



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM BRASÍLIA: ANÁLISE
COMPARATIVA DE CURRÍCULOS DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Juliana de Oliveira Freire

**Brasília, DF
2016**

Juliana de Oliveira Freire

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM BRASÍLIA: ANÁLISE COMPARATIVA
DE CURRÍCULOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a INGRID DITTRICH WIGGERS

Brasília, DF

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF866e Freire, Juliana de Oliveira
Educação Física escolar em Brasília: análise
comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino
fundamental / Juliana de Oliveira Freire; orientador
Ingrid Dittrich Wiggers. -- Brasília, 2016.
131 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação Física)
-- Universidade de Brasília, 2016.

1. Currículo. 2. Educação Física. 3. Infância. 4.
Anos iniciais do ensino fundamental. 5. Brasília. I.
Wiggers, Ingrid Dittrich , orient. II. Título.

JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM BRASÍLIA: ANÁLISE COMPARATIVA
DE CURRÍCULOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Defendida e aprovada em 22 de junho de 2016.

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers - Orientadora
Faculdade de Educação Física – FEF/UnB

Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Cátia Piccolo Viero Devechi
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^o Dr. Jonatas Maia da Costa
Faculdade de Educação – FEF/UnB

Até aqui me ajudou o Senhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, por me permitir chegar até aqui.

Às minhas avós Dió (*in memorian*) e Sebastiana (*in memorian*) com quem aprendi a sonhar e a ser paciente.

Aos meus pais Pedro e Luiza por me tornarem quem eu sou hoje.

Ao meu esposo e amigo Marcelo, compreensivo e companheiro ao longo dessa jornada. Sem o seu apoio eu não teria conseguido!

Aos meus amados filhos Gabriel e Daniel, que alegam os meus dias. Os melhores filhos do mundo!

Ao meu irmão Ricardo por ser prestativo e me ajudar em tudo.

Ao meu irmão Igor, às lindas sobrinhas Camile, Karine e Alice simplesmente por fazerem parte da minha vida.

Às cunhadas Dani e Marília pelas orações e encorajamento.

A minha madrinha Adélia pelas prontas palavras de apoio e incentivo.

À minha tia e revisora Eliene que sempre acreditou em mim.

A todos os membros das famílias Oliveira e Freire, que fazem parte da construção da minha história.

Ao meu sogro Oliveiro e minha sogra Vera, pelo apoio de sempre.

A minha orientadora Ingrid, que realiza seu trabalho com excelência e com quem muito aprendi. Obrigada pela paciência!

Às queridas amigas Aldecilene e Geusiane, companheiras em todos os momentos, nas madrugadas, nas bibliotecas, nos estudos e nas conversas. Faltam palavras para expressar a minha gratidão a vocês.

A todos os integrantes do *Imagem*, um grupo não só de pesquisa, mas de amigos.

Ao meu amigo Tatu, que acreditou que seria possível eu ingressar no mestrado, quando nem mesmo eu acreditava.

À amiga Alê, que sempre me incentivou e inspirou. Tenho muito orgulho de você!

Ao meu professor Juarez, que me fez querer ser professora e que muito contribuiu tanto para a Educação Física e infância na SEDF, quanto para essa pesquisa.

Aos amigos da EC 18 de Taguatinga, em especial à amiga Ana Paula.

Aos professores do Projeto Educação com Movimento.

À SEDF/EAPE por me conceder o afastamento para estudos.

A todos que acreditaram, incentivaram e torceram para que tudo desse certo!

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar e comparar os currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Brasília implementados em 1993 e 2014. Os objetivos específicos consistiram em identificar as teorias de currículo, as abordagens pedagógicas da Educação Física, bem como as noções de infância nos documentos em questão. O percurso metodológico para interpretação e comparação dos dados foi orientado pela análise de conteúdo. Segundo os procedimentos técnicos, a pesquisa com abordagem qualitativa, se caracterizou como documental. Como resultados, os documentos apresentam rupturas e continuidades nos fundamentos teóricos, com elementos da teoria crítica, ao considerarem influências de ordem política e social na constituição dos saberes. Todavia, infere-se a tendência do currículo de 1993 aos fundamentos tradicionais, com elementos das teorias críticas. Por outro lado, o documento de 2014 apresenta fundamentos enfaticamente críticos e pós-críticos, mas ao analisar os objetivos e conteúdos, infere-se a influência de abordagens tradicionais. Essa correlação de forças representa as disputas do campo acadêmico-científico da Educação Física. Em relação à infância, do mesmo modo há uma ênfase em concebê-la de modo idealista no documento de 1993 e crítica no currículo de 2014. A partir da comparação entre os dois currículos e complementarmente dos projetos que operacionalizaram a inserção do trabalho pedagógico da Educação Física com crianças, foram identificados pontos favoráveis como a previsão do trabalho em parceria entre os professores, sem hierarquizações, mas em uma relação de interdisciplinaridade e complementaridade. Percebe-se que as discussões do campo teórico-científico da Educação e da Educação Física estão sendo incorporadas gradualmente aos documentos, contudo, fazem-se necessários estudos que analisem as apropriações do teor desses documentos na prática pedagógica.

Palavras-chave: *Currículo. Educação Física. Infância. Anos iniciais do ensino fundamental. Brasília.*

ABSTRACT

This study aims to analyze and compare the curriculum in the early years of the elementary school in Brasilia public school system, implemented in 1993 and 2014. The specific objectives consisted of identifying the curriculum theories, pedagogical approaches of Physical Education and as notions of childhood in the documents investigated. Content analysis drove the methodological approach to interpretation and comparison of data. According to the technical procedures, the qualitative research was designated as documentary. As a result, the documents show ruptures and continuities in theoretical foundations, with elements of critical theory, considering the influences of political and social order in the constitution of knowledge. However, it is inferred the 1993 curriculum tendency to traditional foundations, with elements of critical theories. On the other hand, the 2014 document has strongly critical and post-critical foundations, but to analyze the objectives and contents infers the influence of traditional approaches. This correlation of forces represents the conflicts of the academic-scientific field of Physical Education. Regarding childhood, there is an emphasis on an idealistic viewing in the 1993 curriculum and critical on 2014 curriculum. From the comparison between the two documents and complementarily of projects which operationalized insertion of Physical Education in the elementary school, were identified as favorable points forecasting work in partnership with teachers, without hierarchies, but in an interdisciplinary and complementary relationship. It is noticed that the discussion of the theoretical and scientific field of Education and Physical Education are gradually being incorporated into the documents. However, it is necessary to examine the appropriation of content of these documents in pedagogical practice.

Keywords: Curriculum. Physical Education. Childhood. Early years of elementary school. Brasilia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Abordagens e concepções de Educação Física.....	22
Figura 2 - Currículo de 1993.....	38
Figura 3 - Currículo de 2000 – 1ª a 4ª série	43
Figura 4 - Orientações Curriculares de 2009 - Ensino Fundamental.....	44
Figura 5 - Currículo de 2010: Ensino Fundamental Séries Anos iniciais	45
Figura 6 - Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos ...	47
Figura 7 - Currículo de 2014: Ensino Fundamental Anos iniciais	48
Figura 8 - Número de escolas atendidas entre 2013 e 2015	50
Figura 9 - Interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento e Educação Física	56
Figura 10 - Fases do desenvolvimento motor	57
Figura 11 - Fases do desenvolvimento psicomotor.....	58
Figura 12 - Comparação entre o conteúdo total e o conteúdo para 6 a 10 anos.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das categorias de acordo com os conceitos de cada teoria	14
Quadro 2 - A Educação Física e seu conteúdo de ensino no tempo	18
Quadro 3 - Fases do desenvolvimento motor	46
Quadro 4 - Correlação entre as escolas da motricidade humana	56
Quadro 5 - Fases do desenvolvimento motor e psicomotor	59
Quadro 6 - Desenvolvimento afetivo-social, cognitivo e lúdico	60
Quadro 7 - Resumo dos aspectos gerais do conteúdo	64
Quadro 8 - Educação do movimento: conteúdos do currículo de 1993	65
Quadro 9 - Educação pelo movimento: conteúdos do currículo de 1993	66
Quadro 10 - Educação com o movimento: conteúdos do currículo de 1993	67
Quadro 11 - Comparação entre os currículos de 1993 e 2014	80

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CID	Centros de Iniciação Desportiva
CIEF	Centro Integrado de Educação Física
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DF	Distrito Federal
EF	Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MUDE	Museu de Educação do Distrito Federal
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	PARA COMEÇO DE CONVERSA	1
2	CAMINHOS DA PESQUISA.....	5
2.1	Definição do objeto.....	5
2.2	Categorias de análise.....	10
2.3	Estudos comparados.....	11
3	CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA.....	13
3.1	Currículo	13
3.2	Educação Física escolar	17
3.2.1	Abordagem desenvolvimentista	23
3.2.2	Psicomotricidade	25
3.2.3	Abordagem construtivista-interacionista	26
3.2.4	Abordagem crítico-superadora	27
3.2.5	Abordagem crítico-emancipatória.....	29
3.3	Infância	30
4	EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA EM BRASÍLIA.....	35
4.1	Currículo de 1993.....	38
4.1.1	Escola Candanga	40
4.2	Currículo de 2000.....	42
4.3	Currículo de 2009.....	44
4.4	Currículo de 2011	45
4.5	Currículo de 2014.....	47
4.5.1	Projeto Educação com movimento.....	49
5	ANALISANDO OS CURRÍCULOS DE 1993 E 2014.....	53
5.1	Currículo de 1993.....	54
5.1.1	Teorias sobre o currículo.....	54
5.1.2	Abordagens pedagógicas da Educação Física.....	55
5.1.3	Objetivos e conteúdos	63
5.2	Currículo de 2014.....	68
5.2.1	Teorias sobre o currículo.....	68
5.2.2	Abordagens pedagógicas da Educação Física.....	70
5.2.3	Objetivos e conteúdos	71
5.3	Comparando os currículos	72

5.3.1	Noções de infância	81
5.3.2	Dialogando com outras experiências	87
	REFLEXÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS.....	95
	Anexo A - Conteúdos do currículo de 1993	104
	Anexo B - Conteúdos e objetivos do currículo de 2014	109
	Anexo C - Instituições educacionais da SEDF em 2015.....	113
	Anexo D - Projeto Educação com Movimento - Estrutura do Portfólio	114
	Anexo E - Projeto Educação com Movimento - Avaliação dos Estudantes.....	115
	Anexo F - Projeto Educação com Movimento – Avaliação do Professor de Atividades	116
	Anexo G - Educação com Movimento - Avaliação dos Gestores.....	117
	Anexo H - Projeto Educação com Movimento - Avaliação Qualitativa	118

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Esta pesquisa tem como temática central o estudo do currículo de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). O interesse pelo tema está associado à experiência profissional como professora de Educação Física da rede pública de ensino em Brasília¹ desde 2010 e atuante nos anos iniciais do ensino fundamental desde 2012. Muitas reflexões foram desencadeadas a partir da prática pedagógica, de reuniões e de curso de formação sobre a construção de um novo currículo, despertando o interesse em compreender como está fundamentada a Educação Física e infância nesses documentos. Tais experiências culminaram na inserção enquanto pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) e no Imagem²: Grupo de pesquisa sobre corpo e educação da Faculdade de Educação Física da UnB.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a SEDF implementou cinco currículos nos anos 1993, 2000, 2009, 2011 e 2014, os quais nortearam consequentemente o trabalho pedagógico de toda a rede de ensino de Brasília. Entretanto, essa investigação inicialmente apresenta o Plano de Construções Escolares de Brasília, pois se trata do projeto pioneiro da educação concebido por Anísio Teixeira em 1960. Para mais, enfoca os currículos implementados em 1993 e 2014, por serem os documentos vigentes quando foram implementados o *Projeto Núcleo de Educação com o Movimento* (SAMPAIO; LIÁO JÚNIOR, 1999) e o *Projeto Educação com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (DISTRITO FEDERAL, 2016), pois detalham a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física com crianças.

Tendo como ponto de partida a compreensão da organização curricular, em nível nacional da educação, a legislação brasileira é composta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Diretrizes

¹ Devido às peculiaridades do Distrito Federal, adotou-se o sistema de divisão territorial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) utilizado pelos correios, em que as Regiões Administrativas são consideradas bairros de Brasília e não cidades do Distrito Federal. Por isso, ao se referir às escolas de Brasília, são incluídas todas as escolas das cidades que compõem o Distrito Federal e não apenas as da capital, localizadas no Plano Piloto.

² Inscrito no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq desde 2012. Linhas de pesquisa: Educação do corpo e história; Educação do corpo, infância, juventude e escola; Mídia-educação e educação do corpo.

Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). Estas leis e diretrizes são materializadas nos currículos, cuja responsabilidade pertence às Secretarias de Educação no âmbito Estadual, Municipal e Distrital. Podemos apontar ainda os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que são elaborados de acordo com a realidade de cada escola e subsidiam o planejamento escolar e a prática pedagógica.

Desse modo, a fim de melhor compreender o objeto de estudo, faz-se necessário estabelecer relações entre os conceitos de currículo, Educação Física e infância, para que os objetivos e a metodologia sejam coerentemente articulados. Essas considerações teóricas, ao mesmo tempo em que se configuram incitantes da pesquisa, são evidenciadas em outros trabalhos sobre o tema. Dentre as pesquisas que realizaram estudos de currículos da SEDF, destaca-se Oliveira, S. (2014), que comparou as artes visuais nos currículos de 2000, 2009 e 2011. Os autores Vieira (2010) e Gramorelli (2014) realizaram pesquisas que analisaram os currículos de 1993 e 2014, respectivamente, mas em comparação com os documentos de outros estados brasileiros. Esses trabalhos, entretanto, não trataram especificamente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Adentrando o campo da Educação Física em Brasília, foram realizadas diversas pesquisas com crianças no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental na SEDF, por integrantes do grupo *Imagem*. Ribeiro (2013); Machado (2013); Freitas (2015) e Praça (2016) investigaram, nesta ordem, a produção cultural infantil em projeto de mídia-educação, a percepção das crianças a respeito de seu corpo na escola, as práticas corporais nos tempos e espaços escolares e as práticas corporais infantis em uma escola do campo. Porém, estes estudos não enfocaram o currículo, entendido como o documento oficial que orienta a prática pedagógica. Esta investigação, conseqüentemente, intenta contribuir para dar continuidade aos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa, abordando os currículos propostos para a Educação Física de crianças em Brasília, tema ainda não explorado.

Por conseguinte, pretende-se responder ao questionamento: *Como está fundamentada a Educação Física e infância nos currículos de 1993 e 2014 dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Brasília?* Considera-se relevante para tanto, correlacionar os temas currículo, Educação Física e infância,

traçar um panorama sobre a implementação dos currículos em Brasília, para finalmente estabelecer a comparação entre os currículos de 1993 e de 2014.

Nesse contexto, o *objetivo geral é analisar e comparar os currículos de 1993 e 2014, dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Brasília, enfocando as teorias de currículo, as abordagens pedagógicas da Educação Física, bem como as noções de infância*. Para tanto foram elaborados os seguintes objetivos específicos de pesquisa:

- a) Identificar as teorias que fundamentam os currículos de 1993 e 2014.
- b) Identificar e analisar as abordagens pedagógicas da Educação Física, enfocando a fundamentação teórica, os objetivos e conteúdos.
- c) Identificar as noções de infância que permeiam o currículo.

Seguidamente, apresentam-se os pontos fundamentais da dissertação, organizada em quatro capítulos. Em *Caminhos da Pesquisa*, abordou-se o percurso metodológico para análise e comparação dos dados. Partindo de como foi definido o objeto, explicitou-se as técnicas e categorias de análise, com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2009), além dos preceitos dos estudos comparados.

No capítulo *Currículo, Educação Física e infância*, são elencados conceitos e teorias de currículo (SILVA, T., 2002; APPLE, 2008; MOREIRA, A., 2010, SACRISTÁN, 2013); as abordagens da Educação Física: desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), psicomotricidade (LE BOULCH, 2007), construtivista-interacionista (FREIRE, 1997), crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994). Também foi delineado um breve panorama acerca dos estudos da infância (ARIÈS, 1981; CORSARO, 2011, SARMENTO, 2015), o debate acerca da criança no contexto escolar (MÜLLER; CARVALHO, 2009; ARROYO, 2013; GOBBI; PINAZZA, 2014) e especificamente no campo da Educação Física (SAYÃO, 1999; AYOUB, 2001; BUSS-SIMÃO, 2005).

O capítulo *Educação Física e Infância em Brasília* situa o modelo original de escolarização da cidade, implantado na década de 1960. A partir de um panorama dos currículos de 1993, 2000, 2009, 2011 e 2014, contextualizam-se os debates e ações a partir da década de 1990, pois neste período estas discussões tinham o propósito de universalizar a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas públicas. Complementarmente ao currículo, foram

descritos os Projetos que detalham a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física com crianças.

Em *Analisando os currículos de 1993 e 2014*, foram apresentados os resultados, inferências e observações, com base na categorização dos dados explicitados nos currículos e a partir do diálogo com a literatura. O estudo comparativo fundamentou-se nas bases teóricas que nortearam a elaboração dos documentos, nas abordagens da Educação Física, apresentadas tanto na parte teórica quanto nos objetivos e conteúdos, problematizando o lugar da infância nos currículos e nas abordagens da Educação Física e estabelecendo um diálogo entre os dados e os currículos de alguns estados e municípios brasileiros.

Finalmente, no capítulo *Reflexões finais*, são apresentadas as considerações acerca da problemática do estudo e dos resultados, bem como as contribuições para o campo acadêmico da Educação Física e as sugestões para estudos posteriores.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Ao longo de uma investigação é necessário trilhar alguns caminhos, em busca dos objetivos. Nessa direção, o paradigma qualitativo surgiu como alternativa para as pesquisas em educação, como contraponto às pesquisas empírico-analíticas. Calcadas no positivismo, as pesquisas puramente quantitativas sofreram críticas por estabelecer relações diretas de causa e efeito (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002).

Assim sendo, realizou-se estudo comparado entre os documentos que norteiam a prática pedagógica da SEDF, com perspectiva interpretativa, seguindo as fases da análise de conteúdo da Bardin (2009), desde a definição do objeto, à definição das técnicas e categorias de análise.

2.1 Definição do objeto

A partir da problemática da pesquisa relacionada à fundamentação da Educação Física e da infância nos currículos de 1993 e 2014 dos anos iniciais do ensino fundamental e do olhar da pesquisadora enquanto professora de Educação Física da SEDF, atuante no *Projeto Educação com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, delimitou-se o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental como objeto de investigação, com foco na parte específica da Educação Física.

A definição do marco temporal foi estabelecida a partir da Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, pois representou a reabertura da participação política à sociedade brasileira, após mais de 20 anos de ditadura militar³. Foi a primeira vez na história do Brasil que a responsabilidade da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) passou a ser do Estado, com garantia ao ensino fundamental (BRUEL, 2010). Este contexto de redemocratização reverberou no campo da Educação e conseqüentemente da Educação Física, que neste período passava por um processo de reflexão acerca de sua prática não só no contexto da escola, mas em outros campos de atuação, como

³ Em 1964, o Governo de João Goulart foi deposto pelos militares, que instauraram um regime ditatorial com sucessivos presidentes militares, que perdurou por 20 anos. Neste período, o esporte como fator de unidade nacional foi estimulado seguindo os interesses da instituição militar.

em clubes e academias. Houve, neste período, um movimento influenciado pelas ciências humanas e sociais, conhecido como “renovador” ou crítico, contrapondo-se ao viés tecnicista, ligado à biodinâmica (BRACHT, 1999). Vale destacar que, após a Constituição de 1988, foram implementados na SEDF os currículos de 1993, 2000, 2009, 2011 e 2014.

Estabelecidos estes parâmetros, com o propósito de aproximação ao tema, realizou-se busca do termo *currículo* no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. De acordo com o censo realizado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), foram inscritos 64 grupos⁴ em 2000. Este aumento foi progressivo ao longo dos anos, chegando em 2010, última atualização do censo, a 315 grupos de pesquisa. Em 2016, considerando os dados atualizados dos nomes dos grupos ou das linhas de pesquisa, encontra-se 426 registros que contemplam o currículo, demonstrando a ampliação das discussões sobre o currículo no cenário acadêmico atual. Assim Moreira, A. (2010, p. 7), afirma que “o campo do currículo no Brasil vem adquirindo cada vez mais consistência e visibilidade”.

A fim de mapear as discussões sobre currículo no campo da Educação Física, realizou-se revisão sistemática em oito periódicos⁵ brasileiros representativos do campo, publicados entre 2005 e 2014. Foram localizados 78 (2%) artigos a partir das unidades de registro *Currículo*, *Projeto Político Pedagógico* ou *Componente/Diretriz Curricular*, de um total de 4030 publicações nesse período. Para identificar proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, foram criadas categorias de acordo com os temas das produções encontradas, a partir dos resumos. Deste conjunto, 24 artigos (31%) tratam do currículo da educação básica ou projeto político pedagógico, 35 (45%) dos currículos de graduação e/ou pós-graduação e 19 (24%) da Educação Física como componente curricular. O maior número de artigos que tratam dos currículos da graduação e/ou pós-graduação é consequência das

⁴ O critério para a busca foi a palavra currículo com os descritores ativos nome do grupo ou nome da linha de pesquisa. Foram 92 grupos em 2002; 157 em 2004; 178 em 2006 e 224 em 2008. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

⁵ Motrivivência (Revista de Educação Física Esporte e Lazer da Universidade Federal de Santa Catarina), Motriz (Revista de Educação Física da Universidade Estadual de São Paulo), Movimento (Revista da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Pensar a Prática (Revista da Universidade Federal de Goiás), RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte), RBCM (Revista Brasileira de Ciência e Movimento, da Universidade Católica de Brasília), RBEFE (Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, da Universidade de São Paulo), UEM (Revista da Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá).

mudanças curriculares na formação inicial nos últimos anos, ocasionando a separação entre licenciatura e bacharelado em Educação Física.

Considerando estes apontamentos, foram incorporados à discussão os artigos que tratavam diretamente dos temas que tangenciam esta pesquisa, como análises de currículos ou construções curriculares de outros estados brasileiros (SOUZA JÚNIOR, 2007; SILVA, M., 2010; MACIEIRA; MATA; HERMIDA, 2011; MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011; ALENCAR; LAVOURA, 2012; PIRES; SAMPAIO JÚNIOR, 2012; TENÓRIO *et al.*, 2012; SOUSA; SOUZA JÚNIOR, 2013; BETTI *et al.*, 2014; RODRIGUES; SOARES JUNIOR, 2014), influências dos PCNs (GRAMORELLI; NEIRA, 2009), currículos de Educação Física da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental (SILVA, E., 2005; GUIMARÃES, 2008; LACERDA; COSTA, 2012; JARDIM *et al.*, 2014), currículo oculto, formação e prática pedagógica dos professores de Educação Física (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006) e teorias curriculares (FERRAZ; CORREIA, 2012). Além destes estudos, foram consideradas teses e dissertações que trataram em alguma medida dos currículos da SEDF (VIEIRA, 2010; GRAMORELLI, 2014, OLIVEIRA, S., 2014).

Estes apontamentos corroboram com Betti, Ferraz e Dantas (2011), que ao analisarem o estado da arte da Educação Física escolar a partir das produções brasileiras indicam a insuficiência de pesquisas sobre o currículo. Os autores ponderam que diversas produções que criticam as propostas curriculares construídas desconsiderando os contextos locais e ferindo a autonomia das escolas, por vezes não ultrapassam o julgamento ideológico ou o caráter de denúncia, sem desmerecer a relevância dessas críticas. Por isso, consideram que as repercussões das propostas curriculares precisam ser investigadas e problematizadas, pois geralmente são apenas substituídas como um documento superado.

Considerando as tendências das pesquisas em Educação Física na Europa, Kirk (2010) discute a relevâncias destes estudos e aponta a necessidade de mais pesquisas que tratem da categoria temática “currículo/ conhecimento”. Com isso, entende-se que a definição do objeto da presente pesquisa apresenta relevância e pertinência tanto para contribuir com o debate acerca da prática pedagógica da Educação Física escolar com crianças, quanto do ponto de vista acadêmico-científico.

2.2 Técnicas de análise

A interpretação dos dados tem como base os procedimentos da análise de conteúdo, sintetizados por Bardin (2009) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Segundo a autora, a análise de conteúdo se organiza em três fases, respectivamente: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e observação. A pré-análise consiste na definição das questões de pesquisa, dos objetivos, dos documentos a serem analisados, além da elaboração dos indicadores que subsidiem a interpretação dos dados. Esta fase compôs a revisão bibliográfica acerca dos conceitos de currículo, Educação Física e infância, a fim de situar as pesquisas realizadas sobre a temática e a elaboração das categorias de análise dos documentos.

Na fase de exploração do material, os documentos foram selecionados a partir das regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2009). Seguindo o critério da exaustividade, que indica a necessidade de se considerar todos os elementos do *corpus* definido para a pesquisa, foram apresentados os currículos que compreendem o período histórico a partir da Constituição Federal de 1988, implementados nos anos 1993, 2000, 2009, 2011 e 2014, coadunando com os preceitos da representatividade e da homogeneidade, para os quais os documentos devem “obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade” (BARDIN, 2009, p. 124). Por se tratar de pesquisa que intenta identificar as teorias de currículo, as abordagens pedagógicas da Educação Física, enfocando os fundamentos teóricos, os objetivos e os conteúdos e as noções de infância que permeiam os currículos de 1993 e 2014 da SEDF, contempla o princípio da pertinência, que prima por adequar da fonte ao objetivo que suscita a análise.

Nesta etapa foi realizada leitura flutuante dos currículos e constatou-se que em cada documento há uma explicação geral a respeito do currículo e outra

específica sobre cada componente curricular. Desse modo, delimitou-se a análise comparativa entre as partes específicas da Educação Física nas séries/anos iniciais do ensino fundamental dos currículos de 1993 e 2014. Este recorte justifica-se porque o currículo de 1993, vigente quando da implementação da LDB (BRASIL, 1996) e PCNs (BRASIL, 1997), contempla o período histórico da primeira versão do então *Projeto Núcleo de Educação com Movimento* em 1997 (SAMPAIO; LIÁO JÚNIOR, 1999). Cabe ressaltar que houve um interstício entre a extinção do Projeto e seu reinício em 2011, pois não foram apresentadas ações da gestão que centralizassem iniciativas isoladas para a atuação da Educação Física com crianças. Além disso, como não foi possível o acesso ao documento original, utilizou-se como fonte a versão apresentada no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte pelos professores gestores do Projeto à época: Sampaio e Liáo Júnior (1999).

Após algumas reformulações desde 2011, o projeto de 1997 subsidiou a versão atual, denominado *Projeto Educação com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (DISTRITO FEDERAL, 2016). Este projeto foi retomado no contexto da elaboração do currículo de 2014, cuja escolha pauta-se na pertinência de se analisar o documento que norteia o trabalho pedagógico em vigência. Os referidos projetos também foram utilizados como objetos de análise, por detalharem aspectos administrativos e metodológicos acerca da intervenção pedagógica do professor de Educação Física no trabalho com crianças.

Delimitado o objeto da pesquisa e após a realização da pré-análise e exploração do material, foram definidas as técnicas e as categorias de análise. A principal dificuldade foi localizar alguns volumes dos currículos, pois não há um órgão da SEDF que organize e sistematize os documentos já implementados, nem sua história e memória. Apenas o currículo de 1993 encontra-se disponível em bibliotecas e no Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE), ainda em construção. O documento de 2014 está disponível virtualmente no site da SEDF. O acesso aos demais currículos foi possível por meio de empréstimos pessoais em escolas que mantinham esses documentos em seu acervo.

2.3 Categorias de análise

Com base no levantamento bibliográfico acerca do currículo, das abordagens da Educação Física e de suas intersecções com a infância foram elencadas categorias *a priori*, ou seja, antes de iniciar a análise. O objetivo de se definir tais categorias previamente foi meramente balizador, pois não foi desconsiderada a possibilidade de elencar categorias *a posteriori*, ao longo do processo de análise, a partir do que os documentos apresentaram.

A etapa da análise envolveu a leitura detalhada de todos os currículos nas seções de Educação Física destinadas às séries ou anos iniciais do ensino fundamental, com base nos conceitos de currículo, Educação Física e infância, estabelecendo relação entre os dados e a teoria.

Nesta direção, diversos autores apresentaram importantes contribuições que se aproximam do objeto desta pesquisa, como Oliveira, S. (2014), que comparou os currículos de 2000, 2009 e 2011 da SEDF (anos finais do ensino fundamental). A autora realizou a descrição e análise dos referidos currículos, tendo como parâmetros: a estrutura, informações disponibilizadas antes dos componentes curriculares, informações do componente curricular Arte e os conteúdos de artes visuais dos anos finais do ensino fundamental. Seu foco foi na investigação da cultura visual e visualidade, própria do campo das artes visuais, mas também apresentou elementos relevantes em nível estrutural dos documentos.

No campo da Educação Física, Gramorelli (2014) analisou o termo *cultura corporal* nos currículos estaduais brasileiros⁶, tendo como parâmetro as categorias: a) dados técnicos do documento como nome e ano de publicação; b) objetivo da proposta; c) processo de elaboração e seus autores; d) indicações para a prática pedagógica e orientações didáticas; e) emprego da expressão cultura corporal; f) avaliação; g) imagens, quadros e esquemas; h) referências bibliográficas. A autora analisou os currículos da Educação Física de modo geral, incluindo ensino fundamental e médio.

⁶ A autora analisou os currículos dos seguintes estados: Acre, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins, incluindo o do Distrito Federal, denominado currículo de 2014 no presente estudo.

Apesar das pesquisas de Oliveira, S. (2014) e Gramorelli (2014) não se definirem no campo dos estudos comparados, apresentam aproximações e se utilizam da comparação como recurso metodológico, mesmo que em nível descritivo.

Assim, considerando a adequação ao objetivo da pesquisa de analisar e comparar os currículos de 1993 e 2014, dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Brasília, enfocando as teorias de currículo, as abordagens pedagógicas da Educação Física, bem como as noções de infância, foram definidas como categorias para a análise: a) fundamentos teóricos que norteiam a elaboração do documento; b) fundamentação teórica apresentada na parte específica da Educação Física; c) objetivos e conteúdos, a partir das abordagens da Educação Física; d) noções de infância na parte específica da Educação Física. Os currículos foram analisados separadamente e posteriormente comparados a fim de identificar as continuidades ou rupturas entre os documentos.

2.4 Estudos comparados

Para que uma pesquisa se situe no campo dos estudos comparados, é necessário que haja uma sistematização metodológica que considere os autores, métodos e teorias do campo. A partir do exposto sobre as abordagens teóricas e metodológicas da pesquisa, definiu-se o presente estudo como comparativo. Vale ressaltar que os estudos comparados, apresentam uma natureza interdisciplinar, com múltiplas metodologias e modos de organização. Ao tratar dos diferentes atores protagonistas da pesquisa em educação comparada (pais, formuladores de políticas públicas, agências internacionais, educadores, ou acadêmicos), Bray (2015) evidencia a necessidade de situar o pesquisador e o real objetivo da pesquisa com o estudo comparado. Sendo assim, enquanto pesquisadora acadêmica e educadora objetiva-se compreender as disputas implícitas nos documentos e em alguma medida contribuir para qualificar o debate sobre o currículo, para que reverbere na prática pedagógica da Educação Física com as crianças.

Ainda sob esta ótica, Adamson e Morris (2015) apresentam elementos que auxiliam a comparação entre currículos, a partir da perspectiva da pesquisa, quer seja avaliativa, interpretativa ou crítica. A comparação entre os currículos em

diferentes momentos históricos, além da análise das abordagens da Educação Física em que se fundamentam, ressalta sua característica interpretativa.

A perspectiva interpretativa ou hermenêutica busca analisar e explicar fenômenos. Exemplos de comparações curriculares nessa perspectiva incluem pesquisas que comparam currículos em momentos diferentes de sua história ou pesquisas que investigam fenômenos curriculares na sua qualidade de artefatos socioculturais (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 355).

Por outro lado, a comparação em uma perspectiva crítica, além de ser necessária uma fundamentação predeterminada, tem como objetivo “identificar aspectos dos currículos que foram incorporados acidentalmente ou deliberadamente, e que tenham se revelado desejáveis ou indesejáveis” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 356). Por conseguinte, este estudo comparado entre os currículos de 1993 e 2014 da SEDF apresenta natureza interpretativa, com aspectos críticos.

3 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA

Com o intento de situar os conceitos de currículo, Educação Física escolar e infância que serão tratados na discussão, este capítulo expressa as teorias que influenciam a elaboração dos currículos, com o intuito de estabelecer um diálogo entre as abordagens da Educação Física com a infância.

3.1 Currículo

A origem histórica da palavra currículo deriva do latim *curriculum*, com a mesma raiz de *cursus* e *currere*. De acordo com Sacristán (2013), em Roma Antiga, *cursus honorum* representava as honras que o cidadão acumulava ao ocupar cargos eletivos e judiciais. No nosso idioma permanece com a conotação de percurso da vida profissional (*curriculum vitae*) e no contexto educacional representa a organização dos conteúdos e a sequência que devem ser ensinados e aprendidos:

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

No âmbito escolar, a palavra currículo tem duas denotações, conforme Moreira, A. (2010, p. 12). Uma mais dominante ao longo do tempo que se refere ao “conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”. Outra mais centrada nas diferenças individuais, que trata do “conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”.

Em outra perspectiva, Apple (2008) considera a educação um instrumento de manutenção de poder e com isso realiza uma análise crítica da educação escolar como instrumento de manutenção do poder econômico, político e cultural, que ultrapassa as questões técnicas de ensinar com eficiência e eficácia. O autor trata da ideologia implícita na elaboração dos currículos, por pessoas que, por vezes, não detém conhecimento da realidade ou da prática pedagógica cotidiana. Não há como analisar um currículo, sem considerar os condicionantes sociais que o influenciam na prática, pois o neoliberalismo e do neoconservadorismo econômico influenciam a

sociedade e conseqüentemente a educação.

De acordo com Silva, T. (2002), os estudos curriculares tiveram destaque a partir da década de 1920 nos Estados Unidos com John Bobbit e seus pressupostos de eficiência da educação e burocratização do currículo. Com o movimento conhecido como reconceptualização curricular e a nova sociologia nos Estados Unidos e na Inglaterra, respectivamente, há um rompimento do paradigma da eficiência e da racionalidade técnica em meados das décadas de 1970. Nesta conjuntura, o autor estrutura em três grupos as diferentes teorias de currículo: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Argumenta que a visão de homem, e de sociedade, bem como a identidade ou a subjetividade, influenciarão a elaboração do currículo e a compilação do que se julga importante, ou do que se considera ideal. Assim, estrutura um quadro que resume as grandes categorias dos conceitos inerentes a cada teoria (Quadro 1). As teorias tradicionais se caracterizam pela neutralidade, cientificidade e questões técnicas e organizacionais. Em contrapartida, as críticas e pós-críticas “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, T. 2002, p. 17).

Quadro 1 - Resumo das categorias de acordo com os conceitos de cada teoria

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
ensino	Ideologia	identidade, alteridade,
aprendizagem	reprodução cultural e social	diferença
avaliação	classe social	subjetividade
metodologia	capitalismo	significação e discurso
didática	relações sociais de produção	saber-poder
organização	conscientização	representação
planejamento	emancipação e libertação	cultura
eficiência	currículo oculto	gênero, raça, etnia,
objetivos	resistência	sexualidade
		multiculturalismo

Fonte: Silva, T. (2002, p. 17).

Ainda a esse respeito, Adamson e Morris (2015) definem seis ideologias que influenciam a elaboração dos currículos: o *racionalismo acadêmico* (foco no conteúdo); a *eficiência social e econômica* (conhecimentos aplicáveis em um futuro emprego); *reconstrutivismo social* (melhoria da sociedade por meio da educação); *ortodoxia* (ensino de ideologia política ou religiosa); *progressivismo* (desenvolvimento do indivíduo) e *pluralismo cognitivo* (múltiplas aprendizagens).

As elaborações curriculares estão intimamente relacionadas aos princípios dos detentores de poder temporal. O poder temporal refere-se ao poder por ocupação temporária de cargos ou posições importantes, todavia, o poder específico ou de prestígio é representado por reconhecimento de contribuição ao campo social (BOURDIEU, 2004). Em consequência, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, T. 2002, p. 15). Nessa lógica, a exclusão ou inclusão depende da perspectiva dos gestores, sujeitos investidos de poder para realizar tal intento. Mesmo quando é elaborado a partir de uma construção coletiva, para se utilizar tal metodologia, os gestores optam por tal método. Em determinados momentos, esses indivíduos com poder temporal lançam mão de convidar especialistas que detêm o poder específico, para subsidiar ou mesmo elaborar tais documentos. Muitas críticas são tecidas aos currículos discutidos entre especialistas e gestores, que não propiciam o espaço para a participação dos atores em diversos níveis.

O currículo é um campo não só de disputas teóricas de concepções, mas de espaço para os sujeitos da ação educativa se posicionarem ativamente na luta por seus direitos. Nessa conformidade, Arroyo (2013) critica a característica etapista, cognitivista e regularizadora do currículo, mas considera um avanço os movimentos de grupos minoritários como negros, quilombolas, indígenas, exercerem influências para que os resultados das suas lutas também sejam refletidos nesses documentos. No esteio destas discussões, inserem-se os estudos sobre infância, pois segundo Corsaro (2011), a ampliação das reivindicações de grupos minoritários, alargou espaço para os estudos da infância.

Um dos autores precursores ao tratar da infância e currículo foi o americano John Dewey, em seu livro *The child and the curriculum*, impresso pela primeira vez em 1899. Com base no pragmatismo, concepção filosófica oposta à filosofia tradicional, afirma a necessidade de correlação entre teoria e prática (DEWEY, 1963). Essas discussões são relevantes, para que não se reforce a dicotomia teoria e prática, pois tal fato favorece o currículo oculto, o que não é explícito nem nos currículos oficiais, nem no planejamento dos professores, caracterizado por uma reinterpretação da teoria com base na experiência em sala de aula (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006).

No campo da Educação Física, Ferraz e Correia (2012) analisaram o desenvolvimento das teorias curriculares, relacionadas às concepções teóricas desse componente curricular e suas repercussões nos debates da formação docente. Os autores consideram a relevância de uma aproximação entre as discussões teóricas e acadêmicas aos professores que atuam na prática, para que o currículo seja construído de modo inovador e crítico, de modo a refletir as demandas da Educação Física Escolar na atualidade.

A partir de uma revisão sistemática em periódicos de 1990 a 2013, do campo da educação e da Educação Física, Rocha *et al.* (2015), discutiram como as teorias de currículo têm influenciado a Educação Física escolar. Os autores concluíram que os currículos têm se distanciado das teorias tradicionais e intentam superar a centralidade em aspectos puramente técnicos, incorporando elementos das teorias críticas, predominantemente, em 74% dos artigos. Cabe ressaltar a influência paulatina das teorias pós-críticas nos trabalhos analisados.

Outro fator relevante relacionado ao currículo, diz respeito à prática pedagógica que não depende exclusivamente das orientações dos documentos, mas perpassa a formação inicial com qualidade, que incidirá na capacidade crítica do professor em relação à realidade e ao planejamento de suas aulas. Sobre a formação inicial dos professores de Educação Física, Lacerda e Costa (2012) analisaram se o currículo da formação inicial de uma universidade estadual baiana oferece subsídios para a atuação dos futuros professores que lecionarão na Educação Infantil. Apesar da ênfase da formação ser na escola, em uma perspectiva crítica e emancipadora, com debates que permeiam relevantes questões da história da educação e da Educação Física, as autoras concluíram que há poucas referências a respeito desse nível de ensino. Além disso, as disciplinas que permeiam esse debate não apresentam as especificidades que a atuação nesse segmento necessita, que possibilite ao professor compreender “as contradições, peculiaridades e possibilidades pertinentes à primeira etapa da Educação Básica” (LACERDA; COSTA, 2012, p. 339).

Retomando a discussão acerca do currículo oculto, Machado (2013) constatou que esse também é o campo para as crianças se manifestarem, por meio de suas “transgressões”, pois há uma contradição na escola: criança *versus* aluno. A criança quer se movimentar, brincar, mas o aluno precisa ficar parado e ser

obediente para aprender os conteúdos que lhes serão úteis no futuro, apesar de muitas vezes não lhe fazer sentido no presente. “Enquanto a mídia transmite um corpo perfeito, a escola um corpo passivo e a família um corpo obediente, as crianças nos mostram um corpo rebelde e transgressor” (MACHADO, 2013, p. 162-163). Essa fora a conclusão que a autora considerou em seu estudo sobre as concepções de corpo e infância, construídos pelas crianças, em sua relação com os tempos e espaços escolares, em uma escola pública de Brasília. Do mesmo modo, ao analisar os currículos da SEDF entre 2000 e 2011, Oliveira, S. (2014, p. 47), destaca a existência de “diversos currículos, o institucional, o oculto, o selecionado pelas educadoras, o compreendido pelos educandos que também fazem, de certa forma, uma seleção do que aprender”.

Diante disto, reitera-se a necessidade de uma formação inicial e continuada com qualidade, para que o professor tenha condições de estabelecer essas relações entre a teoria e a prática.

3.2 Educação Física escolar

A Educação Física enquanto componente curricular tem suas origens nos movimentos ginásticos europeus ainda nos séculos XVIII e XIX (SOARES, 1996). No Brasil, a Educação Física se constituiu como disciplina na instituição escolar sob influência da medicina e da instituição militar (BRACHT, 1999). A Lei Constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1937, afirmava que a Educação Física era obrigatória nas escolas primárias, normais e secundárias, devendo promover a disciplina moral e cívica, além do treinamento físico dos estudantes, de modo a prepará-los para a defesa da nação. Nos idos da década de 1970, o governo militar apoiou a Educação Física na escola objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável, quanto a desmobilização de forças opositoristas. Nessa perspectiva, as escolas superiores de formação em Educação Física seguiam um rígido currículo (CASTELLANI, 2002).

Esse percurso histórico é brevemente sintetizado no Quadro 2, que apresenta o movimento que influenciou o pensamento na Educação Física escolar e o conteúdo a ser ensinado na escola.

Quadro 2 - A Educação Física e seu conteúdo de ensino no tempo

MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	CRONOLOGIA	CONTEÚDO A SER ENSINADO NA ESCOLA
1- MOVIMENTO GINÁSTICO EUROPEU	SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX	- GINÁSTICA QUE COMPREENDIA EXERCÍCIOS MILITARES; JOGOS; DANÇA; ESGRIMA; EQUITAÇÃO; CANTO.
2- MOVIMENTO ESPORTIVO	AFIRMA-SE A PARTIR DE 1940	- ESPORTE - HÁ AQUI UMA HEGEMONIZAÇÃO DO ESPORTE NO CONTEÚDO DE ENSINO.
3- PSICOMOTRICIDADE	AFIRMA-SE A PARTIR DOS ANOS 70 ATÉ OS DIAS DE HOJE	- CONDUTAS MOTORAS
4- *CULTURA CORPORAL *CULTURA FÍSICA *CULTURA DE MOVIMENTO	TEM INÍCIO NO DECORRER DA DÉCADA DE 80 ATÉ NOSSOS DIAS	- GINÁSTICA, ESPORTE, JOGO, DANÇA, LUTAS, CAPOEIRA...

Fonte: Soares (1996, p. 8).

A prática da Educação Física foi assegurada na Constituição de 1937 e desde a primeira LDB, lei nº 4,024/1961. Atualmente, o sistema educacional brasileiro é normatizado pela LDB, lei nº 9.394/96⁷ (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), além dos PCNs (BRASIL, 1997). Com a publicação da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Física passou a ser componente curricular obrigatório da educação básica, composta por: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A LDB de 1996 e os PCNs de 1997 subsidiaram a reorientação da organização curricular da Educação Física.

Considerada uma prática social e uma área de conhecimento que trata dos temas da cultura corporal, a Educação Física forma o sujeito que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, com o intuito de usufruir dos jogos, dos esportes, das danças e das ginásticas em benefícios dos exercícios críticos da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1997). Apesar de superarem o paradigma da aptidão física, predominante até então, Rodrigues (2002) tece críticas ao ecletismo dos PCNs, por apresentarem diversas abordagens da Educação Física.

Sobre a inserção da Educação Física nos PCNs no terceiro e quarto ciclo,

⁷ A Lei nº 10.328, de dezembro de 2001 e a lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003 alteram o parágrafo 3 que trata da Educação Física na LDB.

que correspondem aos anos finais do ensino fundamental, Vieira (2010) comparou o currículo de 1993, objeto do presente estudo, com os documentos de Pernambuco de 1990, de São Paulo de 1993 e de Minas Gerais de 1995. Com o objetivo de identificar as inovações e permanências presentes nos PCNs, a partir dos currículos em vigor antes de sua implementação, concluiu que as propostas desses documentos incorporaram parte do discurso crítico do campo da Educação Física de modo mais amplo e não apenas restrito ao biológico, considerando a formação de um sujeito integral, respeitando as características individuais.

Mas mesmo estando explícito na LDB (BRASIL, 1996) que em todos os níveis de ensino a Educação Física é obrigatória, não há normatização clara de qual profissional deve ministrar as aulas. Nesse sentido, Sayão (1999), Ayoub (2001) e Buss-Simão (2005) discutem as controvérsias e possibilidades do professor de Educação Física para atuar com as crianças e defendem o trabalho em parceria ou integrado entre o pedagogo e o professor especialista, quando for o caso.

Segundo Ayoub (2001) deve-se pensar em professores de educação infantil que, em parceria compartilhem os saberes, organizem o trabalho pedagógico em torno de projetos que valorizem as experiências e interesses da criança. A autora entende que a linguagem corporal não é propriedade da Educação Física, pois esta perspectiva finda por reforçar a visão fragmentada da criança.

Em uma reflexão acerca do momento destinado às aulas de Educação Física na educação infantil, Buss-Simão (2005) explicita a necessidade de se desenvolver a expressão corporal como forma de linguagem. A autora se posiciona contrária à organização pedagógica em tempos determinados, por fragmentar o conhecimento e a criança enquanto sujeito. Todavia, considera que, quando houver o professor especialista trabalhando na educação infantil junto com o professor generalista, ambos: “devem ter concepções de trabalho pedagógico que não fragmentem as funções uns/as e de outros/as, não se isolando em seus próprios campos [...]” (BUSS-SIMÃO, 2005, p. 170). Assim, mesmo que haja a organização dos horários para as atividades, apenas para viabilizar o trabalho do professor de Educação Física, o planejamento e a integração entre os docentes são primordiais para evitar a fragmentação do conhecimento.

Dentre sua vasta produção, a professora Déborah Sayão em muito contribuiu para a Educação Física na Educação Infantil, sobretudo por defender a criança

enquanto sujeito de direitos. Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Sayão (1999) analisa a inserção da Educação Física na pré-escola (0 a 6 anos), a partir do discurso de professores de área específica, os chamados “especialistas” e de professores unidocentes, os “generalistas”. Ressalta os conflitos provenientes do *status* entre os profissionais, a hierarquização dos saberes e pontua a dicotomia corpo-mente (professores de Educação Física cuidam do corpo e os demais da mente), sala-pátio (atividades cognitivas em sala e corporais no pátio) e teoria-prática (atividades teóricas mais “importantes” e “sérias” que atividades práticas). Por fim, enfatiza a necessidade de incremento da formação inicial para que todos os professores possam desenvolver atividades corporais para as crianças, vez que defende a integração entre eles, em um currículo que busca a totalidade da criança. A autora destaca que na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, os professores de Educação Física atuam como do berçário à educação infantil desde 1982. Segundo Andrade Filho (2011), essa foi a primeira proposta curricular que institucionalizou a participação do professor de Educação Física no contexto das aulas da educação infantil.

Em outros estados e municípios brasileiros a presença do professor de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais na rede pública de ensino é uma realidade. No município de Maringá, por exemplo, a partir da promulgação da Lei Municipal nº 8.392/2009 (MARINGÁ, 2009), que “determina a inclusão da Educação Física como disciplina obrigatória no currículo da educação infantil”, a Educação Física passou a ser componente curricular impreterível na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (JARDIM, 2014). No município de Pelotas, no Rio Grande do Sul, desde o final da década de 1980 o professor de Educação Física foi paulatinamente se inserindo neste segmento da educação básica, intensificando-se na década de 1990, mas ainda sem universalizar o atendimento (GUIMARÃES, 2008).

Diferentemente, em Brasília, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental os professores de atividades⁸ são os responsáveis pelas atividades corporais. Na SEDF, a presença do professor de Educação Física é assegurada nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na

⁸ Professor de atividades, na maioria das vezes é pedagogo, da carreira de Magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além da atuação nesses níveis da educação básica, muitos professores de Educação Física lecionam em projetos na rede pública de ensino, tais como: Educação Precoce, em que desenvolvem um trabalho de estimulação sensorial e motora a crianças de 0 a 3 anos; Programa Ginástica nas Quadras, com a comunidade escolar; Programa de Educação Integral em Tempo Integral; Centros de Iniciação Desportiva (CID) de diversas modalidades esportivas que acontecem no contra turno escolar; além das atividades que ocorrem no Centro Integrado de Educação Física (CIEF)⁹. Desse modo, a presença do professor de Educação Física é garantida nas Escolas Parque e nas escolas atendidas por projetos específicos como *Projeto Educação com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, que assinala a organização do trabalho pedagógico em parceria.

Entretanto, como um dos objetivos deste estudo, é identificar o lugar da infância na Educação Física nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental, foram apresentados brevemente aspectos das abordagens¹⁰ pedagógicas da Educação Física, para posteriormente estabelecer as relações com a infância.

Com o movimento renovador da Educação Física na década de 1980, diversos autores discutiram as especificidades do campo e os conteúdos das aulas de Educação Física. Assim, destacam-se os trabalhos realizados por Bracht (1999), Castellani Filho (1999), Darido (2003), Daolio (2004), entre outros.

Após apresentar um breve histórico da educação corporal, sobretudo pela influência das bases médicas, militares e do esporte, Bracht (1999) explicitou as abordagens que considera acríicas: o desenvolvimentismo, a psicomotricidade, a proposta de Freire (1997), também denominada construtivismo-interacionismo, e a saúde renovada, uma atualização do paradigma da aptidão física. Por outro lado, entende como abordagens vinculadas às teorias críticas de educação, a abordagem crítico-emancipatória, crítico-superadora e as aulas abertas de Hildebrandt.

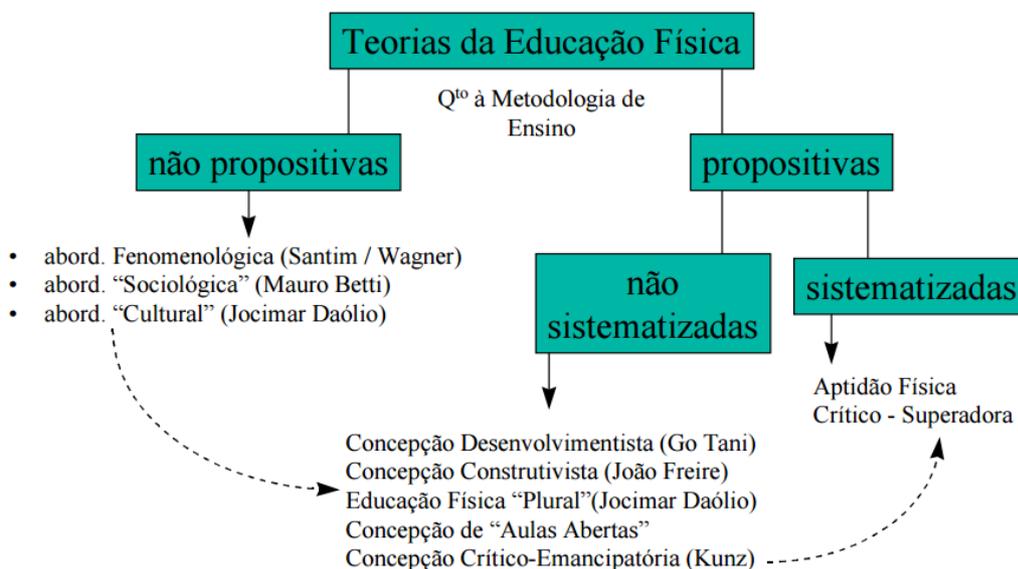
Outra proposta desenvolvida por Castellani Filho (1999) diferencia as abordagens da Educação Física, das concepções, conforme explicitado na Figura 1. Para o autor, a primeira consiste nas teorias sem sistematização, que debatem a

⁹ Dados da Subsecretaria de Gestão de Pessoas da SEDF.

¹⁰ Como não há consenso nem mesmo acerca da nomenclatura a ser utilizada, no presente estudo, adotou-se abordagem, em vez de concepção ou tendência da Educação Física.

escola, sem proposta metodológica. Já a segunda apresenta pressupostos teóricos e metodológicos para a prática.

Figura 1 - Abordagens e concepções de Educação Física



Fonte: Castellani Filho (1999, p. 151).

Por sua vez Darido (2003) trata de algumas concepções de Educação Física que também se opõem ao mecanicismo: desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada e PCNs.

Ao analisar o conceito de cultura nas abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, na abordagem crítico-superadora, crítico-emancipatória e sistêmica, de Mauro Betti, Daolio (2004) propõe a Educação Física da desordem, denominada por Castellani Filho (1999) como Educação Física “plural”:

A Educação Física da desordem, embora devesse ser sempre crítica, não assumiria uma postura rígida em relação à sociedade; embora pudesse ter como modelo uma determinada estrutura social, reconheceria outros processos de desenvolvimento em busca desse modelo. A Educação Física da desordem não aceitaria a idéia de neutralidade científica e não recusaria seu papel de intervenção na sociedade, mas teria o cuidado para, reconhecendo as diferenças pessoais e culturais, não atropelar o processo de grupos com outros tempos e outros valores políticos culturalmente definidos (DAOLIO, 2004, p. 42).

Todavia, no escopo da presente dissertação, foram consideradas as abordagens da Educação Física escolar identificadas com mais ênfase nos currículos de 1993 e 2014 dos anos iniciais do ensino fundamental da SEDF, quais sejam: abordagens desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), psicomotricidade (LE BOULCH, 2007), construtivista-interacionista (FREIRE, 1997), crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

O cerne das discussões em torno das abordagens foi sintetizar os conceitos que cada uma enfatiza, destacando os principais representantes e suas obras, os fundamentos epistemológicos, os princípios, os objetivos, os conteúdos e a avaliação em Educação Física. Ter clareza das características de cada abordagem é importante para que o professor de Educação Física planeje suas aulas com coerência entre os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, com intencionalidade e não casualidade na prática pedagógica.

3.2.1 Abordagem desenvolvimentista

O livro de Go Tani, Edison Manuel, Eduardo Kokubun e José Proença intitulado “*Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*” de 1988, foi um marco para a divulgação do desenvolvimento motor, que conta com Go Tani como principal representante no Brasil e o estadunidense David Gallahue no cenário internacional. A abordagem se baseia em fundamentos epistemológicos positivistas de neutralidade da ciência. Tem como objetivo subsidiar o planejamento de aulas de Educação Física para crianças de 4 a 14 anos. Por isso, explicita a necessidade de estabelecer objetivos, princípios metodológicos, selecionar as tarefas de aprendizagem e avaliar o progresso do aluno em relação a cada fase do desenvolvimento motor (TANI *et al.*, 1988).

Os autores supracitados descrevem pormenorizadamente os processos fisiológicos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora. Vez que o foco da teoria é no movimento realizado de maneira correta e adequada, é necessário que o professor compreenda satisfatoriamente os estágios e os padrões de movimento de cada fase, para ser coerente ao planejar e ministrar as aulas com esses objetivos. A tentativa e erro são essenciais para a progressão no nível, logo, a correção é precíua para que o desenvolvimento ocorra. A prática deve ser utilizada

como meio para proporcionar situações de movimento para que as habilidades motoras sejam desenvolvidas. Em suma, nessa abordagem o professor como um técnico precisa desenvolver e aprimorar as habilidades motoras do aluno.

Ainda que considerem os domínios cognitivo, afetivo e social e motor, se propõem a tratar do aspecto motor. Consideram as “habilidades motoras básicas como pré-requisito para que toda aquisição posterior seja possível e efetiva” (TANI *et al.*, 1988, p. 65), assim, todas as crianças, que não apresentam alguma “disfunção física”, passam pelas mesmas fases, segundo os autores, variando apenas o ritmo definido pela diferença entre idade cronológica e idade biológica. Nesse sentido, ponderam que, para apreender padrões motores gradativamente mais complexos, a criança necessariamente precisa passar pela maturação anátomo fisiológica para superar a respectiva fase do desenvolvimento. Desse modo, sistematizaram as habilidades, a partir de padrões referência para cada faixa etária, nos níveis inicial, elementar e maduro, conforme modelo apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Sequência do desenvolvimento motor por faixa etária

Movimentos	Faixa etária	Exemplos
Movimentos reflexos	Vida intrauterina a 4 meses após o nascimento	Sucção, preensão, tônico do pescoço, etc.
Movimentos rudimentares	Até 2 anos	rastejar, quadrupedar, rolar, andar, arremessar, início do correr, início do chutar, etc.
Movimentos fundamentais	2 a 7 anos	andar, correr, chutar, saltar, quicar, rebater, arremessar, trepar, etc.
Combinação dos movimentos fundamentais	7 aos 12 anos	andar + correr; andar + quicar; correr + chutar; correr + saltar; saltar + rebater; andar + quicar + arremessar; correr + arremessar; saltar + chutar; correr + receber; correr + saltar + girar + chutar, etc.
Movimentos determinados culturalmente	A partir dos 12 anos	cortada do voleibol, arremesso do basquetebol, cruzamento do futebol

Fonte: O autor a partir de Tani *et al.* (1988).

Em um artigo que apresenta reflexões sobre a abordagem desenvolvimentista 20 anos depois do lançamento de sua teoria, Tani (2008) apresenta algumas críticas e defesas à abordagem, que segundo o autor foi amplamente divulgada e aceita, ao considerar que as críticas sofridas são oriundas do campo acadêmico e não dos professores que atuam na prática pedagógica com crianças. Reconhece as limitações da ausência do desenvolvimento dos aspectos cognitivos e afetivo-sociais, contudo enfatiza o aspecto motor como necessário e importante para o processo de desenvolvimento e como o foco de seu trabalho.

3.2.2 Psicomotricidade

Considerada ciência pela Associação Brasileira de Psicomotricidade¹¹, a abordagem psicomotora foi amplamente divulgada no Brasil pelo médico, psicólogo e professor Le Boulch (2007)¹². O autor apresenta um programa para estruturar as sessões de psicomotricidade da educação infantil ao ensino médio, com bases psicológicas e biológicas. “Os argumentos geralmente invocados para justificar a educação psicomotora na escola primária colocam em evidência seu papel na prevenção das dificuldades escolares” (LE BOULCH, 2007, p. 27). Evidencia-se com isso o objetivo dessa abordagem, qual seja auxiliar e aprimorar o desempenho escolar, por meio do movimento.

Para o autor, a psicomotricidade é um importante meio para estimular funções cognitivas, com o intuito de superar e prevenir o insucesso escolar motivado por questões de afetividade, falta de atenção ou percepção matemática, dificuldades de coordenação motora que influencia na grafia, entre outros. Evidencia a importância de desenvolver o trabalho em grupo (socialização) por meio dos jogos, além de tratar da orientação espaço-temporal, agilidade, coordenação óculo-manual, coordenação motora, ajustamento postural e esquema corporal¹³.

Orientação e postura corporal no espaço e no tempo, lateralidade, controle corporal, além da dimensão psicológica influenciam na motricidade. “O desempenho normal da função de equilíbrio pode ser perturbado por causas psicológicas [...]. Todo medo ocasiona reações de enrijecimento que comprometem as reações reflexas de equilíbrio” (LE BOULCH, 2007, p. 135). Assim sendo, os aspectos sociais e psicológicos, como a socialização auto e confiança, são considerados relevantes para que não intervenham negativamente no desenvolvimento motor.

¹¹ Ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (Associação Brasileira de Psicomotricidade, em <<http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

¹² Cabe destacar que a psicomotricidade é bastante diversa, com diferentes linhas de trabalho, como o professor Negrine (1994). Entretanto, o autor utilizado como referência foi Le Boulch (2007).

¹³ “[...] noção de âmbito fisiológico que pode ser entendida com a imagem mental do corpo registrada ao nível cerebral em função da integração das percepções e da elaboração das respectivas praxias” (Fonseca, 1987, p. 62).

3.2.3 Abordagem construtivista-interacionista

João Batista Freire em *“Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física”*, se destacou por representar a abordagem construtivista-interacionista, apesar dessa nomenclatura não estar explícita em seu trabalho. Suas bases epistemológicas são ecléticas, vez que, segundo Sampaio (2013), se fundamentam em autores com diferentes matrizes filosóficas: positivista, fenomenológica e materialista histórico dialética.

Opondo-se à tendência da aptidão física, Freire (1997) fundamenta-se principalmente no construtivismo de Piaget, que concebe as fases do desenvolvimento cognitivo da criança, estabelecendo relação com a psicomotricidade por meio de seus representantes como Le Bouch, Lapierre e Aucounturier. Mesmo. Mesmo que de forma limitada, cita a psicologia histórico-cultural de Vigotski (1994) e do interacionismo-simbólico de Blumer, para o qual a cultura se desenvolve por meio da interação entre os seres humanos. Com esse entendimento, acrescenta elementos que tratam da cultura infantil em seu trabalho.

Ao longo da obra, o autor tece incisivas críticas à imobilidade da criança, por força da organização do sistema escolar, que acarreta na falta de espaço e incentivo para a brincadeira nos momentos de “aprendizagem cognitiva”. De acordo com seu prisma, a ausência de liberdade e as restrições rigorosas dificultam a aprendizagem, acentuando a dicotomia corpo e mente, nesse sentido, defende uma educação de corpo inteiro:

No meu entender, a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é **educação de corpo inteiro**, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer (FREIRE, 1997, p. 84, grifo do autor).

O autor é favorável a uma proposta interdisciplinar por meio do jogo. Desse modo, a Educação Física seria um meio para atingir o desenvolvimento integral e facilitar a aprendizagem de conteúdos ligados diretamente ao aspecto cognitivo. Não considera padrões de movimento, mas esquemas motores, pois diferente da abordagem desenvolvimentista, compreende o desenvolvimento motor a partir da

relação do sujeito com o mundo (objetos). Estabelece relação entre os aspectos cognitivo, afetivo e social. Reconhece a importância do aspecto sociocultural para o movimento e considera as brincadeiras de rua elementos da cultura infantil.

Apresenta ainda possibilidades práticas de atividades com materiais diversos e proposições de atividades interdisciplinares. Subdivide a explanação no que denomina Pedagogia do Movimento na escola da primeira e de segunda infância, que corresponde atualmente, ao ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa proposta, o professor é um facilitador, o jogo o aspecto central e o conteúdo o instrumento pedagógico. A avaliação é não-punitiva, pois o aluno é avaliado pelo desempenho de modo processual, em que o parâmetro é o desenvolvimento do próprio indivíduo, não seguindo um padrão de movimento. Há o estímulo na direção da ampliação da consciência corporal, para que o aluno compreenda em quais aspectos melhorou ou não o seu movimento, não enfatizando a nota com base apenas na realização dos movimentos pré-determinados.

3.2.4 Abordagem crítico-superadora

Fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico dialético e na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011), a abordagem crítico-superadora foi publicada no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* de 1992, denominado Coletivo de Autores. Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht são os autores da proposta que aspira a mudanças estruturais da sociedade, que estimule o estudante da escola pública a superar a condição de dominação, inerente ao sistema capitalista.

Como o nome expressa, a abordagem crítico-superadora segue uma vertente crítica, que defende o papel social da escola, das disciplinas e conseqüentemente da Educação Física. Conquanto, consideram que a emancipação humana não ocorre de modo individualizado e só será possível, quando houver a suplantação do sistema vigente, pois o que determina a dominação é o modo de produção capitalista. Essa abordagem se fundamenta pela práxis, relação teoria e prática e os conteúdos a serem ministrados fazem parte da cultura corporal, tendo a expressão corporal como linguagem:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Essa proposta sistematiza não apenas os conteúdos e a metodologia para o ensino da Educação Física, mas contextualiza a visão de educação, a concepção de currículo ampliado, seu modo de organização em ciclos de escolarização, em contraposição ao etapismo das séries, materializando-se no projeto político pedagógico. Partindo do princípio da totalidade, apresenta uma compreensão histórica do mundo com uma luta entre a classe proprietária, que visa à manutenção da sua posição de poder, o *status quo*, e a classe operária, que objetiva transformar a sociedade, superando sua condição de dominação. O principal objetivo do processo ensino-aprendizagem é a consciência de classe.

A seleção dos conteúdos a partir dos elementos da cultura corporal ocorre a partir da realidade social e do interesse da turma, exige um confronto entre tese do professor, fundamentado no conhecimento científico acumulado, diferente do senso comum, e antítese, argumentos dos alunos, que os levarão a uma síntese provisória da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O nível de aprofundamento da discussão obviamente dependerá da maturidade e compreensão das crianças.

Silva, E. (2005) sistematizou uma proposta voltada à Educação Física para o Currículo da Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Olinda, PE, fundamentado na psicologia sócio-histórica de Vigotski (1994) e na abordagem crítico-superadora da Educação Física. Subsidiada pelos mesmos fundamentos teóricos, Ayoub (2005) relata experiências de Educação Física na educação infantil com o estágio docente, em escola pública de Campinas, SP. Esses estudos explicitam a possibilidade de um trabalho com crianças segundo essa abordagem.

3.2.5 Abordagem crítico-emancipatória

O âmago dessa abordagem é a emancipação do sujeito, tendo em Elenor Kunz o principal representante no Brasil. Dentre suas obras destaca-se *“Transformação didático-pedagógica do esporte”* e *“Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte”* em que apresenta uma proposição didático-pedagógica para o ensino dos esportes na Educação Física, sem menosprezar outras manifestações do movimento humano. Apresenta críticas contundentes à limitação imposta pelo esporte de rendimento, à esportivização precoce e exclusão nas aulas de Educação Física no viés do alto rendimento esportivo (KUNZ, 1994).

A partir de uma aproximação com outros campos, Kunz e Trebels (2006) tecem críticas à falta de legitimidade teórica da Educação Física, seus sentidos e significados na escola. Com o objetivo de subsidiar, a organização pedagógica das aulas, defende a necessidade de um programa que defina o que será ensinado de modo flexível, considerando as diferenças culturais, estruturais e de materiais entre as escolas.

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).

Está assentado na fenomenologia ao analisar os conceitos e representações teóricas para compreender o movimento humano em uma abordagem filosófica, contudo ao propor um método, incorpora elementos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, vertente do materialismo histórico dialético. Assim, propõe o conceito do “se-movimentar”, em oposição à cultura corporal da abordagem crítico-superadora, por considerar o movimento inerente ao sujeito. O professor deve propiciar ao aluno a possibilidade de vivenciar o movimento, independente da técnica, experimentando as diversas possibilidades de movimento, compreendendo o significado do seu movimento, contrapondo-se à instrumentalização do corpo e sua formação padronizada:

[...] a capacidade humana de se movimentar ganha, então, uma dimensão existencial como forma singular e original de relação com o mundo: esta relação 'existir para o mundo', a que todos nós pertencemos. [...] orientação fenomenológica para a compreensão do movimento humano (KUNZ; TREBELS, 2006, p. 34).

O objetivo da proposta é que a Educação Física contribua para que as crianças e jovens adquiram uma competência crítica e emancipada em relação às aulas de Educação Física, ao que denomina um “otimismo prático”, sem grandes pretensões de solucionar problemas na área, na sociedade ou no mundo, contrapondo-se ao “pessimismo teórico” da abordagem crítico-superadora. Com isso, defende reais possibilidades de mudança. As aulas, na concepção crítico emancipatória, têm o objetivo de “ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno cultural do esporte” (KUNZ, 1994, p. 41).

A compreensão crítica do esporte diz respeito à capacidade de percepção das influências do mercado e da mídia nas práticas esportivas e em sua institucionalização. Para compreender o esporte é necessário se colocar na situação dos outros praticantes, inclusive dos menos habilidosos, perceber como os aspectos sociais e a mercadorização influenciam nas práticas, questionar seu sentido e avaliá-lo: “o esporte precisa ser estudado a fim de compreendê-lo nos seus múltiplos sentidos e significados” (KUNZ; TREBELS, 2006, p. 34). Rechaçam o movimento alienado, a limitação do uso da razão crítica, por considerarem a importância da consciência do sentido do movimento, sua intencionalidade. Por fim defende uma formação crítico emancipadora para a escola como um todo e não apenas para a Educação Física.

Com isso, os objetivos e conteúdos que tratam da compreensão de regras, resolução de conflitos e da compreensão crítica dos elementos e atores que compõem o esporte remetem a tal abordagem.

3.3 Infância

Dentre os precursores nas pesquisas que vislumbraram a infância enquanto objeto, Ariès (1981) se destacou ao analisar a representação das crianças medievais utilizando a iconografia como método. Apesar das críticas por suas interpretações ousadas e pouco convencionais, a partir de seus estudos “[...] um

número crescente de historiadores passou a adotar as vozes e as perspectivas das crianças em seus estudos sobre crianças e infância” (CORSARO, 2011, p. 76). Em “*História social da criança e da família*” o autor identifica formulações que se refletiram ao longo do tempo nos modelos educativos para as crianças europeias. Além disso, seus estudos foram preponderantes para a construção de um novo paradigma de infância por tratar as diferentes infâncias e crianças, rompendo com o ideal de criança universal (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013).

Esse arquétipo, influenciado demasiadamente pela psicologia e pediatria, não reconhece as várias infâncias. No âmbito educacional, a premente busca por diálogo com outros campos, como as Ciências Sociais, auxilia a compreensão mais concreta da criança, ao considerar as diferenças de classe, gênero, etnia, cultura ou geração, e não apenas as fisiológicas (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013).

A partir de um resgate histórico da constituição dos estudos sobre infância em distintos campos disciplinares, sobretudo no século XX, nota-se que os adultos percebem as crianças como um ser que não é, mas está em preparação para um *vir a ser*. A etimologia da palavra infante, que significa “*o sem fala*”, repercute no modo etapista e evolucionista de conceber a infância como primitiva e inacabada. A alteridade em relação à infância se apresenta como uma possibilidade para superar a hierarquia reducionista referenciada no mundo adulto (GOUVÊA, 2011).

Do mesmo modo, ao analisar o campo dos estudos da infância e da criança a partir de pressupostos críticos, Sarmiento (2015) se opõe ao modo adultocêntrico (centrado no adulto) e universal de conceber a infância, que desconsidera as diferenças sociais e a capacidade de participação das crianças. O autor reconhece que esse campo multidisciplinar está em processo de constituição e institucionalização em todo o mundo e não é homogêneo, apresentando contradições teórico-metodológicas. Ainda assim, as perspectivas críticas nestes estudos estimularam importantes rupturas ao conceber uma visão não fragmentada da criança e da infância, a partir de diálogos com diferentes campos e ao considerar a criança como sujeito ativo e participante das pesquisas.

No esteio dessas questões, Corsaro (2011), apresenta um modo peculiar de interação que denominou *cultura de pares* em que a criança não internaliza os conhecimentos e habilidades linearmente, mas ressignifica esse aprendizado de acordo com suas experiências e percepções. Essas formulações partem de uma

perspectiva de criança enquanto sujeito social, cultural e histórico, possuidora de direitos e não apenas receptora passiva de processos de ensino-aprendizagem. O autor é um importante representante da Sociologia da Infância, que realizou pesquisas com (e não sobre) crianças em diferentes contextos e países, ao longo de mais de 30 anos. A infância para Corsaro, 2011 (p. 42) é “uma categoria estrutural permanente na sociedade”. Similarmente, Sarmiento (2011, p. 583) considera a infância como “[...] um grupo social, do tipo geracional, permanente. Este grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos”. Dito de outro modo, sempre existirá a infância, os componentes que mudam, passando a outra geração.

A esse respeito, Müller e Carvalho (2009) apontam contribuições para os professores que atuam com crianças, a partir das interfaces e perspectivas entre os conceitos da sociologia da infância com a psicologia do desenvolvimento. Na primeira parte, as autoras apresentam reflexões sobre os conceitos da sociologia da infância, na segunda, tratam do método de pesquisas com crianças e na terceira, dedicam-se a refletir sobre a educação na infância. As autoras pontuam a riqueza da interação entre as crianças e os adultos na escola, em uma relação de reciprocidade, em que o educador pode ser “parceiro na descoberta do mundo - que será para o adulto, uma *redescoberta*, guiada pelo olhar da criança” (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 192).

Aproximando a infância da Educação Física, em pesquisa realizada com o intento de identificar as concepções de corpo, criança e educação na produção acadêmica a respeito dos estudos da infância em 18 dissertações de 1997 a 2003, Buss-Simão (2007) concluiu que a infância fora considerada sujeito histórico social e singular, e a educação integral centrada nas múltiplas linguagens da criança como arte, música, dança, movimento e brincadeiras. Esse levantamento aponta tendência emergente no sentido de superar a percepção fragmentária da criança. No âmbito das fontes pesquisadas, o corpo foi compreendido como construção social, cultural e histórica, sendo criticada sua instrumentalização nas instituições educativas. Nesse levantamento, inferiu-se que a dicotomia corpo/mente não foi central dos trabalhos, mas sim, a dicotomia natureza/cultura, ou seja, nota-se uma quebra de paradigmas, em que outrora o determinismo biológico era predominante.

Sobre as concepções de criança, infância, educação infantil e Educação

Física em documentos elaborados por órgãos centrais dos sistemas de ensino brasileiros, Moreira, P. (2012) analisou, por meio das narrativas dos professores de Educação Física, como eles se apropriaram desses conceitos e quais as influências na prática pedagógica. A autora concluiu que os professores que atuam na rede pública de ensino de Vitória, no Espírito Santo, alvo dessa investigação, utilizam-se, de modo consciente ou não, de preceitos importantes a respeito da criança em seu contexto social, como ponto de partida para a atuação na educação infantil. Todavia, considera inexpressiva a contribuição específica para a Educação Física nos documentos.

Com essa compreensão, Oliveira, N. (2005) trata das concepções de infância na Educação Física brasileira e apresenta duas visões antagônicas: uma idealista, que considera o corpo uma estrutura fragmentada, biológica e cognitiva; e outra crítica, em que a criança é um sujeito inserido em uma sociedade. Nessa concepção, o papel da Educação Física é abordar o conhecimento em sua totalidade, buscando superar uma visão compensatória. Concluiu que, em grande parte da produção em Educação Física, a infância constitui-se como um período em que precisa ser “aperfeiçoada”, para que esteja “pronta” quando adulta.

Por outro lado, Buss-Simão *et al.* (2010) criticam essa dicotomia entre o biológico e o cultural, contrapondo os extremos e visualizando a possibilidade de um trabalho que não despreze ambos aspectos. Conforme os autores, “Infância e corpo devem ser compreendidos, simultaneamente, como construção cultural e biológica [...]” (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010, p. 165), concebendo deste modo o ser humano como biocultural.

No cenário das pesquisas realizadas com crianças em escolas públicas de Brasília, destacam-se, entre outros, os trabalhos realizados por integrantes do grupo *Imagem*, como Wiggers (2003) e Ribeiro (2013) sobre a cultura corporal infantil; Machado e Wiggers (2012) e Siqueira, Wiggers e Pereira (2012), ambos sobre as representações da mídia em práticas corporais infantis; além de Machado (2013), Freitas (2015) e Praça (2016) sobre as práticas corporais das crianças nos espaços escolares.

Em suma, no campo da Educação Física e infância, há considerações ressaltando a necessidade do trabalho pedagógico em parceria (SAYÃO, 1999; 2002, AYOUB, 2001, BUSS-SIMÃO, 2005), corroborando com a interdisciplinaridade

proposta para a Educação Física nos anos iniciais em Brasília (DISTRITO FEDERAL, 2016), o que evidencia a importância de se estudar o currículo, a Educação Física e a infância.

Com intenção de subsidiar a discussão sobre as noções de infância que permeiam os currículos dos anos iniciais do ensino fundamental em Brasília, é importante compreender como está concebida a infância nesses documentos. Sem o objetivo de provocar dicotomias, ou separações, apenas para ater ao foco do texto, não será tratada a infância de modo geral, mas no âmbito escolar.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA EM BRASÍLIA

A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente (BLOCH, 2001, p. 65).

Neste capítulo, apresenta-se um panorama entre a concepção histórica do sistema escolar da nova capital brasileira, inaugurada em 1960, e os currículos da SEDF após a promulgação da Constituição de 1988. Idealizado por Anísio Teixeira em 1961, o inovador sistema educacional de Brasília contemplava atividades artísticas, físicas, recreativas e culturais a serem desenvolvidas nas Escolas Parque¹⁴. Tal sistema seria utilizado como referência para o território nacional e se destacou, entre outras inovações, pela inserção da Educação Física na escolarização de crianças e jovens (WIGGERS, 2011).

Por sua experiência e renome no cenário educacional brasileiro, Anísio Teixeira, então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi responsável pela idealização do Plano de Construções Escolares de Brasília:

Em esquema, o programa foi o seguinte:

I - Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:

1. "Jardins de infância" - destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. "Escolas-classe" - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
3. "Escolas-parque" - destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si (TEIXEIRA, 1961, p.195).

O projeto previu a estruturação do sistema por meio de Centros de Educação Elementar, formados pela integração entre Escolas Parque e Escolas Classe, que funcionariam em turno integral. Enquanto as Escolas Classe seriam responsáveis pelo ensino de disciplinas tradicionais, às Escolas Parque caberia o desenvolvimento de atividades artísticas, físicas e recreativas, bem como a iniciação para o trabalho dos estudantes. Segundo o currículo da educação elementar da época, que

¹⁴ Concebidas por Anísio Teixeira (1957) para complementação das atividades escolares, com desenvolvimento de atividades artísticas, físicas e recreativas. Atenderiam aos alunos dos anos iniciais das escolas classe das imediações.

corresponde aos atuais anos iniciais do ensino fundamental, a Educação Física seria constituída de “recreação, ginástica de solo, atletismo, ginástica moderna, grandes jogos e pequenos jogos e natação” (DISTRITO FEDERAL, 1974, p. 10). Em vista disso, a Educação Física, além de uma atividade valorizada no currículo, fazia parte de um repertório mais amplo (WIGGERS, 2011).

Os ideais de educação pública e gratuita de Anísio influenciaram a Constituição de 1988. Para o autor, a educação seria um instrumento de superação da alienação e conseqüentemente da condição de atraso, não só social e econômico, mas também cultural do brasileiro. Outrossim, apenas a escola pública poderia ter a responsabilidade de formar esse novo cidadão, a partir da organização de um novo sistema educacional, com vistas à emancipação nacional, ao formar o sujeito com autonomia de pensamento, favorecendo a democracia. Uma cidade em construção, com espaços disponíveis e um planejamento arquitetônico que organizava as escolas para atender as quadras mais próximas, era propício para um plano educacional que rompesse com o tradicionalismo e serviria como modelo para a educação brasileira (PEREIRA, 2011).

O eminente educador seguia os pressupostos da filosofia pragmatista educacional de Dewey (1996), em que a criança deve ser tratada como centro do ensino, aliando a teoria à prática. Anísio investigou o funcionamento das escolas Laboratório em Chicago e, com base nesses ideais pragmáticos, idealizou as Escolas Parque em Salvador e em Brasília. A escola parque, originalmente, seria um espaço no qual as crianças poderiam estudar e conviver no mesmo ambiente. As atividades orientadas, a partir do interesse e atividade infantil no ambiente escolar, poderiam conduzir a experiência particular de cada um ao conhecimento mais abrangente sobre o mundo natural e cultural (PEREIRA, 2011).

Os próprios conjuntos de edificações escolares compreenderiam, sempre, prédios para as atividades de classe, ou "escolas-classe"; para as atividades de recreação e jogos, ou ginásios e campos de esporte; para as atividades sociais e artísticas, ou auditórios e salas de música, de dança e clubes; e para as atividades de trabalho, ou pavilhões de artes industriais; além de bibliotecas e dos demais espaços necessários à educação integral (TEIXEIRA, 1957, p. 8).

A construção das vinte e oito Escolas Parque, instituições preparadas arquitetonicamente para as atividades específicas da Educação Física, não se

completou. A Escola Parque 307/308 sul foi a primeira a ser construída e a única completa conforme planejado. Atualmente, há seis Escolas Parque em funcionamento, sendo cinco localizadas na região do Plano Piloto e uma inaugurada em agosto de 2014 na Ceilândia¹⁵. A primeira fora da região administrativa central. Mas apesar de não ter sido concretizado na íntegra, sobretudo por questões e decisões de ordem política e econômica, esse projeto original exerce influência na educação de Brasília até os dias de hoje (PEREIRA, 2011; WIGGERS, 2011).

As escolas em Brasília foram concebidas e estruturadas de modo planejado, como exposto, com base em um planejamento urbanístico e arquitetônico que não considerava apenas aspectos técnicos, mas teóricos e filosóficos implícitos em sua estrutura. Essa peculiaridade da cidade implica em uma organização diferenciada de outras unidades da federação, a organização em “unidades de vizinhança”, que compreende os blocos residenciais, o comércio, igrejas, cinema, biblioteca, delegacia, correios, entre outros equipamentos necessários para a comunidade, além do complexo educacional local, composto por jardim de infância, escola classe e escola parque na entre quadra (PEREIRA; ROCHA, 2006).

Em contrapartida, as escolas nas demais regiões administrativas de Brasília não se organizam dessa maneira, por não terem sido planejadas e estruturadas como o Plano Piloto. Foram cidades que cresceram com a imigração das famílias dos construtores da cidade, pessoas que viam na nova capital uma esperança de emprego e de nova vida.

Desde a concepção do sistema escolar de Brasília, Anísio Teixeira previa espaços para o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e corporais que serviriam como um exemplo inovador de educação integral na capital em construção. Por isso, a inserção da Educação Física para as crianças não é uma proposta que se iniciou com o currículo de 1993.

Com o propósito de apresentar o contexto histórico da SEDF, optou-se por utilizar os currículos implementados a partir do marco regulatório da Constituição Federal de 1988, quais sejam os currículos de 1993, 2000, 2009, 2011 e 2014. Cabe ressaltar que a análise comparativa se dará a respeito dos currículos de 1993 e de

¹⁵ No Distrito Federal a divisão geográfica não se dá por municípios, mas Regiões Administrativas. A Ceilândia é uma dessas regiões, localizada a aproximadamente 32 km do centro de Brasília.

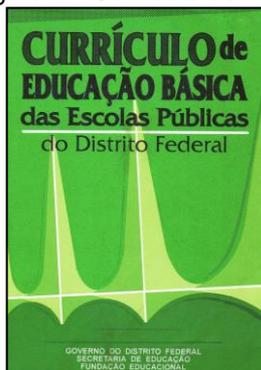
2014, contudo serão apresentados os demais documentos a fim de contextualizar o processo histórico.

Com exceção do currículo de 1993, os documentos foram subdivididos em volumes por nível de ensino. Em cada volume há uma apresentação geral a respeito do currículo e outra sobre cada componente curricular. Para fins deste estudo, será apresentada a parte referente à Educação Física nas séries/ anos iniciais do ensino fundamental.

4.1 Currículo de 1993

Com o *slogan* “Brasília Capital da Esperança e da Democracia”, foi elaborado, em 1993, o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, que teve sua vigência até 1999. O governador da capital nesse período foi Joaquim Domingos Roriz¹⁶.

Figura 2 - Currículo de 1993



Fonte: Distrito Federal (1993).

O documento foi construído de modo processual a partir de uma Ordem de Serviço que constituía uma comissão composta por professores, técnicos e consultores, para estudar propostas curriculares e pedagógicas em vigor em Brasília, tendo como base fundamentos filosóficos e metodológicos de teorias educacionais atualizadas. Concomitantemente, foram instituídas subcomissões por disciplinas e áreas de estudo. Os temas dos conteúdos e das sugestões

¹⁶ Governador do Distrito Federal por 14 anos intervalados: 1988/1990, 1991/1995 e 1999 a 2006. A vice governadora Maria de Lourdes Abadia assumiu o cargo em 31 de março de 2006 a 1º de janeiro de 2007, após a saída de Joaquim Roriz para concorrer ao cargo de Senador nas eleições seguintes. Foi eleito, mas renunciou em 4 julho de 2007 por denúncias de corrupção, esquivando-se de um processo de cassação de seu mandato que o deixaria inelegível por 8 anos.

metodológicas foram discutidos por pessoas que ocupavam cargos de destaque e por professores que estavam em sala de aula. A elaboração do documento partiu de um estudo de Propostas Pedagógicas realizado entre 1985 a 1987 (DISTRITO FEDERAL, 1993).

Em agosto de 1993, esse material foi sistematizado para o debate. Os organizadores realizaram estudos em conjunto “para se alcançar um mínimo de homogeneização de conceitos, e construir um arcabouço lógico que fizesse justiça ao esforço coletivo e desse consistência à proposta do novo currículo” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 11). O documento indica a necessidade de reformulação do regimento escolar e da elaboração do projeto político pedagógico de cada escola, para adequar o currículo à realidade local, e ainda a inserção do documento nos planos da capacitação de docentes e dirigentes. Contudo, o debate específico da Educação Física havia começado anteriormente à discussão do currículo.

Enquanto disciplinas como Filosofia, ainda careciam de uma programação mínima, o conteúdo programático de Geografia e de Educação Física estava já, há mais de um ano, discutido, aguardando oportunidade de ser adotado oficialmente (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 16).

O currículo de 1993 é composto por um único volume e estruturado em cinco capítulos, além da *Carta à Comunidade, Apresentação, Prefácio e Introdução*. O primeiro, *Educação na Perspectiva da formação do cidadão*, explicita os fundamentos teóricos e filosóficos, além das bases legais do currículo. O segundo, *Fundamentos da ação pedagógica*, apresenta os fundamentos da ação pedagógica: escola e conhecimento, interdisciplinaridade, avaliação e pressupostos básicos. A seguir, o terceiro expõe os *Conteúdos Programáticos* e sua fundamentação teórica, incluindo a Educação Física, seus objetivos, conteúdos metodologia e avaliação. O quarto capítulo, *Gestão educacional da rede de ensino público*, trata da estrutura e modelo de gestão educacional, a organização por grau e modalidades, e finaliza em *A escola pública do Distrito Federal*, apresentando a estrutura pedagógica das escolas públicas, bem como os serviços especializados prestados à comunidade. Ao final, há uma bibliografia geral e outra por conteúdo programático. Na parte específica da Educação Física (páginas 336 a 374) é detalhada a fundamentação teórico-metodológica que norteia os objetivos e conteúdos.

4.1.1 Escola Candanga

No início da gestão de Cristovam Buarque (1995-1998) como governador de Brasília, foi implantada a Escola Candanga. Trata-se de um “projeto político-pedagógico de cunho popular, que procurava não limitar seu foco a indicadores e metas quantitativas” (MORAES, 2009, p. 173). A autora afirma ter sido uma experiência importante, por contar com a participação efetiva da comunidade nas tomadas de decisões, representando, junto a experiências em outras Unidades da Federação, uma mudança de paradigma na elaboração de políticas públicas em educação. A concepção materialista-dialética norteou esse projeto, compreendendo a educação e a criança a partir de condicionantes sócio-históricos (VYGOTSKI, 1994). Ao mesmo tempo, a educação era considerada como transformadora das relações sociais.

A partir da implementação do Projeto Escola Candanga em algumas escolas, foi sendo paulatinamente implementada a jornada ampliada, que diferencia a educação de Brasília de outros estados da federação. Nessa nova configuração, o professor passou a lecionar em um turno de 5 horas (25 horas semanais) e no contra turno dispõe de 15 horas destinadas ao planejamento individual e coletivo.

Nesse cenário, ocorreram as discussões a respeito da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. Sampaio e Lião Júnior (1999, p. 246, grifo dos autores) afirmam que:

Dentre os projetos implementados durante a gestão do Governo Democrático e popular do DF que obtiveram sucesso, o **Projeto Núcleo de Educação com o Movimento** sintonizado com os princípios da Escola Candanga¹⁷, inseriu o movimento de forma sistematizada, com a presença do professor de Educação Física nas séries/fases iniciais de escolarização.

Os autores supracitados descrevem o modo participativo de elaboração dessa experiência. No início de 1997, um processo de avaliação institucional desativou todos os projetos das escolas públicas para reiniciarem sintonizados com o eixo

¹⁷ Proposta Político-pedagógica construída no governo Cristovam Buarque para a educação pública no DF, fundamentada em princípios teóricos e dimensões: Sociológica (cidadania e democracia), Filosófica (ética e ecologia), Pedagógica (estrutura curricular organizada em fases de formação), Epistemológica (desenvolvimento e aprendizagem contínuos, construção coletiva e social do conhecimento), Política (questiona a realidade existente e aponta mecanismos para sua superação) (SAMPAIO; LIÃO JÚNIOR, 1999, p. 246, nota dos autores).

político pedagógico do Projeto Escola Candanga. Com isso, houve uma grande mobilização, no sentido de manutenção dos projetos existentes e articulação para que essas experiências fossem expandidas; proposta construída em comissões e aprovadas em plenárias, apresentadas e debatidas em diversas instâncias da então Fundação Educacional do Distrito Federal. A versão final do Projeto fora construída participativamente em plenárias com o envolvimento de diversos segmentos - como representantes de sindicatos, associações de professores, conselhos escolares, alunos, diretores e professores de Educação Física - e em comissões de trabalho. Com ampla participação, foram mapeadas as experiências nesse nível de educação que existiam individualmente em escolas da rede pública de ensino.

Ainda na fase de discussão a respeito da implementação do projeto, fora realizado um mapeamento e identificadas oito escolas que contavam com a presença de professores de Educação Física atuando nas séries iniciais, mas de modo isolado, sem a garantia de sua permanência na escola. Ao longo dos debates, foi sendo construída a proposta cujo objetivo era ampliar o espaço da cultura corporal na rotina da escola em um trabalho integrado entre o professor de Educação Física e o professor referência, geralmente o pedagogo, que atuavam nas séries iniciais. Assim, a Educação Física seria norteadada por questões cotidianas e ao mesmo tempo objetivava a apropriação crítica da cultura corporal de maneira interdisciplinar.

O projeto foi uma ação que propiciou condições objetivas para concretização da prática pedagógica da Educação Física com as crianças, pois detalhou os critérios para a seleção das escolas e dos professores, além de estruturar o trabalho pedagógico, incluindo espaços para a formação dos professores e de reuniões pedagógicas em conjunto. Um aspecto importante é a avaliação que ocorria em nível da escola, do professor de Educação Física, do projeto e do aluno, em reuniões entre gestores, professores, pais, alunos e conselho escolar. A avaliação dos alunos era qualitativa, por meio de observações, relatos e discussões em grupo nos diversos níveis.

Entretanto, após a mudança de governador em 1999, o Projeto Escola Candanga e conseqüentemente vários Núcleos do Projeto Educação com o Movimento foram interrompidos.

4.2 Currículo de 2000

Ao reassumir o governo do Distrito Federal em 1999, Joaquim Roriz, com o apoio de Eurides Brito, então secretária de educação, realizou alterações na gestão deste órgão. Essas mudanças foram firmadas no Decreto nº 21.396 (DISTRITO FEDERAL, 2000), que dispôs sobre a extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal, que passou a ser Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Nesse quadro político, foi elaborado o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal de 2000 (versão experimental), vigente de 2000 a 2008. Na apresentação do documento está explícita a preocupação com o mundo do trabalho.

As transformações sociais e econômicas que vêm ocorrendo de forma acelerada requerem a formação do cidadão para conviver com a complexidade do mundo moderno.

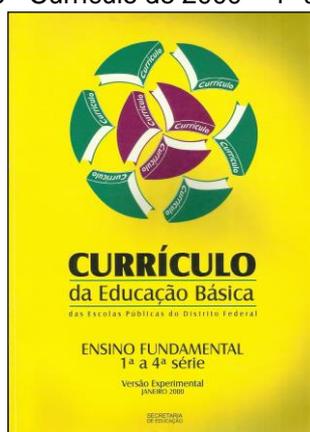
E sem dúvida compete à educação acompanhar o desenvolvimento do país e se adequar a suas exigências, sob pena de tornar-se obsoleta e deixar de exercer sua função primordial de preparar o aluno para a vida [...].

Esse Currículo será operacionalizado pelos professores, tendo como horizonte o desenvolvimento integral do educando, sua formação para a cidadania e sua preparação para prosseguimento de estudos e para o mundo do trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2000, p. 5).

A concepção desse currículo “foi uma consequência natural da necessidade de tornar a educação mais eficiente, mais dinâmica, adequada aos novos tempos” (DISTRITO FEDERAL, 2000, p. 7). Infere-se que a objetividade almejada com o currículo repercutiu na organização das habilidades e procedimentos, bem como nas sugestões metodológicas, todas listadas em um quadro único por série, sem subdivisão por componente curricular. Arroyo (2013) faz oposição entre professor almejado por esse currículo, denominado aulista, treinador de competências e habilidades, e entre o professor educador, cujo foco está em propiciar o protagonismo ao aluno.

O documento não apresenta ficha catalográfica com os detalhes da publicação, as informações estão expostas na capa: título, ano e nível da educação. Subdivide-se em quatro volumes: Ensino Infantil, Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série, Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série e Ensino Médio.

Figura 3 - Currículo de 2000 – 1ª a 4ª série



Fonte: Distrito Federal (2000).

O sumário do volume do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série é organizado de acordo com os seguintes tópicos: apresentação, carta ao professor, fundamentação pedagógica, currículo do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, educação de jovens e adultos, educação especial, avaliação, formação continuada e bibliografia.

O capítulo que trata da fundamentação pedagógica subdivide-se: em função social e proposta pedagógica da escola, aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências, um currículo voltado para competências e habilidades e concretização dos princípios metodológicos.

O item do currículo detalha os temas transversais, valores e atitudes, eixos, projetos, competências, habilidades e procedimentos por série e sugestões metodológicas para cada série, sem que haja separação por disciplina.

O texto que antecede a lista de sugestões, da 1ª à 4ª série, explicita que esse material não tem o objetivo de definir os procedimentos, mas apresentar parâmetros e propostas aos professores mediadores, que devem ser adaptadas de acordo com a necessidade:

As sugestões aqui apresentadas não devem ser vistas como um único caminho a ser percorrido. Elas devem ser adaptadas, ampliadas, simplificadas ou até reformuladas, de acordo com características e interesses de cada realidade.

O importante é que o professor planeje suas atividades de maneira a despertar o interesse e a curiosidade nos alunos, dando sempre oportunidade para que eles realizem o trabalho, tendo o professor como mediador.

Os resultados obtidos durante e ao final das atividades devem ser sempre socializados, por meio de diversas estratégias, como relatos orais ou

escritos, dramatizações, desenhos, cartazes, frases, produção de textos etc. todos os relatos deverão ser aproveitados, mesmo que necessitem de reformulação (DISTRITO FEDERAL, 2000, p. 125;138;150;164).

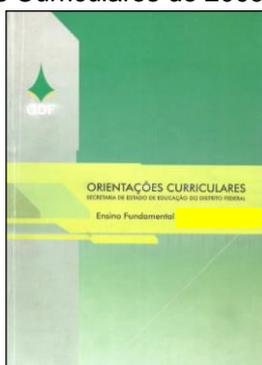
A bibliografia é única e trata principalmente de aspectos metodológicos. Das nove referências da Educação Física, seis datam das décadas de 1970 ou 1980 e se referem a aspectos técnicos, que auxiliam no preenchimento dos diários de classe.

4.3 Currículo de 2009

Em 2007, o governador José Roberto Arruda assumiu o cargo de governador do DF. Essa alteração incorreu nas discussões ao longo de 2008. Era uma política que desconsiderava a experiência dos profissionais da educação, gerando um movimento de terceirização, que acarretou escândalos¹⁸ envolvendo desvio de recursos na SEDF com a compra de materiais e metodologias prontas de institutos privados.

Apesar de não ser propriamente um currículo, pois é intitulado Orientações Curriculares, aponta os conteúdos e expectativas de aprendizagem, na prática substitui o Currículo de 2000. Organiza-se em quatro volumes: Ensino Infantil; Ensino Fundamental séries/ anos iniciais; séries/ anos finais; Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2009).

Figura 4 - Orientações Curriculares de 2009 - Ensino Fundamental



Fonte: Distrito Federal (2009).

¹⁸ Para executar o projeto “Ciência em Foco”, por exemplo, a SEDF contratou o Instituto Sangari sem licitação e foi alvo de investigação pelo Tribunal de Contas do Distrito Federal. Ver mais nas notícias: *Verba para suspeitos de caixa 2*: <http://noblato.globo.com/noticias/noticia/2009/12/verba-para-suspeitos-de-caixa-2-249767.html>; *Projeto do governo do DF já estava sob suspeita* <http://noticias.r7.com/brasil/noticias/projeto-do-governo-do-df-estava-sob-investigacao-de-tribunal-20091203.html> e *Escândalo sem fim*: <http://www.sinprodf.org.br/2009/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

O documento não apresenta ficha catalográfica, nem o ano de publicação na capa. Contudo, na carta ao professor é expresso o ano 2009 como início da vigência e 2008 como início de sua construção coletiva. Também não há referência bibliográfica ou bibliografia consultada para sua elaboração, sendo necessárias inferências a partir dos conteúdos. Há uma apresentação da área de conhecimento, de seus objetivos e compreensões da disciplina. Em seguida, há o detalhamento dos conteúdos por componente curricular e as expectativas de aprendizagem, em quadros, sem estabelecer uma correlação entre eles.

4.4 Currículo de 2011

O Currículo da Educação Básica: versão experimental subdivide-se em cinco volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Séries/Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Séries/Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Também foram definidos eixos do currículo: o educar e cuidar, o letramento e a diversidade.

Figura 5 - Currículo de 2010: Ensino Fundamental Séries Anos iniciais



Fonte: Distrito Federal (2011).

De acordo com sua apresentação, este currículo foi elaborado a partir de uma construção coletiva em 2008 (1ª etapa: elaboração) e 2010 (2ª etapa: revisão). Não há ficha catalográfica ou outra menção de data na apresentação ou carta ao professor. É possível inferir que o currículo foi implementado ao final de 2010 e iniciou sua vigência no ano letivo subsequente, pois foi revisado em outubro de 2010. Além disso, no expediente do documento, o governador é Rogério Schumann Rosso, que ocupou o cargo apenas de 19 de abril de 2010 a 1º de janeiro de 2011, em substituição ao governador José Roberto Arruda¹⁹, deposto do cargo.

¹⁹ Rogério Schumann Rosso assumiu o cargo de governador após denúncias de corrupção no governo de José Roberto Arruda e sua consequente deposição do cargo.

Para cada ano ou série, há uma tabela com habilidades e conteúdos. A Educação Física se insere no Eixo Letramento e Diversidade, pois:

O brincar e jogar assumem outras significações no contexto escolar, sendo uma ferramenta importante na formação global da criança, possibilitando as aquisições necessárias aos saberes lógico-matemático, de oralidade, escrita e outras atividades de cognição referentes à memória e atenção. Sendo assim, auxilia na aquisição de conteúdos que permeiam o letramento, visto aqui de uma forma muito mais abrangente do que apenas o letramento linguístico, mas também ao letramento geográfico, científico e corporal (DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 96).

O Quadro 3 representa uma tabela com habilidades e conteúdos, subdivididos em quatro eixos: Psicomotricidade (Educação e reeducação psicomotora); Sociomotricidade; Atividades rítmicas e expressivas; Esportes, Jogos e ginásticas, detalhado por componente curricular e por série/ano.

Quadro 3 - Fases do desenvolvimento motor

Faixa etária média	Desenvolvimento motor	Desenvolvimento psicomotor (geral)	Desenvolvimento do esquema corporal
Zero a 1 ano	<p>FASE DOS MOVIMENTOS REFLEXOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respostas globais do corpo - movimentos programados geneticamente - movimentos controlados inconscientemente. (descargas motoras) 	<p>FASE NEUROMOTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do sistema de respostas inatas 	<p>FASE DO CORPO SUBMISSO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimentos estritamente automáticos, dependentes da bagagem inata. (reflexos e automatismos de alimentação, de defesa e de equilíbrio)
De 1 a 2 anos	<p>FASE DOS MOVIMENTOS RUDIMENTARES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeiras formas de movimentos voluntários. - controle tônico-postural. - Manipulação (pegar, receber e arremessar) - Movimentação de locomoção (rolar, rastejar, quadrupediar e andar) 	<p>FASE SENSÓRIO-MOTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do sistema motor global (locomoção) 	<p>FASE DO CORPO VIVIDO (1 a 4 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiência vivida do movimento global. - Primeiro esboço do esquema-imagem corporal.
De 2 a 7 anos	<p>FASE DOS MOVIMENTOS FUNDAMENTAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimentos mais eficientes e complexos. - Movimentos locomotores (andar, correr, saltar e saltitar) - Movimentos não-locomotores (flexionar, estender, torcer, girar, levantar) - Movimentos manipulativos (lançar, pegar, bater, rebater, chutar, quicar) 	<p>FASE PERCEPTIVO-MOTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento dos sistemas de locomoção, preensão, visomotor 	<p>FASE DO CORPO DESCOBERTO (4 a 5 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência das características corporais. - Descoberta dos segmentos corporais - Verbalização das partes do corpo pelo jogo da função simbólica.
De 7 a 12 anos	<p>FASE DE COMBINAÇÃO DOS MOVIMENTOS FUNDAMENTAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da execução e aumento da capacidade de combinação de movimentos fundamentais - Início do domínio de habilidades específicas 	<p>FASE PSICOMOTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento dos sistemas de locomoção, preensão, visomotor e áudio-motor. 	<p>FASE DO CORPO REPRESENTADO (6 a 10 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controle voluntário de atitudes corporais. - aquisição do esquema postural. (imagem postural estática) - Imagem antecipatória dos movimentos em sequência. (esquema imagem corporal dinâmica) - Estruturação espaço temporal dentro do domínio corporal
De 12 anos em diante	<p>FASE DOS MOVIMENTOS CULTURALMENTE DETERMINADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da execução de habilidades específicas - Diversificação e aprimoramento de movimento culturalmente determinados. 	<p>FASE SÓCIO-MOTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprimoramento dos sistemas da fase anterior. - Desenvolvimento dos sistemas cinestésicos-simbólico e áudio-simbólico. 	<p>ESQUEMA CORPORAL BASICAMENTE FORMADO</p>

Fonte: Distrito Federal (2011, p. 98-99).

Em relação à Educação Física (páginas 95 a 107), as referências bibliográficas incluem documentos oficiais como Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), e são de base desenvolvimentista, o que coaduna com a apresentação de um quadro com as fases do desenvolvimento motor (Quadro 2). Com base nesses pressupostos, os conteúdos são organizados no documento como conceituais, procedimentais e atitudinais, de acordo com a fase de desenvolvimento que as crianças se encontram.

4.5 Currículo de 2014

Atualmente, em vigor, o *Currículo em Movimento da Educação Básica* é composto por oito cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos iniciais; Ensino Fundamental Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e a Distância; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial.

De acordo com seus Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014b), as discussões para a construção do novo currículo iniciaram em 2011 com a avaliação diagnóstica da versão experimental do Currículo entregue em 2010. Para isso, foram realizadas plenárias em sete Coordenações Regionais de Ensino²⁰, com a participação dos segmentos dos profissionais da educação.

Figura 6 - Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos



Fonte: Distrito Federal (2014b).

²⁰ Cada plenária reunia os profissionais de duas Regionais de Ensino. No Distrito Federal a divisão se dá por Regiões Administrativas e não municípios, sendo 30 Regiões agrupadas em 14 Coordenações Regionais de Ensino.

Em 2012, as discussões continuaram em Grupos de Trabalho, que sistematizaram as propostas das plenárias e elaboraram uma minuta denominada Currículo em Movimento, submetida às escolas. Essa análise ocorreu por meio do curso *Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade*, realizado nas escolas da rede pública de ensino. Cabe ressaltar que a participação em cursos é facilitada, uma vez que os professores da SEDF, em regra, lecionam em apenas um turno. O contra turno é o tempo destinado ao planejamento em reuniões individuais, coordenações coletivas²¹ e cursos de formação (FERNANDES, 2012). Esses cursos de formação continuada são oferecidos gratuitamente pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Esporte e Lazer, conhecido anteriormente como EAPE. Ainda em 2013, o texto foi finalizado e o processo culminou com a distribuição a todas as escolas em 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Figura 7 - Currículo de 2014: Ensino Fundamental Anos iniciais



Fonte: Distrito Federal (2014a).

Em relação ao sumário do caderno dos anos iniciais do ensino fundamental, apresenta: introdução, linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza, ensino religioso e referências. A Educação Física está inserida nas linguagens e os objetivos e conteúdos são divididos por ano.

No entanto, o currículo não detalha aspectos metodológicos e organizacionais para a atuação do professor de Educação Física com as crianças, explicitados no

²¹ Em geral, essa coordenação coletiva ocorre às quartas-feiras em todas as escolas da SEDF. Os professores e gestores têm a oportunidade de tratar tanto de questões administrativas, quanto de questões pedagógicas, bem como estudos em grupo.

Projeto Educação com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2016); uma política pública, cujo objetivo é subsidiar a ampliação da Educação Física para todas as escolas públicas de Brasília que atendem esses níveis da educação.

4.5.1 Projeto Educação com movimento

A presença do professor de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais é assegurada e por meio do *Projeto Educação com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*²² (DISTRITO FEDERAL, 2016), um importante marco na documentação e sistematização do debate acerca da inserção da Educação Física nesses níveis de ensino nas escolas públicas de Brasília. O hiato, entre a extinção do então *Projeto Núcleo de Educação com o Movimento* em 1999 e sua retomada em nova versão em 2011, reflete a ausência de uma sistematização ou discussão acerca da temática por parte da gestão da SEDF neste íterim.

Ainda assim, algumas escolas deram continuidade ao trabalho de modo autônomo, destacando-se o empenho da Escola Classe 18 de Taguatinga²³, que ao incluir a Educação Física em seu projeto político pedagógico, como uma ação da escola, muitas dificuldades foram enfrentadas, principalmente pela falta de suporte oficial, sendo necessário um convencimento ano a ano para que professores de Educação Física fossem disponibilizados para atender a escola, uma vez que a prioridade era o atendimento aos demais níveis de ensino em que a Educação Física é obrigatória.

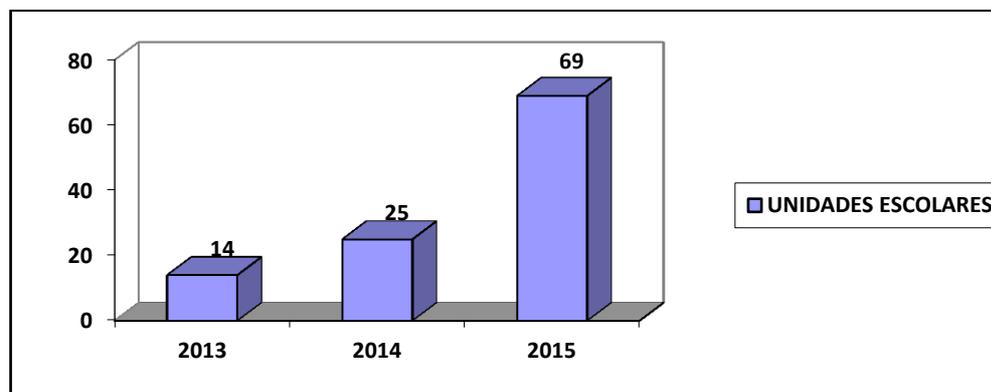
A partir dessa experiência, o projeto foi institucionalizado no esteio das discussões do Currículo em Movimento da Educação Básica a contar de 2011 (DISTRITO FEDERAL, 2014b), por intermédio de uma parceria entre a Coordenação de Ensino Fundamental e a Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar da SEDF. A partir de 2012, o atendimento foi ampliado para duas escolas e em

²² A análise foi realizada com base nas versões encaminhadas pela Gerência de Educação Física e Desporto Escolar aos professores do Projeto para contribuições em outubro de 2015 e em abril de 2016. Não é a versão final, pois seu conteúdo está em fase de aprovação por parte das instâncias superiores da SEDF.

²³ Informações concedidas por professores que trabalharam na escola durante este período. Taguatinga é uma região administrativa localizada a aproximadamente 25 km do centro de Brasília.

dezembro de 2015 chegou a 69 escolas com núcleos em funcionamento, de um total de 658 escolas da SEDF (DISTRITO FEDERAL, 2015), conforme o gráfico representado na figura 8.

Figura 8 - Número de escolas atendidas entre 2013 e 2015



Fonte: Distrito Federal (2016, p. 5).

Essas ações foram materializadas no Projeto Político Pedagógico Carlos Mota, que orienta o fazer pedagógico da SEDF: “[...] em busca da melhoria da qualidade da educação, a SEDF pretende, a partir de projetos pilotos, incluir a docência de Educação Física na equipe pedagógica dos anos iniciais” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 59). Esse processo culminou no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), que explicita os objetivos e conteúdos específicos para a Educação Física. Outra iniciativa que favoreceu a inserção de mais professores ao projeto foi o concurso de remanejamento que garantiu as vagas dos professores de Educação Física para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais a partir de 2015²⁴, pois anteriormente muitos professores, mesmo atendendo aos requisitos para atuarem no projeto, não se interessavam devido à instabilidade, pois, como ocorrera em 1999, poderia ser extinto, causando transtornos administrativos para os professores como a perda da garantia de vaga em suas escolas anteriores.

Ainda em 2014 iniciou-se uma reestruturação, pois muitas escolas, que atendiam à educação infantil e ao Programa de Educação Integral em Tempo

²⁴ [Portaria nº 219/2014](#) e [Editais nº 10 e 11/2014](#), da SEDF. O edital regulamenta as escolas nas quais os professores tiveram suas vagas garantidas no ano subsequente. Em 2014 foi garantida pela primeira vez, a participação dos professores que atuam no *Projeto Educação com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*.

Integral, passaram a fazer parte; alterando inclusive o nome do Projeto, que antes contemplava apenas os anos iniciais do ensino fundamental. A incorporação da educação infantil ao projeto garante a permanência dos professores de Educação Física nesse nível de ensino, deixando de ser uma concessão dos gestores de recursos humanos e passa a ser um direito, inclusive a substituição dos professores titulares em caso de afastamento por problemas de saúde, por exemplo.

No entanto, a estrutura do currículo da educação infantil difere dos anos iniciais, dentre outros aspectos, por organizar os objetivos e conteúdos sem subdivisões; de modo interdisciplinar, com uma proposta de educação integral e integrada. Todavia, não será objeto do presente estudo, cuja delimitação será nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Projeto operacionaliza a atuação do professor de Educação Física, pois organiza administrativa e pedagogicamente sua prática, inserindo-se entre o currículo e o projeto político pedagógico da escola. Assim sendo, o texto é estruturado em: apresentação; objetivos; inserção da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental; fundamentos do currículo que norteiam o trabalho pedagógico do professor de Educação Física; a base curricular orientadora para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental; organização do trabalho pedagógico do professor; princípios de atendimento, metodologia; critérios de expansão e avaliação. Ademais, apresenta a estrutura para a elaboração do portfólio do projeto (Anexo D); avaliação do projeto pelos estudantes (Anexo E); avaliação do projeto pelos professores de atividades (Anexo F); avaliação do projeto pelos gestores (Anexo G); critérios de avaliação qualitativa (Anexo H). Esses documentos foram elaborados de modo participativo, a partir de demandas dos professores e dos gestores como instrumento para fundamentar a permanência e ampliação do Projeto e são entregues apenas uma vez ao ano à Gerência de Educação Física e Desporto Escolar, responsável pela gestão na SEDF.

Apesar de não romper com a nomenclatura psicomotora, o documento apresenta a importância da brincadeira para a criança, a partir de pressupostos de Vigotski (1994) e se posiciona claramente contrário à biologização da Educação Física. Ademais, explicita o debate com vistas à superação do dualismo entre corpo

e mente, em que há a desvalorização do trabalho corporal em relação ao intelectual. Assim sendo, o objetivo do projeto é:

Implementar a política pública de educação denominada Educação com Movimento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal, ampliando as experiências corporais mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o(a) professor(a) de atividades e o(a) professor(a) de Educação Física na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 3-4, grifo do autor).

Fundamenta-se nos princípios do currículo tanto dos anos iniciais, quanto da educação infantil, acrescentando relevantes contribuições em relação à infância. Além disso, a indicação do trabalho em parceria corrobora com Sayão (1999), Ayoub (2001), Buss-Simão (2005).

O atendimento do professor de Educação Física na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá primar em todos os casos pelo planejamento conjunto com o professor de atividades e participação efetiva nos espaços das coordenações pedagógica coletiva e por área do conhecimento. A intervenção pedagógica do professor de Educação Física deverá ser conjunta com o professor de atividades, firmando uma atuação pedagógica interdisciplinar. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 14 e 15).

A organização do trabalho pedagógico, com a regência em um turno e o planejamento no contra turno, prevendo a participação em cursos de formação, em reuniões entre os pares na escola e na coordenação com os gestores do projeto, é um aspecto importante que corrobora com a qualidade da educação.

5 ANALISANDO OS CURRÍCULOS DE 1993 E 2014

Com objetivo de *analisar e comparar os currículos de 1993 e 2014, dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Brasília, enfocando as teorias de currículo, as abordagens pedagógicas da Educação Física, bem como as noções de infância*, os currículos foram analisados segundo as categorias: a) fundamentos teóricos que norteiam a elaboração do documento; b) fundamentação teórica apresentada na parte específica da Educação Física; c) objetivos e conteúdos, a partir das abordagens da Educação Física; d) noções de infância. Com base nesses parâmetros foi estruturado um quadro comparativo entre os documentos.

Ao longo da análise, foram considerados os fundamentos teóricos subjacentes às abordagens pedagógicas que norteiam a Educação Física. Por serem importantes elementos para o planejamento e prática pedagógica, os objetivos e conteúdos também foram analisados. Conforme Libâneo (1992, p. 119) os objetivos:

[...] antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e aprendizagem).

O autor afirma que definir objetivos para a educação auxilia a realização de uma ação pedagógica com intencionalidade, definindo o papel de que homem e sociedade se pretende formar. Para ele os conteúdos:

[...] são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes (LIBÂNEO, 1992, p. 128).

Sabe-se que a Educação Física não é obrigatória na Educação Infantil, tampouco nos anos iniciais do ensino fundamental em Brasília. Portanto, para a realização da análise, foram utilizados como fontes de dados o *Projeto Núcleo de Educação com o Movimento* (SAMPAIO; LIÃO JÚNIOR, 1999) e o *Projeto Educação*

com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2016), que detalham a organização do trabalho pedagógico para a atuação com as crianças, complementando as informações dos currículos.

A partir dessas considerações sobre os objetivos e conteúdos, serão apresentadas as noções de infância, presentes nos currículos, para compreensão de como a criança está inserida nesse contexto.

5.1 Currículo de 1993

5.1.1 Teorias sobre o currículo

Como exposto anteriormente no capítulo *Currículo, Educação Física e infância*, os currículos são construídos a partir de diferentes teorias e ideologias. Nessa conformidade, a orientação teórico-metodológica de educação do documento de 1993 é fundamentada na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), por considerar os aspectos das diferenças sociais, bem como a influência do meio sociocultural na formação do sujeito. Infere-se tal fato, pois na bibliografia geral está presente a citação da obra *Escola e Democracia* de Demerval Saviani. O documento apresenta ainda elementos implícitos da psicologia histórico-cultural, ao considerar que o “professor é o mediador do saber socialmente elaborado” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 22), conceito importante na teoria de Vigotski (1994), apesar desse autor não ser citado diretamente nas referências.

Na concepção histórico crítica da educação, de cunho humanista, focaliza-se o homem concreto, sua existência espaço-temporal, suas reais dimensões, além da multiplicidade de suas necessidades. Para a formação desse homem, consideram-se os elementos essenciais da própria estrutura da realidade humana: a **situação** em que ele está inserido – polos da natureza e da cultura -; a **liberdade** na qual ocorre a síntese entre realidade e atuação, entre responsabilidade e criatividade; e a **coexistência da contradição** entre consciência ingênua e crítica (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 22, grifo do autor).

O currículo não explicita os fundamentos epistemológicos que o orientam, mas ao analisar as atribuições da educação, infere-se a influência da teoria crítica, pois, na formação do cidadão, considera os “condicionamentos político-filosóficos,

constitucionais e sócio-regionais” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 21). Com base em Silva, T. (2002), depreende-se que essa perspectiva de educação rompe com a tradicional, cujo foco centra-se na eficiência do conteúdo. Além disso, a educação é considerada meio para a transformação social:

A Educação de toda a população é o recurso maior que temos para garantir uma mudança de padrões éticos, políticos e técnicos suficientes para os instrumentalizar nesse momento de crise. [...] É tarefa da escola considerar a unidade do ser humano em uma perspectiva integradora e fazer da ação educativa um instrumento de construção da cidadania (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 11; 23).

Em suma, estão implícitas as influências da pedagogia histórico-crítica da educação (SAVIANI, 2011), da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1994) e da teoria crítica de currículo (SILVA, T., 2002).

5.1.2 Abordagens pedagógicas da Educação Física

A parte destinada à Educação Física, do currículo de 1993, compreende as páginas 336 a 374 e representa a fundamentação teórico-metodológica, os princípios pedagógicos, os fundamentos teóricos para a organização em ciclos de aprendizagem, os procedimentos para avaliação, discussão sobre interdisciplinaridade, orientações metodológicas específicas (Educação Física e ecologia, educação de jovens e adultos, desenvolvimento dos conteúdos e peculiaridades regionais) e, por fim, os quadros com os conteúdos.

A Educação Física tem um importante papel a desempenhar na função integradora da vivência no contexto escolar. Mas, para que isso aconteça, precisa-se partir de uma visão de homem enquanto ser individual e social consciente, ou seja, consciente de sua realidade **biológica, psicológica e sócio-cultural**. Isso vem dar significado às três grandes escolas da motricidade humana, unificadas por uma dinâmica de conhecimento e prática interdisciplinar. Podemos resumir essa unidade na reunião de três pressupostos: conhecer o movimento humano; conhecer o homem em movimento; conhecer a cultura corporal humana (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 337, grifo nosso).

As bases teórico-metodológica detalham a correlação entre as escolas da motricidade humana segundo Sérgio (1989) e Fonseca (1987), representada no Quadro 4. Com isso, notam-se as influências do desenvolvimentismo (TANI *et al.*, 1988), da psicomotricidade (LE BOULCH, 2007), juntamente com o construtivismo-

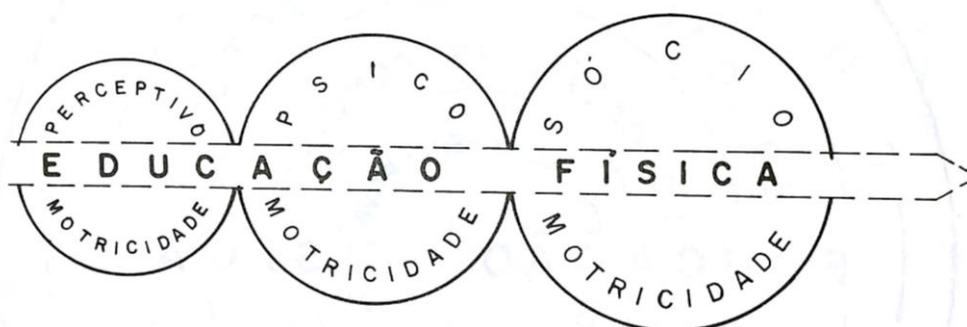
interacionismo (FREIRE, 1987) e da abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). As diferentes abordagens, contudo, são consideradas complementares, na medida em que cada uma delas enfatiza um aspecto do sujeito em suas dimensões biológica, psicológica e sócio-cultural, de modo interdisciplinar, como evidenciado na Figura 9.

Quadro 4 - Correlação entre as escolas da motricidade humana

FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA	ÁREAS DO CONHECIMENTO	VERTENTE EDUCATIVA	OBJETO DE ESTUDO	FUNÇÃO EDUCATIVA	FINALIDADE EDUCATIVA	MÉTODO DE ENSINO	CONTEXTO DISCIPLINAR	PERFIL TÉCNICO DO PROFISSIONAL ESPECIALIZADO	ÊNFASE DA AVALIAÇÃO
Neopositivismo (Comportamentalismo, Tecnicismo)	Desenvolvimento motor - aprendizagem motora	Educação perceptivo-motora (escola americana)	O movimento humano	Educar o movimento (movimento funcional)	Movimento funcionalmente correto	Análítico, parcial	Multidisciplinaridade	Técnico especializado no movimento humano (cinesiólogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Controle do comportamento motor individual • Ênfase na performance motora • Testagem • Categorização em níveis de desenvolvimento-aprendizagem
Humanismo (Fenomenologia/Holismo)	Psicomotricidade	Educação psicomotora (escola européia)	O homem enquanto ser que se move	Educar pelo movimento (movimento integrado)	Contribuição ao desenvolvimento integral do indivíduo	Sintético, global, natural	Interdisciplinaridade	Professor construtivista (psicomotricista)	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da totalidade psicomotora • Auto-avaliação e avaliação grupal • Ênfase no processo sem perder de vista a mudança de comportamento
Materialismo Dialético (Socialista)	Sócio-motricidade	Educação sócio-motora (escola soviética)	Cultura corporal	Educar com o movimento (movimento contextualizado)	Contribuição no processo reflexivo-transformador	Dialético	Transdisciplinaridade	Professor engajado politicamente no processo educacional (sócio-motricista)	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da apropriação das formas culturais do movimento • Observação da evolução da consciência histórico-crítica relativa à corporeidade • Auto-avaliação • Avaliação grupal

Fonte: Distrito Federal (1993, p. 341).

Figura 9 - Interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento e Educação Física



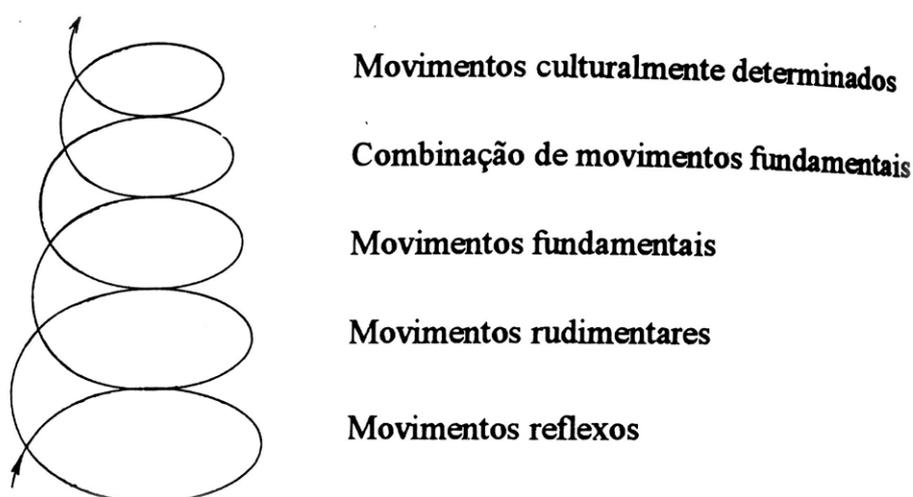
Fonte: Distrito Federal (1993, p. 339).

A Figura 9 representa, respectivamente, a interdisciplinaridade entre o desenvolvimento das habilidades motoras, a sinergia entre os domínios do comportamento e a influência do ambiente sociocultural. Assim, os pressupostos para a Educação Física no currículo de 1993 são conhecer o movimento; homem em movimento e conhecer a cultura corporal; logo, o sujeito é analisado enquanto ser biológico, psicológico e sociocultural ou biopsicossocial.

Assim como a educação perceptivo-motora e a educação psicomotora necessitam de ser contextualizadas para se tornarem conhecimento significativo e ação refletida, a compreensão do corpo de do movimento, somente sob o ponto de vista cultural, carece de uma visão do ser como unidade biopsicossocial. Por essa razão, entende-se que a Educação Física seja síntese interdisciplinar das diversas correntes pedagógicas da motricidade humana [...] (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 338).

Importante destacar que as escolas da motricidade humana buscaram representar a totalidade humana sem se prender a uma base epistemológica, mas assumiram um modelo eclético, conforme a indicação da primeira coluna do Quadro 4, em que é explicitada a fundamentação filosófica: o positivismo (desenvolvimentismo), o humanismo (psicomotricidade) e o materialismo-dialético (sócio-motricidade). Para esclarecer essa representação do ser integral, estão representados em gráficos e tabelas os diversos modos de estruturar as fases e ciclos, no tocante aos seguintes aspectos: motor (Figura 10), psicomotor (Figura 11), motor e psicomotor (Quadros 5) e sócio-motor (Quadro 6).

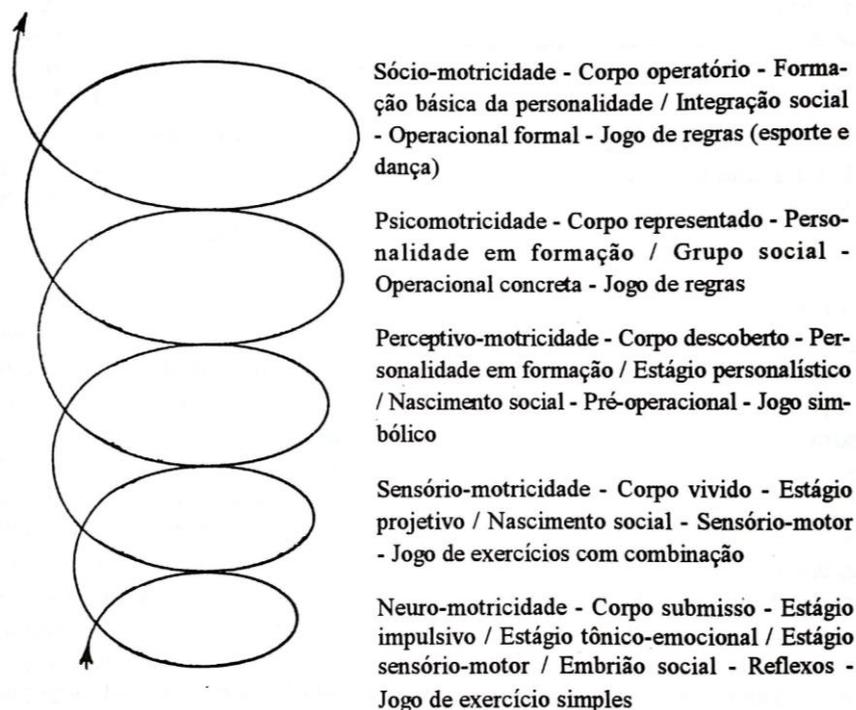
Figura 10 - Fases do desenvolvimento motor



Fonte: Distrito Federal (1993, p. 346).

Na educação perceptivo-motora, o gesto é o objeto de estudo, em uma perspectiva biológica, enfatizando as etapas do desenvolvimento motor. A Figura 9 apresenta essas fases explicitadas por Tani *et al.* (1988), conforme observado anteriormente no Quadro 2.

Figura 11 - Fases do desenvolvimento psicomotor



Fonte: Distrito Federal (1993, p. 346).

As fases do desenvolvimento psicomotor são apresentadas na Figura 10 a partir de uma adaptação de Fonseca (1987), Le Boulch (2007), Wallon, Montessori e Piaget, todos citados no documento.

Quadro 5 - Fases do desenvolvimento motor e psicomotor

FAIXA ETÁRIA MÉDIA	DESENVOLVIMENTO MOTOR	DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR (geral)	DESENVOLVIMENTO DO ESQUEMA CORPORAL
Zero a 1 ano	FASE DOS MOVIMENTOS REFLEXOS <ul style="list-style-type: none"> respostas globais do corpo movimentos programados geneticamente movimentos controlados inconscientemente (descargas motoras) 	FASE NEUROMOTORA <ul style="list-style-type: none"> desenvolvimento do sistema de respostas inatas 	FASE DO CORPO SUBMISSO <ul style="list-style-type: none"> movimentos estritamente automáticos, dependentes da bagagem inata (reflexos e automatismos de alimentação, de defesa e de equilíbrio)
De 1 a 2 anos	FASE DOS MOVIMENTOS RUDIMENTARES <ul style="list-style-type: none"> primeiras formas de movimentos voluntários controle tônico-postural manipulação (pegar, receber e arremessar) movimentação de locomoção (rolar, rastejar, quadrupediar, andar...) 	FASE SENSÓRIO-MOTORA <ul style="list-style-type: none"> desenvolvimento do sistema motor global (locomoção) 	FASE DO CORPO VIVIDO (1 a 4 anos) <ul style="list-style-type: none"> experiência vivida do movimento global primeiro esboço do esquema-imagem corporal
De 2 a 7 anos	FASE DOS MOVIMENTOS FUNDAMENTAIS <ul style="list-style-type: none"> movimentos mais eficientes e complexos movimentos locomotores (andar, correr, saltar, saltitar) movimentos não-locomotores (flexionar, estender, torcer, girar, levantar) movimentos manipulativos (lançar, pegar, bater, rebater, chutar, quicar, receber) 	FASE PERCEPTIVO-MOTORA <ul style="list-style-type: none"> desenvolvimento dos sistemas de locomoção, preensão e viso-motor 	FASE DO CORPO DESCOBERTO (4 a 5 anos) <ul style="list-style-type: none"> consciência das características corporais descoberta dos segmentos corporais verbalização das partes do corpo pelo jogo da função simbólica
De 7 a 12 anos	FASE DE COMBINAÇÃO DOS MOVIMENTOS FUNDAMENTAIS <ul style="list-style-type: none"> melhoria da execução e aumento da capacidade de combinação de movimentos fundamentais início do domínio de habilidades específicas 	FASE PSICOMOTORA <ul style="list-style-type: none"> desenvolvimento dos sistemas de locomoção, preensão, viso-motor e áudio-motor 	FASE DO CORPO REPRESENTADO (6 a 10 anos) <ul style="list-style-type: none"> controle voluntário de atitudes corporais aquisição do esquema postural (imagem corporal estática)
De 12 anos em diante	FASE DOS MOVIMENTOS CULTURALMENTE DETERMINADOS <ul style="list-style-type: none"> melhoria da execução de habilidades específicas diversificação e aprimoramento de movimentos culturalmente determinados 	FASE SÓCIO-MOTORA <ul style="list-style-type: none"> aprimoramento dos sistemas da fase anterior desenvolvimento dos sistemas cinestésico-simbólico e áudio-simbólico 	ESQUEMA CORPORAL BASICAMENTE FORMADO

Fonte: Distrito Federal (1993, p. 347).

Semelhantemente, no Quadro 5, são detalhadas as fases do desenvolvimento motor e psicomotor, contudo não são expressos os autores que as fundamentam.

Quadro 6 - Desenvolvimento afetivo-social, cognitivo e lúdico

FAIXA ETÁRIA MÉDIA	DESENVOLVIMENTO AFETIVO-SOCIAL	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	DESENVOLVIMENTO LÚDICO
<p>Zero a 1 ano</p>	<p>ESTÁGIO IMPULSIVO (recém-nascido)</p> <ul style="list-style-type: none"> • reações tônicas espasmódicas, movimentos agitados e desajeitados (descargas afetivas) • primeira comunicação com o meio-ambiente <p>ESTÁGIO TÔNICO-EMOCIONAL (6 a 12 meses)</p> <ul style="list-style-type: none"> • primeiras aquisições motoras confusas • primeiras trocas de relações com os outros • relação simbiótica com a mãe 	<p>FASE REFLEXA</p> <ul style="list-style-type: none"> • não há noção de sujeito e objeto • egocentrismo total 	<p>FASE DO JOGO DE EXERCÍCIO SIMPLES</p> <ul style="list-style-type: none"> • execução e repetição de determinada ação por simples prazer • elaboração de esquemas, combinações e estruturas importantes para a construção da inteligência sensório-motora
<p>De 1 a 2 anos</p>	<p>ESTÁGIO SENSORIO-MOTOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • correlação entre experiências motoras e sensoriais <p>FASE DO EMBRIÃO SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • relação simbiótica com a mãe 	<p>INTELIGÊNCIA SENSORIO-MOTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> • primeiras percepções organizadas • inteligência prática • gesto como pré-linguagem • descentralização corporal progressiva • descoberta por meio de esquemas de ação • jogo de exercício 	<p>FASE DO JOGO DE EXERCÍCIO COM COMBINAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • jogo sem finalidade • jogo com finalidade (intencionalidade objetiva)
<p>De 2 a 7 anos</p>	<p>ESTÁGIO PROJETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • primeiras representações mentais • autonomia postural • imitação como ligação perceptivo-motora <p>ESTÁGIO PERSONALÍSTICO (3 a 4 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • incubação e incorporação de modelos • vivências motoras simbólicas • personalidade em formação <p>FASE DO NASCIMENTO SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • relacionamentos em pares e pequenos grupos de forma egocêntrica 	<p>INTELIGÊNCIA PRÉ-OPERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem por imitação internalizada • aparecimento da função simbólica • jogo de imaginação, jogo construtivo • noções de objeto, espaço, tempo e causalidade na ação afetiva • organização de representações em configurações estáticas 	<p>FASE DO JOGO SIMBÓLICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • representação mental • dissociação entre significativo e significado • assimilação deformada da realidade <p>FASE PRELIMINAR DO JOGO DE REGRAS (4 a 7 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ensaios de relações sociais • combinações sensório-motoras ou intelectuais

FAIXA ETÁRIA MÉDIA	DESENVOLVIMENTO AFETIVO-SOCIAL	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	DESENVOLVIMENTO LÚDICO
De 7 a 12 anos	ESTÁGIO DA PERSONALIDADE EM FORMAÇÃO FASE DO GRUPO SOCIAL • Organização grupal	INTELIGÊNCIA OPERACIONAL CONCRETA • pensamento lógico • classificações, seriações, correlações, operações matemáticas	JOGO DE REGRAS • dinâmica da dialética - põe em ação a dinâmica da dialética - competição - cooperação • favorecimento do desenvolvimento dos jogos de construção
De 12 anos em diante	PERSONALIDADE BASICAMENTE FORMADA INTEGRAÇÃO SOCIAL BÁSICA	INTELIGÊNCIA FORMAL • generalização e abstração • formulações e soluções hipotético-dedutivas com estruturas lógicas de identificações, negações, reciprocidades, correlações	

Fonte: Distrito Federal (1993, p. 348 e 349).

Apesar das vertentes educativas perceptivo-motora, psicomotora e sócio motora estarem presentes, nota-se a ênfase na psicomotricidade. O principal autor que subsidia teoricamente este currículo parte de uma base psicomotora. Em sua obra *“Escola, escola quem és tu: perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano”*, Fonseca (1987) trata de diversos modos de compreender o ser humano, partindo do âmbito biológico ao sociológico. O desenvolvimento dos aspectos afetivo-social, cognitivo e lúdico apresentado no Quadro 6 ilustra essa perspectiva.

O eixo metodológico do currículo 1993 é estruturado segundo princípios binomiais norteadores “cuja característica principal é a complementaridade dialética dos elementos dos binômios” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 242): *ludicidade-aprendizagem* (necessidade do prazer imbuído ao longo do processo educativo); *individualidade-sociabilidade* (contraposição à uniformização, padronização de comportamento ou habilidade, reiterando a necessidade de considerar as diferenças individuais); *competitividade-cooperatividade* (competição vista com um caráter motivacional e a cooperação como um modo de interação social harmônica e pouco conflituosa); *progressividade-continuidade* (fases do desenvolvimento e mudanças cíclicas); *heteronomia-autonomia* (dependência e progressiva independência sócio-motora); *orientação-criatividade* (criação em oposição à repetição passiva) e

totalidade-sinergia (ampliar o ensino, em vez de limitar à aprendizagem de habilidades motoras). Esses eixos apresentam procedimentos básicos para subsidiar o professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Diversos procedimentos pedagógicos de avaliação são enumerados, explicitando a necessidade de considerar os aspectos sócio-históricos, opondo-se aos testes e avaliações que se limitam a mensurar o desempenho físico. Assim, o documento sugere que:

A avaliação deve estar comprometida com os princípios filosóficos norteadores do projeto pedagógico que se pretende alcançar; no nosso caso, a autonomia e a consciência crítico-transformadora. Para isso, deve-se considerar os valores e a história de vida de cada aluno, em sua totalidade psicomotora e cultural. Isso significa que comportamentos e habilidades não podem ser desenvolvidos e avaliados de forma dissociada do desenvolvimento da consciência-expressão corporal ludo-criativa, enquanto conhecimento corporal contextualizado no processo histórico-social (DISTRITO FEDERAL, 1993 p. 356-357).

Mesmo com um currículo que previa a Educação Física em todos os níveis de ensino, na prática, foi necessário um projeto que operacionalizasse a atuação do professor dessa área específica nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim foi elaborado o Projeto Núcleo de Educação com o Movimento (SAMPAIO; LIÃO JÚNIOR, 1999). Essa proposta tratava-se de um projeto político pedagógico de toda a rede pública de Brasília, a partir de 1995. Foi elaborado no cenário da elaboração da Escola Candanga e fundamentado no materialismo-histórico dialético, cuja marca era a gestão democrática, que se pautava na participação da comunidade escolar, na tomada de decisões e na elaboração das políticas. Importante ressaltar que o nome do projeto, *Educação com o Movimento*, vincula-o ao aspecto sócio-motor. Além disso, os pressupostos do trabalho pedagógico da Educação Física, desenvolvida nos núcleos, tratavam de:

[...] oferecer ao aluno, mediante suas possibilidades, o que a humanidade acumulou historicamente em termos de movimentos corporais de forma crítica e contextualizada. Nesse sentido, a aquisição e a combinação dos movimentos fundamentais, o jogo e as diversas formas de expressão da cultura corporal devem ser valorizados, respeitando a especificidade do contexto sociocultural no qual vive o educando.

[...] relacionar toda essa vivência corporal historicamente acumulada à construção de conceitos, valores e identidades presentes nos conteúdos das ciências sociais e históricas, das ciências físicas e biológicas, do pensamento lógico-matemático, entre outros [...] (SAMPAIO; LIÃO JÚNIOR, 1999, p. 249).

Ainda que sejam considerados os diversos aspectos do desenvolvimento humano; o detalhamento, os quadros e figuras com as classificações e características de suas fases, apresentados no currículo de 1993, apontam a fundamentação teórica com ênfase na psicomotricidade. Porém, são ressaltados importantes elementos que consideram a cultura corporal e não só o desenvolvimento das habilidades motoras e psicomotoras. Por outro lado, o *Projeto Núcleo de Educação com Movimento* considera as habilidades motoras e os aspectos psicomotores, mas a abordagem crítico-superadora apresenta maior destaque.

5.1.3 Objetivos e conteúdos

O currículo de 1993 apresenta três objetivos na parte destinada à fundamentação teórica da Educação Física:

- Desenvolver a consciência-expressão corporal, de forma lúdica e criativa.
- Expandir e aprofundar a consciência crítico-social transformadora da realidade.
- Progredir, de forma sistematizada, na vivência da totalidade psicomotora interdisciplinar e da cultura corporal transdisciplinar” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 337).

A consciência e expressão corporal são conceitos presentes na teoria psicomotora. Por outro lado, a consciência crítico-social e a cultura corporal fundamentam-se na abordagem crítico-superadora. A coexistência de diversos fundamentos nos objetivos está coerente com a fundamentação teórica baseada nas diferentes escolas da motricidade humana de Sérgio (1989).

Em relação aos conteúdos, o Quadro 7 evidencia aspectos gerais, subdivididos em nível de escolarização, faixa etária predominante, por ciclo de aprendizagem, com base na faixa etária das crianças, ação básica e os aspectos gerais dos conteúdos. Para as crianças de 6 a 10 anos, as ações básicas são “descobrir, expandir e afirmar”, enfatizando os aspectos do domínio corporal e as relações com o ambiente e com o outro.

Quadro 7 - Resumo dos aspectos gerais do conteúdo

Período Série Ano	Faixa Etária Predominante	Ciclo	Ação Básica	Aspectos Gerais dos Conteúdos
Creche	De 1 a 2 anos	- Ordem: 1º ciclo - Nome: LUDO-SENSÓRIO-MOTOR - Característica geral: despertar do Eu-corporal	D E S P E R T A R	- Elementos de estruturação do domínio corporal - Relações ludo-afetivo-sociais com o objeto, com o outro e com o meio - Elementos ludo-cognitivos
Creche, Maternal e Educação Pré-Escolar	De 3 a 6 anos	- Ordem: 2º ciclo - Nome: LUDO-PERCEPTIVO-MOTOR - Característica geral: descoberta do Eu-corporal	D E S C O B R I R	- Elementos de estruturação do domínio corporal - Controle da inibição voluntária - Relações ludo-afetivo-sociais com o objeto, com o outro e com o meio - Elementos ludo-simbólicos - Elementos ludo-cognitivos
Ciclo Básico de Alfabetização e 3ª série	De 7 a 9 anos	- Ordem: 3º ciclo - Nome: LUDO-PSICO-MOTOR - Característica geral: consciência e expressão do Eu-corporal	E X P A N D I R	- Elementos de estruturação do domínio corporal - Controle da inibição voluntária - Relações ludo-afetivo-sociais com o objeto, com o outro, com o meio e com o grupo - Elementos ludo-simbólicos - Elementos ludo-cognitivos
De 4ª a 6ª série	De 10 a 12 anos	- Ordem: 4º ciclo - Nome: LUDO-PSICO-SÓCIO-MOTOR - Característica geral: afirmação do Eu-corporal e introdução à cultura ludo-sócio-motora	A F I R M A R	- Elementos de estruturação do domínio corporal - Controle da inibição voluntária - Relações ludo-afetivo-sociais com o objeto, com o outro, com o meio e com o grupo - Elementos ludo-cognitivos
5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio	De 12 anos em diante	- Ordem: 5º ciclo - Nome: LUDO-SÓCIO-MOTOR - Característica geral: expressão da cultura ludo-sócio-motora	A M P L I A R e E S P E C I F I C A R	- Elementos do domínio corporal - Relações ludo-afetivo-sociais com o objeto, com o outro, com o grupo e com o meio social - Elementos ludo-cognitivo-sociais
7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio	De 14 anos em diante	- Ordem: 6º ciclo - Nome: EXPRESSÃO DA CULTURA LUDO-SÓCIO-MOTORA - Característica geral: aprimoramento da expressão da cultura ludo-sócio-motora	A P R I M O R A R	- Elementos do domínio corporal - Relações ludo-afetivo-sociais com o objeto, com o outro, com o grupo e com o meio social - Elementos ludo-cognitivo-sociais

Fonte: Distrito Federal (1993, p. 365).

Os princípios das diferentes escolas da motricidade humana são educação do movimento (educação perceptivo-motora), *educação pelo movimento* (educação

psicomotora) e *educação com o movimento* (cultura corporal), fundamentadas nas abordagens desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), psicomotora (LE BOULCH, 2007) e crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), respectivamente. Os conteúdos estão categorizados conforme os preceitos das escolas da motricidade correspondente em um quadro demonstrativo da relação ciclo e conteúdo por idade e série, da creche (atual educação infantil) ao Ensino Médio (Anexo A).

Como os conteúdos de todas as séries e idades estão relacionados nesse quadro único, a compreensão fica comprometida. Por isso, para facilitar a visualização das informações, foram sistematizados nos Quadros 8 a 10 os conteúdos relativos à idade de 6 a 10 anos, por corresponderem, em regra, à idade atual das crianças que cursam os anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, é possível mapear, em termos quantitativos, a distribuição dos 54 conteúdos por abordagem. Essa classificação seguiu estritamente o que fora orientado pelo documento, pois alguns conteúdos podem se aproximar de outras abordagens, sobretudo dependendo do planejamento e do direcionamento do professor, o que não será tratado no âmbito da presente discussão. O currículo de 1993 apresenta 1 (2%) conteúdo desenvolvimentista para a idade de 6 a 10 anos, envolvendo os movimentos fundamentais (Quadro 8).

Quadro 8 - Educação do movimento: conteúdos do currículo de 1993

Idade	Aspectos gerais	Desenvolvimento-especificações
6-10	Movimentos fundamentais	andar, arremessar, bater, pegar, correr, saltar, receber, rebater, quicar, deslizar, balançar, inclinar, rolar, chutar (fase madura e de combinação de movimentos)

Fonte: Distrito Federal (1993, p. 366, com adaptações).

A psicomotricidade está presente em 33 (61%) conteúdos que se referem ao domínio do corpo, postura, equilíbrio e coordenação motora. Os aspectos motores individuais, percepção cognitiva, relação do corpo com o espaço e com o outro são pontos fulcrais dessa abordagem.

Quadro 9 - Educação pelo movimento: conteúdos do currículo de 1993

Idade	Aspectos gerais	Desenvolvimento-especificações
6	Elementos da estruturação do domínio corporal (esquema-imagem corporal - corpo vivido, descoberto e representado)	Relações tônico-posturais e de equilíbrio (em pé, agachado, sentado)
6-10		Equilíbrio dinâmico
6		Manipulação-preensão (cúbito-palmar, em oponibilidade, rádio palmar, em pinça)
6-10		Motricidade global (ver movimentos fundamentais - educação do movimento)
6-10		Coordenação olho-pé
6-10		Coordenação áudio-motora
6-7	Estruturação espaço-temporal	Planos espaciais no próprio corpo (frontal, horizontal e sagital)
6-7		Dominância lateral
6-7		Noção de direita-esquerda no próprio corpo (olho, mão, pé)
8-9		Noção de direita-esquerda no outro e no objeto
6-7		Noções especiais (grandezas, formas, quantidades, relações simples)
7-9		Orientação espacial (combinação de orientações espaciais)
6-7		Organização temporal (ordem, sucessão, intervalos e ciclos)
6-10		Ritmo espontâneo
6-10		Ritmo apreendido (diversidades rítmicas)
6-10	Controle da inibição voluntária	Respiração (consciência e controle da respiração)
7-10		Freio inibitório (parada consciente do movimento)
6-10		Percepções tátil-cinestésicas, visuais e auditivas
6-10		Atenção-concentração
6-7	Elementos ludo-simbólicos	Imitação, representação e imaginação (jogo simbólico)
8-10		Representação criativa de caráter artístico-cultural
6-9	Elementos ludo-cognitivo-motores	Capacidade de: discriminação e pareamento, seleção, associação de ideias, classificação e agrupamento, enumeração, memória perceptiva, compreensão de relações espaciais e temporais.
6-9		Conhecimento social: eventos festivos e sociais
6-10		Conhecimento das relações sociais no grupo, na escola e na comunidade.
6-10	Relações ludo-afetivo-sociais com o objetivo, como o outro e com o meio	Criatividade construtiva e expressiva
6-8		Segurança e confiança
7-10		Autoconfiança, autonomia-identidade
9-10		Competitividade-cooperatividade
7-10		Organização em grupo
7-10		Reciprocidade nas relações sociais
10		Integração crítico-social
6-10		Expressividade corporal
10		Expressividade corporal em movimentos artísticos-culturais

Fonte: Distrito Federal (1993, p. 367-370, com adaptações).

Uma abordagem que se utiliza de elementos psicomotores é a construtivista-interacionista (FREIRE, 1997). O precursor dessa perspectiva defende uma educação de corpo inteiro, logo milita em favor da educação pelo movimento. Esta abordagem é citada nas referências do currículo 1993 e sua influência está implícita na psicomotricidade.

A sócio-motricidade, está relacionada à abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), ao tratar da cultura corporal, que representa a apropriação dos elementos dos esportes, dança, ginástica, luta e jogos. Com base nessa abordagem, foram explicitados 20 (37%) conteúdos, incluindo atividades, jogos e brincadeiras, ginástica olímpica, circense, esportes, dança e preservação do meio ambiente (Quadro 10).

Quadro 10 - Educação com o movimento: conteúdos do currículo de 1993

Idade	Aspectos gerais	Desenvolvimento-especificações
6-9	Educação com o movimento (cultura corporal)	Atividades recreativas: brinquedos cantados sessões estoriadas e dramatizadas, rodas cantadas
6-9		Brincadeiras ("jogo de exercício" e "jogo simbólico", espontâneo e criativo)
6-9		Jogos de construção (cognitivo-motor), jogos de imitação.
6-10		Jogos de expressão corporal, rítmicos, cênicos, mímicos, cantados.
6-10		Jogos intelectivos e com regras
7-10		Jogos de ataque, defesa e fuga
7-10		Jogos que envolva movimentos naturais
8-10		Ginásticas: ginastica olímpica-giros, equilíbrio ,saltos (atividades com apoio e de caráter recreativo, até o final do quarto ciclo)
6-10		Ginásticas: circence malabarismo, equilíbrio ,acrobacia (atividade com caráter recreativo)
10		Ginástica escolar (atividades auxiliares)-organização espacial em grupo, evoluções, postura, flexões, circundações, rotações, elevações, combinações, saltos, giros, equilíbrios, balanceios; atividade de força, ritmo, agilidade, coordenação ampla(em duplas trios e coletivas)
9-10		Atletismo: arremessos, lançamentos, saltos, corridas e marchas (atividade de caráter recreativo)
9-10		Voleibol: manejo do corpo, manejo da bola, jogos adaptados, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno
9-10		Handebol: manejo do corpo, manejo da bola, jogos adaptados, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno
9-10		Futsal e futebol: manejo do corpo, manejo da bola, jogos adaptados, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno
6-9		Dança: brincadeiras de roda e brinquedos dançados, dança de livre expressão
10		(nacional) de origem indígena, negra, branca e outras
10		(internacional): de origens étnicas diversas e danças modernas
7-10		Conhecimento do papel educativo da Educação Física e da cultura corporal da formação na formação da consciência crítico-transformadora conhecimento das relações
6-10		Da cultura corporal com a preservação do meio ambiente
6-10		Conhecimento dos aspectos corporais da ecologia humana e sua relação com a ecologia dos ecossistemas, para a formação de uma consciência ambiental

Fonte: Distrito Federal (1993, p. 370-374, com adaptações).

Os dados apontam maior incidência de conteúdos da psicomotricidade (61%), um reflexo dos pressupostos teóricos da Educação Física com os autores Fonseca

(1987), Sérgio (1989) e Le Boulch (2007). A abordagem crítico-superadora, tem a educação com o movimento como princípio, o Coletivo de Autores (1992) como referência e representa 37% do total de conteúdos, sendo também representativo no currículo. Infere-se que os conteúdos desenvolvimentistas foram incorporados e ressignificados pela psicomotricidade, por isso há apenas 1 (2%) conteúdo com esse objetivo, pois a psicomotricidade trata do gesto motor, mas de modo contextualizado.

O objetivo geral do Projeto Núcleo de Educação com o Movimento foi “disseminar para as demais escolas da Rede, propostas metodológicas centradas na interdisciplinaridade, envolvendo a vivência corporal, a construção de valores éticos e de conceitos e operações nas demais áreas do conhecimento” (SAMPAIO; LIÃO JÚNIOR, 1999, p. 249). Dentre os objetivos específicos destacam-se estratégias para a participação do professor na construção do conhecimento, com vistas à superação da dicotomia entre corpo e mente, em um trabalho interdisciplinar envolvendo os aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores.

[...] adequar os métodos, os conteúdos e os procedimentos aos níveis de interesse e desenvolvimento do aluno; nos seus aspectos socioculturais, afetivos, emocionais, cognitivos e psicomotores, buscando, com isso, o entendimento de que as vivências educacionais devem estar diretamente relacionadas à fase de desenvolvimento no qual se encontra o aluno (SAMPAIO; LIÃO JÚNIOR, 1999, p. 249).

Como nas abordagens da Educação Física, os conteúdos e objetivos do currículo de 1993, concebem a educação do movimento, pelo movimento e com o movimento, entretanto, a ênfase é nos pressupostos da educação pelo movimento ou psicomotricidade. Por outro lado, o projeto que operacionalizou a Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental a partir de 1997, enfatiza os pressupostos da educação com o movimento: abordagem crítico-superadora.

5.2 Currículo de 2014

5.2.1 Teorias sobre o currículo

Esse documento em seus objetivos para a educação baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011) e psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1994).

O Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal fundamenta-se na **Pedagogia Histórico-Crítica** e na **Psicologia Histórico-Cultural**, opção teórico-metodológica que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles. Isso porque o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 30).

Além disso, reitera a importância do aspecto social no processo de desenvolvimento humano. É notadamente baseado nas teorias críticas e pós-críticas, como evidenciado em seus pressupostos teóricos.

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da **Teoria Crítica** ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 21, grifo nosso).

Segundo as teorias críticas e pós-críticas não existe neutralidade na ciência, mas relações de poder em que se sobressaem os interesses da classe dominante. Portanto, o currículo pode ser um espaço em que os interesses das classes menos favorecidas sejam contemplados, propiciando a emancipação humana.

Para promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da **Teoria Pós-Crítica** também fundamentam este Documento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22, grifo nosso).

Apresenta elementos da teoria pós-crítica, que busca superar as desigualdades sociais, pois está pautada na inclusão. Por isso são propostos eixos transversais aos conteúdos: educação para a diversidade, cidadania, sustentabilidade e direitos humanos.

Os eixos transversais possibilitam o acesso do(a) estudante aos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/modalidade da educação básica. Os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 37).

O objetivo das teorias pós-críticas é, além de perceber as diferenças, buscar a compreensão da gênese de sua existência, bem como as relações de poder implícitas nas questões oriundas da multiculturalidade como etnia, gênero, raça ou religião. Com essa compreensão, os eixos transversais são materializados na elaboração do projeto político pedagógico e em projetos realizados nas escolas.

5.2.2 Abordagens pedagógicas da Educação Física

A Educação Física se insere nas linguagens junto com Língua Portuguesa e Artes. É compreendida neste documento como:

(...) importante manifestação da cultura corporal de movimento, que contribui para a formação global da criança por meio de brincar, de jogo simbólico, de movimentos gerais vivenciados mediante atividades orientadas, de iniciação das danças, de ginásticas e de jogos pré-desportivos, entre outras atividades que, ao oportunizar as aprendizagens, favoreçam o desenvolvimento geral do estudante.

A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não pode ser tratada como uma mera atividade física que busque apenas o aperfeiçoamento motor ou que seja utilizada aleatoriamente, como ocupação do tempo ocioso da criança; tampouco ser usada como simples atividade de lazer, apartada do fazer pedagógico da escola (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20).

A partir desse excerto, depreende-se que a abordagem que fundamenta a Educação Física no documento é a crítico-superadora devido à utilização da nomenclatura *cultura corporal*. Semelhantemente, Moreira, P. (2012), analisando os documentos oficiais para a educação infantil, prescritos pelos órgãos centrais de gestão dos sistemas de ensino, identificou que apesar de orientarem o trabalho da linguagem corporal na perspectiva da cultura corporal, não mencionam a obra referênciada, o Coletivo de Autores (1992). Entretanto, Gramorelli (2014) ressalta que a utilização dessa terminologia na constituição das propostas curriculares oficiais nem sempre está se referindo à formação de um sujeito que compreende as práticas corporais construídas e acumuladas por diferentes processos vivenciados e criados pelo homem numa determinada cultura, mas em algumas situações aponta apenas a ampliação dos conteúdos, incluindo os jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças.

Essa assertiva corrobora com a LDB (BRASIL, 1996), que legisla sobre a inserção da Educação Física enquanto componente curricular e se fundamenta nos

PCNs (BRASIL, 1997), ao tratar dos conteúdos com base nas manifestações da cultura corporal:

Lutas, danças, jogos, ginásticas e esportes fazem parte do imaginário de nossas crianças desde antes de entrarem para a escola. Dessa forma, devem ser introduzidos de forma essencialmente lúdica para que lhes sejam possível a vivência em múltiplas expressões do movimento humano. O enfoque dessa abordagem é mais abrangente à medida que valoriza e considera aspectos sócio-históricos de cada atividade trabalhada, como também o contexto em que os estudantes estão inseridos e as aprendizagens motoras individuais, independentemente do nível de habilidades que apresentem (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21).

Sobre os aspectos sócio-históricos, elencados anteriormente, infere-se a influência da perspectiva histórico-cultural de (VIGOTSKI, 1994) na Educação Física, em consonância ao que está explicitado nos pressupostos teóricos do currículo (DISTRITO FEDERAL, 2014). Em pesquisa bibliográfica, Sampaio (2013) investigou as apropriações da teoria histórico-cultural por parte das abordagens da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990. Identificou a apropriação por parte das abordagens construtivista-interacionista e crítico-superadora. Além disso, o autor destacou a importância do jogo e da brincadeira para a criança e como esses momentos reproduzem as contradições do seu contexto sócio-histórico.

5.2.3 Objetivos e conteúdos

No currículo dos anos iniciais do ensino fundamental de 2014 são apresentados quadros com os conteúdos e objetivos de linguagem, matemática, história, geografia, ciências da natureza e ensino religioso. “Linguagens é uma das áreas do conhecimento que se estende, principalmente, à produção de sentidos na perspectiva de representar o mundo e socializar pensamentos.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12) e inclui Língua Portuguesa, Educação Física e Artes.

O currículo de 2014 apresenta 79 objetivos e 96 conteúdos da Educação Física em um mesmo quadro organizado por ano (1º ao 5º ano), sem estabelecer relações entre si (Anexo B). Alguns objetivos e conteúdos se repetem em diferentes anos, por isso, considerando apenas uma ocorrência, são 34 objetivos e 42 conteúdos ao todo.

Na proposta ora apresentada, enumeramos diversos objetivos visando atingir domínios motores, cognitivos e afetivo-sociais, sendo que muitos deles se repetem de um ano para outro, porém, com aprofundamento progressivo de acordo com o processo de aprendizagem do estudante em cada uma dessas dimensões (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20).

Na apresentação dos objetivos e conteúdos no currículo de 2014 não são mencionadas as abordagens da Educação Física às quais se vinculam. Contudo, com base nos elementos das abordagens da Educação Física implícitos, considerou-se que termos como *habilidades* primordiais, básicas, específicas e locomotoras remetem-nos ao desenvolvimentismo (TANI *et al.*, 1988). Do mesmo modo, a partir do objetivo de desenvolver elementos psicomotores, deduz-se a influência da psicomotricidade (LE BOULCH, 2007). Ao tratar da cooperação, interação, convivência harmônica com os demais colegas, respeito às regras e jogos cognitivos, inferem-se elementos da abordagem construtivista-interacionista (FREIRE, 1997). Por seu turno, os objetivos e conteúdos que tratam explicitamente das manifestações de elementos da cultura corporal, como o reconhecimento e vivência das diversas manifestações rítmicas, da cultura indígena e afro-brasileira, infere-se que se trata da abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Os elementos da compreensão crítica do esporte no contexto da mídia e escola nos direcionam à abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

Cabe ressaltar que a realidade e a prática pedagógica se configuram de modo complexo e dinâmico. Por isso, alguns objetivos ou conteúdos, dependendo do plano de aula e da intencionalidade do professor, podem assumir diferentes enfoques. Logo, indica-se a necessidade de outros estudos que analisem a relação entre o currículo, seus pressupostos e a prática pedagógica.

O *Projeto Educação com Movimento* segue os princípios, fundamentos e conteúdos do Currículo de 2014 tanto da educação infantil, quanto dos anos iniciais do ensino fundamental. O currículo da educação infantil, entretanto, apresenta uma característica diferente, pois organiza seus conteúdos sem dividi-los por componente curricular, reforçando os preceitos de educação integral.

5.3 Comparando os currículos

A comparação entre os currículos de 1993 e de 2014 tem o propósito de suscitar o debate acerca da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme a estrutura dos documentos; os fundamentos teóricos gerais e específicos da Educação Física; os objetivos e conteúdos, buscando compreender as correlações entre Educação Física e as noções de infância no contexto da constituição dos documentos. Essas categorias foram sistematizadas com o intuito subsidiar a elaboração do Quadro 12, que estabelece a comparação entre os currículos, não a fim de “eleger” um ou outro, mas suscitar reflexões a partir da análise dos documentos implementados em diferentes momentos históricos. Além disso, a inclusão de alunos com necessidades especiais, a organização do sistema escolar em ciclos e experiências de outros estados foram temas tangenciados nessa análise.

A estrutura dos documentos é diferente, pois enquanto o currículo de 1993 apresenta um volume único para todos os níveis de ensino, o de 2014 é composto por 8 volumes, em que está inserido o caderno dos anos iniciais do ensino fundamental. Em relação às teorias que orientam a elaboração dos currículos, ambos os documentos apresentam elementos da teoria crítica, ao considerarem influências de ordem política e social na constituição dos saberes. Porém, diferente do currículo de 2014, no documento de 1993, essas relações estão nas entrelinhas. E, ao tratar da importância da cidadania, ou seja, da formação de um sujeito inserido em uma sociedade, que precisa compreender a sua função social, política e ética, o currículo muda o foco apenas na prescrição dos conteúdos. O currículo de 2014, no entanto, acrescenta o debate em torno das teorias pós-críticas.

Do mesmo modo, a orientação teórico-metodológica da educação, pautada na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011) e na psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1994), é comum aos dois documentos, estando implícita no currículo de 1993 e evidente no documento de 2014.

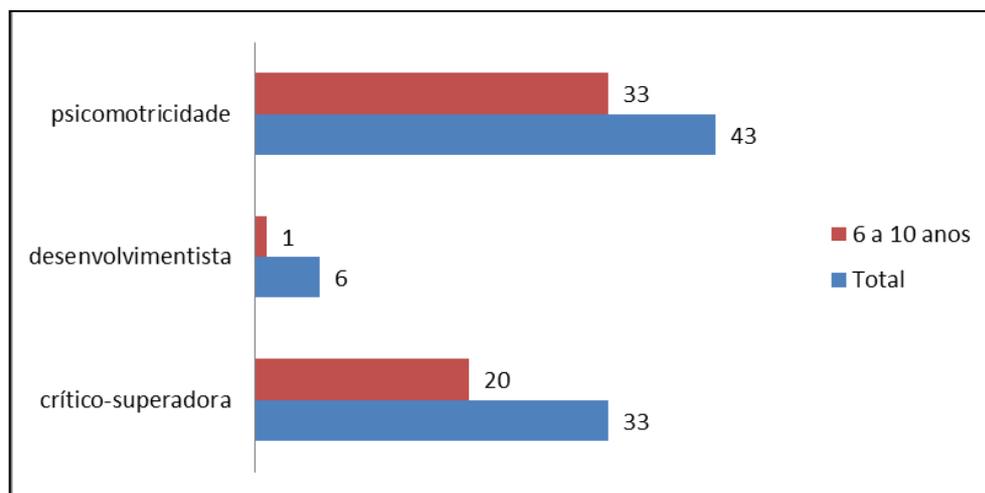
Ainda sobre os fundamentos teóricos, Adamson e Morris (2015) apresentam as ideologias que influenciam a elaboração dos currículos, correlatas à função da escolarização para a sociedade, a natureza do conhecimento e aprendizagem, além dos papéis dos professores e estudantes. Diante disso, considera-se que o currículo de 1993 baseia-se no *pluralismo cognitivo*, centrado nas múltiplas aprendizagens, pois este documento explicita a importância de considerar os conteúdos que tratam

dos aspectos biológico, psicológico e sócio-motor, de modo interdisciplinar. Sob esse prisma, os diferentes estímulos e modos de aprender serão muito úteis aos alunos em contextos de diferentes mudanças. Em contrapartida, o documento de 2014 assenta-se no *reconstrutivismo social*, em que a educação tem como papel a transformação e melhoria da sociedade e os professores estão envolvidos diretamente nas discussões e na melhoria dessas questões. Temas como a inclusão, respeito às diferenças, ética, sustentabilidade, cidadania e direitos humanos, tangenciados nos eixos transversais deste currículo, expressam essa ideologia implícita a esses pressupostos.

No tocante à Educação Física, considera-se que o documento de 1993, tanto nos pressupostos teóricos quanto nas indicações teórico-metodológicas, nos objetivos e nos conteúdos estão coerentes, pois apesar da ênfase nos aspectos psicomotores, conforme assinalado, considera como complementares as diferentes abordagens da Educação Física. Em comparação com os currículos de Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais da década de 1990, Vieira (2010) apontou que a fundamentação teórica do currículo de 1993 é mais ampla e organizada, com informações que auxiliam o professor em sua prática pedagógica. Todavia, o autor considerou que a apresentação dos conteúdos em um quadro único para todas as idades e séries (Anexo A) dificulta a interpretação por parte do professor, sendo necessário um esforço no sentido de compreender o que está exposto.

Como o recorte da pesquisa foi nos anos iniciais do ensino fundamental, que atualmente atende crianças entre 6 e 10 anos, foram considerados os 54 conteúdos que se referiam essa faixa etária. Com isso, a maioria dos conteúdos são caracterizados como psicomotores (33 ou 61%), seguido da abordagem crítico-superadora (20 ou 37%) e apenas 1 (2%) desenvolvimentista. Com isso, nota-se a ênfase na psicomotricidade, tanto na fundamentação teórica, quanto nos conteúdos listados. Ao todo são 6 conteúdos que tratam da abordagem desenvolvimentista, 33 da crítico-superadora e 43 da psicomotricidade, o que demonstra a ênfase desta última também em relação ao total de conteúdos (Figura 12).

Figura 12 - Comparação entre o conteúdo total e o conteúdo para 6 a 10 anos



Fonte: O autor.

Por outro lado, essa correlação não é estabelecida no currículo de 2014, pois os objetivos e conteúdos são listados em uma única tabela, sem mencionar os fundamentos teóricos a que se referem. Os conteúdos e objetivos são divididos por ano (1º ao 5º), facilitando a visualização por parte do professor. Este documento expõe bases epistemológicas coerentes entre si, o que não se confirma na análise dos objetivos e conteúdos, pois apesar de apresentar pressupostos teóricos que coadunam com as abordagens críticas da Educação Física, inferem-se elementos da psicomotricidade, das abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, além das abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória, conforme exemplificado no Quadro 11. Infere-se que tal fato deve-se ao modo democrático, com a participação de diferentes agentes na elaboração desse currículo, que possibilitou a inserção de várias abordagens no documento. Essa correlação de forças representa as disputas do campo acadêmico-científico da Educação Física, conforme a noção dos campos de Bourdieu (2004).

Desse modo, uma diferença entre os documentos se explicita na apresentação dos objetivos. Enquanto no currículo de 1993 são apresentados na fundamentação teórica, no documento de 2014 são estruturados junto aos conteúdos em um quadro único.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais é uma característica das teorias pós-críticas. O currículo de 1993 indica que os conteúdos e fundamentos metodológicos para esses alunos serão subsidiados pelos documentos orientadores

da Educação Física no ensino especial. No entanto, apesar de também possuir o caderno específico para a Educação Especial, o currículo de 2014 elenca conteúdos com esse teor dentre os conteúdos do ensino regular: “Jogos com regras adaptadas que possibilitem a participação de alunos com necessidades especiais” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 60).

Apesar do debate no campo acadêmico e governamental sobre a inclusão preceder esta data, apenas em 2008 foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação. Vilas Boas (2014), ao analisar a política educacional de Brasília e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública de ensino, apresenta o contexto em que surgiu a educação especial na SEDF. Por meio de entrevistas, questionários e dados estatísticos do censo escolar, a autora compara o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes regulares e apresenta um aumento das matrículas no período de 2004 a 2008 em 40,37% ao ano e de 39,28% de 2009 a 2012. Anteriormente, o atendimento a esses alunos na rede pública de ensino em Brasília se dava prioritariamente nos Centros de Ensino Especial e em Classes Especiais em algumas escolas do ensino regular, com o apoio de professores itinerantes. Esses dados justificam o fato do currículo de 1993 não tratar da inclusão, apenas o de 2014, pois esse debate foi ampliado apenas com a “Declaração de Salamanca” em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em que há um reconhecimento de que todos os estudantes podem compartilhar os mesmos espaços da escola, sendo ou não deficientes.

Outro importante e atual debate na SEDF é a organização dos tempos e espaços-escolares em ciclos de aprendizagem. Cabe ressaltar que os documentos apresentam perspectivas diferentes a esse respeito, enquanto no currículo de 1993 os ciclos se referem prioritariamente às idades e níveis de desenvolvimento, o documento de 2014, apesar de considerar as fases da infância, o aspecto mais importante é o tempo diferenciado para o aprendizado. O modo de organização curricular em ciclos intenta combater os altos índices de evasão e reprovação escolar, por meio do rompimento da linearidade da organização do trabalho pedagógico. Souza Júnior (2007) analisou os fundamentos do currículo por ciclo de aprendizagem na rede municipal de ensino de Recife-PE e como se insere a

Educação Física nesse contexto. O autor afirma que somente a mudança da nomenclatura não acarreta alterações estruturais, mas outras medidas são necessárias. Por isso, no caso de Recife, houve a implementação do Conselho de Ciclo (instância coletiva em que são discutidas, avaliadas e deliberadas ações a respeito da prática pedagógica) e os Espaços Ampliados de Aprendizagens (atividades pedagógicas complementares em contra turno escolar).

Em Brasília, a jornada ampliada permite que os professores lecionem em um turno e no outro seja possível participar de reuniões de planejamento e debates pedagógicos. Essa estrutura favorece a implementação do ciclo, pois o professor, em um dos dias destinados ao planejamento, nessas reuniões de coordenação, pode auxiliar os alunos que estão com dificuldades, de acordo com a necessidade e a demanda. O estudo de Fernandes (2012), sobre as repercussões da coordenação pedagógica na educação continuada e no trabalho docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de Brasília, analisou avanços e tensões nesse importante momento pedagógico. As discussões entre professores que atuam em diferentes séries além de possibilidade de planejamento e trabalho coletivo foram apontados como importantes avanços. Entre as tensões destacou a falta de aprofundamento do nível teórico-prático, bem como a descontinuidade dos estudos.

A principal oposição aos ciclos é a promoção automática dentro do mesmo ciclo, denominado por seus defensores como progressão continuada, ou seja, um tempo maior para aprender, não apenas em um ano letivo. Mas para que haja êxito na implementação dos ciclos sem que se reduza ao aspecto da não reprovação, a implementação precisa ser gradativa, pois há uma grande mudança no modo de planejamento e organização do trabalho pedagógico. Com isso os professores também precisam ser valorizados, com melhores condições de trabalho e formação continuada. Nessa direção, é necessária a participação da comunidade escolar e o apoio aos alunos com dificuldades.

O Coletivo de Autores (1992) é favorável a essa organização, por propiciar uma visão de totalidade ao aluno e não tratar o conhecimento de modo isolado e fragmentado. O currículo de 1993 cita esse modo de estruturação como possibilidade, mas ao apresentar o quadro com os conteúdos, os ciclos se referem ao modo etapista das séries.

O planejamento do trabalho pedagógico de modo interdisciplinar é um tema recorrente na estruturação dos ciclos. Conquanto, essas ações são insuficientes para que haja mudança de paradigmas, pois muitas resistências são enfrentadas por parte dos professores, pelo modo linear e disciplinar que estão acostumados a lidar com as séries. Nesse sentido, é um desafio a ser enfrentado para que se reflita, discuta, e busque soluções coletivas e participativas. Nessa conformidade, o *Projeto Educação com Movimento* (DISTRITO FEDERAL, 2016) explicita a necessidade de um trabalho em parceria e detalha questões teóricas e práticas desse trabalho na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa perspectiva enfatiza a presença do professor de atividades como **observador participante** no processo ensino-aprendizagem conduzido pelo professor de Educação Física, visando à compreensão da especificidade da intervenção pedagógica desenvolvida por meio da cultura corporal. Reciprocamente, o professor de Educação Física buscará se aproximar do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento propiciado pelos professores de atividades, criando condições para que ambos possam desenvolver o processo interdisciplinar no que se refere ao planejamento, execução e avaliação de suas intervenções pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 7-8, grifo do autor).

O excerto anterior expressa o detalhamento de uma alternativa para o trabalho pedagógico interdisciplinar, partindo do planejamento em conjunto à participação de ambos os professores no momento da aula. Esse modo de organização é considerado um importante avanço, pois amplia a possibilidade de atuação dos professores de modo integrado, buscando romper com as dicotomias, conforme discutido por Sayão (1999, 2002), Ayoub (2001) e Buss-Simão (2005).

O currículo de 1993, o currículo de 2014 e os respectivos Projetos de Educação Física nos anos iniciais estão em consonância com o preceito da interdisciplinaridade. Entretanto, segundo relatos em reuniões pedagógicas, de fato ocorre em algumas situações, contudo ainda há uma resistência por parte de alguns professores, por questões que transcendem essa pesquisa e indica-se o aprofundamento em estudos posteriores.

Em relação aos projetos que operacionalizam a inserção do trabalho pedagógico da Educação Física com crianças, o *Projeto Núcleo de Educação com o Movimento*, elaborado em 1996, subsidiou a elaboração do atual *Projeto Educação com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental* a partir de 2011, desde os aspectos operacionais ao planejamento das

aulas. Mas o acúmulo de discussões propiciou um avanço em termos teórico-metodológicos e um melhor detalhamento dos instrumentos avaliativos (Anexos D a H).

Em que pese a ruptura ocorrida em um interstício de quase 15 anos sem ações da gestão que centralizassem iniciativas isoladas para a atuação da Educação Física com as crianças, um aspecto favorável foi a continuidade a partir de uma experiência exitosa anterior. Quando Agnelo Queiroz assumiu o governo em 2011, muitas pessoas²⁵, investidas de poder temporal no período da Escola Candanga, reassumiram cargos de destaque na SEDF, favorecendo a retomada dessa proposta. Mesmo com a troca de governo em 2015, quando Rodrigo Rollemberg assumiu o mandato de governador em Brasília, não houve a descontinuidade desse Projeto, cujo objetivo é fundamentar a universalização do atendimento a todas as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Estabelecendo um paralelo entre as ideologias e os fundamentos teóricos apresentados nos currículos, considera-se que ambos os documentos apresentam uma característica pluralista:

Seria possível construir um currículo motivado por um única ideologia como o fascismo, por exemplo. No entanto, em sociedades e instituições pluralistas, o currículo está sujeito à influência de uma combinação de ideologias que poderão ser contraditórias e inconsistentes entre si (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 351).

Desse modo, com o intuito de sintetizar os principais aspectos analisados nos documentos, apresenta-se o quadro comparativo entre os currículos (Quadro 11).

²⁵ Informações concedidas pelo professor Juarez Sampaio, Chefe da Seção Pedagógica do Centro de Educação Física e Desporto Escolar em 1996, que retomou o cargo da Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar em 2012. Ressaltou a importante contribuição de Jaci Braga, que em 1996, como Secretário de Educação, autorizou pela primeira vez a implementação do *Projeto Núcleo de Educação com o Movimento*. Em 2014, como Subsecretário de Educação, autorizou a ampliação do *Projeto Educação com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, ao permitir o remanejamento de 30 professores recém-empocados para atuar com as crianças.

Quadro 11 - Comparação entre os currículos de 1993 e 2014.

Especificação	Currículo de 1993	Currículo de 2014
Estrutura física do documento.	Volume único	8 volumes: - Pressupostos Teóricos - Educação Infantil - Ensino Fundamental Anos iniciais - Ensino Fundamental Anos Finais - Ensino Médio - Educação Profissional e a Distância - Educação de Jovens e Adultos - Educação Especial
Teoria de currículo	Teoria tradicional, com traços implícitos da teoria crítica.	Teoria crítica e pós crítica apresentados como fundamentos.
Base teórico-metodológica	Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural implícitos	Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural explícitos.
Abordagem da Educação Física	Escolas da motricidade humana: - <i>Educação do movimento</i> desenvolvimentista - <i>Educação pelo movimento</i> ou psicomotricidade - <i>Educação com o movimento</i> ou crítico-superadora	Infere-se a vinculação à abordagem crítico-superadora na fundamentação teórica da Educação Física
Quantidade total de objetivos	3	79 ao todo 34* desconsiderando as repetições
Abordagens dos objetivos	Desenvolvimentista, psicomotricidade e crítico-superadora	Não menciona vinculação dos objetivos às bases teóricas, mas infere-se a influência das abordagens: - desenvolvimentista - psicomotora - construtivista-interacionista - crítico-emancipatória - crítico-superadora
Quantidade total de Conteúdos	54	96 ao todo; 42* desconsiderando as repetições
Abordagens dos conteúdos	- 33 (61%) psicomotricidade - 20 (37%) crítico-superadora - 1 (2%) desenvolvimentista	Não menciona vinculação dos conteúdos às bases teóricas, mas infere-se a influência das abordagens: - desenvolvimentista - psicomotora - construtivista-interacionista - crítico-emancipatória - crítico-superadora
Trata da inclusão nos objetivos e conteúdos?	Não	Sim
Concepção de infância	Ênfase na concepção idealista	Ênfase na concepção crítica

Fonte: O autor.

* Para estabelecer a correlação quantitativa entre os documentos, os objetivos e conteúdos foram considerados apenas uma vez, mesmo quando se repetiam em diferentes anos.

5.3.1 Noções de infância

Das escolas públicas e de seus profissionais vem a urgência de pensar e elaborar propostas e currículos mais contextualizados que partam das formas concretas de viver a infância e de suas diferenças (ARROYO, 2013, p. 196).

A fim de correlacionar os temas tratados nesta pesquisa, buscou-se suscitar reflexões, problematizando o lugar da infância nos currículos e nas abordagens da Educação Física, perpassando a discussão a respeito da dimensão lúdica na educação das crianças.

Conforme a visão utilitarista na qual tudo o que fazemos precisa ser produtivo, senão será mera perda de tempo, a brincadeira passa a ter um papel secundário no cotidiano escolar das crianças. Esse modo de pensar a criança na escola, como mini adultos, e o tempo acelerado que lhe é imposto, nos remete a importantes questionamentos para analisar em que medida os currículos implementados nos primeiros anos do ensino fundamental foram pensados do ponto de vista das crianças:

Essa vinculação tão estreita do sistema escolar com a preparação para a vida adulta levou a ver na infância inclusive de 7 a 10 anos que entrava no sistema não como infância, mas como pré-adultos ou adultos em potencial, em preparação para pré-escolares, alunos. A infância de 0 a 7 anos era esquecida, nem entrava, e a infância de 7 a 10 anos que entrava foi ignorada como infância. A pedagogia e o sistema educacional, a própria docência e sua formação, os currículos e seus saberes não pensam nem se pensam em função da infância (ARROYO, 2013, p 182-183).

Corroborando com Arroyo (2013), embora haja uma pluralidade de infâncias em diferentes conjunturas socioculturais, os tempos e espaços escolares são pensados por adultos, a fim de homogeneizar as crianças a partir dos critérios de idade ou conteúdo que vai reunir em uma etapa, série, ano ou ciclo. Sendo assim, o conceito de infância exerce influência sobre a elaboração dos currículos e sobre a prática pedagógica. Arroyo (2013) destaca ainda que as crianças, na escola, muitas vezes são tratadas como escolares e não como “crianças”, tendo negado o direito de serem respeitadas no tempo em que vivem. Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos (BRASIL, 2006), as crianças de seis anos passaram de pré-escolares a escolares, limitando o pouco direito que já tinham, condenando-os a “prematuramente perder a condição de crianças, perder seu

pertencimento ao tempo da infância, como as crianças maiores de 7 a 10 anos já perderam” (ARROYO, 2013, p. 186).

Essa assertiva reforça a necessidade de aliar tais teorias emergentes às formulações dos currículos, à formação de professores e à prática pedagógica, com vistas a superar esses entraves, estimulando o desenvolvimento de sujeitos críticos e detentores de direitos, de acordo com os paradigmas críticos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2015). Mas para isso, reitera-se a importância do conhecimento e experiência do professor, auxiliando-o no contexto pedagógico para que esses objetivos se efetivem na prática. Para tanto, “[...] o futuro professor precisa ser dotado de conhecimentos educacionais e culturais mais amplos, que possibilitem atuar com desenvoltura em situações pedagógicas inusitadas e desafiadoras, pois a realidade não é estática [...]” (BORGES, 2012, p.36).

Sendo assim, coadunando com Gobbi e Pinazza (2014), considera-se que as múltiplas formas de expressão e linguagem da criança, como a leitura, a imaginação, a ludicidade, o corpo, a dança, a arte e o desenho, são apresentadas como possibilidades na organização do trabalho pedagógico de um professor que vislumbre o protagonismo das crianças.

Contudo, Fonseca (1987) relacionou contribuições de autores de bases biológicas, psicológicas e sociológicas por considerar que o desenvolvimento da criança depende de interações entre o biológico e o social. Detalha ainda os processos de cada fase, pois segundo suas formulações, a maturação da criança evolui em fases hierárquicas, partindo do motor à linguagem, à organização perceptiva e por último ao processo cognitivo e sociocultural. Segundo o autor, o desenvolvimento cognitivo está relacionado às experiências em seu meio, entretanto, apesar de considerar os aspectos de totalidade do ser, afirma que a evolução psicomotora segue fases pré-determinadas. Considera, no entanto que, “só conhecendo a criança na sua totalidade a podemos educar conforme as suas predisposições peculiares e originais. Para isso é necessário integrar e enquadrar uma perspectiva global de desenvolvimento”. (FONSECA, 1987, p. 279).

Desse modo, pode-se inferir que a ênfase nas fases do desenvolvimento, diverge da compreensão da criança enquanto ser constituído historicamente e que, a partir da cultura de pares e da reprodução interpretativa (Corsaro, 2011), a criança ressignifica a aprendizagem e não apenas a internaliza e reproduz de modo linear.

Entretanto, mesmo assentado nesses pressupostos, evidencia-se a premissa de formação integral da criança que permeia o currículo de 1993 de modo incongruente com os pressupostos apresentados no próprio documento.

Enquanto o corpo, o movimento e o potencial lúdico do aluno não ocuparem o seu espaço pedagógico diário na escola, sua infância estará sendo fragmentada e, portanto, negado o seu direito de ser plenamente (DISTRITO FEDERAL, 1993, p.337).

Nesse contexto, o desenvolvimentismo, a psicomotricidade e o interacionismo-construtivismo foram abordagens sistematizadas inicialmente com o foco na criança, sob influência da biologia e da psicologia. Conforme elucidado anteriormente, para a abordagem desenvolvimentista as habilidades motoras básicas ou complexas são o cerne das aulas e devem ser ensinadas de acordo com o nível de maturação e desenvolvimento físico da criança. Na perspectiva psicomotora, o gesto motor é necessário para auxiliar o desenvolvimento cognitivo e integral da criança; em uma educação pelo movimento, utilizado como recurso pedagógico para auxiliar nas demais disciplinas, demonstrando sua importância e dando legitimidade à sua presença na escola. O interacionismo-construtivismo se aproxima da psicomotricidade, ao se basear em autores com perspectiva teórica semelhante, mas amplia sua proposta ao considerar, mesmo que brevemente, elementos da cultura no desenvolvimento da criança.

Apesar de grande aceitação por parte dos professores que atuam com crianças desde a década de 1980, Soares (1996) critica a psicomotricidade, por considerar que contribuiu para a perda da especificidade da Educação Física:

Descobrimos, naquele momento, que estávamos na escola para algo maior, para a formação integral da criança. A Educação Física era apenas um meio. Um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências... era um meio para a socialização. Meio, esta metáfora biológica e evolucionista foi largamente utilizada pela Educação de um modo geral e pela Educação Física de modo específico (SOARES, 1996, p. 9).

Para a autora, a realização de práticas corporais, nessa perspectiva, caso não auxilie em alguma medida a melhoria do desempenho escolar, não se justifica, seja para ampliar funções cognitivas, atenção, leitura e escrita, matemática; ou ainda

para favorecer aspectos afetivo-sociais, que facilitam a socialização, na educação pelo movimento.

Nesta lógica, as abordagens desenvolvimentista, psicomotora e construtivista-interacionista apresentam uma expressa relação de preparação para o futuro, pois a criança é um ser que precisa ser estimulada ao máximo para se tornar um adulto bem “desenvolvido”, em um constante “vir a ser”. Um ser incompleto, que precisa progredir para se tornar pleno, ampliando o repertório motor, cognitivo e a capacidade de interação. Entende-se então, que essas abordagens aproximam-se das concepções idealistas de infância, por sua ênfase nas fases do desenvolvimento, em detrimento dos aspectos socioculturais. O currículo de 1993 considera o sujeito sob os aspectos biológico, psicológico e sociológico. Nesse sentido, Buss-Simão (2010) destaca a necessidade de conceber o ser humano como biocultural, ou seja, considerando os aspectos biológicos e culturais. Esse modo de conceber a infância é entendido como crítico, segundo Oliveira, N. (2003). Todavia, a ênfase nos aspectos psicomotores ao tratar do desenvolvimento da criança remete-nos a uma abordagem idealista de infância.

Outro aspecto dessa discussão se expressa na correlação entre as teorias de currículo e as abordagens da Educação Física, pois o modo de selecionar, organizar e sistematizar os saberes específicos do campo explicita os pressupostos das teorias curriculares. Segundo Bracht (1999), as abordagens supracitadas se vinculam às matrizes acrílicas da educação ao não considerarem o papel social da Educação Física. Nesta direção, Rocha *et al.* (2015) apontam que essas abordagens se aproximam das teorias tradicionais de currículo, por coincidirem com o ideal, essencialmente prescritivo das práticas corporais.

Por outro lado, alicerçado nos pressupostos das teorias críticas e pós-críticas (SILVA, T., 2002) da pedagogia histórico-cultural (SAVIANI, 2011) e da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1994), depreende-se que a concepção de sujeito que se pretende formar predominante no currículo de 2014 é crítica (OLIVEIRA, N., 2003). Esse trecho nos remete a essa criticidade ao vislumbrar a formação de um sujeito autônomo e corresponsável. Mesmo que alguns objetivos e conteúdos, apresentados no documento, remetam ao desenvolvimentismo e psicomotricidade, os pressupostos críticos se sobressaem.

Nessa etapa da vida, crianças de seis a dez anos são curiosas, questionadoras, sociáveis e dotadas de imaginação, movimento e desejo de aprender, sendo o lúdico bem peculiar dessa fase. Independentemente de sua condição de vida, buscam referências para formação de princípios a fim de enfrentar situações do cotidiano. Este é o momento em que a capacidade de simbolizar, perceber e compreender o mundo e suas diversidades, por meio de relações socioculturais, possibilita a estruturação de seu modo de pensar e agir no mundo, além da construção de sua autonomia e de sua identidade. Ao promover experiências pessoais e coletivas com o objetivo da formação de estudantes **colaborativos**, pesquisadores, **críticos**, **corresponsáveis** por suas aprendizagens, a escola ressignifica o currículo articulando conteúdos com eixos transversais e integradores (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 10, grifo nosso).

Nessa direção, as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória, como o nome evidencia, fundamentam-se em pressupostos condizentes com as teorias críticas de currículo. A abordagem crítico-superadora considera sobremaneira a influência dos condicionantes sociais à educação; sendo a cultura corporal construída historicamente pelo homem, o objeto da Educação Física, com vistas à suplantação do sistema capitalista. Nesta abordagem, o professor tem a responsabilidade de auxiliar a criança a superar sua condição alienada e passiva diante das influências da cultura dominante. Andrade Filho (2011) discute a insuficiência dessa abordagem no âmbito da Educação Física na educação infantil, por manter o foco no professor, em uma relação de subserviência e falta de autonomia, reforçando a visão de incompletude da criança.

Por sua vez, a abordagem crítico-emancipatória estruturou uma proposta para a Educação Física de crianças. Na obra *Brincar e se movimentar: tempos e espaços de vida da criança*, organizada por Kunz (2015), os autores suscitam importantes reflexões acerca do modo impositivo com que as crianças têm sido tratadas em espaços destinados às atividades lúdicas e corporais na escola. Admitem a necessidade de se buscar um equilíbrio entre o espontaneísmo, em que toda a atividade corporal deve ser deixada a cargo das experiências e desejos da criança, e o direcionamento de toda e qualquer atividade, inclusive das brincadeiras. Em uma análise fenomenológica do movimento humano, o autor considera o movimento como o modo de comunicação com o mundo.

Nesse entremeio, a dimensão lúdica é de suma importância quando se trata das especificidades da infância, aspecto presente nos dois documentos. No currículo de 1993, aparece na operacionalização dos conteúdos da Educação Física:

[...] a aprendizagem de habilidades até o quarto ciclo deve acontecer em decorrência de um eixo metodológico em que a ludicidade, a espontaneidade, a impressividade (consciência corporal), a expressividade (expressão corporal), a criatividade e a socialização sejam os elementos norteadores do desenvolvimento psicomotor do aluno (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 363).

No que concerne ao documento de 2014, a dimensão lúdica é considerada um eixo integrador:

Considerando a importância da articulação de componentes curriculares de forma interdisciplinar e contextualizada, o currículo propõe ainda eixos integradores: alfabetização, somente para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), letramentos e **ludicidade** para todo o Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 9, grifo nosso).

Contudo, no estudo sobre a presença da dimensão lúdica em escolas públicas e privadas, Romera *et.al.*(2007) observaram que apesar dos professores terem a compreensão de que a ludicidade precisa estar cotidianamente na organização do trabalho pedagógico, há uma discrepância entre o discurso e a prática, sobretudo devido à quantidade de conteúdo, que precisa ser desenvolvido em um tempo determinado. Observaram também situações nas quais os pais expressavam insatisfação quando as crianças brincavam na escola. Manifestavam preferir que desenvolvessem atividades mais “produtivas” e não “perdessem tempo” brincando.

Complementarmente a essa discussão, Ayoub (2001) ressalta o cuidado necessário para que a linguagem corporal não seja exclusiva da Educação Física, pois de acordo com Kunz (2015), a criança se expressa por meio do *se-movimentar* e do brincar, por essa razão, em qualquer momento das aulas, o corpo pode ser convidado a participar.

No bojo dessas reflexões, se inserem os desafios da atuação da Educação Física com as crianças dos anos iniciais, que difere de outros níveis de ensino. Por suas características e necessidades próprias, a Educação Física na infância precisa ser problematizada. Lacerda e Costa (2012) alertam que a falta de entendimento, a respeito das especificidades desse nível de ensino, pode direcionar as aulas de Educação Física exclusivamente ao desenvolvimento das habilidades motoras ou utilizar as atividades corporais como apoio à aprendizagem de conteúdos de outras áreas de conhecimento. Isso pode acontecer não em uma relação de

interdisciplinaridade, mas de subserviência, ou ainda destinar todo o tempo apenas à diversão ou recreação, para que as crianças extravasem ao máximo as energias, e no momento da “aula” estejam quietas e comportadas para aprender o que é de fato “importante”.

Nessa direção, é importante ressaltar as relevantes contribuições da Sociologia da Infância para os professores de Educação Física que atuam com crianças, ao considerá-las “indivíduos que se desenvolvem a partir da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (SARMENTO, 2005, p. 363). Para esse autor, a Sociologia da Infância supera a visão estritamente biológica ou psicológica para o desenvolvimento da criança, ao considerar a infância um objeto de pesquisa sociológico.

Não se pretende com isso menosprezar as importantes contribuições das formulações teóricas acerca das abordagens para a constituição do campo da Educação Física, menos ainda negar sua especificidade que são as práticas corporais em suas diversas manifestações (esporte, luta, dança, jogos). Negar à criança o aprendizado a esse conhecimento historicamente acumulado não é o ponto em que se pretende avançar. Entretanto, é razoável suscitar reflexões e debates que tratem esse tema, no sentido de permitir que as crianças aprendam a exercer um papel de protagonismo na escola, em uma compreensão crítica de suas práticas corporais.

5.3.2 Dialogando com outras experiências

A partir da análise ora apresentada, buscou-se estabelecer um diálogo entre as formulações curriculares de alguns estados e municípios brasileiros, com base em outras pesquisas sobre a experiência da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, os fundamentos teóricos e modo de elaboração dos documentos, bem como seu reflexo na prática pedagógica.

Buscando compreender a constituição da Educação Física na hierarquia dos saberes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Pelotas no Rio Grande do Sul, Guimarães (2008) analisou como a política curricular é construída na escola a partir da observação e registro da rotina pedagógica e

administrativa, entrevistas e análise do PPP, Plano de Estudos e Regimento Escolar. Concluiu que, apesar do ambiente de disputas e relações de poder, na escola em questão, a Educação Física “passou de uma condição marginal, utilitária, para uma condição de destaque no currículo das séries iniciais” (GUIMARÃES, 2008, p. 182). Segundo a autora, tal fato deve-se ao trabalho desenvolvidos por professores, que elevou a Educação Física a uma posição superior, com a ampliação da carga horária, distribuição dos horários mais adequada, legitimando a prática nos anos iniciais, rompendo com a condição de “folguista”²⁶, conseqüentemente conquistando melhores condições de trabalho. Entretanto, como limite para o desenvolvimento de um trabalho integrado entre os professores de Educação Física e os generalistas tem-se falta de reuniões em dias fixos. Diferente do que ocorre em Brasília, em que são reservados horários semanais para o planejamento interdisciplinar em reuniões de coordenação individual e coletiva.

Ao analisarem o modo de construção do currículo de Educação Física da rede estadual de ensino de Pernambuco em 2012, Sousa e Souza Júnior (2013) observaram a efetiva participação dos professores na construção do documento, por meio da análise de conteúdo e de entrevistas com atores envolvidos no processo. Nesse sentido, os preceitos teóricos estão fundados no materialismo histórico-dialético e na abordagem crítico-superadora. Em oposição a um documento elaborado por especialistas, em gabinetes, os professores foram chamados a se responsabilizarem pela escolha e organização dos conteúdos, para que ao retornar ao “chão da escola”, fossem minimizados os distanciamentos entre o documento e a prática pedagógica.

Seguindo os mesmos princípios, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia propiciou a construção coletiva de uma proposta de referencial curricular básico para a Educação Física no referido estado, tendo como base a “teoria do conhecimento histórico-dialética, a teoria psicológica sociocultural, a teoria pedagógica histórico-crítica e na metodologia do ensino crítico-superadora em Educação Física” (ALENCAR; LAVOURA, 2012, p. 164). No tocante a este referencial curricular, Pires e Sampaio Júnior (2012) apresentam uma síntese do processo de constituição da proposta para Educação Física e, apesar dos limites,

²⁶ O horário era organizado de modo que as aulas de Educação Física eram consideradas as “folgas” dos professores regentes.

reconhecem os avanços advindos do esforço coletivo na construção das propostas que balizam a prática docente no estado.

Semelhantemente, o currículo de 2014 foi elaborado com a participação da comunidade escolar em plenárias e cursos de formação continuada nas próprias escolas para validar o documento. Mesmo não tendo ocorrido de modo ideal, foi uma iniciativa válida no sentido de considerar a atuação do professor nesse processo. Diferente do currículo de 1993, concebido em comissões de trabalho, constituída por técnicos e professores da escola e universidade, consultores e assessores. Tal fato demonstra que houve a tentativa de aproximar o modo de construção do currículo atual aos debates críticos que tratam da importância do protagonismo dos professores neste processo, para que eles se sintam parte do currículo e não o vejam como mero instrumento burocrático, como apontam Ferraz e Correia (2012, p. 538):

[...] a Educação Física Escolar, deve estabelecer um reposicionamento na produção dos conhecimentos curriculares de forma articulada com a produção dos saberes docentes, a partir do lado de dentro dos muros da escola. Portanto, conceber a escola como “lôcus” de experiência e produção de saberes, se torna indispensável para própria sustentabilidade do sistema educativo.

Considerando os fundamentos teóricos do currículo, ao apresentarem o histórico da organização curricular no estado do Paraná na década de 1990, Silva, M. e Narravo (2008) denominam o “caráter quimérico²⁷” do documento, devido à união de teorias da Educação Física incongruentes entre si. Apesar dos fundamentos teóricos estarem assentados em uma tendência crítica, a ação pedagógica se baseia em elementos da Ciência da Motricidade Humana. Os autores consideram que diferentes teorias, sob o mote de contraporem-se ao paradigma da aptidão física, não eram vistas como contraditórias, mesmo com fundamentos teórico-metodológico distintos. Ponderam ainda que os estudos epistemológicos estavam em fases propedêuticas nesse contexto. Assim como no currículo de 1993, no documento do Paraná a criança enquanto estrutura biológica é enfatizada, mesmo com bases originárias de perspectivas críticas.

27 A Quimera é uma figura mitológica da Grécia Antiga com corpo de cabra, rabo de serpente, e cabeça de leão, segundo Homero. O autor utilizou esta metáfora para representar a junção de ideias incoerentes.

Posteriormente, ao analisar o discurso crítico e pós-crítico em currículos do mesmo estado²⁸, Silva, M. (2010) concluiu que a “crise” de identidade da Educação Física se reflete nesses documentos. O autor identifica rupturas e continuidades nos documentos analisados, pois como no currículo de 2014, o caráter crítico é mais acentuado, avançando para a inserção de elementos pós-críticos, que, segundo o autor, expressa as reivindicações de grupos minoritários.

Ao analisar a Educação Física no referencial curricular do Rio Grande do Sul, Martiny, Florêncio e Gomes-da-Silva (2011, p. 6) concluem que o documento, ao incorporar a cultura corporal de movimento como objeto e referência:

[...] caracteriza, de certa forma, a ruptura desta EF reacionária, instrumental e utilitarista (influenciada pelas teorias tradicionais) para uma EF crítica, revolucionária, progressista e emancipatória, ampliando a concepção de ser humano. rompe com uma Educação Física tradicional [...].

Os autores tecem incisivas críticas ao modo tradicional de organização da educação, à falta de legitimidade e às confusões teóricas do campo. Todavia consideram a necessidade de um tempo de discussão e apropriação, por parte dos professores, para que não seja um mero documento didático descolado da realidade e prática pedagógica.

Confrontando com esse posicionamento enfático, corrobora-se com as considerações de Rocha e Daolio (2014) ao apresentarem indícios que as formulações curriculares têm impulsionado sensíveis mudanças na prática pedagógica dos professores, em um processo por vezes incoerente.

Não se trata de referendar a prática docente tradicional e desconsiderar as propostas oficiais; nem negar a prática tradicional dos professores e sobrevalorizar as propostas curriculares oficiais. O que parece necessário é compreender tanto as propostas curriculares como a prática tradicional de professores e, principalmente, seu esforço para as adequações e implementações necessárias (ROCHA; DAOLIO, 2014, p. 526).

Os autores analisaram como uma professora da rede estadual de ensino lida com os conteúdos sugeridos na proposta curricular do estado de São Paulo em 2008, em uma etnografia a respeito de sua prática pedagógica. Concluíram que a professora ora se aproxima, ora se afasta dos preceitos do documento, em uma

²⁸ Diretriz Curricular da Prefeitura Municipal de Araucária (2004) e Currículo da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2007).

tensão entre o tradicional e o novo, a partir das representações dos professores e dos estudantes, da leitura que eles fazem do documento e das dificuldades enfrentadas no cotidiano das aulas.

A respeito dos fundamentos teóricos do currículo de São Paulo, Betti *et al.* (2014) explicitam que o documento foi elaborado a partir de preceitos da abordagem crítico emancipatória e se baseia nos conceitos da cultura de movimento e no “se-movimentar”. Tem como objetivo a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos, pois para BETTI *et al.* (2014, p. 1634): “Buscar emancipação e autonomia na EF exige elevar a capacidade crítica dos sujeitos para tomarem decisões, fazerem escolhas, agirem e se pronunciarem no mundo”. Os autores afirmam que a compreensão das bases filosóficas e antropológicas imbrincadas na teoria do “se-movimentar” ampliam essa compreensão com vistas a superar as relações dicotômicas.

Com base nestas elucidções, depreende-se que os currículos de Brasília foram elaborados em consonância com as formulações curriculares de outros estados, refletindo os conflitos e incoerências inerentes ao campo da educação e da Educação Física em relação à dualidade entre o tradicional e o crítico. Considera-se que as tensões, decorrentes destas reflexões e debates, incitam os avanços e mudanças teórico-metodológicas.

REFLEXÕES FINAIS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*
Mário Quintana

Sem a pretensão de esgotar o assunto, compreende-se a relevância da presente pesquisa no sentido de suscitar reflexões, debates e outros trabalhos. O propósito inicial foi analisar os fundamentos dos currículos em relação à Educação Física e à infância para, em alguma medida, contribuir para a prática pedagógica dos professores que atuam no “chão da quadra” com as crianças. Considera-se, nesse contexto, a relevância de uma formação inicial com qualidade para que o professor se aproprie das discussões e produções existentes no campo e se posicione criticamente, problematizando os elementos teóricos do currículo em diálogo com a prática pedagógica.

A partir das análises e inferências, conclui-se que há rupturas e continuidades nos fundamentos teóricos dos currículos de 1993 e de 2014. Depreende-se a tendência do currículo de 1993 aos fundamentos mais tradicionais, com elementos das teorias críticas. Neste documento também foram explicitadas diferentes abordagens da Educação Física, de modo intencional, nos pressupostos teóricos, evidenciando uma “confusão” conceitual oriunda do momento de efervescência de diversas abordagens pedagógicas contrárias ao paradigma da aptidão física. Por sua vez, no currículo de 2014 os pressupostos seguem uma linha fundamentada nas teorias críticas e pós-críticas de educação e Educação Física. Todavia, seus objetivos e conteúdos expressam as disputas entre as diferentes abordagens, o que se considera coerente, pois um currículo “purista” não refletiria a realidade da prática pedagógica.

De acordo com os pressupostos das abordagens da Educação Física, considerou-se que as abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista e a psicomotora exprimem características de uma concepção predominantemente idealista de infância, por sua ênfase em aspectos motores, cognitivos e psicológicos. No entanto, as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória apontam a tendência de conceber a infância sob uma perspectiva sociocultural e não apenas

biológica. Com esse entendimento, infere-se a ênfase do currículo de 1993 em uma concepção idealista de infância, em contraposição ao currículo de 2014, predominantemente crítica.

Com isso, observou-se que, paulatinamente, os currículos de Brasília estão incorporando o debate do campo acadêmico-científico da Educação Física, em consonância com as formulações curriculares de outros estados brasileiros, buscando romper com o modelo tradicional de ensino. Por isso, são necessários mais estudos que analisem os reflexos das formulações desses documentos na prática pedagógica.

Cumprido destacar que a infância tem peculiaridades que precisam ser consideradas, como a brincadeira enquanto modo de se expressar e de se relacionar com o mundo, a importância da dimensão lúdica nesse processo e da liberdade ser necessária em alguns momentos, a despeito dos limites impostos pela organização dos tempos e espaços escolares. Ademais, um dos principais contributos da Sociologia da Infância para a educação e Educação Física é considerar a criança um ser que precisa ser formado de modo crítico e emancipatório, como sujeito que se expressa e, a partir da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), externaliza suas apropriações do mundo. Diante disso, a capacidade de se posicionar criticamente precisa ser desenvolvida, estimulada e porque não respeitada desde a infância.

O fato da Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental ser contemplada nos currículos também é relevante, mas o detalhamento da operacionalização na prática, por meio do Projeto Educação com Movimento favorece e possibilita a permanência do professor na escola, enquanto não há a universalização nas escolas públicas. A partir da comparação entre os dois currículos e complementarmente dos projetos que operacionalizaram a inserção do trabalho pedagógico da Educação Física com crianças, foram identificados pontos favoráveis em relação ao debate acerca da Educação Física nesse nível de ensino, como a previsão do trabalho em parceria, sem hierarquizações, mas em uma relação de interdisciplinaridade e complementaridade.

Contudo, essa questão carece de mais estudo e discussão, pois em reuniões coletivas entre os gestores e professores do Projeto, essa é uma discussão recorrente. Alguns professores de atividades, mesmo que participem do

planejamento, nas aulas práticas, muitas vezes, não atuam em conjunto, por questões que transcendem o escopo da presente pesquisa e prescindem de estudos ulteriores. Ainda como recomendação para trabalhos futuros, considera-se a necessidade de pesquisar e analisar currículos dos demais níveis de ensino como a educação infantil. Sugere-se ainda a designação de algum setor com as atribuições de organizar os documentos na SEDF para que a história seja revisitada, pesquisada e confrontada com a atualidade, apoiando as ações do Museu de Educação do Distrito Federal.

Considera-se que a universalização da Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Brasília é uma aspiração que depende de fatores políticos e orçamentários para ser concretizada, pois implica em contratação de mais professores para compor o quadro da SEDF. Com base nas análises do presente estudo, este é o único empecilho, pois atualmente há uma estrutura que favorece esta universalização com a realização de formação continuada em cursos gratuitos oferecidos pela EAPE, possibilidade de reuniões entre os professores em horários de planejamento coletivo, além do subsídio teórico e metodológico previsto no Currículo de 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e no Projeto Educação com Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2016), que corroboram com a realização de trabalho interdisciplinar e em parceria.

Por fim, porque não sonhar com uma escola em que as múltiplas formas de expressão como a leitura, a imaginação, a ludicidade, o corpo, a dança, a arte e o desenho são estimuladas. Essa é uma realidade que pode parecer distante, mas os sonhos nos motivam a prosseguir nessa jornada em prol de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, B.; MORRIS, P. Comparações entre currículos. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.) **Pesquisa em educação comparada**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 345-368.
- ALENCAR, Y. O.; LAVOURA, T. N. O trato com o conhecimento na Educação Física escolar e a construção de referenciais curriculares no estado da Bahia. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 38, p. 159-173, jun. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Thompson, 2002.
- ANDRADE FILHO, N. **Experiências de Movimento Corporal de Crianças no Cotidiano da Educação Infantil**. São Paulo: Universidade de Campinas, 2011. 255f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de Campinas, São Paulo, 2011.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.
- _____. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BETTI, M. *et al.* Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Semovimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. 2014.
- BETTI, M.; FERRAZ, O.; DANTAS, L. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. esp., p.105-115, dez. 2011
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BORGES, L. **Um currículo para a formação de professores**. In: VEIGA, I.; SILVA, E. (Org). A escola mudou. Que mude a formação de professores. p. 83-114. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p.69-88, ago. 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: DF, 2013.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 de fevereiro de 2006.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRAY, M. Atores e finalidades na Educação Comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). **Pesquisa em Educação Comparada**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 45-74.

BRUEL, A. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2010.

BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a "hora da Educação Física". **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, dez. 2005.

_____. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

BUSS-SIMÃO, M. *et al.* Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010.

BUSS-SIMÃO, M; FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 297-314, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** 1999. 185f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade de Campinas, São Paulo, 1999.

_____. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** São Paulo: Papirus Editora, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** São Paulo: Autores associados, 2004.

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

DEWEY, J. School and society. In: **The collected works of John Dewey, 1882-1953: the electronic edition.** Carbondale, The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University. p. 192-221, 1996.

_____. **The child and the Curriculum.** 7th. ed. Illinois, USA: University of Chicago, 1963.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. **A escola parque em Brasília.** Brasília: SEC, 1974.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Censo Escolar 2014.** Brasília, SEDF, 2015.

_____. Fundação Educacional do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia. **Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal.** Brasília: FEDF, 1993.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série.** Brasília: SEDF, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília: SEDF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica.** Brasília: SEDF, 2014b.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações Curriculares: Ensino Fundamental série/anos iniciais.** Brasília: SEDF, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: SEDF, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental: séries/ anos iniciais**. Brasília: SEDF, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Educação com Movimento: Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais**. Brasília: SEDF, 2016.

FERNANDES, R. **Educação continuada, trabalho docente coordenação pedagógica: avanços e tensões**. In: VEIGA, I.; SILVA, E. (Org.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 2012. p. 83-114.

FERRAZ, O.; CORREIA, W. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em educação física escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-540, 2012.

FONSECA, V. **Escola, escola, quem és tu: perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, J. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS, T. **A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados**. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

GOBBI, M.; Pinazza, M. (Org.). **Infância e suas Linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOUVÊA, M. **Infantia: entre a anterioridade e a alteridade**. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p.123-154, 2011.

GRAMORELLI, L. **A cultura corporal nas propostas curriculares da Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. 188f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

GRAMORELLI, L.; NEIRA, M. Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus atores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, out.-dez. 2009.

GUIMARÃES, M. A Educação Física no processo de construção permanente da política curricular. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 179-187, maio/ago. 2008.

JARDIM, N. *et al.* A Educação Física como componente curricular na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

KIRK, D. Why research matters: Current status and future trends in physical education pedagogy. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 11-43, abr.-jun. 2010.

KUNZ, E. **Brincar e se movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Porto Alegre: Unijuí, 2015.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Porto Alegre: Unijui, 1994.

KUNZ, E; TREBELS, A. **Educação Física crítico emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.

LACERDA, C.; DA COSTA, M. Educação Física na Educação Infantil e o Currículo da Formação Inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327- 341, abr./jun. 2012.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MACHADO, S. "**Vivo ou Morto?**": o corpo na escola sob olhares de crianças. 2013. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

MACHADO, S.; WIGGERS, I. Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, 2012.

MACIEIRA, J. A.; MATA, Á. A. R.; HERMIDA, J. F. A cultura corporal como objeto de estudo nos referenciais curriculares do ensino fundamental da Paraíba. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 23, n. 36, p. 111-128, jun. 2011.

MARINGÁ, Lei Municipal nº 8.392, de 22 de julho de 2009. Maringá, Paraná, 2009.

MARTINY, L. ; FLORÊNCIO, S. ; GOMES-DA-SILVA, P. O referencial curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan.-abr. 2011.

MORAES, S. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 165-179, 2009.

MOREIRA, A. (Org.). **Currículo**: questões atuais São Paulo: Papirus, 2010.

MOREIRA, P. **Referenciais prescritos para educação infantil**: diálogos com o professor de educação física. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória. 2012.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Perspectiva psicopedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, N. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005.

OLIVEIRA, N. **Concepção de infância na Educação Física brasileira**: primeiras aproximações. 2003. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2003.

OLIVEIRA, S. **Visualidades no componente curricular arte da rede pública de ensino do Distrito Federal**: uma análise comparada dos currículos de 2000, 2009 e 2011 - ensino fundamental anos finais. 2014. 208f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

PEREIRA, E. (Org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília, Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, E; ROCHA, L. **Escola Parque de Brasília**: uma experiência de educação integral. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Anais..., Uberlândia, 2006.

PIRES, R. ; SAMPAIO JÚNIOR, N. Proposições pedagógicas para referenciais curriculares de Educação Física na Bahia: reflexões a partir da realidade da DIREC 13. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out.-dez. 2012.

PRAÇA, T. **Práticas corporais infantis em campo**: A relação infância e corpo em uma escola do campo no Distrito Federal. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília, Brasília. 2016.

QUINTANA, M. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.

RIBEIRO, A. **Produção cultural infantil**: práticas corporais sob a ótica de crianças. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

ROCHA, M. *et al.* As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 178-194, 2015.

ROCHA, R; DAOLIO, J. A prática pedagógica de Educação Física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar. 2014.

ROMERA, L. *et al.* O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 131-152, maio/ago. 2007.

RODRIGUES, A. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.

RODRIGUES, A.; SOARES JUNIOR, N. Reflexões sobre o processo de reorientação curricular da Educação Física do estado de Goiás entre 2004 e 2010. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 1-294, jan./mar. 2014.

SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAMPAIO, J. **A Educação Física e a Perspectiva Histórico-Cultural**: As Apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

SAMPAIO, J.; LIÃO JUNIOR, R. A experiência do Distrito Federal: uma gestão democrática e popular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 245-253, set. 1999.

SANCHOTENE, M.; MOLINA NETO, V. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a prática**, v. 9, n. 2, p. 267-280, 2006.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

_____. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.31-49, jan./abr. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAYÃO, D. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

_____. Educação Física na Educação infantil: Riscos conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, n. 13, p. 221-236, 1999.

SILVA, E. A Educação Física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 127-142, 2005.

SILVA, M.; NAVARRO, R. A Quimera da Educação Física: os Currículos Paranaenses do Início da Década de 90. **Conexões**, Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, v. 6, n. 3, p. 27-39, set./dez. 2008.

SILVA, M. Entre o discurso crítico e pós-crítico: A Educação Física nos currículos paranaenses do início do século XXI. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2010.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIQUEIRA, I.; WIGGERS, I.; PEREIRA, V. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 313-326, 2012.

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

SOUSA, F. ; SOUZA JÚNIOR, M. O currículo e a Educação Física na rede estadual de Pernambuco: uma perspectiva interativa práxica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-310, jan./mar. 2013.

SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-101, jan./mar. 2007.

TANI, Go, *et al.* **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TANI, G. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TEIXEIRA, A. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957.

_____. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

TENÓRIO, K. M. R. *et al.* Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 542-556, jul./set. 2012.

VIEIRA, F. **A disciplina Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fonte, 1994.

VILAS BOAS, P. **A política educacional do Distrito Federal e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência**. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

WIGGERS, I. Educação física escolar em Brasília, na década de 1960. **Movimento** (ESEF/UFRGS), v. 17, n. 1, p. 137-157, 2011.

_____. **Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia**. 2003. 326f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003.

Anexo A - Conteúdos do currículo de 1993

ASPECTOS GERAIS	DESENVOLVIMENTO-ESPECIFICAÇÕES	1º Ciclo		2º Ciclo			3º Ciclo			4º Ciclo		5º Ciclo			6º Ciclo			
		Creche		Creche/Matern. Pré-Escola			CBA 3ª Série			4ª a 6ª Série		7ª Série em diante			7ª e 8ª Séries Ens. Médio			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13 >	14	15	16
EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO (Ed. Perceptivo Motora)																		
<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos Fundamentais <ul style="list-style-type: none"> - andar, arremessar, bater, pegar (fase inicial e elementar) - correr, saltar, receber, rebater, quicar, chutar (fase inicial e elementar) - andar, arremessar, bater, pegar, correr, saltar, receber, rebater, quicar, deslizar, balançar, inclinar, rolar, chutar (fase madura e de combinação entre movimentos) • Movimentos Culturalmente Determinados <ul style="list-style-type: none"> - todas as formas de movimentos fundamentais adaptados às modalidades de jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas - habilidades específicas (exemplo: arremesso no atletismo, no basquete, no handebol, na queimada, no boliche, no futebol, etc.) capacidades físicas: potência aeróbia, flexibilidade, força, resistência muscular localizada (trabalhadas com cautelosa e progressiva sistematização, respeitando a "totalidade psicomotora" do aluno) 																		

Legenda: (—) Conteúdo básico da série

ASPECTOS GERAIS	DESENVOLVIMENTO-ESPECIFICAÇÕES	1º CICLO		2º CICLO			3º Ciclo			4º Ciclo		5º Ciclo			6º Ciclo			
		CRECHE		CRECHE/MATERN. PRÉ-ESCOLA			CBA 3ª Série			4ª a 6ª Série		7ª Série em diante			7ª e 8ª Séries Ens. Médio			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13 >	14	15	16
EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO (Ed. Psicomotora)																		
<ul style="list-style-type: none"> - capacidades motoras: agilidade, força explosiva, equilíbrio, velocidade, tempo de reação, coordenação (trabalhados com cautelosa e progressiva sistematização, respeitando a "totalidade psicomotora" do aluno) • Elementos da Estruturação do Domínio Corporal (esquema-imagem corporal - corpo vivido, descoberto e representado) <ul style="list-style-type: none"> - relações tônico-posturais e de equilíbrio (em pé, agachado, sentado) - equilíbrio dinâmico - diversidade sensorial (tátil, cinestésica, visual e auditiva) - manipulação-preensão (cúbito-palmar, em oposição, rádio-palmar, em pinça) - motricidade global (puxar, empurrar, arrastar-se, rastejar, rolar, quadrupediar horizontalmente ou descendo e subindo, agachar-se, erguer-se, sentar-se, andar) - motricidade global (ver movimentos fundamentais - educação do movimento) - coordenação olho-mão (pegar, bater) (encaixar e transpor objetos) - coordenação olho-pé - coordenação áudio-motora 																		

ASPECTOS GERAIS	DESENVOLVIMENTO-ESPECIFICAÇÕES	1º Ciclo		2º Ciclo			3º Ciclo			4º Ciclo		5º Ciclo			6º Ciclo			
		Creche		Creche/Matern. Pré-Escola			CBA 3ª Série			4ª a 6ª Série		7ª Série em diante			7ª e 8ª Séries Ens. Médio			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13	14	15	16
	IDADE																	
• Estruturação Espaço- -Temporal	<ul style="list-style-type: none"> - planos espaciais no próprio corpo (frontal, horizontal, sagital) - dominância lateral - noção de direita-esquerda no próprio corpo (olho, mão, pé) - noção de direita-esquerda no outro, e no objeto - noções especiais (grandezas, formas, quantidades, relações simples) - orientação espacial (situações de relações espaciais, direcionalidade) - organização espacial, (combinação de orientações espaciais) - organização temporal (ordem, sucessão, intervalos e ciclos) - ritmo espontâneo - ritmo apreendido (diversidades rítmicas) 																	
• Controle da Inibição Voluntária	<ul style="list-style-type: none"> - respiração (consciência e controle da respiração) - freio inibitório (parada consciente do movimento) - percepções tátil-cinestésicas, visuais e auditivas - atenção - concentração 																	

ASPECTOS GERAIS	DESENVOLVIMENTO-ESPECIFICAÇÕES	1º CICLO		2º CICLO			3º Ciclo			4º Ciclo		5º Ciclo			6º Ciclo			
		CRECHE		CRECHE/MATERN. PRÉ-ESCOLA			CBA 3ª Série			4ª a 6ª Série		7ª Série em diante			7ª e 8ª Séries Ens. Médio			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13	14	15	16
	IDADE																	
• Elementos Ludo-Simbólicos	<ul style="list-style-type: none"> - imitação, representação e imaginação (jogo simbólico) - representação criativa de caráter artístico-cultural 																	
• Elementos Ludo-Cognitivo-Motores	<ul style="list-style-type: none"> - capacidade de: discriminação e pareamento, seleção, associação de idéias, seriação, classificação e agrupamento, enumeração, memória perceptiva, compreensão de relações espaciais e temporais conhecimento social: eventos festivos e sociais conhecimento das relações sociais no grupo, na escola e na comunidade conhecimento dos efeitos metabólicos e estruturais dos exercícios de: resistência aeróbia, anaeróbia, flexibilização e mobilização articular, força, potência, velocidade e agilidade conhecimento da importância do(a): "aquecimento", "alongamento", adequação da carga de esforço físico ao peso corporal e/ou à faixa etária conhecimento da importância das atividades físico-motoras, recreativas e de lazer para a manutenção da saúde, prevenção e reabilitação de enfermidades e auxílio coadjuvante na recuperação de problemas psicossomáticos 																	

ASPECTOS GERAIS	DESENVOLVIMENTO-ESPECIFICAÇÕES	1º Cido		2º Cido			3º Cido		4º Cido			5º Cido			6º Cido				
		Creche		Creche/Matern. Pré-Escola			CBA 3ª Série		4ª a 6ª Série			7ª Série em diante			7ª e 8ª Séries e Ens. Médio				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	>13	14	15	16	17
	IDADE																		
	- conhecimento da importância da atividade lúdica no reequilíbrio afetivo																		
	• Relações Ludo-Afetivo-Sociais com o Objeto, com o Outro e com o Meio																		
	- busca da autonomia sensório-motora																		
	- iniciativa motora																		
	- criatividade construtiva e expressiva																		
	- segurança e confiança																		
	- autoconfiança, autonomia-identidade																		
	- competitividade - cooperatividade																		
	- organização em grupo																		
	- reciprocidade nas relações sociais																		
	- integração crítico-social																		
	- expressividade corporal																		
	- expressividade corporal em movimentos artístico-culturais																		
	EDUCAÇÃO COM O MOVIMENTO (Cultura Corporal)																		
	- atividades recreativas: brinquedos cantados, sessões estoriadas e dramatizadas, rodas cantadas																		
	- brincadeiras ("jogo de exercício" e "jogo simbólico", espontâneo e criativo)																		
	- jogos: • jogo de construção (cognitivo-motor), jogos de imitação																		
	• jogos de expressão corporal, rítmicos, cênicos, mímicos, cantados																		

ASPECTOS GERAIS	DESENVOLVIMENTO-ESPECIFICAÇÕES	1º CICLO		2º CICLO			3º Cido		4º Cido			5º Cido			6º Cido				
		CRECHE		CRECHE/MATERN. PRÉ-ESCOLA			CBA 3ª Série		4ª a 6ª Série			7ª Série em diante			7ª e 8ª Séries e Ens. Médio				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	>13	14	15	16	17
	IDADE																		
	• jogos intelectivos e com regras																		
	• jogos de ataque, defesa e fuga																		
	• jogos que envolvam movimentos naturais																		
	- ginásticas: • ginástica olímpica - giros, equilíbrios, saltos (atividades com apoio e de caráter recreativo, até o final do quarto ciclo); balanceios (com e sem apoio)																		
	• ginástica circense - malabarismo, equilibrismo, acrobacia (atividades com caráter recreativo)																		
	• ginástica "aeróbica" - de baixo impacto (atividades com caráter recreativo); de médio impacto																		
	• ginástica escolar (atividades auxiliares) - organização espacial em grupo, evoluções, posturas, flexões, circunduções, rotações, elevações, combinações, saltos, giros, equilíbrios, balanceios; atividades de força, ritmo, agilidade, coordenação ampla (em duplas, trios e coletivas)																		
	- atletismo: • arremessos, lançamentos, saltos, corridas e marchas (atividades de caráter recreativo)																		

ASPECTOS GERAIS	DESENVOLVIMENTO-ESPECIFICAÇÕES	1º Ciclo		2º Ciclo			3º Ciclo		4º Ciclo			5º Ciclo		6º Ciclo				
		Creche		Creche/Matern. Pré-Escola			CBA 3ª Série		4ª a 6ª Série			7ª Série em diante		7ª e 8ª Séries e Ens. Médio				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13 >13	14	15	16
	IDADE																	
	<ul style="list-style-type: none"> • salto em altura, em distância, triplo e com vara • arremesso de peso • marcha atlética • lançamento de dardo, de disco e de martelo 																	
	voleibol: <ul style="list-style-type: none"> • manejo do corpo, manejo da bola, jogos adaptados, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno • saque, recepção, levantamento, cortada, bloqueio, posicionamento básico de ataque e de defesa, jogos adaptados, até o 5º ciclo, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno 																	
	basquetebol: <ul style="list-style-type: none"> • manejo do corpo, manejo da bola, jogos adaptados, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno • passe, drible, arremesso, posicionamento básico de defesa, de contra-ataque e de ataque, jogos adaptados até o 5º ciclo, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno 																	

ASPECTOS GERAIS	DESENVOLVIMENTO-ESPECIFICAÇÕES	1º CICLO		2º CICLO			3º Cíclo		4º Cíclo			5º Cíclo		6º Cíclo				
		CRECHE		CRECHE/MATERN. PRÉ-ESCOLA			CBA 3ª Série		4ª a 6ª Série			7ª Série em diante		7ª e 8ª Séries e Ens. Médio				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13 >13	14	15	16
	IDADE																	
	<ul style="list-style-type: none"> - handebol: <ul style="list-style-type: none"> • manejo do corpo, manejo da bola, jogos adaptados, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno • passe, drible, arremesso, recepção, interceptação, finta, posicionamento básico de defesa, contra-ataque e ataque; jogos adaptados até o 5º ciclo, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno 																	
	<ul style="list-style-type: none"> - futsal e futebol: <ul style="list-style-type: none"> • manejo do corpo, manejo da bola, jogos adaptados, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno • passe, drible, chute, cabeceio, interceptação, finta, posicionamento básico de defesa, de ataque e de contra-ataque, jogos adaptados até o 5º ciclo, priorizando o processo lúdico-criativo do aluno 																	
	<ul style="list-style-type: none"> - capoeira: <ul style="list-style-type: none"> • instrumentação musical, movimentos educativos, ginástico-recreativos, movimentos desequilibrantes, movimentos acrobáticos, roda de 																	

ASPECTOS GERAIS DESENVOLVIMENTO-ESPECIFICAÇÕES	1º Ciclo		2º Ciclo				3º Ciclo			4º Ciclo		5º Ciclo			6º Ciclo			
	Creche		Creche/Matern. Pré-Escola				CBA 3ª Série			4ª a 6ª Série		7ª Série em diante			7ª e 8ª Séries e Ens. Médio			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13 >	14	15	16	17
IDADE																		
capoeira, segmentos solitários de jogos																		
• segmentos duplos de jogos, movimentos "traumáticos"																		
- dança: • brincadeiras de roda e brinquedos dançados, dança de livre expressão																		
• (nacional) de origem indígena, negra, branca e outras																		
• (internacional) de origens étnicas diversas e danças modernas																		
Elementos Ludo-Cognitivo-Motores																		
- conhecimento histórico-crítico da Educação Física																		
- conhecimento do papel educativo da Educação Física e da Cultura Corporal na formação da consciência crítico-transformadora																		
- conhecimento das relações da Cultura Corporal com a preservação do meio ambiente																		
- conhecimento dos aspectos corporais da ecologia humana e sua relação com a ecologia dos ecossistemas, para a formação de uma consciência ambiental																		

Fonte: Distrito Federal (1993, p. 366-374).

Anexo B - Conteúdos e objetivos do currículo de 2014

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE / CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS / EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE					
EIXOS INTEGRADORES - ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE					
LINGUAGENS - EDUCAÇÃO FÍSICA					
BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO – BIA					
1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver habilidades primordiais de locomoção e estabilidade. Desenvolver elementos psicomotores ligados a movimentos manipulativos, locomotores e combinados, compreendendo noções de lateralidade, tempo e espaço. Participar de atividades lúdicas que possibilitem ampliação do repertório motor, através da vivência de habilidades básicas e suas combinações. Desenvolver a capacidade de atuar individual e coletivamente em brincadeiras e jogos, 	<ul style="list-style-type: none"> Dominância lateral Esquema corporal (equilíbrio, percepção sensorial) Elementos psicomotores ligados a movimentos manipulativos, locomotores e combinados, compreendendo noções de lateralidade, tempo e espaço Habilidades locomotoras: caminhar, correr, pular, saltar, elevar-se, galopar, deslizar, saltar obstáculos, escalar Habilidades manipulativas propulsivas: -arremessar, chutar, atingir, rebater, quicar, rolar 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver habilidades primordiais de locomoção e estabilidade. Desenvolver elementos psicomotores ligados a movimentos manipulativos, locomotores e combinados compreendendo noções de lateralidade, tempo e espaço. Participar de atividades lúdicas que possibilitem ampliação do repertório motor, através da vivência de habilidades básicas e suas combinações. Desenvolver a capacidade de atuar individual e coletivamente, em brincadeiras e 	<ul style="list-style-type: none"> Dominância lateral Esquema corporal (equilíbrio, percepção sensorial) Jogos intelectivos (dominó, dama, xadrez) Orientação espaço-temporal Elementos psicomotores ligados a movimentos manipulativos, locomotores e combinados compreendendo noções de lateralidade, tempo e espaço Habilidades locomotoras: caminhar, correr, pular, saltar, elevar-se, galopar, deslizar, saltar obstáculos, escalar Habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver elementos psicomotores ligados a movimentos manipulativos, locomotores e combinados, compreendendo noções de lateralidade, tempo e espaço. Participar de atividades recreativas que possibilitem combinação de habilidades motoras básicas e introdução de habilidades motoras específicas. Desenvolver a capacidade de atuar individual e coletivamente, em brincadeiras e jogos, respeitando limites corporais de desempenho próprio e 	<ul style="list-style-type: none"> Dominância lateral Esquema corporal (equilíbrio, percepção sensorial) Jogos intelectivos (dominó, dama, xadrez) Orientação espaço-temporal Elementos psicomotores ligados a movimentos manipulativos, locomotores e combinados, compreendendo as noções de lateralidade, tempo e espaço Habilidades locomotoras: caminhar, correr, pular, saltar, elevar-se, galopar, deslizar, saltar obstáculos, escalar Habilidades

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> respeitando os limites corporais de desempenho próprio e dos companheiros. Desenvolver a autoconfiança ao participar de atividades. Compartilhar espaços e equipamentos com os colegas quando participar de atividades. Perceber e reconhecer diferenças e características relacionadas a gênero, biotipo e habilidades. Conhecer, compreender e valorizar a inclusão e a diversidade étnico-racial existente no país. Desenvolver cooperação, solidariedade e compartilhamento de ações em práticas de atividades motoras. Vivenciar normas básicas de conduta, com vistas a uma 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades manipulativas absortivas: prensar, receber, apanhar, transportar Habilidades estabilizadoras: inclinar-se, alongar-se, virar, girar, balançar; Posturas estáticas e dinâmicas: Apoios invertidos, rolamento corporal, iniciar, parar, esquivar-se, equilibrar-se; Combinações das habilidades básicas; Jogo simbólico; Atividades com regras; Trabalho em grupo; Organização coletiva; Regras de convívio social e escolar; Respeito ao gênero; Brincadeiras trazidas ou criadas pelos alunos; Jogos com regras adaptadas pelo 	<ul style="list-style-type: none"> jogos, respeitando limites corporais de desempenho próprio e dos companheiros. Desenvolver a autoconfiança ao participar das atividades. Compartilhar espaços e equipamentos com os colegas quando participa de atividades; Perceber e reconhecer as diferenças e características relacionadas ao gênero, biotipo e habilidades; Conhecer, compreender e valorizar a inclusão e a diversidade étnico-racial existente no país; Desenvolver a cooperação, a solidariedade e o compartilhamento de ações nas práticas de atividades motoras; Vivenciar normas 	<ul style="list-style-type: none"> manipulativas propulsivas: arremessar, chutar, atingir, rebater, quicar, rolar Habilidades manipulativas absortivas: prensar, receber, apanhar, transportar Habilidades estabilizadoras: Inclinar-se, alongar-se, virar, girar, balançar; Posturas estáticas e dinâmicas: Apoios invertidos, rolamento corporal, iniciar, parar, esquivar-se, equilibrar-se; Combinações das habilidades básicas; Jogos simbólicos; Trabalho em grupo; Organização coletiva; Regras de convívio social e escolar; Respeito ao gênero; Brincadeiras trazidas ou criadas pelos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> dos companheiros. Desenvolver a autoconfiança ao participar das atividades. Compartilhar espaços e equipamentos com os colegas quando participa de atividades; Perceber e reconhecer as diferenças e características relacionadas ao gênero, biotipo e habilidades; Conhecer, compreender e valorizar a inclusão e a diversidade étnico-racial existente no país; Desenvolver a cooperação, a solidariedade e o compartilhamento de ações nas práticas de atividades motoras; Perceber a necessidade, construir e respeitar as normas básicas 	<ul style="list-style-type: none"> manipulativas propulsivas: - arremessar, chutar, atingir, rebater, quicar, rolar Habilidades manipulativas absortivas: prensar, receber, apanhar, transportar; Habilidades Estabilizadoras: Inclinar-se, alongar-se, virar, girar, balançar; Posturas estáticas e dinâmicas: Apoios invertidos, rolamento corporal, iniciar, parar, esquivar-se, equilibrar-se; Combinações das habilidades básicas; Jogos simbólicos; Trabalho em grupo; Organização coletiva; Regras de convívio social e escolar; Respeito ao gênero; Brincadeiras trazidas ou criadas pelos alunos;

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<p>respeitando os limites corporais de desempenho próprio e dos companheiros.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a autoconfiança ao participar de atividades. Compartilhar espaços e equipamentos com os colegas quando participar de atividades. Perceber e reconhecer diferenças e características relacionadas a gênero, biotipo e habilidades. Conhecer, compreender e valorizar a inclusão e a diversidade étnico-racial existente no país. Desenvolver cooperação, solidariedade e compartilhamento de ações em práticas de atividades motoras. Vivenciar normas básicas de conduta, com vistas a uma 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades manipulativas absortivas: prensar, receber, apanhar, transportar Habilidades estabilizadoras: inclinar-se, alongar-se, virar, girar, balançar; Posturas estáticas e dinâmicas: Apoios invertidos, rolamento corporal, iniciar, parar, esquivar-se, equilibrar-se; Combinações das habilidades básicas; Jogo simbólico; Atividades com regras; Trabalho em grupo; Organização coletiva; Regras de convívio social e escolar; Respeito ao gênero; Brincadeiras trazidas ou criadas pelos alunos; Jogos com regras adaptadas pelo 	<p>jogos, respeitando limites corporais de desempenho próprio e dos companheiros.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a autoconfiança ao participar das atividades. Compartilhar espaços e equipamentos com os colegas quando participa de atividades; Perceber e reconhecer as diferenças e características relacionadas ao gênero, biotipo e habilidades; Conhecer, compreender e valorizar a inclusão e a diversidade étnico-racial existente no país; Desenvolver a cooperação, a solidariedade e o compartilhamento de ações nas práticas de atividades motoras; Vivenciar normas 	<p>manipulativas propulsivas: arremessar, chutar, atingir, rebater, quicar, rolar</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidades manipulativas absortivas: prensar, receber, apanhar, transportar Habilidades estabilizadoras: Inclinar-se, alongar-se, virar, girar, balançar; Posturas estáticas e dinâmicas: Apoios invertidos, rolamento corporal, iniciar, parar, esquivar-se, equilibrar-se; Combinações das habilidades básicas; Jogos simbólicos; Trabalho em grupo; Organização coletiva; Regras de convívio social e escolar; Respeito ao gênero; Brincadeiras trazidas ou criadas pelos alunos; 	<p>dos companheiros.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a autoconfiança ao participar das atividades. Compartilhar espaços e equipamentos com os colegas quando participa de atividades; Perceber e reconhecer as diferenças e características relacionadas ao gênero, biotipo e habilidades; Conhecer, compreender e valorizar a inclusão e a diversidade étnico-racial existente no país; Desenvolver a cooperação, a solidariedade e o compartilhamento de ações nas práticas de atividades motoras; Perceber a necessidade, construir e respeitar as normas básicas 	<p>manipulativas propulsivas: - arremessar, chutar, atingir, rebater, quicar, rolar</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidades manipulativas absortivas: prensar, receber, apanhar, transportar; Habilidades Estabilizadoras: Inclinar-se, alongar-se, virar, girar, balançar; Posturas estáticas e dinâmicas: Apoios invertidos, rolamento corporal, iniciar, parar, esquivar-se, equilibrar-se; Combinações das habilidades básicas; Jogos simbólicos; Trabalho em grupo; Organização coletiva; Regras de convívio social e escolar; Respeito ao gênero; Brincadeiras trazidas ou criadas pelos alunos;

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<p>convivência harmônica e promoção da autonomia.</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender as regras, sua funcionalidade e implicações em jogos, reconhecendo erros e acertos, aprendendo a conviver com os mesmos. Vivenciar e reconhecer ritmos, por meio de sua expressividade corporal. Vivenciar danças e canções fazendo uso do corpo e da voz. Compartilhar e vivenciar jogos adaptados que permitam a efetiva participação de alunos com necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação, em atividades proposta. 	<p>professor e ou alunos, incluindo jogos cooperativos</p> <ul style="list-style-type: none"> Conceitos de cooperação e competição, visando ações cooperativas em práticas de atividades motoras Jogos com regras adaptadas que possibilitem a participação de alunos com necessidades especiais Criação e adaptação de jogos e materiais para utilização em atividades lúdico-recreativas Ritmos e expressividade corporal: danças, mímicas e imitações (ex: pessoas e animais, brincadeiras cantadas, cantigas de roda, etc.) Jogos da cultura popular, afro-brasileira e indígena, valorizando a inclusão 	<p>básicas de conduta,</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender as regras, sua funcionalidade e implicações nos jogos. Vivenciar e reconhecer ritmos, por meio de sua expressividade corporal. Vivenciar danças e canções fazendo uso do corpo e da voz. Compartilhar e vivenciar jogos adaptados que permitam a efetiva participação de alunos com necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação, em atividades propostas. Conhecer os benefícios que a atividade física regular exerce sobre o corpo humano, tendo em vista a promoção da saúde. 	<p>Brincadeiras populares presentes na cultura brasileira;</p> <ul style="list-style-type: none"> Jogos com regras adaptadas pelo professor e ou alunos, incluindo jogos cooperativos; Criação e adaptação de jogos e materiais para utilização em atividades lúdico-recreativas Ritmos e expressividade corporal: danças, mímicas e imitações (ex: danças juninas, brincadeiras cantadas, cantigas de roda, etc.) Jogos da cultura popular, afro-brasileira e indígena, valorizando a inclusão e diversidade étnico-racial existente no país Ritmo e expressividade corporal: dança, mímicas e imitações de pessoas e animais Jogos com regras 	<p>de conduta visando uma convivência harmônica;</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar de atividades. Compreender as regras, sua funcionalidade e suas implicações em jogos. Vivenciar e reconhecer ritmos, danças e jogos da cultura afro-brasileira e indígena por meio de sua expressividade corporal. Conhecer a diversidade de manifestações culturais como fonte de aprendizagem de movimento e expressões. Vivenciar danças e canções, fazendo o uso do corpo e da voz. Compartilhar e vivenciar jogos adaptados que permitam a efetiva participação de alunos com 	<p>Brincadeiras populares presentes na cultura brasileira</p> <ul style="list-style-type: none"> Jogos com regras adaptadas pelo professor e ou alunos, incluindo jogos cooperativos Conceitos de cooperação e competição, visando ações cooperativas nas práticas de atividades motoras Jogos com regras adaptadas que possibilitem a participação de alunos deficientes. Criação e adaptação de jogos e materiais para utilização em atividades lúdico-recreativas Ritmos e expressividade corporal: danças, mímicas e imitações (ex: danças juninas, brincadeiras cantadas, cantigas de roda, etc.) Jogos da cultura

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
	e a diversidade étnico-racial existente no país • Expressão corporal por mímicas e imitações de pessoas e animais		adaptadas que possibilitem a participação de alunos deficientes. • Conceitos de cooperação e competição, visando ações cooperativas nas práticas de atividades motoras.	necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação, nas atividades propostas. • Conhecer os benefícios que a atividade física regular exerce sobre o corpo humano, tendo em vista a promoção da saúde. • Preocupar-se com a segurança física própria e alheia em jogos e brincadeiras. • Compreender a disputa como elemento intrínseco da competição e não como uma atitude de rivalidade frente aos demais. • Reconhecer o desempenho do outro como subsídio para a própria evolução, sendo parte do processo de aprendizagem.	popular, afro-brasileira e indígena, valorizando a inclusão e a diversidade étnico-racial existente no país • Ritmo e expressividade corporal: dança, brincadeiras de rua (amarelinha, elástico, mamãe da rua) expressão corporal por mímicas e imitações de pessoas e animais

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE / CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS / EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE			
EIXOS INTEGRADORES - ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE LINGUAGENS - EDUCAÇÃO FÍSICA 2º BLOCO			
4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> Participar de atividades recreativas que possibilitem a combinação de habilidades motoras básicas e a introdução de habilidades motoras específicas. Compartilhar e vivenciar jogos adaptados que permitam a efetiva participação de alunos com necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação em atividades propostas. Perceber e reconhecer diferenças e características relacionadas a gênero, biotipo e habilidades. Reconhecer e vivenciar a diversidade de manifestações culturais (ritmo, dança e jogos da cultura afro-brasileira e indígena) como fonte de aprendizagem de movimentos e expressões. Reconhecer, compreender e valorizar manifestações culturais brasileiras, visando a inclusão da diversidade étnico-racial existente 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades recreativas, brincadeiras e jogos, entre outras, possibilitando a combinação de habilidades motoras básicas e a introdução de habilidades motoras específicas (correr e andar com saltar, andar e correr com transportar, andar e correr com chutar, andar e correr com arremessar, andar e correr com rebater, saltar e girar, passar e receber com membros superiores, passar e receber com membros inferiores, conduzir uma bola com os pés, rebater uma bola com as mãos) Atividades lúdicas visando a introdução de práticas da ginástica artística (malabarismo, equilíbrio de objetos em diferentes partes do corpo, perna de pau, equilíbrio na corda bamba, etc.) Oficinas de criação de brinquedos com materiais recicláveis Movimentos expressivos (mímica, imitação de seres vivos, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Participar de atividades recreativas que possibilitem a combinação de habilidades motoras básicas e a introdução de habilidades motoras específicas. Compartilhar e vivenciar jogos adaptados que permitam a efetiva participação de alunos com necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação em atividades propostas. Perceber e reconhecer diferenças e características relacionadas a gênero, biotipo e habilidades. Reconhecer e vivenciar a diversidade de manifestações culturais (ritmo, dança e jogos da cultura afro-brasileira e indígena) como fonte de aprendizagem de movimentos e expressões. Reconhecer, compreender e valorizar manifestações culturais brasileiras, visando a inclusão da diversidade étnico-racial existente 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades recreativas, brincadeiras e jogos que possibilitem a combinação de habilidades motoras básicas e a introdução de habilidades motoras específicas (correr e andar com saltar, andar e correr com transportar, andar e correr com chutar, andar e correr com arremessar, andar e correr com rebater, saltar e girar, passar e receber com membros superiores, passar e receber com membros inferiores, conduzir uma bola com os pés, rebater uma bola com as mãos.) Atividades lúdicas visando a introdução de práticas da ginástica artística e circense (malabarismo, equilíbrio de objetos em diferentes partes do corpo, perna de pau, equilíbrio na corda bamba, etc.) Oficinas de criação de brinquedos com materiais recicláveis; Movimentos expressivos (mímica);

4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<p>no país.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver cooperação, solidariedade e compartilhamento de ações em práticas de atividades motoras. Compreender regras, adaptando-as ao contexto em que jogos e esportes estão inseridos. Praticar a resolução de conflitos através do respeito à opinião do outro e à troca de experiências, visando a compreensão da disputa como um elemento intrínseco da competição e não como uma atitude de rivalidade frente aos demais. Desenvolver a capacidade de criar jogos adaptando-os a espaços e materiais disponíveis. Perceber a necessidade de respeitar normas básicas de conduta visando uma convivência harmônica. Preservar a própria integridade física e a dos demais. Participar das atividades propostas, praticando com confiança as habilidades já adquiridas. Compreender os erros como parte fundamental do processo de 	<ul style="list-style-type: none"> Reprodução de músicas ligadas ao esquema corporal Atividades rítmicas das culturas afro-brasileira e indígena: maculelê, ciranda, bumba-meu-boi, etc. Manifestações do folclore nacional (Saci Pererê, Negrinho do pastoreio, Cuca, Boi-Bumbá, etc.) Jogos e brincadeiras populares presentes na cultura brasileira (amarelinha, elástico, pião, cabo de guerra, pique bandeira, cabra-cega, bola de gude, etc.) Noções sobre competição, cooperação, regras, adversários em ambientes esportivos Jogos pré-desportivos (queimada, artilheiro, gol-a-gol, garrafão do basquete, 21, etc.) Jogos com regras adaptadas que possibilitem a participação de alunos com necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação. 	<p>no país.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver cooperação, solidariedade e compartilhamento de ações em práticas de atividades motoras. Compreender e elaborar regras, adaptando-as ao contexto em que os jogos e esportes estão inseridos. Praticar a resolução de conflitos através do respeito à opinião do outro e à troca de experiências, visando a compreensão da disputa como um elemento intrínseco da competição e não como uma atitude de rivalidade frente aos demais. Desenvolver a capacidade de criar jogos, adaptando-os a espaços e materiais disponíveis. Perceber a necessidade de respeitar normas básicas de conduta visando uma convivência harmônica. Preservar a própria integridade física e a dos demais. Participar de atividades propostas, praticando com confiança as habilidades já adquiridas. Compreender os erros como parte fundamental do processo de 	<ul style="list-style-type: none"> Reprodução de músicas ligadas ao esquema corporal; Atividades rítmicas da cultura afro-brasileira e indígena: capoeira, maracatu, maculelê, ciranda, bumba-meu-boi, etc. Manifestações do folclore nacional (Saci Pererê, Negrinho do pastoreio, Cuca, Boi-Bumbá, etc.) Jogos e brincadeiras populares presentes na cultura brasileira (amarelinha, elástico, pião, beti, cabo de guerra, pique bandeira, cabra cega, bola de gude, etc.) Conceitos sobre competição, cooperação, regras, adversários e demais atores envolvidos em ambientes esportivos (árbitros, torcedores, imprensa, etc.) Jogos pré-desportivos (queimada, artilheiro, gol-a-gol, garrafão do basquete, 21, etc.) Jogos com regras adaptadas que possibilitem a participação de alunos com necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação. Jogos esportivos presentes na cultura brasileira (futebol, futebol de salão, basquetebol, voleibol, handebol, etc.)

4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<p>aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o desempenho do outro como subsídio para a própria evolução, sendo parte integrante do processo de aprendizagem. Compreender aspectos relacionados à boa postura. 		<p>aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o desempenho do outro como subsídio para a própria evolução, sendo parte integrante do processo de aprendizagem. Compreender aspectos relacionados à boa postura. Conhecer os benefícios que a atividade física regular exerce sobre o corpo humano, tendo em vista a promoção da saúde. 	

Fonte: Distrito Federal (2014, p. 58-64).

Anexo C - Instituições educacionais da SEDF em 2015

CRE	INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS		
	Urbana	Rural	Total
PLANO PILOTO - CRUZEIRO	103		103
GAMA	42	7	49
TAGUATINGA	62		62
BRAZLANDIA	18	12	30
SOBRADINHO	35	11	46
PLANALTINA	45	20	65
NUCLEO BANDEIRANTE	29	3	32
CEILANDIA	90	5	95
GUARA	26		26
SAMAMBAIA	40		40
SANTA MARIA	28	1	29
PARANOÁ	18	14	32
SAO SEBASTIAO	19	4	23
RECANTO DAS EMAS	26		26
Total	581	77	658

Fonte: Distrito Federal (2015).

Anexo D - Projeto Educação com Movimento - Estrutura do Portfólio

Coordenação Regional de Ensino: _____

Unidade Escolar: _____

Professores(as): _____

Tempo no Projeto Educação com Movimento: _____

Nº de turmas atendidas este ano: Matutino: _____ Vespertino _____

Nº aproximado de estudantes atendidos pelo Projeto nesta escola: _____

- 1 – Atividades realizadas nas aulas de Educação Física: (anexar o plano de ensino e escrever um relato destas atividades. Podem ser incluídas fotografias);
- 2 – Atividades realizadas dentro dos projetos desenvolvidos pela escola (podem ser incluídas fotografias);
- 3 – Pontos positivos observados no desenvolvimento do Projeto;
- 4 – Relato sobre as dificuldades encontradas e sugestões para a resolução dos problemas;
- 5 – Relato sobre a contribuição para suas aulas do curso de formação continuada promovido pela EAPE/GEFID, e demais cursos realizados no ano;
- 6 – Relato sobre as reuniões pedagógicas:
 - 6.1 – Na coordenação pedagógica com o(a) professor(a) de atividades, equipe gestora e coordenadores;
 - 6.2 – Reunião pedagógica com a equipe da GEFID;
- 7 – Avaliação (anexar os formulários de avaliação “Avaliação pelos estudantes”, “Avaliação pelos Gestores” e “Avaliação pelos(as) professores(as) de atividades”).
- 8 - Outras observações.

Anexo E - Projeto Educação com Movimento - Avaliação dos Estudantes

(Estas perguntas devem ser feitas em conjunto para todos os alunos da escola. Para isso, o(a) professor(a) deverá primeiro fazer o de cada turma para que possa ao final somar o quantitativo da escola e inserir no quadro constante neste portfólio).

Unidade de Ensino:

Nº	AFIRMAÇÃO	SIM	NÃO	EM PARTE
1	Você tem gostado das atividades realizadas pelos professores de Educação Física?			
2	O projeto tem feito você se sentir melhor na escola?			
3	O projeto melhorou sua relação com seus colegas de turma?			
4	O projeto te ajuda a melhorar nos estudos?			
5	O(a) professor(a) de atividades e o(a) professor(a) de Educação Física trabalham juntos na sua aula?			
6	Você quer que o projeto continue na sua escola?			

O que você mais gosta nas aulas do Projeto? (colocar em tópicos)

O que você não gosta nas aulas do Projeto? (colocar em tópicos)

Anexo F - Projeto Educação com Movimento – Avaliação do Professor de Atividades

Unidade Escolar:

Turno: () Matutino () Vespertino

N	AFIRMAÇÃO	INSATISFATÓRIO	PODE MELHORAR	MUITO BOM
1	Relação pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física com os(as) professores(as) de Atividades.			
2	Planejamento em conjunto com os (as) professores(as) de Educação Física.			
3	Contribuição do Projeto para o desenvolvimento dos estudantes.			
4	Impacto do Projeto na comunidade escolar.			
5	Condições gerais da unidade escolar para o desenvolvimento do Projeto Educação com Movimento.			
6	Apoio da equipe gestora às atividades do Projeto Educação com Movimento?			

Outros comentários:

Anexo G - Educação com Movimento - Avaliação dos Gestores

N	AFIRMAÇÃO	SIM	NÃO	EM PARTE
1	O Projeto tem contribuído para o desenvolvimento integral dos estudantes?			
2	O Projeto ampliou as possibilidades educacionais da unidade escolar?			
3	O Projeto tem repercutido positivamente na comunidade escolar?			
4	A unidade escolar possui as condições necessárias para o desenvolvimento do Projeto?			
5	O Projeto está inserido no PPP da unidade escolar?			
6	Os professores envolvidos desempenham adequadamente as disposições contidas no Projeto?			
Faça um relato sucinto sobre a importância do Projeto para sua escola:				
Sugestões para o aprimoramento do Projeto:				

Responsável pelo preenchimento:

Nome/matrícula/cargo: _____

Anexo H - Projeto Educação com Movimento - Avaliação Qualitativa

Estudante: _____

Ano: _____ - Turma: _____

ASPECTOS DA APRENDIZAGEM	Sim (S)				Não (N)				Em parte (EP)				Não se aplica (NA)			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
BIMESTRE																
Com o desenvolvimento das atividades lúdicas, brincadeiras e jogos você tem notado evolução dos movimentos corporais do estudante?																
O estudante apresenta dificuldades de relacionamento durante a realização de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos?																
Durante as práticas corporais, o estudante apresenta dificuldades em trabalhar com as diferenças de gênero?																
O estudante aceita bem novas atividades lúdicas, brincadeiras e jogos propostos pelo(a) professor(a)?																
O estudante respeita as regras das atividades durante as aulas de Educação Física?																
O estudante mostra interesse por novos conteúdos da cultura corporal trazidos pelo professor durante as aulas de Educação Física?																

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Este instrumento deve subsidiar a elaboração do RDIA (Relatório Descritivo Individual do Aluno) ou RAV (Registro de Avaliação).