e construindo significados, valores e conhecimentos sobre a cultura.

A Ludicidade como Essência da Vivência Corporal

A ludicidade, como essência da vivência corporal dos alunos, tem como características básicas o prazer e o exercício da liberdade, ou seja, realizar algo que promova o bem-estar e a alegria, a partir de escolhas conscientes e autônomas, assumindo quaisquer responsabilidades sobre elas.

Pinto (1995), a partir de estudos sobre Huizinga, autor clássico nesse tema, discute o comportamento lúdico como experiência cultural que confere sentido à ação. Considerando a alegria como essência, trata o lúdico como divertimento conscientemente tomado como não-sisudo, levado a sério pelos seus participantes. Destacando que essa experiência absorve totalmente os que dela participa, enfatiza cinco características fundamentais da vivência lúdica, quais sejam:

- É uma atividade voluntária, o que implica tomadas de decisão dos participantes na organização da experiência;
- É uma ação movida pelo desejo e satisfação de quem participa;
- Tem limites de tempo e de espaço próprios, ou seja, limites dados pelos participantes e que, por isso, possuem significados para eles;
- Possibilita aos participantes organizar a atividade e construir ou (re)criar coletivamente suas regras. Nesse sentido, a vivência lúdica constitui espaço de inovação e criatividade;

- Uma atividade que tem a tendência a se tornar permanente, após sua vivência, pois motiva a repetição do vivido e a formação de hábitos e de grupos com os mesmos interesses culturais.

Nas práticas corporais, a vivência lúdica, ao possibilitar aos alunos representar, (re) interpretar e re-significar a realidade, instiga-os a desenvolver, de forma ética e estética, sua criatividade, criticidade e autonomia, também nos momentos de negociação para a solução de conflitos, tanto individuais como coletivos. Adotar esse princípio como eixo norteador de ações educativas é, portanto, uma possibilidade que os educadores têm para tornar o ensino prazeroso e significativo.

A Escolarização como Tempo de Vivência de Direitos

Os movimentos sociais, ao ampliarem a luta pelos direitos, criaram, dentre outros, um novo estatuto para crianças e adolescentes. Esses movimentos contribuíram, de forma significativa, para que a infância e a adolescência deixassem de ser concebidas como tempo de preparação para a vida adulta e passassem a ser entendidas como um tempo de direitos. Direitos que, garantidos no presente, permitem à criança e ao adolescente viver sua corporeidade e exercer a cidadania de forma plena e prazerosa.

É preciso que se rompa com a idéia de que tempo de escola, qualquer que seja ele é um tempo de preparação para outros tempos. É preciso que cada idade seja percebida como sendo um tempo específico de construção da experiência histórica. Assim, cada idade configura-se num tempo de formação plena de direitos. Nessa perspectiva, o tempo de escolarização é o conjunto de tempos e espaços de vivência e de construção permanente da cidadania e dos direitos num tempo presente e, portanto, um tempo que não sacrifica auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações, em nome de um tempo por vir. (BELO HORIZONTE, 1999, p.28)

A educação básica deve, pois, assegurar aos alunos a vivência de todas as dimensões de sua vida, no presente. É preciso que a escola garanta condições pedagógicas, culturais, materiais para que o aluno se perceba como sujeito de direitos e também de deveres.

A Democracia como Fundamento do Exercício da Cidadania

A democracia, no âmbito da formação educacional, fundamenta-se no reconhecimento dos direitos humanos e no exercício dos direitos e deveres da cidadania. Comprometida com a busca da equidade no acesso a todos os benefícios sociais relativos à promoção da qualidade de vida dos sujeitos, a democracia se expressa também no combate a todas as formas de preconceito e discriminação. Assim, no contexto do processo ensino-aprendizagem da Educação Física, este

princípio deve ter como premissa básica a garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos.

O ensino da Educação Física não pode, portanto, perder de vista a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, não discriminatória entre homens e mulheres de todas as idades, classes sociais, etnias, independentemente de suas habilidades e performances nas práticas corporais.

A Ética e a Estética como Princípios Norteadores da Formação Humana

O fundamento ético da humanidade, na opinião de Rodrigues (2001), assenta-se no tripé constituído “pelo permanente reconhecimento da identidade própria e do outro, pela autonomia e pelo exercício da liberdade com responsabilidade”.

Na opinião desse autor, o sujeito se torna autônomo e responsável quando é capaz de gerenciar, de forma independente, sua própria vida, estabelecendo juízos de valor e assumindo responsabilidade pelas escolhas. Em outras palavras, o sujeito autônomo é aquele que:

- Vive sua corporeidade, assumindo a responsabilidade de cuidar de seu corpo, estabelecendo uma relação saudável consigo mesmo, com o outro e com o mundo natural;
- Controla sua vontade, articulando, de forma racional e equilibrada, suas necessidades, paixões e emoções;
- Escolhe livremente os meios e os objetivos de seu crescimento intelectual, bem como as formas de sua conduta na vida social.

Na perspectiva da educação cidadã, é importante observar que esses princípios devem nortear a formação humana dos educandos, de maneira que eles compreendam o significado e a importância de outros valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, a humildade, o respeito mútuo, a tolerância, dentre outros. Sem esses valores, a vida social se deteriora.

O fundamento estético, por sua vez, alicerça-se, sobretudo, na sensibilidade humana. Nessa perspectiva, a estética, valorizando a afetividade e o prazer, estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, elementos essenciais para nossa convivência com a incerteza, o imprevisível e o diferente. Auxilia os sujeitos a reconhecer e a valorizar a diversidade cultural, a qualidade das produções humanas, seja em serviços, bens ou conhecimentos, e a buscar o aprimoramento permanente. A estética também promove a crítica a qualquer forma estereotipada e reducionista de expressão humana (MELLO, 1998).

6. Orientações Metodológicas

Não se constrói uma nova proposta de Educação Física Escolar por decreto. Precisamos ter um plano de ação. Este será o nosso ponto de partida. Os sujeitos envolvidos nesse processo precisam estar cientes dos seus objetivos e das diferentes possibilidades de alcançá-los. Professores e alunos precisam ouvir, consentir, argumentar e decidir coletivamente as ações. O professor tem a responsabilidade de conduzir, intervir e mediar todo esse processo. Precisamos romper com algumas práticas enraizadas no cotidiano escolar, como nos alerta Elenor Kunz, e considerar a aula como um tempo e espaço intencionalmente organizado.

A organização de um ‘programa mínimo’ para a Educação Física, deverá, pelo menos, conseguir pôr fim à nossa ‘bagunça interna’ enquanto disciplina/atividade escolar, ou seja, o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos claramente definidos para cada série de ensino. O professor decide, de acordo com alguns fatores, entre eles o seu bom ou mau humor, o que ensinar. (KUNZ,1994, p.143).

Partimos do pressuposto de que não existem fórmula mágica ou receitas prontas de como ensinar, porque o ensino, como um processo de construção coletiva, é mediado pela relação professor/aluno/conhecimento. Nesse sentido, há de se considerar, no cotidiano de nossas aulas, a possibilidade de alterar o planejamento previsto por meio de intervenções criativas e inovadoras que facilitem a aprendizagem dos alunos de maneira prazerosa e significativa.

O compromisso da área da Educação Física com a formação cidadã demanda que o processo ensino-aprendizagem seja orientado, sobretudo, pelos seguintes princípios metodológicos:

- Reconhecimento e valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos – Esse princípio, fundamentado no reconhecimento do aluno como sujeito do processo educativo, é essencial não só para conhecer melhor suas necessidades e os interesses e ampliar as possibilidades de construção de novas aprendizagens, como também para motivar o seu efetivo envolvimento e participação nas aulas. Além de prestigiar o saber que o aluno traz consigo como bagagem cultural, este princípio valoriza o conhecimento popular como possibilidade de reinventar o mundo cultural.
- Consideração da diversidade cultural como ponto de partida da educação inclusiva – O reconhecimento da diversidade, além de ser a essência dos princípios da democracia e da estética, é também uma das diretrizes da educação nacional. O ensino da Educação Física considera a cultura local, regional – própria de um grupo social –, bem como a cultura universal, ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado como patrimônio da humanidade. Por isso, é necessário dialogar com

a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, posicionando-se diante das culturas em desvantagem social, compreendendo-as na sua totalidade.

No contexto do ensino da Educação Física, esse princípio desafia-nos a desenvolver uma prática pedagógica não discriminatória entre meninos e meninas, independentemente da classe social, do grupo étnico e do credo religioso a que pertencem ou do nível de aptidão física ou mental que possuem.

- Integração teoria-prática – É importante ressaltar que os conhecimentos, no ensino da Educação Física, sejam analisados e contextualizados de modo a formar uma rede de significados de modo tal que os alunos possam perceber e compreender sua pertinência, bem como a relevância de sua aplicação na sua vida pessoal e social. Isso, por sua vez, demanda a criação de estratégias metodológicas que estimulem o aluno a apreender o conhecimento pelo processo de ação-reflexão-ação, ou seja, toda sistematização teórica deverá estar articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

Para tanto, faz-se necessário problematizar a vivência corporal dos alunos nas brincadeiras, nos jogos, nas danças, nas ginásticas, nos esportes, enfim, em todas as suas manifestações corporais, imprimindo-lhes sentidos e significados educativos. Assim, as práticas corporais deixam de ser vistas como um “fazer pelo fazer”, ou seja, como uma atividade desprovida de significado e intencionalidade educativa, e passam a ser percebidas como conhecimentos importantes e necessários à formação humana do educando, principalmente para a vivência plena de sua corporeidade.

- Interdisciplinaridade – No contexto do processo educativo, esse princípio instiga-nos a repensar e re-significar nossa prática pedagógica e desafia-nos a superar a desarticulação entre as diferentes disciplinas curriculares e entre esses saberes e a vida cotidiana dos alunos.

A Educação Física, pela sua própria constituição como área do conhecimento multidisciplinar, lida permanentemente com a relação entre diferentes campos do saber e entre contextos particulares e mais amplos, seja no âmbito dos sujeitos (individual e coletivo) seja no âmbito da escola (disciplina curricular no contexto da educação básica).

Nessa perspectiva de ensino, os conteúdos das disciplinas, como discutido anteriormente, deixam de ter um fim em si mesmos e se tornam meios para o aluno desenvolver competências e habilidades de que necessita para viver e atuar como cidadão. Essa forma de conceber o ensino, denominada por Zabala (2002) de “enfoque globalizador”, busca superar a perspectiva disciplinar de organização curricular. Só é possível encontrar respostas aos problemas complexos com um pensamento global.

Esse enfoque de ensino nos desafia não só a articular as disciplinas entre si, mas também a relacioná-las com o cotidiano da vida dos alunos. Essa é uma forma que temos, como professores, de tornar o ensino significativo e prazeroso.

O trabalho por projetos é outra alternativa capaz de viabilizar ações coletivas e a interdisciplinaridade no interior da escola. Constituindo-se como uma possibilidade de os educadores repensarem os tempos e espaços escolares e a organização do currículo, o trabalho por projetos permite não apenas a construção do conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar, como também a integração desses conhecimentos à realidade dos alunos, dentro e fora da escola. Nessa ótica, os conteúdos das diversas disciplinas, integrados, passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e suas possibilidades de intervenção na realidade de forma crítica e criativa.

- Articulação coerente entre conteúdos, métodos e recursos didáticos – É imprescindível garantir a articulação entre conteúdos e métodos de ensino, na opção didática que se fizer para que o ensino alcance os objetivos propostos. Os métodos e recursos didáticos são possibilidades de qualificar a intervenção profissional no cotidiano das aulas de Educação Física.

Assim, os professores poderão utilizar, dentre outros, os seguintes recursos didáticos e estratégias de ensino:

- Análise de imagens e sons (filmes, vídeos, fotografias, desenhos, pinturas, propagandas, músicas, charges, murais, documentários); de objetos (troféus, flâmulas, medalhas, certificados, diplomas, brinquedos, maquetes, cenários, fantasias); de textos (livros, contos, crônicas, jornais, revistas, poesias, histórias, paródias), dentre outros;
- Pesquisa, entrevista, júri simulado, seminário, palestra;
- Debate com profissionais e atletas convidados;
- Visita à comunidade, em especial aos espaços de esporte e lazer;
- Teatro e cinema;
- Oficina de brinquedos e brincadeiras;
- Feira e eventos artísticos e culturais;
- Campeonatos, excursões diversas, acantonamentos.

Uma possibilidade de utilização desses recursos didáticos são os recortes de revistas e de jornais. Esse material didático deve ser interessante, atual e instigador e provocar, em quem os lê, um posicionamento crítico. Essa prática exige do professor uma postura de pesquisador. Ele precisa estar atento àquilo que está acontecendo à sua volta para relacionar esses acontecimentos

com suas aulas. Esse material didático poderá ser elaborado por ele, juntamente com os alunos.

- Re-significação da concepção dos espaços e tempos – Os espaços destinados às aulas de Educação Física precisam ser compreendidos pela escola como “salas de aula”, e, como tal, devem ser respeitados. É importante que quadras e piscinas, pátios, laboratórios, ginásios, parques, campos, dentre outros, sejam espaços dinâmicos, abertos às experiências teórico-práticas, aos diálogos interdisciplinares e às possibilidades de reorganização dos tempos educativos.

A realidade da maioria das escolas brasileiras exige do professor bom senso e criatividade para adaptar certos conteúdos aos espaços disponíveis. Entretanto, é importante ressaltar que os conteúdos não podem ser determinados pelo espaço. Os espaços livres, os pátios, as quadras, por exemplo, podem ser utilizados tanto para as práticas esportivas como para as danças, ginásticas, brincadeiras, jogos e lutas.

- Avaliação processual e permanente – É preciso que, ao longo do processo educativo, professores e alunos tenham oportunidade não só de problematizar, questionar, avaliar o processo de ensino vivenciado, rever ações, mas também de apresentar sugestões e alternativas para reconstrução coletiva da proposta de ensino no que se fizer necessário para melhorá-la. A avaliação permanente das ações educativas, em parceria com os alunos e colegas de trabalho, auxilia os professores a aprimorar o ensino, tornando-o mais significativo.

Cabe aos professores de Educação Física lidar com essas possibilidades e fazer escolhas, ao tratar pedagogicamente as práticas corporais. Como consolidar esse fazer pedagógico de maneira que se atinjam os objetivos propostos? Essa resposta será uma construção cotidiana de todos os envolvidos no processo educativo.

- Aprendizagem continuada – O fato de os sujeitos e de os conhecimentos estarem em constante processo de construção e reconstrução demanda que, no processo educativo, tanto alunos como professores assumam o compromisso de aprender a aprender na perspectiva da educação continuada, tendo em vista a atualização permanente de seus conhecimentos, bem como seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

7. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizado

Historicamente, o fato de a Educação Física ser concebida como atividade e a avaliação escolar estar atrelada à idéia de atribuir nota, na perspectiva de aprovação ou reprovação, tem contribuído para que os professores dessa área não avaliem o processo ensino-aprendizagem de forma sistemática. A avaliação, segundo Sacristán (1998), é o meio pelo qual alguma ou várias

características do aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente, ou dos materiais educativos, professores, programas, são analisadas por alguém, na perspectiva de conhecer suas características e condições, seus limites e potencialidades, em razão de alguns critérios ou pontos de referência, para emitir um julgamento que seja relevante em termos educacionais.

Assim, a avaliação merece atenção especial, uma vez que desempenha diversas funções e serve a vários objetivos, não só para os alunos como para os professores, para a instituição escolar, a família e o sistema social. Possibilita a criação de uma cultura de responsabilidade pelos resultados, utilizando-os em ações de realimentação e re-significação das práticas educativas escolares e políticas educacionais.

O que Avaliar no Ensino da Educação Física?

A resposta a essa pergunta depende, em primeiro lugar, da intencionalidade da nossa ação pedagógica: O que o aluno precisa aprender? Que conhecimentos, competências, habilidades, atitudes/valores/comportamentos os alunos precisam desenvolver? Afinal, o que pretendemos ensinar? Essas perguntas orientam a definição de objetivos, conteúdos, metodologias e recursos de ensino, bem como os processos de avaliação.

Nessa perspectiva de avaliação, diferentes variáveis precisam ser analisadas, dentre as quais destacamos:

- A proposta de ensino da Educação Física (objetivos, princípios, metodologias de ensino, conteúdos de ensino);
- O desempenho do professor (competência/habilidade para ensinar, a metodologia e os recursos utilizados, a relação com o aluno, o compromisso com o ensino, etc.);
- O nível de aprendizagem/desempenho do aluno (grau de desenvolvimento das competências e habilidades, nível de participação, interesse, frequência, assiduidade, pontualidade, relação com colegas e professores, dentre outros);
- A infra-estrutura física e material da escola.

Para que Avaliar?

Avalia-se para conhecer os alunos, suas necessidades e seus interesses, para diagnosticar se o aluno está aprendendo e se o professor está ensinando de forma adequada, para planejar o ensino – para detectar, ao longo do processo, os avanços conquistados, bem como as dificuldades que precisam ser superadas pelos professores, pelos alunos, pela instituição e pela família.

Nesse cenário, a avaliação está comprometida com o contínuo aprimoramento dos sujeitos e do processo ensino-aprendizagem. O conhecimento sobre os limites/dificuldades e as

competências/potencialidades dos alunos e professores permite tomar decisões que, efetivamente, possam promover o aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Nessa lógica de avaliação, as dificuldades passam a ser ponto de partida para a superação e melhoria do desempenho.

Avalia-se, também, para diagnosticar níveis de aprendizagem, bem como interesses, preferências, opiniões e sugestões que possam contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, avalia-se para verificar em que medida os alunos desenvolveram as competências e as habilidades esperadas.

Além dessas funções, a avaliação pode ser utilizada para classificar/selecionar grupos de alunos para participar de determinados eventos culturais e esportivos. Nesse sentido, ela serve para selecionar/excluir, aprovar/reprovar.

Mas quem Avalia?

Partindo do pressuposto de que a avaliação é parte intrínseca do processo ensino-aprendizagem, todos os que estão envolvidos devem participar de forma crítica e dialogada: alunos, professores, dirigentes, comunidade, famílias. Enfim, todos aqueles que estão comprometidos com a melhoria do ensino da Educação Física. É importante ressaltar que a escola possui instâncias e momentos específicos para que esses sujeitos se posicionem perante o processo de avaliação (conselho de classes, colegiados, conselhos de pais, etc.). No cotidiano, porém, alunos e professores devem tornar essa prática uma constante. É importante que os professores de Educação Física participem de todas as instâncias de avaliação coletiva.

Quando se Deve Avaliar?

É fundamental que a avaliação, no contexto do ensino da Educação Física, esteja presente ao longo de todo o processo educativo. Inicialmente, os professores devem fazer um diagnóstico para detectar o que os alunos já sabem, o que eles ainda precisam aprender e quais são suas necessidades. A partir daí, a avaliação deverá ser realizada de forma contínua, para acompanhar e retroalimentar a trajetória de aprendizagem do aluno, ao longo de cada aula, tendo em vista as intencionalidades das ações pedagógicas estabelecidas em curto, médio e longo prazo.

Como Avaliar?

Coletando dados/informações sobre o processo ensino-aprendizagem, utilizando diversos instrumentos: observações sistemáticas (registros, relatórios, fichas avaliativas), entrevistas escritas e orais (aulas dialogadas com registro), questionários, vídeos, fotos, testes, provas escritas e orais, auto-avaliação, pesquisas, debates, seminários, interpretação de desenhos, dentre outros. Cada um desses instrumentos possui especificidades quanto à sua utilização. Uma vez coletados, os dados precisam ser organizados, categorizados e analisados de forma tal que professores, alunos, escola, família possam fazer uma leitura crítica dos seus significados.

A análise dos dados deve ser feita à luz de referenciais, isto é, de critérios (padrões de desempenho, conduta, atitude) previamente estabelecidos em coerência com os objetivos e princípios norteadores da proposta pedagógica da escola. Esses critérios permitirão fazer um julgamento de valor (ótimo, bom, regular, ruim, baixo/alto, aprovado/reprovado, rápido/lento, apto/inapto) sobre o nível de aprendizagem/desempenho dos alunos e também dos professores.

Esse conjunto de informações subsidiará a tomada de decisão do professor sobre a aprendizagem do aluno e do redimensionamento, ou não, de suas ações pedagógicas.

Assim, teremos respostas para as seguintes perguntas:

- O que os alunos aprenderam?
- Em que nível?
- O que eles ainda precisam aprender?
- O que o professor conseguiu ensinar?
- O que ele precisa para melhorar sua prática pedagógica?
- O que precisa ser modificado no processo ensino-aprendizagem?

Uma discussão de grande importância para os avaliadores educacionais é a diferença entre os enfoques de medida com referência *a normas* e com referência *a critério*.

Caracterizando esses dois enfoques, podemos dizer que os instrumentos de medida com referência *a normas* são utilizados para selecionar alguns indivíduos de determinado grupo ou para classificá-los em ordem crescente de desempenho, para detectar quem são os melhores. O exemplo clássico é a formação de equipes por turma para a participação em competições. Nesse enfoque em que os desempenhos dos alunos são comparados entre si, o grupo é o referencial. Esse critério está associado à exclusão dos “menos habilitados”.

Já os instrumentos de medida com referência *a critério* são utilizados quando queremos estimar o nível de desempenho do indivíduo em relação às suas potencialidades ou a algum critério padronizado (padrão de conhecimento, conduta, habilidade esperado). Nesse caso, o nível de aprendizagem de cada aluno é comparado a seu próprio índice inicial.

A utilização de um enfoque ou de outro vai depender dos objetivos propostos para a sua avaliação. Numa aula de Educação Física, se o objetivo é identificar o aluno mais veloz da turma, utilizam-se medidas com referência a normas; entretanto, se a intenção é verificar quanto o aluno melhorou em relação ao seu próprio desempenho inicial, utiliza-se a avaliação segundo critérios. Nesse caso, o diagnóstico inicial é utilizado como critério, ponto de partida para verificar os avanços conquistados.

O que Fazer com os Resultados?

Os resultados precisam ser compartilhados com todos os envolvidos com o ensino para que os limites, necessidades e avanços no processo educativo sejam identificados na perspectiva de seu redimensionamento e melhoria da sua qualidade.

Conteúdo Curricular

O processo de construção coletiva dessa proposta apontou para a necessidade da discussão sobre currículo como forma de embasar as decisões a serem tomadas em relação ao ensino da Educação Física.

Em consonância com a LDB e os princípios norteadores dessa proposta, currículo é compreendido como um conjunto de experiências organizadas sistematicamente em dada realidade concreta, historicamente situada, destinado à formação de sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade e transformá-la segundo a ética democrática. Essa concepção supera a tradicional compreensão de currículo como rol de disciplinas que compõem um curso ou relação de temas que constituem uma disciplina.

No que tange à estrutura organizacional dos conteúdos da disciplina de Educação Física ao longo da Educação Básica, a Secretaria Estadual da Educação definiu, a partir das orientações da LDB, a estruturação do Conteúdo Básico Comum (CBC) conteúdos relevantes e necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades consideradas imprescindíveis aos alunos em cada nível de ensino e que, portanto, devem ser, obrigatoriamente, ensinados em todas as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Para enriquecer os CBCs, cada escola deverá definir também os conteúdos complementares para atender às necessidades e aos interesses dos alunos, observadas as condições da escola e as características locais e regionais da comunidade onde está inserida.

Entretanto, para que a educação escolar cumpra sua função humanizadora, não basta apenas que a escola defina os CBCs e os conteúdos complementares, mas, principalmente, que ela entenda e conceba o ensino como tempo e espaço nos quais os alunos adquirem e desenvolvem competências e habilidades.

Segundo Zabala (1998), competência é a capacidade de o sujeito mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas e tomar decisões adequadas. Habilidade, por sua vez, está relacionada ao saber fazer.

Assim, os conteúdos das disciplinas deixam de ter um fim em si mesmos e tornam meio para o aluno desenvolver competências e habilidades de que necessita para viver e atuar como cidadão em um mundo globalizado e complexo, intervindo nessa realidade de forma crítica e criativa. Em outras palavras, é por meio dos conteúdos e do tratamento dado a eles que ocorre a construção e o desenvolvimento das competências.

Zabala (1998) também nos ajuda a ampliar nossa compreensão sobre os conteúdos de ensino ao discutir suas três naturezas: procedimental, atitudinal e conceitual:

- Procedimental: conteúdos que se referem aos fazeres/vivências das diferentes práticas educativas: jogar, fazer exercício físico, dançar, ler, escrever, desenhar, dentre outras. A aprendizagem desses conteúdos implica, assim, a realização de ações e a reflexão sobre a atividade, tendo em vista a consciência da atuação e a utilização deles em contextos diferenciados.
- Atitudinal: conteúdos relacionados à aprendizagem de valores (princípios ou idéias éticas), atitudes (predisposições relativamente estáveis para atuar de determinada maneira) e normas (padrões ou regras de comportamento segundo determinado grupo social).

Esses conteúdos são configurados pelos componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e de conduta (ações e intenções). Exemplos: respeito ao colega, cooperação, autonomia, solidariedade, adoção de hábitos saudáveis. Assim, aprende-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de forma coerente diante uma situação concreta.

- Conceitual: conteúdos relacionados a conceitos ou idéias-chave presentes na base da construção da identidade das ações pedagógicas. São informações e fundamentos básicos para a aprendizagem dos porquês, da importância, dos limites e possibilidades das vivências corporais. São exemplos desses conteúdos os conceitos de corpo, organismo, saúde, esporte, técnica, tática, qualidade de vida e beleza. A aprendizagem desses conteúdos não se mostra apenas quando o educando repete a definição do conceito, mas quando é capaz de utilizá-lo para a interpretação, compreensão, exposição, análise ou avaliação de uma situação. Os conceitos são dinâmicos, evoluem historicamente com o avanço nas construções de saberes de cada área de conhecimento. Por isso, sempre podemos ampliar ou aprofundar saberes, tornando-os significativos.

Desse modo, quando adotamos a discussão dos conteúdos considerando suas três naturezas, sem desarticulá-las, estamos superando a compreensão de conteúdos curriculares como mera listagem de atividades com um fim em si mesmas. Ao contrário, estamos compreendendo esses conteúdos como meios de instrumentalizar os alunos para resolver problemas e tomar decisões acertadas ao longo da vida.

Nos CBCs da Educação Física, os conteúdos de ensino que estruturam e identificam essa área de conhecimento como componente curricular são denominados eixos temáticos, a saber: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e movimentos expressivos.

Cada um desses eixos temáticos é constituído por uma rede de conhecimentos denominada temas, os quais, por sua vez, se desdobram em tópicos. Cada tópico é entendido como a menor unidade de ensino a ser trabalhada em sala de aula, tendo em vista as competências e as habilidades que se deseja desenvolver.

A seguir, estão apresentados os eixos temáticos, seus respectivos temas, subtemas/tópicos e habilidades, que deverão ser desenvolvidos como Conteúdo Básico Comum (CBC) no Ensino Fundamental.

Além disso, são apresentadas algumas sugestões, no sentido de contribuir com a escola na definição dos conteúdos complementares, ou seja, daqueles que forem considerados importantes, a partir da análise das características da comunidade local e regional, das condições oferecidas pela escola, da carga horária e, principalmente, das necessidades e dos interesses dos alunos.

Vale ressaltar que Corpo e Lazer são conhecimentos estruturadores da área, por isso deverão ser contemplados em todos os eixos temáticos. A concepção de corpo que permeia esta proposta foi discutida nesta proposta curricular.

Sobre lazer, é importante destacar que muitos autores – Marcellino, 1987; Melo e Alves Jr, 2003; Mascarenhas, 2003; dentre outros–, consideram-no como um fenômeno, fruto da modernidade e das relações que se estabeleceram entre o tempo de trabalho e o tempo do não-trabalho. Grosso modo, podemos considerar que, antes da Revolução Industrial, nas sociedades de características agrárias e rurais, o tempo do trabalho e o do descanso se misturavam, sendo este último quase sempre privilégio das elites e dos intelectuais (GOMES, 2003).

O advento da industrialização provocou várias mudanças nas sociedades. As cidades se urbanizaram e o tempo passou a ser controlado pelo relógio. O trabalho tornou-se a dimensão mais importante na vida dos sujeitos, consumindo boa parte do seu dia. Entretanto, os trabalhadores do mundo inteiro reivindicaram a redução na jornada para que o tempo do lazer pudesse ser ampliado. Dessa forma, os trabalhadores conquistaram o direito de realizá-lo em 40 horas semanais em vários países, além do fim de semana remunerado e o direito às férias.

Certamente, os efeitos da globalização (ou melhor, da “ocidentalização” do mundo), percebidos pela velocidade das mensagens veiculadas pela mídia, pela explosão das novas tecnologias da informação e comunicação, pela exacerbação do individualismo e competitividade, têm provocado mudanças no contexto social e também uma crise nas relações de trabalho. Presenciamos, ainda, uma grande parcela de trabalhadores no setor informal e o número de

desempregados, em nosso país, é assustador. Além disso, convivemos com novas possibilidades de trabalho e tem sido cada vez mais comum encontrarmos sujeitos envolvidos em 12, 14 até 16 horas de jornada por dia.

Desse modo, tem se tornado urgente a preocupação com a qualidade de vida das pessoas, sendo que o estresse já é considerado a doença do século XXI. Nesse contexto, o lazer vem ganhando destaque e, freqüentemente, tem sido foco de debates, inclusive em relação às políticas públicas.

A conquista pelo tempo liberado do trabalho não tem se efetivado, atualmente, como conquista de um tempo para a vivência do lazer, principalmente pelas camadas populares. As baixas remunerações e a dificuldade que os trabalhadores encontram para verem resolvidas suas necessidades básicas, aliadas à sedução das propagandas, induzindo o trabalhador a comprar até aquilo de que não necessita, tem feito com que o lazer seja a primeira “gordurinha” a ser cortada em seus orçamentos. Assim, “sobra” para o trabalhador vivenciar em seus momentos de lazer a apreciação dos programas de televisão, veículo que se torna um instrumento eficaz ao agir com sutileza e eficiência na sedução do sujeito.

Portanto, este debate deve ser realizado com os alunos e alunas para que percebam a importância do lazer em suas vidas. A partir desse entendimento, o lazer torna-se uma dimensão tão importante quanto o trabalho na vida dos sujeitos.

Joffre Dumazedier (1973), sociólogo francês que esteve no Brasil na década de 70, no século passado, afirma que lazer é;

o conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode se entregar de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após se livrar das obrigações com o trabalho, família e sociais.

Para este autor, o lazer responde às necessidades, do indivíduo, de descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal. Uma outra grande contribuição foi a categorização das atividades do lazer. Segundo ele, as atividades de lazer podem ser classificadas em:

- Interesses culturais físico-esportivos (futebol; futsal; futvôlei; voleibol; peteca; basquetebol; *handebol*; natação; ginástica; ciclismo; atletismo: corridas, saltos, arremessos; caminhadas; bocha; enduro; capoeira; tênis de mesa; brincadeiras; quadrilhas; hidroginástica; macroginástica; dança; condicionamento físico; ginástica de academia; esportes radicais; dentre tantos outros);
- Interesses culturais artísticos e manuais (música; pintura; desenho; arte carnavalesca; quadrilhas; escultura; dobraduras; papel marché; reciclagem com papéis, vidros e latas;

dança; conto; cinema; vídeo; fotografia; teatro; artes circenses; máscaras; marionetes; jardinagem; arranjos florais; horticultura; pipas; colagem; tecelagem; cinema; gravura; arte digital; eco-arte; corte e costura; bordados; culinária; bijuteria; brinquedoteca; maquiagem; penteados);

- Interesses culturais intelectuais (aqui se pode pensar nos estudos sobre determinado assunto, escolinhas de esporte; escolinhas de atividade física e saúde; organização esportiva; oficinas de papel, de artes plásticas e de teatro; biblioteca; poesia; leitura; quadrinhos; jornal; xadrez; damas; truco; dominó; palavras cruzadas; origami; astronomia; culinária; informática; *hobbys* caseiros; museu; concertos caseiros; educação ambiental; bate-papos com especialistas);
- Interesses culturais sociais (competições esportivas; brinquedos populares; cartas a amigos; bate papos com amigos; festas populares; bailes; visitas; clube da amizade; aniversários comunitários; datas comemorativas; festivais de música, de dança, de teatro, de ginástica; encontros familiares; encontros no coreto da praça; colônia de férias; lançamentos de vídeos, revistas, filmes; gincanas; *shows*; videokês; festivais de truco e outros).

A esses interesses, Luís Otávio Camargo, em 1983, acrescentou os interesses culturais turísticos (caça ao tesouro; quintais comunitários; viajando no tempo e no álbum de memória do bairro; mapa do meu bairro/cidade; passeio ecológico; excursões no parque, no Zoológico, em museus, estádios de futebol, pontos turísticos, nas principais praças da cidade; excursões em fábricas e cinemas; piqueniques; acampamentos; trilhas; mostras ambientais; esportes da natureza; cuidados com animais; hotelaria; parques temáticos; colônias de férias).

Influenciada pela globalização e o avanço tecnológico, mais recentemente, a teoria do lazer já aponta para os interesses culturais virtuais (internet, salas de bate-papo, tevês a cabo, videogames, celulares).

O conceito de lazer, apresentado por Dumazedier, recebeu críticas em nosso país, principalmente pelo fato de restringir o fenômeno à prática de atividades e ser colocado em oposição ao trabalho. Também a categorização apresentada por ele vem sendo problematizada, pelo simples fato de uma atividade se encaixar em mais de um bloco de interesses culturais; porém, é inegável sua contribuição nos estudos do lazer em nosso país.

Nelson C. Marcellino (1987), sociólogo que foi aluno de Dumazedier, amplia a sua compreensão afirmando que o lazer é;

a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível. O importante, como traço definidor, é o caráter desinteressado dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

Para ele, o lazer demanda dois elementos fundamentais: tempo e atitude.

Marcellino (1987) denuncia as abordagens funcionalistas do lazer presentes nas sociedades capitalistas, afirmando serem elas conservadoras, pois visam à manutenção da ordem social. Em contraposição ao trabalho, o lazer quase sempre é visto como uma “válvula de escape”, uma vez que possibilita ao trabalhador suportar a disciplina e a regra; compensar a insatisfação e alienação provocada pela mecanização das ações profissionais; recuperar as forças físicas, “recarregando as baterias”, aliviar o estresse, sempre em busca da paz e da harmonia social. Para ele, o lazer é muito mais do que isso. Sua perspectiva revolucionária é acentuada diante das características de participação, criticidade, criatividade, autonomia, capazes de provocar mudanças na ordem social, na coletividade e também na dimensão individual. O lazer é instrumento de transformação da/na sociedade, promotor do ser humano em si mesmo; é saúde e qualidade de vida.

Segundo Leila M.S.M. Pinto (2003), lazer é o “espaço privilegiado para a vivência lúdica (jogo, brinquedo, brincadeira e festa), na qual o prazer é a conquista da experiência da liberdade”. Para a autora, o lazer não é contraposição ao trabalho, pois é possível vivenciar momentos lúdicos também nessa condição.

Fernando Mascarenhas (2001), valendo-se de uma leitura marxista sobre o fenômeno, afirma ser este “tipicamente moderno, resultante das tensões entre o capital e o trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações e hegemonia”.

Para Christianne L. Gomes (2003), lazer é “uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo”. A autora destaca os elementos tempo, espaço, manifestações culturais e ações (atitude) como constituintes do lazer.

Como se pode perceber, o conceito de lazer é bastante complexo.

Nenhum autor, entretanto, discorda que, dentre as atividades possíveis de serem desenvolvidas dentro deste fenômeno, as práticas corporais, inseridas nas várias sociedades existentes em nosso país, ganham destaque.

Torna-se fundamental, portanto, a educação para a vivência do lazer.

Por isso, no universo escolar, é responsabilidade da Educação Física ampliar o entendimento dos alunos sobre esse fenômeno, que no senso comum é entendido apenas como atividades para relaxar, divertir, distrair, dentre outros.

É preciso assumir o lazer como cultura, direito de todos, possibilidade de desenvolver a saúde e a qualidade de vida, a formação do individual e do coletivo, e sua capacidade de (re)criação e transformação.

Eixo Temático I

Esporte

Manifestação específica da cultura de movimento que, na sociedade contemporânea vem-se constituindo como principal referência, seja como prática corporal propriamente dita seja pelos princípios e valores que expressa e ajuda a consolidar. É uma instituição social que já foi considerada o maior fenômeno cultural do século XX. Diante das múltiplas possibilidades de sua difusão, espetacularização e consumo simbólico em âmbito global – em decorrência do advento das novas tecnologias a serviço dos meios de comunicação de massa –, tende a tornar-se ainda mais importante (PIRES, NEVES, 2002).

O esporte, entendido como campo do conhecimento da Educação Física, ainda segundo esses autores;

parece não ter sido apenas adotado como seu principal objeto de estudo e intervenção prática, como chega até mesmo a confundir-se com ele, num processo referido como esportivização da Educação Física. Desse modo, o esporte parece ter-se tornado o conteúdo determinante das aulas tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Isso, porém, não tem acontecido sem que críticas sejam feitas às conseqüências que essa transposição dos sentidos e códigos do esporte de rendimento para o âmbito escolar podem acarretar: tendência ao selecionamento/exclusão, competitivismo exacerbado, especialização e instrumentalização precoces, entre outras. (PIRES, NEVES, 2002, p.54).

Criticar o esporte não significa desvalorizar a sua aprendizagem, ou mesmo desejar sua total desportivização, mas, sim, contextualizar a vivência de sua prática nas aulas, pois esta não se restringe ao domínio de suas técnicas.

Desse modo, a vivência dessas práticas corporais de movimento na escola encerra dupla alternativa: podemos continuar reforçando maneiras excludentes e preconceituosas de vivenciá-las ou apostar no potencial educativo e, particularmente, do tempo e do espaço das aulas de Educação Física como lugar de produção cultural, capaz de sair de seus muros, na perspectiva da transformação dos valores sociais vigentes. Ou, ainda, como nos diz Vago (1999), estabelecer uma “tensão permanente” entre os valores produzidos a partir da escola e aqueles não-escolares.

Para ser entendido como prática educativa escolar, o esporte precisa, portanto, ser situado histórica e socialmente e vivenciado criticamente a partir da compreensão de seus fundamentos e da re-significação de seus sentidos e significados. Além disso, é preciso conhecer os benefícios e riscos das diferentes práticas esportivas, bem como analisar os valores que as orientam.

É importante também que a escola discuta o esporte como um direito garantido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu art. 217 que prevê que os recursos públicos sejam prioritariamente destinados à promoção do esporte educacional.

A Lei n. 9.615/1998, batizada Lei Pelé, regulariza o esporte em nosso país, caracterizando-o nas seguintes manifestações:

- **Esporte educacional**, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;
- **Esporte de participação**, praticado de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente;
- **Esporte de rendimento**, praticado segundo normas gerais desta Lei e das regras de práticas desportivas, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País, e estas com as de outras nações (BRASIL, 98, grifo nosso).

No que tange ao esporte educacional, cabe, portanto, à escola a garantia do acesso dos alunos a esse direito, orientando o seu ensino pelos princípios explicitados nessa legislação e nesta proposta.

Ao assumir o esporte como uma prática educativa, consideramos que algumas ações metodológicas presentes em nossas aulas precisam ser problematizadas, objetivando re-significá-las. Vejamos, por exemplo, o processo de escolha dos times, conhecido como “par ou ímpar”. Ao escolher os melhores jogadores para selecionar os colegas que irão compor os respectivos times, exclui-se a participação dos “menos habilidosos”, privilegiando a formação de “panelinhas”. E, ainda, se a regra for “o time que vence permanece em quadra”, aqueles menos habilidosos vão jogar menos tempo, sendo-lhes negada a possibilidade de aquisição das habilidades necessárias ao jogo. Observe-se que todos os valores, presentes no esporte moderno e na sociedade, estão também presentes nessa prática. Resta saber: De que outra maneira poderíamos, então, formar as equipes para jogar em nossas aulas? Discutir essa questão com os alunos, construindo com eles outras formas para solucionar o problema consistirá numa experiência rica, além de constituir uma possibilidade para ampliar a compreensão do significado de cidadania, democracia, ética, respeito às diferenças, dentre outros valores importantes em nossa sociedade.

Na perspectiva do ensino-aprendizagem, poderíamos perguntar ainda: Como determinada modalidade esportiva poderá ser vivenciada e estudada? Que habilidades ela exige e que competências desenvolve? Tomemos o *handebol* como exemplo. Além de outros saberes, é imprescindível conhecer e aprender seus fundamentos: passar, lançar, arremessar, driblar,

fintar, receber. A vivência e o domínio desses fundamentos irão contribuir para que os alunos participem dos jogos com mais confiança em si mesmos e com maior motivação. Na execução desses fundamentos, devemos levar em consideração o fato de que existem maneiras diferenciadas de fazê-lo, dependendo do objetivo que se quer alcançar. A competição exige técnica apurada: quanto mais eficiente o gesto, mais eficaz ele será. O jogo lúdico, por sua vez, não tem essa mesma exigência, pois, neste caso, o processo é mais significativo do que o próprio resultado. O importante é que os alunos possam jogar com prazer e criatividade.

Mas, para viabilizar o jogo, é imprescindível, também, que os alunos conheçam suas regras e significados. Dependendo de quem joga, das condições e dos objetivos do jogo, o grupo tem autonomia para transformar suas regras, acrescentando ou excluindo de acordo com a necessidade. A própria história das modalidades esportivas nos mostra como isso vem ocorrendo. O exemplo mais recente talvez seja o da televisão, que, na busca de adequação do seu tempo de apresentação, tem provocado mudanças nas regras de quase todos os esportes.

Outro fato muito comum em nossas aulas diz respeito à participação do aluno no jogo. Nem sempre todos eles querem jogar. Isso não significa que, de uma forma ou de outra, eles não possam participar da aula. Cabe ao professor motivá-los. Uma boa estratégia é convidá-los para observar o jogo, extraindo fatos que poderão ser analisados pelo grupo num momento posterior. Quem são os colegas que mais recebem a bola? Por que isso acontece? Quem nunca recebe? Por quê? Em que posição cada jogador se encontra? Como ele se movimenta em quadra para passar/receber a bola? Como é possível perceber que ele está atento ao jogo?

Essas e outras perguntas poderão contribuir para análises sobre a exclusão no esporte. Como interferir para alterar essa realidade? O grupo poderá propor mudanças no sentido de tornar mais significativa a prática. A vivência do jogo permitirá, ainda, que o aluno entenda as alterações provocadas em seu organismo durante a atividade física. Tais alterações podem ter repercussão de curto, médio e longo prazo na vida de cada um deles. Saber, por exemplo, o que é um exercício aeróbico e qual a sua importância na vida dos sujeitos constitui conhecimento possível de ser discutido também com a prática do esporte. Em relação à frequência cardíaca, por exemplo, os alunos poderão aprender a medi-la e a analisá-la. Para isso, deverão anotar os batimentos cardíacos em repouso, no intervalo e no final de diferentes jogos. Após algumas aulas, essas observações podem instigar as seguintes perguntas: Por que determinado aluno tem 60 batimentos por minuto (bpm) em repouso e outro 80 bpm? O que isso quer dizer? Em termos do sistema cardiovascular, o que diferencia uma pessoa com bom condicionamento físico de outra que é sedentária? Quais exercícios melhoram a capacidade cardiovascular? Por que, no jogo de

basquete, a frequência cardíaca dos alunos fica mais elevada do que no de voleibol? Ou, ainda, em situações de jogo, por que determinadas pessoas transpiram muito? Algum aluno teve necessidade de beber água? Qual é a relação entre transpiração, hidratação, tipo de vestuário e temperatura corporal? São fatos corriqueiros que acontecem diariamente em nossas aulas e que precisam ser problematizados pelos professores. O importante é vincular esses conhecimentos à vivência dos alunos.

A partir do diálogo estabelecido com os professores neste PDP, foram definidos os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) relativos a este eixo temático, seus respectivos tópicos, bem como as habilidades básicas que devem ser desenvolvidas. Os CBCs estão destacados em negrito, e em itálico estão as sugestões de conteúdos complementares, aqueles que os professores considerarem importantes de ministrar, a partir da análise das características da comunidade local e regional, das condições oferecidas pela escola, da carga horária e, principalmente, dos interesses dos alunos. Ao defini-los, será preciso indicar o nível de ensino, além de elencar as habilidades específicas possíveis de desenvolver em cada prática corporal.

Eixo Temático II

Jogos e Brincadeiras

Brincar é uma invenção humana, “um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”. (Coletivos de Autores, 1992).

Os jogos e as brincadeiras são ações culturais cuja intencionalidade e curiosidade resultam em um processo lúdico, autônomo, criativo, possibilitando a (re)construção de regras, diferentes modos de lidar com o tempo, lugar, materiais e experiências culturais, isto é, o imaginário. A natureza dos jogos e das brincadeiras não é discriminatória, pois implica o reconhecimento de si e do outro, traz possibilidades de lidar com os limites como desafios, e não como barreiras. Além disso, os jogos e as brincadeiras possibilitam o uso de diferentes linguagens verbais e não-verbais, o uso do corpo de formas diferentes e conscientes; a organização, ação e avaliação coletivas.

Alguns autores consideram os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” como sinônimos, pois todos eles sintetizam a vivência do lúdico. Huizinga (1980), autor clássico na teoria do jogo, afirma ser esse um fenômeno anterior à cultura. O jogo cumpre funções sociais. É sério, mas não é sisudo. É uma ação voluntária, desinteressada, é liberdade. Provoca a evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação e espaços próprios. Todo jogo tem regras, pois ele cria ordem e é ordem. Absorve inteiramente o jogador que, ativamente, participa criando e recriando regras. Aquele que desrespeita as regras é considerado um “desmancha-prazeres”.

Para Callois (1990), os jogos, entendidos como motivações para a vivência lúdica, podem ser categorizados em quatro grupos, a saber: os jogos de aventura, aqueles que nos colocam diante

do novo, do mistério (um filme, um livro, uma partida de futebol, passeios e viagens, uma festa, dentre outros); os jogos de competição (e aqui entram também os de cooperação); os jogos de vertigem, aqueles que dão um friozinho na barriga, (os escorregadores, cama elástica, montanha-russa, pular, saltar); e, por fim, os jogos de fantasia, que lidam com o simbólico, o imaginário e o faz-de-conta

A festa, por sua vez, é entendida como um fenômeno social que inclui celebração, fruição, diversão, evento, espetáculo, brincadeira, exaltação, trabalho e lazer. É tempo e espaço para a expressão, encontro, rebeldia, devoção, oração, manifestação, reivindicação (ROSA, 2002). É o que permite ao homem e à sociedade se manterem vivos, pois é ela a própria humanidade do homem.

Recuperar, relembrar, reconstruir, vivenciar o brincar, o jogar e o “festar” na escola e nas aulas de Educação Física possibilitam a vivência do caráter lúdico que acompanha tais práticas corporais. O jogo, a brincadeira e a festa, para além do prazer, da satisfação, são entendidos como instantes de reconhecimento do homem como produtor de história e de cultura, por isso merecem ser problematizados.

É importante considerar que as brincadeiras, por mais “ingênuas” que possam parecer, podem contribuir com determinado projeto de sociedade, por isso precisam ser discutidas e re-significadas. Quando contamos piadas sobre negros, louras ou homossexuais, por exemplo, podemos estar reforçando o racismo e o preconceito. Além disso, muitos jogos e brincadeiras têm como objetivo eliminar aqueles jogadores que “erram”, reforçando a exclusão. Os jogos e as brincadeiras tornam-se, assim, espaços educativos de vivência e reflexão dos princípios norteadores desta proposta.

Incluir os jogos e as brincadeiras populares como o bentealtas, o rouba-bandeira, a queimada, o tico-tico fuzilado; os jogos de salão, como a dama, o xadrez, o futebol de prego; os jogos de carta; os jogos derivados de esportes coletivos, como o 21, o corta-três, o paulistinha, o paredão, o peruzinho; os jogos de raquete, como o pingue-pongue, frescobol, nos currículos escolares, é considerar um importante conteúdo presente na diversificada cultura brasileira. Identificar como os pais, os tios e os avós de nossos alunos brincavam poderá contribuir para uma reflexão sobre as mudanças e permanências culturais em nossa sociedade hoje. Analisar a influência dos jogos eletrônicos, dos videogames e dos jogos de computador na vida de jovens e adolescentes é uma importante habilidade a ser desenvolvida por meio deste eixo temático.

Também a capoeira pode e deve ser tratada nas escolas. Jogo, brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica, arte, cultura, tradição, folclore? Seja qual for a categorização que se dê à capoeira, não podemos negar que é uma prática corporal viva em nosso país, carregada de simbologias, conhecimentos e histórias. Por isso mesmo, legítima de ser analisada, compreendida e vivenciada.

Nesse caso, torna-se imprescindível considerar a historicidade presente em seus movimentos, que encerram a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Desde então, muita coisa mudou. Seus gestos tornaram-se esportivizados e é praticada também nas academias. Cabe, portanto, à Educação Física compreender a riqueza de movimentos e de ritmos que a sustentam e a necessidade de não separá-los de sua história, recuperando seu caráter como manifestação cultural.

A capoeira, como manifestação da cultura popular, tem-se destacado como um importante referencial para compreender vários aspectos da nossa história, principalmente os ligados à luta pela emancipação do negro no Brasil escravocrata.

“Como vários outros símbolos étnicos de matriz afro-brasileira, é um conhecimento que aflora da vivência e da luta das camadas sociais menos favorecidas contra o preconceito racial e discriminação social, sendo reelaborada cotidianamente num processo contínuo de controvérsias, rupturas e conchavos.” (ESTEVEVES, 2004).

Por meio do diálogo corporal, do ritmo, do canto, da criatividade, dentre outros conteúdos, a capoeira pode contribuir, sobremaneira, para o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões.

A capoeira (angola ou regional), a partir da sua vivência e da discussão dos seus conteúdos, destaca a perspectiva interdisciplinar e a necessária articulação com aportes teóricos vinculados à filosofia, à história, à sociologia, à antropologia e à pedagogia.

Alguns autores afirmam que, até os anos 30, a capoeira era uma atividade marginal. Só a partir dos anos 60, sob o ponto de vista folclórico, com sua inclusão nas escolas públicas e nos espetáculos apontados para turistas, teve seu valor reconhecido como:

- **Capoeira Luta** – Representa a sua origem e sobrevivência através dos tempos na sua forma mais natural, como instrumento de defesa pessoal genuinamente brasileiro. Deverá ser ministrada com o objetivo de combate e de defesa;
- **Capoeira Dança e Arte** – A arte se faz presente através da música, ritmo, canto, instrumento, expressão corporal, criatividade de movimentos, assim como um riquíssimo tema para as artes plásticas, literárias e cênicas. Na dança, as aulas deverão ser dirigidas no sentido de aproveitar os movimentos da capoeira, desenvolvendo, flexibilidade, agilidade, destreza, equilíbrio e coordenação em busca da coreografia e satisfação pessoal;

- **Capoeira Esporte** – Como modalidade esportiva, institucionalizada em 1972, pelo Conselho Nacional de Desportos, ela mesma deverá ter um enfoque especial para competição, estabelecendo-se treinamentos físicos, técnicos e táticos;
- **Capoeira Educação** – Apresenta-se como um elemento importantíssimo para a formação integral do aluno, desenvolvendo o físico, o caráter, a personalidade, influenciando nas mudanças de comportamento, proporcionando ainda um auto-conhecimento e uma análise crítica das potencialidades e limites. Na educação especial, a capoeira encontra campo frutífero junto aos deficientes e excepcionais (CAMPOS, 1990 *apud* ESTEVES, 2003, p. 37-38).

Além dessas possibilidades, a capoeira tem sido amplamente vivenciada nos momentos de lazer, com “rodas” espalhadas por todos os cantos do País. É também uma atividade privilegiada em projetos com cunho social, em virtude da sua possibilidade de desenvolver competências e habilidades em crianças e jovens com pouco acesso aos bens culturais.

Para Falcão *et al* (2005), a capoeira é uma atividade no qual o jogo, a luta e a dança se interpenetram, numa relação recíproca. Embora o praticante da capoeira seja definido como um jogador, a dança e a luta também se fazem presentes. O jogo requer uma constante negociação gestual, quando o jogador é desafiado por golpes imprevisíveis mediados pela ginga. A dança se expressa no gingado em que o corpo desenha gestos no ar, embalados pelos sons de seus instrumentos, cantos e palmas. A luta remonta às origens da manifestação e expressa por meio de golpes desequilibrantes, traumáticos, acrobáticos, numa alternância de ataques e defesas. O jogo e a dança contribuem para a dissimulação da luta, que não se efetiva num confronto direto, mas numa constante simulação de ações e reações mediadas pela ginga. Nessa luta dissimulada e disfarçada, o importante é que o capoeirista, podendo acertar um golpe, não o faça, e com isso, possibilite a continuidade da própria luta-jogo-dança.

Cabe, portanto, à Educação Física compreender a riqueza de movimentos e de ritmos que sustentam a capoeira e a necessidade de não separá-los da história e de seu caráter como manifestação cultural.

Eixo Temático III

Ginástica

Conceituar a ginástica não é uma tarefa simples, uma vez que o termo é amplo e abarca uma infinidade de práticas corporais; incluem desde as atividades físicas, praticadas informalmente, sem sistematização, até os exercícios físicos, praticados regularmente e de forma sistemática, com controle de frequência, intervalo, como a caminhada, as corridas, a musculação. Nesse âmbito, estão incluídas também as formas mais complexas, muitas delas já esportivizadas, como a Ginástica Artística, Rítmica e Aeróbica. Todas elas têm em comum a “arte de exercitar o corpo”.

Em suas primeiras sistematizações, na Europa oitocentista, a ginástica era prescrita como “receita” e “remédio” para todos os males. A vantagem de sua prática, segundo seus defensores, seria a suposta aquisição e preservação da saúde, compreendida como conquista e responsabilidade individual (SOARES, 1998). Foi, como vimos, uma das primeiras práticas corporais a ser escolarizada, traduzida em exercícios para pernas, braços, tronco e demais segmentos do corpo, e, ainda, como exercícios militares.

O estudo e a vivência da Ginástica envolvem o conhecimento sobre as diversas formas de exercitar e conhecer o próprio corpo. Por isso, consideramos a ginástica uma prática cultural, patrimônio da humanidade, legítima de ser problematizada e vivenciada nas aulas de Educação Física.

É proposta da Educação Física escolar contribuir para que o aluno conheça, experimente e discuta, criticamente, as implicações fisiológicas, históricas e culturais dessas práticas, para que possa agir autonomamente em relação às suas vivências corporais. Nesse sentido, é importante que o ensino da ginástica permita: a liberdade de agir e descobrir formas de movimento individualmente significativas; conhecer e interpretar o contexto objetivo em que se realizam as atividades e participar nas decisões e soluções apresentadas (KUNZ, 2002).

Dessa forma, os alunos estarão aptos a responder a diferentes questões como: Quais são os benefícios e riscos da ginástica nas suas diversas manifestações? Quais são os objetivos da ginástica? Quais os princípios científicos que fundamentam essas práticas?

Atualmente, é marcante a influência da indústria cultural em relação à estética que, disseminando determinado padrão de beleza, tem provocado um verdadeiro culto ao corpo, além da sua mercadorização. Meninas fazem regimes milagrosos, freqüentam sauna ou compram aparelhos que dão “choquinhos” na barriga, pensando em emagrecer. Meninos injetam anabolizantes para ficarem musculosos. Nas academias, adolescentes, na busca de um corpo ideal, “puxam” peso além daquilo que é devido e ficam “bombados”, dentre outras coisas. É comum a utilização de programas elaborados em outros contextos culturais, sem considerar as necessidades específicas de

seus praticantes como, por exemplo, o *body combat*, no qual as movimentações de várias lutas são “pinçadas” e coreografadas de forma genérica, desassociada da sua história e filosofia.

Como parte desse processo de “esculpir o corpo” e adequá-lo a esses padrões, a ginástica tem-se tornado a solução. Nossos alunos convivem com esses parâmetros e por eles são avaliados, rejeitados ou aceitos pelos seus pares.

A ginástica geral é uma das possibilidades de trabalho, considerando-se a realidade de nossas escolas e alunos e as opções que ela oferece. Essa expressão abarca ações como caminhar, correr, saltar, rolar, transportar, suspender, alongar, dentre outras. Por não ter uma finalidade competitiva, a motivação acontece pela auto-superação, e não pela superação do outro. Ela possibilita o desenvolvimento de trabalhos com grupos mistos ou heterogêneos em termos de performance e habilidades.

Além da ginástica geral, temos também a ginástica acrobática, que engloba movimentos de solo da ginástica artística ou olímpica, os movimentos isolados (as acrobacias em si) e os exercícios estáticos, dentre eles as pirâmides humanas.

A experimentação dessas práticas não requer necessariamente o uso de materiais. Entretanto, podemos utilizar objetos como pneus, bastões, tábuas, ripas de madeiras, cordas, arcos, caixotes, bancos. As aulas poderão ser organizadas em forma de temas específicos ou, então, em circuito, quando várias habilidades físicas – flexibilidade, equilíbrio, força, resistência e coordenação, dentre outras – serão trabalhadas ao mesmo tempo.

No ensino da ginástica, consideramos pertinentes as seguintes recomendações de Kunz (2002, p.34):

- Desenvolver atividades que sirvam de estímulo a um autoconhecimento sobre o funcionamento corporal, ou da vida, como prestar atenção nos batimentos cardíacos e na respiração durante a atividade física;
- Promover o sentimento do “consegui!” é melhor do que constantes correções na realização das atividades de movimento;
- Desenvolver atividades e vivências com elementos da natureza, como árvores, água, morro, terra;
- Promover atividades sem que haja constantes comparações entre os colegas;
- Destacar o efeito emocional dessa vivência é mais importante do que a produção objetiva de destrezas técnicas;

Eixo Temático IV

Dança e Expressões Rítmicas

A dança, assim como as demais práticas corporais, é uma manifestação da cultura de movimento também importante e relevante em todo o mundo.

Como forma de expressar a vida, sonhar e brincar com o corpo, a dança pode promover o desenvolvimento orgânico, social e cultural. Dançando, o corpo desenha formas, conta histórias, denuncia e anuncia, constrói significados, penetra no tempo e no espaço, criando e expandindo-se neles e com eles. A dança instiga a percepção dos corpos uns dos outros, o diálogo, a vivência de diferentes ritmos, melodias e harmonias, enfim, ensina a sentir, a pensar, a agir e a comunicar-se. Isso permite àquele que dança uma aproximação com a sensibilidade, com o belo e a própria vida.

Uma questão comum na Educação Física, e que merece ser problematizada nas aulas, diz respeito ao preconceito existente em relação aos homens que dançam. Preconceitos enraizados nos modos conservadores de agir e pensar, construídos social e culturalmente por nossa sociedade. Essa relação entre homens e mulheres pode ser repensada em nossa sociedade e, certamente, a dança em muito poderá contribuir para isso.

Toda dança comporta valores culturais, sociais e pessoais produzidos historicamente. Ignorar essas questões faz da dança mera repetição mecânica dos gestos, por mais agradáveis e belos que possam parecer. Cabe à Educação Física (re)conhecer outras possibilidades encontradas na dança e em suas mais diversas manifestações populares, como o forró, o pagode, a lambada, o rap, o funk, o hip-hop, o underground, o techno, dentre outras. Essas expressões apresentam-se como alternativas de legitimação da cultura dos alunos, reconhecimento deles como sujeitos históricos, imersos num contexto sociocultural.

Exemplificando: como podemos tematizar o *hip hop* em nossas aulas? Como expressão de determinado grupo, o que essa dança quer dizer? Sofre influência da cultura nova-iorquina, dos guetos dos negros; é uma forma de comunicação que, talvez, deva fazer parte das nossas aulas. O forró, também é outro tema interessante a ser discutido com os alunos. É uma prática que, paulatinamente, vem perdendo suas origens e ganhando o “mercado das academias” e o comércio de acessórios próprios (sandálias de couro, CDs de forró, aparecimento de novas bandas e outros).

O fato de o professor não “saber dançar” não deve ser empecilho para seu ensino. Não estamos propondo domínio da técnica do jazz, clássico ou moderno. A questão é: o que é comum nas danças? O que as unifica? Quais os elementos presentes, nestas e em outras danças, que o aluno poderia vivenciar e conhecer? A noção do espaço, por exemplo, é mais que o piso que

serve de apoio, mas ele possui volume e densidade. Tem comprimento, largura e altura. É possível ocupar esse espaço tomando várias direções, desviando, utilizando níveis diferentes.

A noção de tempo, por sua vez, está relacionada ao ritmo. Ele unifica o trabalho do grupo, auxilia na memorização de seqüências, pode ser alegre, moderado, lento ou sóbrio. A melhor compreensão do ritmo musical é através do movimento corporal.

É importante que os alunos experimentem, criem e improvisem movimentações/ evoluções, partindo de um tema, trecho, música ou materiais combinados, e que o professor seja cuidadoso na seleção de músicas com ritmos e sons desafiadores, não perdendo de vista as questões envolvidas na dança e que são exploradas pela mídia.

Atualmente, alguns estilos musicais têm provocado uma divulgação das danças, principalmente incentivados pela mídia e indústria cultural. Isso tem provocado mudanças na forma de dançar. Já se pode observar maior participação dos homens em danças mais soltas, sozinhos, bem como maior exploração dos gestos corporais tanto deles como das mulheres. Um exemplo são as danças dos grupos de *axé music*, pagodes e sertanejos.

Este *boom*, por um lado, é bem positivo pelo fato de incluir maior número de pessoas, mas, por outro, traz algumas questões que precisam ser problematizadas no universo escolar. Não é nossa intenção fazer um discurso moralista, mas estes modelos de dança, reproduzidos no interior da escola, trazem algumas implicações. O que a maioria dessas danças, letras e músicas têm provocado na sociedade hoje? Em que elas contribuem para o relacionamento dos homens e das mulheres? Como a mulher é tratada? Que conceitos e preconceitos são transmitidos? Será que todos têm que dançar do mesmo jeito, seguindo a mesma seqüência dada pelos grupos musicais e pelo ritmo da música? Como ficam aquelas pessoas que não sabem dançar seguindo o padrão dado? Que outros estilos musicais e danças podem ser ensinados? O que pretendemos ensinar com elas? A abordagem dessas questões poderá partir dos próprios programas que nossos alunos assistem, das músicas que ouvem e das revistas que lêem.

Ainda nesse debate, outra questão importante é a propagação de um ideal de corpo erotizado, sexualizado e banalizado pelos bailarinos e bailarinas dos grupos artísticos. Da mesma forma que a ginástica, não cabe negar a presença dessas práticas nas aulas, porém escolarizá-las sem problematização significa reproduzir todos os valores nelas inerentes.

A dança é uma rica possibilidade de trabalhar os movimentos expressivos, mas não é a única forma. Podemos criar oportunidades para os alunos vivenciarem a pantomima, a produção de sons com o próprio corpo, a dramatização. Neste caso, como na dança, o trabalho de improvisação deve ser considerado, pois envolve imaginação, expressividade e espontaneidade.

Conteúdo Básico Comum (CBC) de Educação Física do Ensino Fundamental da 6^a a 9^a série

- Os tópicos obrigatórios são numerados em algarismos arábicos
- Os tópicos complementares são numerados em algarismos romanos

Eixo Temático I

Esporte

TÓPICOS	HABILIDADES
1. História	1.1. Conhecer a história de cada modalidade esportiva.
2. Elementos técnicos básicos	2.1. Identificar os elementos técnicos básicos de cada modalidade. 2.2. Executar os elementos técnicos básicos de cada modalidade. 2.3. Aplicar os elementos técnicos básicos de cada modalidade em situações de jogo.
3. Táticas das modalidades esportivas	3.1. Conhecer as táticas de cada modalidade. 3.2. Aplicar táticas em situações de jogo.
4. Regras	4.1. Conhecer os objetivos das regras de cada modalidade. 4.2. Modificar as regras de acordo com as necessidades do grupo, do material e do espaço. 4.3. Aplicar as regras em situações de jogo.
5. Riscos e benefícios da prática esportiva	5.1. Conhecer os benefícios da prática de cada modalidade esportiva. 5.2. Conhecer os riscos presentes em cada modalidade esportiva.
6. Diferença entre o esporte educacional, de rendimento e de participação	6.1. Compreender as diferenças entre os esportes: educacional, de rendimento e de participação. 6.2. Compreender o esporte como direito social. 6.3. Compreender a possibilidade do esporte como opção de lazer. 6.4. Diferenciar cooperação e hipercompetitividade no esporte. 6.5. Identificar o lúdico na prática esportiva.

<p>7. Hidratação e vestuário nas práticas esportivas</p>	<p>7.1. Conhecer os efeitos da hidratação no organismo durante as práticas esportivas. 7.2. Aplicar os conhecimentos sobre a hidratação durante a atividade esportiva. 7.3. Compreender os benefícios do uso de vestuário adequado para a prática esportiva. 7.4. Identificar o vestuário adequado para a prática de cada modalidade esportiva.</p>
<p>8. A inclusão no esporte</p>	<p>8.1. Compreender o esporte na perspectiva de inclusão/exclusão dos sujeitos 8.2. Reconhecer as possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais nas práticas esportivas. 8.3. Compreender o esporte como espaço de respeito às diferenças. 8.4. Compreender as influências histórico-culturais na participação da mulher no esporte.</p>
<p>9. A importância do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores éticos e democráticos</p>	<p>9.1. Identificar o esporte como meio de superação de limitações dos sujeitos. 9.2. Reconhecer o potencial do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos (solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança). 9.3. Adotar atitudes éticas em qualquer situação de prática esportiva.</p>
<p>I - História II - Fundamentos básicos III - Estratégias de jogo IV - Riscos e benefícios V - Regras: significados VI - Eventos: olimpíadas, campeonatos, passeios ciclísticos, caminhadas e maratonas VII - Práticas esportivas vivenciadas na comunidade e em outras culturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a história de cada modalidade esportiva. • Identificar os fundamentos básicos de cada modalidade esportiva. • Vivenciar os fundamentos básicos de cada modalidade. • Aplicar os fundamentos básicos de cada modalidade em situações de jogo. • Conhecer as estratégias básicas de jogo de cada modalidade. • Conhecer os riscos e benefícios da prática de cada modalidade esportiva. • Conhecer as regras de cada modalidade. • Aplicar as regras em situações de jogo. • Identificar os objetivos dos eventos esportivos. • Identificar as diferentes formas de organização de eventos esportivos. • Identificar as práticas esportivas presentes em sua comunidade.

Eixo Temático II

Jogos e Brincadeiras

Temas: Jogos Populares, Jogos Esportivos, Jogos de Raquete, Jogos de Salão, Capoeira.

TÓPICOS	HABILIDADES
10. O brincar na vida dos sujeitos	<p>10.1. Compreender a importância das brincadeiras na vida dos sujeitos.</p> <p>10.2. Diferenciar jogos e brincadeiras de cada tema.</p> <p>10.3. Conhecer a origem dos jogos e brincadeiras.</p> <p>10.4. Vivenciar jogos e brincadeiras de cada tema.</p> <p>10.5. Identificar os jogos e brincadeiras da comunidade local.</p> <p>10.6. Identificar as implicações dos jogos eletrônicos e computadorizados na vida dos sujeitos.</p> <p>10.7. Identificar valores éticos nos jogos e brincadeiras.</p>
11. (Re) construção de jogos e brincadeiras	<p>11.1. (Re)construir jogos e brincadeiras.</p> <p>11.2. (Re)criar espaços para a vivência de jogos.</p> <p>11.3. (Re)criar materiais para a vivência de jogos e brincadeiras.</p>
12. Origem e história da capoeira	<p>12.1. Conhecer a origem e a história da capoeira.</p> <p>12.2. Diferenciar a capoeira angola da capoeira regional.</p>
13. Elementos básicos da capoeira	<p>13.1. Identificar os elementos básicos da capoeira.</p> <p>13.2. Vivenciar os elementos básicos da capoeira.</p>

Eixo Temático III

Ginástica

Temas: *Ginástica Geral, Ginástica de Solo, Movimentos Acrobáticos*

TÓPICOS	HABILIDADES
14. Origem e história da Ginástica	14.1. Conhecer a história dos temas estudados.
15. Características da Ginástica	15.1. Conhecer características de cada modalidade de ginástica. 15.2. Vivenciar elementos ginásticos de cada modalidade.
16. A Ginástica como promotora de saúde, lazer e qualidade de vida	16.1. Compreender os benefícios dos exercícios físicos na promoção da saúde e qualidade de vida; 16.2. Conhecer os riscos da atividade física mal orientada na adolescência. 16.3. Compreender a ginástica como possibilidade para vivência no lazer. 16.4. Compreender a relação entre exercício físico, crescimento e postura. 16.5. Compreender as causas da dor e da fadiga muscular no organismo durante e depois da prática da ginástica.
17. Alimentação e atividade física	17.1. Compreender a relação entre a alimentação e a prática de atividade física. 17.2. Compreender a importância da atividade física na prevenção e no tratamento da obesidade.
VIII – Jogos e brincadeiras aquáticas IX– Jogos de outras culturas X - Tipos e características XI - Práticas corporais da cultura oriental: <i>caratê, muay thai, kung fu, aikido, tae kwon do, tai chi chuan</i> , ioga, dentre outras	<ul style="list-style-type: none">• Vivenciar jogos e brincadeiras no meio líquido.• Conhecer jogos e brincadeiras de outras culturas.• Diferenciar as características das modalidades.• Vivenciar exercícios das diferentes modalidades.• Identificar práticas corporais de outras culturas.• Conhecer as características das práticas corporais de outras culturas.• Compreender o processo de esportivização das práticas corporais.

Eixo Temático IV

Dança e Movimentos Expressivos

Temas: Dança Criativa, Dramatização, Pantomima

TÓPICOS	HABILIDADES
18. Elementos constitutivos da dança: formas, espaço, tempo	18.1. Vivenciar os elementos constitutivos da dança. 18.2. Identificar os elementos constitutivos da dança.
19. O corpo na dança e nos movimentos expressivos	19.1. Vivenciar o movimento em diferentes ritmos. 19.2. Articular o gesto com sons e ritmos produzidos pelo próprio corpo, por diferentes objetos e instrumentos musicais. 19.3. Expressar sentimentos e idéias utilizando as múltiplas linguagens do corpo. 19.4. Conhecer as possibilidades do corpo na dança: impulsionar, dobrar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar, dentre outras. 19.5. Reconhecer as possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais na dança e nos movimentos expressivos.
20. Criação e improvisação	20.1. Vivenciar processos de criação e improvisação. 20.2. Compor pequenas coreografias a partir de temas, materiais ou músicas.
21. A diversidade cultural nas danças brasileiras	21.1. Reconhecer a pluralidade das manifestações culturais na dança em nosso país. 21.2. Vivenciar diferentes manifestações culturais da dança.

<p>22. Dança e mídia</p>	<p>22.1. Identificar estereótipos na dança.</p> <p>22.2. Identificar a influência da mídia nas formas de dançar.</p>
<p>23. Dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes</p>	<p>23.1. Compreender a dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes (afetividade, confiança, criatividade, sensibilidade, respeito às diferenças, inclusão).</p>
<p>24. Dança e relações de gênero</p>	<p>24.1. Identificar a dança como possibilidade de superação de preconceitos.</p> <p>24.2. Compreender as relações sociais entre homens e mulheres na dança.</p>
<p>XII - Características de cada modalidade de dança XIII - A dança nos eventos escolares: festivais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características das danças e dos movimentos expressivos. • Vivenciar a dança em eventos escolares.

Conteúdo Básico Comum (CBC) no Ensino de Educação Física do Ensino Médio

- Os tópicos obrigatórios são numerados em algarismos arábicos
- Os tópicos complementares são numerados em algarismos romanos

Eixo Temático I

Esporte

Temas: Handebol, Basquete, Voleibol, Futsal, Atletismo, (Corridas e Saltos), Peteca

TÓPICOS	HABILIDADES
1. Aprimoramento técnico das modalidades	1.1. Analisar os elementos técnicos de cada modalidade. 1.2. Vivenciar cada modalidade.
2. Aprimoramento tático das modalidades esportivas	2.1. Aplicar táticas das modalidades em situações de jogo. 2.2. Analisar táticas das modalidades em situações de jogo.
3. Regras	3.1. Analisar regras dos diferentes esportes. 3.2. Alterar regras de acordo com o interesse do grupo, espaços e materiais.
4. Relação entre esporte, saúde, <i>doping</i> e qualidade de vida.	4.1. Explicar as relações entre o esporte, saúde, <i>doping</i> e qualidade de vida. 4.2. Conhecer os efeitos do <i>doping</i> no organismo e seus malefícios para a saúde.

5. Esporte, lazer e sociedade

- 5.1. Compreender o esporte como conteúdo do lazer.
- 5.2. Analisar limites e possibilidades para a prática esportiva de lazer.
- 5.3. Compreender o esporte como direito social.
- 5.4. Conhecer o Estatuto do Torcedor.
- 5.5. Relacionar os princípios da competição esportiva com a competição na sociedade capitalista.
- 5.6. Conhecer o processo de esportivização de outras práticas corporais e suas implicações.
- 5.7. Analisar o esporte na perspectiva da inclusão /exclusão de sujeitos.
- 5.8. Analisar a profissionalização do esporte de alto rendimento.

6. Esporte, consumo e mídia

- 6.1. Compreender a relação entre mídia, indústria esportiva e consumo.
- 6.2. Analisar a influência da mídia nas práticas esportivas.
- 6.3. Identificar a influência da TV nas mudanças de regras dos diferentes esportes.

Temas Complementares

Atletismo (Lançamentos e Corridas: Rústica, com Barreiras), Vôlei de Dupla, Futevôlei, Futebol de Campo

I - Aprimoramento técnico das modalidades	<ul style="list-style-type: none">• Analisar os elementos técnicos de cada modalidade.• Vivenciar cada modalidade.
II - Aprimoramento tático das modalidades esportivas	<ul style="list-style-type: none">• Aplicar táticas das modalidades em situações de jogo.• Analisar táticas das modalidades em situações de jogo.
III – Regras	<ul style="list-style-type: none">• Analisar regras dos diferentes esportes.• Alterar regras de acordo com o interesse do grupo, espaços e materiais.

Eixo Temático II Jogos e Brincadeiras

Temas: *Jogos de Rua, Jogos de Salão e Capoeira*

TÓPICOS	HABILIDADES
7. O jogo lúdico	<ul style="list-style-type: none">7.1. Conhecer as características do jogo lúdico.7.2. Reconhecer os jogos e brincadeiras como meio de educação para o lazer.7.3. Compreender as implicações dos avanços tecnológicos para o brincar.7.4. Compreender as implicações da urbanização para o brincar.

<p>8. A diversidade cultural dos jogos e brincadeiras</p>	<p>8.1. Vivenciar jogos e brincadeiras de cada tema. 8.2. Relacionar os jogos e brincadeiras com a história da humanidade. 8.3. (Re)criar jogos e brincadeiras em função dos sujeitos, espaços e materiais. 8.4. Avaliar a participação coletiva e compartilhada nos jogos e brincadeiras.</p>
<p>9. Capoeira</p>	<p>9.1. Analisar os aspectos histórico-culturais da capoeira . 9.2. Analisar a capoeira como jogo, dança e/ou luta. 9.3. Analisar a esportivização da capoeira. 9.4. Aprimorar os elementos técnicos da capoeira.</p>

Temas complementares

Jogos Aquáticos e de outras Culturas

<p>I - Jogos aquáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar jogos e brincadeiras no meio líquido. • (Re)criar jogos e brincadeiras no meio líquido.
<p>II – Jogos de outras culturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a influência dos jogos e brincadeiras de outras culturas em nossa sociedade.

Eixo Temático III Ginástica

Temas: Ginástica Geral, Ginástica Localizada, Ginástica de Academia, Caminhada

TÓPICOS	HABILIDADES
10. Características e finalidades	<p>10.1. Explicar a diferença entre ginástica, atividade física e exercícios físicos.</p> <p>10.2. Conhecer características e finalidades de cada modalidade.</p> <p>10.3. Conhecer as habilidades físicas básicas: flexibilidade, equilíbrio, força, resistência e coordenação.</p>
11. Alongamento e flexibilidade	<p>11.1. Conhecer a importância do alongamento antes e depois do exercício físico.</p> <p>11.2. Relacionar alongamento e flexibilidade.</p> <p>11.3. Executar alongamentos para os diferentes grupos musculares.</p>
12. Caminhada	<p>12.1. Compreender os benefícios da caminhada.</p> <p>12.2. Conhecer os cuidados necessários para a realização da caminhada.</p> <p>12.3. Identificar as diferentes formas de caminhar e seus objetivos: lazer, saúde e qualidade de vida.</p> <p>12.4. Relacionar o conceito de zona-alvo e condicionamento físico.</p> <p>12.5. Identificar as alterações que ocorrem no organismo durante e depois da atividade física.</p>
13. Balanço calórico	<p>13.1. Compreender a relação entre a atividade física, dieta, balanço calórico e saúde.</p> <p>13.2. Analisar os efeitos dos moderadores de apetite no organismo e suas relações com a atividade física.</p> <p>13.3. Avaliar a importância da atividade física na prevenção e tratamento da obesidade.</p>

14. Ginástica, consumo e mídia	<p>14.1. Analisar razões e implicações do uso de anabolizantes para a obtenção do corpo “ideal”.</p> <p>14.2. Analisar os benefícios e riscos das diferentes modalidades de ginástica praticadas em academias e outros espaços.</p> <p>14.3. Analisar os padrões de corpo impostos pela cultura.</p> <p>14.4. Analisar a influência da mídia na prática da ginástica.</p> <p>14.5. Analisar as implicações do consumismo nas práticas das modalidades da ginástica.</p>
15. A ginástica e o lazer	<p>15.1. Compreender a prática da ginástica como possibilidade para a vivência do lazer.</p> <p>15.2. Analisar a influência da mídia na prática da ginástica como lazer.</p>

Temas complementares

Ginástica Aeróbica, Ginástica Artística, Práticas Circenses

TÓPICOS	HABILIDADES
I – Aprimoramento técnico das modalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar técnicas das modalidades.
II - Práticas corporais da cultura oriental: <i>caratê, muay thai, kung fu, aikido, tae kwon do, tai chi chuan</i> , ioga, dentre outras.	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar exercícios das diferentes modalidades. • Aperfeiçoar técnicas das modalidades.

Eixo Temático IV

Dança e Expressões Rítmicas

Temas: Dança Criativa, Dramatização, Pantomima

TÓPICOS	HABILIDADES
16. A expressão corporal como linguagem	<p>16.1. Aperfeiçoar a vivência dos elementos constitutivos da dança: forma, espaço e tempo.</p> <p>16.2. Expressar-se corporalmente utilizando os elementos constitutivos da dança.</p> <p>16.3. Compreender as danças e os movimentos expressivos como possibilidade de expressão individual e coletiva.</p> <p>16.4. Compreender a dança e os movimentos expressivos como parte da história cultural da humanidade.</p>
17. Exercícios coreográficos	<p>17.1. Desenvolver a capacidade de abstração na criação de temas.</p> <p>17.2. Criar seqüências coreográficas.</p> <p>17.3. Vivenciar as danças e movimentos expressivos nos eventos escolares.</p>

TÓPICOS	HABILIDADES
18. Elementos constitutivos da dança: formas, espaço, tempo	<p>18.1. Vivenciar os elementos constitutivos da dança.</p> <p>18.2. Identificar os elementos constitutivos da dança.</p>
19. O corpo na dança e nos movimentos expressivos	<p>19.1. Vivenciar o movimento em diferentes ritmos.</p> <p>19.2. Articular o gesto com sons e ritmos produzidos pelo próprio corpo, por diferentes objetos e instrumentos musicais.</p> <p>19.3. Expressar sentimentos e idéias utilizando as múltiplas linguagens do corpo.</p> <p>19.4. Conhecer as possibilidades do corpo na dança: impulsionar, dobrar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar, dentre outras.</p> <p>19.5. Reconhecer as possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais na dança e nos movimentos expressivos.</p>
20. Criação e improvisação	<p>20.1. Vivenciar processos de criação e improvisação.</p> <p>20.2. Compor pequenas coreografias a partir de temas, materiais ou músicas.</p>
21. A diversidade cultural nas danças brasileiras	<p>21.1. Reconhecer a pluralidade das manifestações culturais na dança em nosso país.</p> <p>21.2. Vivenciar diferentes manifestações culturais da dança.</p>
22. Dança e mídia	<p>22.1. Identificar estereótipos na dança.</p> <p>22.2. Identificar a influência da mídia nas formas de dançar.</p>
23. Dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes	<p>23.1. Compreender a dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes (afetividade, confiança, criatividade, sensibilidade, respeito às diferenças, inclusão).</p>

<p>24. Dança e relações de gênero</p>	<p>24.1. Identificar a dança como possibilidade de superação de preconceitos.</p> <p>24.2. Compreender as relações sociais entre homens e mulheres na dança.</p>
<p>III - Características de cada modalidade de dança IV - A dança nos eventos escolares: festivais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características das danças e dos movimentos expressivos. • Vivenciar a dança em eventos escolares.

Temas Complementares

Atletismo (Lançamentos e Corridas: Rústica, com Barreiras), Vôlei de Dupla, Futevôlei, Futebol de Campo.

<p>I - Aprimoramento técnico das modalidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os elementos técnicos de cada modalidade. • Vivenciar cada modalidade.
<p>II - Aprimoramento tático das modalidades esportivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar táticas das modalidades em situações de jogo. • Analisar táticas das modalidades em situações de jogo.
<p>III – Regras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar regras dos diferentes esportes. • Alterar regras de acordo com o interesse do grupo, espaços e materiais.

Bibliografia

ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares. **Saber docente e prática educativa: construindo uma nova proposta de ensino da Educação Física na escola**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte, 1998.

ALVES, Vânia F. Noronha. Uma leitura antropológica sobre educação física e o lazer. **In: WERNECK, C. L. G. Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.83-114.

_____. A construção dos sentidos de corpo na sociedade ocidental. **In: SALGADO, Maria Umbelina C.; MIRANDA, Glaura Vasques de. (Org.). Veredas; formação superior de professores: módulo 6, v. 1/SEE-MG**, p.21-52. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte; possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados/CBCE, 2001.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRACHT, V. (Org). **Educação física no Brasil e Argentina**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. O primeiro ciclo de idade de formação. Caderno Infância, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1999.

BRACHT, V. E. ALMEIDA, A política de esporte na escola no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, v.24, n.3, p.87-101, maio 2003.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. **In: CAPARROZ, Francisco (Org.) Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p.67-79.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, n.8, p.69-88, 1999.

BRANDÃO, Maria Gláucia C.. Educação Corporal voltada para qualidade de vida. **In: SALGADO, Maria Umbelina C. e MIRANDA, Glaura Vasques de. (Org.). Veredas. Formação superior de professores: módulo 6, v. 2/SEE-MG**. Belo Horizonte: SEE-MG, p. 21- 48.

BRASIL. Decreto 69.450, 1º nov. 1971. Regulamenta o art. 22 da lei n. 4.024, de 20 dez. 1961, e a alínea “c” do art. 40 da lei n. 5.540, de 28 nov. 1968, e dá outras providências.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

_____. Lei n. 10.328 de 12 de dezembro de 2001. Altera a redação do art. 26, § 3º, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” e dá outras providências.

_____. Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26 § 3 e o art. 92 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” e dá outras providências.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente.

- _____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares para o ensino médio, 1999.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.96 p.
- _____. Secretaria de Educação Média. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.96 p.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROTTO, Fábio. **Jogos cooperativos**. Campinas: Editora Unicamp, [s.d.]
- BRUNHS, Heloísa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papyrus, 1993.
- CALDERIA, Anna Maria S. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.3, n.17, set./out. 1997.
- CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARVALHO, Yara Maria de. Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 22, n.2, p. 9-21, jan. 2001.
- CASTRO Júnior, Luis Vitor; ABID, Pedro R. J. Capoeira: intervenção e conhecimento no espaço escolar. In: CONGRESSO do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 1999, Florianópolis. Anais... Unijuí, 1999. p.1777-183.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAÓLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- _____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.
- FARIA, Eliene Lopes. **O esporte na cultura escolar: usos e significados**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. Campinas: Martins Fontes, 1994. 252p.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.
- HANSEN, Roger; VAZ, Alexandre Fernandez. Treino, culto e embelezamento do corpo: um estudo em academias de ginástica e musculação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: v. 26, n.1, p. 135-152, set. 2004.
- HOSTAL, Philippe. **Ginástica de aparelhos: espaldar, banco, plinto, corda, ensino primário**. São Paulo: Manole, 1992.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens; o **jogo como elemento da cultura**. 2 ed. São Paulo: perspectiva, 1980.
- KUNZ, Elenor (Org.). Didática da educação física - 1. Ijuí: Unijuí, 1998. (Org.). Didática da educação física - 2. Ijuí: Unijuí, 2002. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LEIS DO ESPORTE E ESTATUTO DO TORCEDOR. São Paulo: Manole, 2003.
- LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 59-76, jul./dez. 2000.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

MARCELLINO, Nelson C. **et al. Repertório de atividades**. Campinas: Papyrus, 2002.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. **In: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. p.209-233.

MELLO, Guiomar N. Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.4, n.24, p.53-62, nov./dez, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental. 1998.

NAHAS, Markus V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 3. ed. Londrina: Midiograf, 2003.

PACHECO, Ana Júlia. A dança na educação física: uma revisão de literatura. **In: CONGRESSO DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 1999, Florianópolis. Anais... Unijuí. 1999, p.117-123.

PINTO, Leila M.M. Educação física; dos jogos e do prazer. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.2, n.8, mar./abr. 1995.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Educação física: dos jogos e do prazer. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, a.1, n.4, p.42-53, jul./ago. 1995.

PIRES, Giovani de Lorenzi. **Educação física e o discurso midiático: abordagem crítico emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2002. 336 p.

PIRES, G.L; NEVES, A. O trato com o conhecimento esporte na formação em educação física; possibilidades para sua transformação didático metodológica. **In: KUNZ, E. Didática da Educação Física 2**. Ijuí: Unijuí, 2002 . p.53 -95.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

ROSA, MARIA Cristina (Org.). **Festa, lazer e cultura**. Campinas: Papyrus, 2002.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANT'ANNA, Denize Bernuzzi. Identidade corporal. **In: SESC/São Paulo (Org.). Corpo prazer e movimento**. São Paulo: SESC/São Paulo, 2002. p. 24-31.

SOARES, C. Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas. Autores Associados, 1998.

SOUSA, Eustáquia S. Educação dos corpos na escola. **In: SALGADO, Maria Umbelina C.; MIRANDA, Glaura V. de. (Org.). Veredas. Formação superior de professores: módulo 6**, v. 3/SEE-MG, p. 21-50. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A nova LDB: repercussões no ensino da educação física. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n.15, p.18-29, jun./ago. 1997.

(Org.) Trilhas e partilhas; Educação Física na cultura escolar e na práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

UNESCO. Unesco e a educação no século XXI. Os quatro pilares da educação. 1996. In: FERREIRA NETO, Augusto. **Proposta pedagógica da escola comunitária**. 2. ed. Belo Horizonte: CNEC, [s.d.]. p. 33-45.

UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. Projeto político-pastoral-pedagógicodas unidades escolares da UBEE. Belo Horizonte: UBEE, 2003. v. 5.

VAGO T. M. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSE, 2002.

_____. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno Cedes**. Campinas, n.8, p.30-51, 1999.

WHOQOL-100, 1994. www.hcpa.ufrgs.br/psiq/whoqol-100.

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