



AS COMPETÊNCIAS E AS COMPONENTES ESSENCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1º CICLO ESCOLAR DE PORTUGAL E DO BRASIL

Edson Souza de Azevedo^{1,2,3}

Beatriz Pereira²

¹Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

²Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho - Portugal

³Bolsista *Alban Office*

Resumo: Neste estudo, procurou-se elencar as convergências e particularidades dos parâmetros e componentes essenciais das propostas curriculares para a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal e do Brasil. As duas propostas apresentam atividades envolvendo o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, jogos e lutas. As características específicas do currículo português apontam para a inserção de atividades envolvendo a patinação, atividades motoras básicas em aparelhos portáteis e de percurso na natureza; a proposta brasileira, enfatiza a dança e as manifestações da cultura popular e folclórica. Os pressupostos para as diferenças apontadas não sendo muito claras poderão apontar para características culturais.

Palavras-Chave: competências; componentes essenciais; educação física

THE COMPETENCES AND THE ESSENTIAL COMPONENTS OF THE PHYSICAL EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL OF PORTUGAL AND OF BRAZIL

Abstract: In this study it was sought, mention the convergences and particularities of the parameters and essential components of the curriculums proposals for the Physical education in first Cycle of the Primary School of Portugal and of Brazil. The two proposals present activities involving the development of the basic motive abilities, games and fights. The specific characteristics of the Portuguese curriculum appear for the insert of activities involving the skating, basic motive activities in portable apparels and of course in the nature; the Brazilian proposal emphasizes the dance and manifestations of the popular and folkloric culture. The presuppositions for the pointed differences not being very clear can appear for cultural characteristics.

Keywords: competences; essential components; physical education

INTRODUÇÃO

Na iniciativa de desenvolver um Plano Nacional de Educação para a Educação Básica, o Ministério da Educação brasileiro elegeu um rol de especialistas com o propósito de compor uma base teórica para as matrizes curriculares nacionais. A partir da composição do grupo que sistematizou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estes documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, “dialogando com as propostas e experiências

já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores” (DARIDO; RANGEL-BETTI; RAMOS; GALVÃO; FERREIRA; MOTA e SILVA; RODRIGUES; SANCHES; PONTES; e CUNHA, 2001, p.18). Com efeito, foi criada a partir dessa iniciativa os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997 é concretizado, que estabeleceu parâmetros norteadores para as diversas disciplinas da educação nacional e ainda estabeleceu eixos temáticos universais, denominados temas transversais.

No que tange à organização dos anos escolares na realidade brasileira, eles foram estruturados em ciclos englobando as oito séries do Ensino Fundamental. Em Portugal, estão estruturados em três ciclos, o primeiro abrangendo os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; o segundo com dois anos; e o terceiro com três anos; neste país o ensino é de nove anos.

No sentido de procurar respostas às questões pertinentes ao contexto escolar do Iº Ciclo da Educação Básica em Portugal e no Brasil, neste estudo realizou-se a análise documental dos programas e outras diretrizes do Ministério da Educação dos dois países disponibilizados na Internet e em texto impresso, procurando explicar o problema a partir dessas referências relacionadas com o tema pesquisado. Como objetivo, neste estudo, teve-se a intenção de elencar as convergências e particularidades dos parâmetros e componentes essenciais das propostas curriculares de Portugal e do Brasil para a Educação Física no Iº Ciclo do Ensino Fundamental.

O estudo encontra-se assim organizado: primeiramente, é abordado o contexto da Educação Física no Iº Ciclo do Ensino Fundamental, onde se verifica a sua inserção e aderência às aulas no cotidiano escolar; posteriormente, é vislumbrada à luz das necessidades coadjuvantes, do desenvolvimento neste nível de escolaridade, a importância do desenvolvimento motor na formação das crianças nesta faixa etária e as competências sugeridas como imprescindíveis para a concretude plena deste processo do desenvolvimento infantil; e, finalmente, são apresentadas as propostas com seus objetivos para a Educação Física, contextualizando as convergências e particularidades dos parâmetros e componentes essenciais para o ensino da Educação Física em Portugal e no Brasil, conclui-se com a reflexão das expectativas da Educação Física neste segmento escolar.

A seguir, para melhor visibilidade e entendimento das equivalências de níveis e seriação, será apresentado no quadro I, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE ENSINO BÁSICO (2001), os componentes essenciais da educação portuguesa.

Quadro I - Componentes Essenciais

Componentes Essenciais – Portugal								
Iº CICLO				IIº CICLO		IIIº CICLO		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Básico (2001)

Na intenção de estruturação curricular e adoção de mudanças para a educação nas escolas básicas na realidade portuguesa, buscou assegurar a formação integral dos alunos, “é adotada uma filosofia cujo pressuposto fundamental assenta na responsabilização e atribuição à escola de uma margem decisória relativa quanto ao desenvolvimento, a gestão e a articulação entre as diversas componentes curriculares” (DINIS, 2002, p.33).

Neste contexto, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, estabeleceu lógicas de gestão e desenhos do currículo do ensino básico, adaptando como unidades estruturantes o currículo nacional, enquanto “conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino” (*ibid*, 2002, p.33).

O desenvolvimento do currículo nacional estruturou-se a partir de um conjunto de orientações fundamentadas em competências, capacidades e atitudes e que podem ser entendidas como um saber em ação, gerais como terminalidade do Ensino Básico e essenciais para cada ciclo, e experiências educativas proporcionadas a todos os alunos que freqüentam a escola (DINIS, 2002).

No que segue, no quadro 2, a proposição de ciclos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) e no quadro 3, o Ensino Fundamental da Educação Básica da educação brasileira.

Quadro 2 – Parâmetros Curriculares Nacionais

Parâmetros Curriculares Nacionais ¹ - Brasil							
Iº CICLO		IIº CICLO		IIIº CICLO		IVº CICLO	
1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 1997b)

Quadro 3 – Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos

Reforma do Ensino Fundamental ² para 9 anos ³ - Brasil								
ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2006)

Atualmente, o Brasil tem sua estrutura ainda em oito séries e a partir do ano de 2010, será tornado obrigatório às escolas funcionarem com nove séries no Ensino Fundamental, passando-se, então, a estruturar-se e denominar-se: Anos Iniciais da 1ª a 5ª séries e Anos Finais da 6ª a 9ª séries. Com significativa alteração do ingresso na escolaridade obrigatória, que será a partir dos 6 anos de idade, de acordo com o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (BRASIL, 2006).

Nesta idade dos 6 anos, em Portugal já há a obrigatoriedade do ingresso no Ensino Básico, registrando-se que a Educação Física, nesta etapa, o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, não é obrigatoriamente ministrada por professor especialista. Tendo um caráter de atividade incidental, a cargo do professor em regime de monodocência. Na realidade brasileira, é ministrada na Educação Básica por professores especialistas. Ainda pode-se afirmar que esta realidade no Brasil apresenta-se multifacetada, em decorrência da sua dimensão e organização administrativa, onde se vê, por exemplo, na maior cidade brasileira no caso de São Paulo/SP, que em sua rede de ensino estadual, há professores especialistas e na sua rede municipal de ensino os especialistas atuam somente a partir da 3ª série do Ensino Fundamental. Este panorama é decorrência das políticas públicas de financiamento onde a união responsabiliza-se pelo Ensino Superior; os estados pelo Ensino Médio e os municípios ficam encarregados do Ensino Fundamental, podendo haver auxílio dos estados para complementação do Ensino Fundamental. Nesta divisão de compromissos, cada estado e município adotam a política e investimentos de que dispõem financeiramente e ideologicamente para suprir as demandas e intenções para com a sociedade.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1º CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

¹ Escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos;

² Escolaridade obrigatória a partir dos 6 anos;

³ Implementação obrigatória pelas escolas a partir de 2010.

Considera-se que a Educação Física, a partir dos Programas Nacionais do Currículo Nacional da Educação Básica (BRASIL, 2005, p.219), enquanto área curricular:

(...) estabelece um quadro de relações com as quais partilha as contribuições essenciais para a formação dos alunos ao longo da trajetória escolar e acadêmica. O essencial do valor pedagógico dessas relações está nos “aspectos particulares da Educação Física, materializada no conjunto de contribuições e de riquezas patrimoniais de especificidade da disciplina, que não podem ser promovidas por outras áreas ou disciplinas do currículo escolar.

Nas questões relacionadas à prática de atividades físicas, nos âmbitos qualitativo e quantitativo, as competências essenciais inerentes à Educação Física devem adequar-se às possibilidades e demandas de cada aluno⁴, na busca da promoção do seu desenvolvimento, conforme definem as competências específicas da Educação Física: “situações em que o esforço físico, a aprendizagem, a descoberta e o desafio pessoal e coletivo sejam constantes” (BRASIL, 2005, p.220).

Em reflexões e interrogações realizadas por professores do 1º Ciclo e análise das instalações e equipamentos disponibilizados para a prática da Educação Física, Monteiro (1996) afirma que num período recente a situação da Educação Física no 1º Ciclo seria uma utopia, fantasia e farsa, no que segue:

A ideia de utopia justifica-se porque, década após década, apesar de as crianças continuarem a sonhar com ela, permanece sem lugar próprio para existir, para estar, para ser. É um fantasma que é uma presença virtual nas nossas escolas. É imaginária, falamos dela, acreditamos nela (ou não), mas não se vê. Quando se vê, é tantas vezes um prêmio, um rebuçado, quando não deve ser outra coisa senão um direito das nossas crianças. Fala-se em farsa porque, apesar de não ter lugar e por isso não existir, nunca deixou de ser obrigatória e de estar presente em todos os currículos oficiais que foram elaborados (p.55).

Relatam Dias e Nascimento (2003), que esta realidade em algumas escolas ainda permanece pouco inalterada:

Atualmente, em Portugal, a Educação Física na escola primária é inexistente, privando a grande maioria das crianças de experiências motoras e a imprescindível orientação para a atividade física, em uma idade que é necessária para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, e sócio-cognitivas, consideradas variáveis coadjuvantes no desenvolvimento e desempenho escolares. Sendo corroborados por vários estudos que afirmam que o efeito positivo ao nível de desenvolvimento destas aptidões quando da frequência semanal das aulas de educação física implementada sistematizada no currículo escolar a partir do 1º ano do 1º CEB (p.4).

Wartmann (1997, p.170), reportando-se ao Ensino Básico da Áustria, aponta para o fato de “os jogos didáticos apesar de serem utilizados nas escolas de quase todos os países, a maioria dos professores não demonstra experiência na promoção de situações de jogo espontâneo com as crianças e revelam uma atitude muito céptica”. Este mesmo autor afirma que devido à falta de conhecimentos e de experiência no domínio da pedagogia da atividade lúdica, os professores mostram falta de vivências práticas relacionadas com o arranjo de espaços e selecção de jogos na sala de aula, ainda sugere que os horários, sejam melhor adequados para criar, de fato a associação do aprender com o brincar. Tendo consciência desta problemática, sabe-se também que muitos professores do 1º Ciclo tinham, em relação à Educação Física, as reservas naturais de quem: “por um lado não domina completamente uma matéria e, por outro lado não dispõem dos meios mínimos necessários à sua acção” (CARRUMA, 1992, p.93).

Corroboram essa ideia Silva e Dias, (2003); Dias e Nascimento, (2003) quando afirmam que:

⁴ O currículo da Educação Infantil precisa contemplar as formas de manifestação características da criança, privilegiando as diferentes linguagens que se externam através da oralidade, dramaticidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade [...] Essas formas de expressão, vividas e percebidas pelo brincar, representam a totalidade do ‘ser criança’ e precisariam estar garantidas na organização curricular da sua educação, assim como sugere a atual Política de Educação do MEC (SAYÃO, 1999, p.233).

(...) a Educação Física faz parte do currículo do 1º CEB, o que significa que foi compreendido o seu contributo no desenvolvimento infantil, pelas aprendizagens e transformações que induz, particularmente nos domínios motor, sócio-afetivo e cognitivo. Porém, no confronto com as restantes áreas disciplinares, a Expressão e Educação Físico-Motora tem sido marginalizada e não tem tido grande expressão, quer em apoios quer em programas de ação (SILVA e DIAS, 2003, p.85).

Em investigação acerca das experiências escolares vivenciadas por futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Neves (2004) aborda a estrutura curricular da escola portuguesa, onde “a Educação Física em paralelo com o Português e a Matemática, é uma disciplina que acompanha o percurso escolar do aluno do 1º ao 12º ano de escolaridade. Sendo uma evidência de reconhecimento da função curricular no desenvolvimento dos alunos”. Ainda Neves (1999, p. 5), quando analisando as necessidades de formação docente especializada da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, afirma que: “a escola não é apenas a primeira estrutura de enquadramento à socialização a uma cultura motora, mas é no caso português para milhares de crianças a única oportunidade de aproveitamentos das vivências e aprendizagens das Atividades Físicas e Desportivas escolares”. Reforça sua afirmação no momento em que defende a Educação Física de intervenções, em que “é a partir das actividades realizadas na Educação Física que muitas crianças e jovens realizam aprendizagens que as fazem gostar, desejar aprender mais e vincular a uma prática regular das Atividades Físicas e Desportivas ao longo da vida” (NEVES, 2002, p.1).

Em consequência da realidade do 1º ano, Dias e Nascimento (2003) argumentam que quando da progressão dos alunos ao 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentam défice de padrões motores, cognitivos e sócio-afetivos em detrimento da demanda reduzida ou inexistente de aulas e atividades de Expressão e Educação Físico-Motora no 1º ano deste ciclo.

Gomes (1992, p. 66), ao referir-se a situação da Educação Física em Portugal, aponta para a definição do papel a ela atribuído no 1º ciclo, onde diz, “a formação motora tem sido vista como assessoria quando comparada com outros domínios do desenvolvimento da criança, sendo arredada, sistematicamente, da antropagogia”.

Concomitante a esta realidade, no Brasil, a Educação Física, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9696/97, é obrigatória nos Ensinos Fundamental e Médio, a partir da 1ª série do Ensino Fundamental, com a docência de professores especialistas ao longo dos ciclos e séries da Educação Básica.

Ayoub (2001), ao refletir sobre a Educação Física na Educação Básica, considera uma situação complexa a presença do professor especialista nesta faixa etária, defende que as aulas de Educação Física devam ser de competência do professor generalista e aponta algumas situações onde por um lado há hierarquizações entre os docentes, o que gera disputas por espaços político-pedagógicos e, de outro, os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança. Ainda a autora alerta para o dado de que há professores de Educação Física atuando como meros aplicadores de joguinhos, cuja função primordial é divertir as crianças, sem um investimento estruturado e planejamento de desenvolvimento motor.

Confere-se a estes dados, a importância de entendimento das atuações e necessidades pedagógicas, mas urge que em ambos os lados haja a visão de que a importância e eficácia da atuação estão no entrosamento e cumplicidade multidisciplinar para que o aluno tenha o melhor da atuação desses elementos na sua formação escolar.

Para tanto, ao proporcionar às crianças um currículo que produza de uma boa imagem da Educação Física, o papel do professor da classe, o caráter sistemático das aulas e a qualidade pedagógica são fundamentais (NEVES, 2001). Considera-se imprescindível a adequação das atividades num padrão e seqüência pedagógica a contento para atender as necessidades físcio-motoras das crianças nesta faixa etária.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No decorrer dos anos elementares e pré-escolares, a capacidade motora das crianças começa a emergir e amadurecer, passando por grandes alterações no seu desenvolvimento motor, o que significa um desabrochar gradual das habilidades latentes de uma criança. Os movimentos iniciais são bastante simples, se alteram e tornam-se mais variados e complexos com o passar do tempo.

Estágio a estágio, as primeiras aquisições são modificadas, elaboradas e adaptadas para padrões e habilidades de movimentos finos e mais seletivos. A idade escolar é crucial, servindo como base para o desenvolvimento de habilidades futuras. O crescimento físico e a história da criança sobre as experiências de movimentos exercem papel fundamental, influenciando assim, nas mudanças dos padrões de movimento (GALLAHUE e OZMUN, 2003, p.183).

Lima (2002), justificando a orientação de programas de iniciação desportiva para o ensino primário, afirma não poder se deixar de fundamentar a partir do desenvolvimento motor da criança em idades abrangidas por este grau de ensino. Sendo a melhor justificativa a apresentação de esquema geral das características do desenvolvimento motor da criança em idade escolar normal, o autor afirma:

o desenvolvimento motor da criança processa-se lentamente e pode ser apercebido em relação à mobilidade que bem caracteriza o comportamento motor desta idade escolar. De uma maneira sucinta, pode entender-se por mobilidade, a cada estímulo exterior, a cada observação da criança, correspondendo a uma reação imediata que se expressa em movimento (LIMA, p.136).

O autor inferiu sobre a importância do desenvolvimento motor na continuidade dos anos no 1º ciclo, reforça a questão da importância do mesmo para a continuidade das etapas de formação da motricidade infantil, no que segue:

Nos dois primeiros anos de escolaridade, primeira e segunda classe, esta mobilidade é fortemente acentuada, ao atingir a terceira classe, a criança denuncia a mudança para um comportamento motor mais definido. A criança já é capaz de se concentrar mais tempo em certas tarefas e não se deixa distrair a cada novo estímulo [...] Na quarta classe, o comportamento motor da criança revela já uma maior economia dos movimentos; estes são dirigidos com exactidão e a sua dinâmica tem já uma expressão nitidamente marcada. Por outro lado, a concentração da atenção é mais fácil de obter e de conservar, permitindo o melhor período de rendimento escolar deste grau de ensino (LIMA, p.136)

Krebs (1999, p.206), ao comentar o jogo e o desenvolvimento da consciência espácio-temporal das crianças, enfatiza o fato de que “A criança necessita vivenciar diferentes tipos de atividades perceptivo-motoras, que estimulem de forma equilibrada suas competências físico-motoras, perceptivo-cognitivas e sócio-emocionais”. O autor faz referência a Cratty e Gallahue, abordando o desenvolvimento perceptivo-motor onde:

✚ Primeiramente, ao explicar as dimensões da aprendizagem motora na infância, refere-se à formulação ao uso de regras às ações de movimento da criança. Destacam-se duas maneiras de caracterização do processo de organização e aplicação das regras: a) utilização gradativa de regras que facilitam a confrontação em situações de movimento, e b) regras simples que passam a ser organizadas numa diversidade maior de movimentos.

✚ Ainda, ao citar Gallahue, enumera quatro componentes: a) consciência corporal, relacionada às partes do corpo, suas funções e suas capacidades de movimento; b) consciência espacial, associada às formas objetivas e subjetivas de localização; c) consciência direcional, identificada com a lateralidade e a direcionalidade; d) consciência corporal, que envolve sincronia, ritmo e seqüência. “Com ênfase a idéia de que a prática de atividades perceptivo-motoras pode melhorar alguns aspectos da prontidão da criança para novas aprendizagens” (KREBS, 1999, p.198).

Considera que se há déficit no desenvolvimento motor e este não é identificado e mediado, a criança pode vir a apresentar problemas ao longo da vida na aquisição de habilidades motoras especializadas. Então, um importante aspecto dos programas de intervenção infantil, esta na avaliação do desenvolvimento motor.

Rodrigues (1999, p.73) atesta que a Educação Motora, antes de mais é uma educação do corpo e do movimento pelo corpo e pelo movimento. O autor ao justificar a inclusão pelo desenvolvimento motor, define:

a educação motora centrada na lógica do desenvolvimento deve dar valor à quantidade e qualidade das experiências humanas, ser fluente nos tipos de comunicação que propõe e intervir sobre a adaptabilidade das pessoas [...] Através do corpo e do movimento, podemos influenciar aspectos da cognição, da afetividade (com relevância para a auto-estima e auto-conceito) e a socialização (nomeadamente a integração e a interação social).

Samulski (1997, p.227), entende por Educação por meio do movimento e do jogo "à formação da personalidade através de processos de aprendizagem motora e de actividades lúdicas".

Por intermédio da educação do movimento, tenta capacitar a criança para que se ocupe, razoavelmente, de si mesma e do seu meio ambiente, demonstrando, além disso, condutas adequadas. Esses processos de aprendizagem manifestam-se a nível motor, cognitivo, afetivo e social. O mesmo autor aborda a aprendizagem psicológica do jogo, concluindo em três hipóteses sintéticas:

(...) através do jogo as crianças, aprendem estratégias básicas para uma concepção de solução de conflitos; aprendem a auto-motivar-se e motivar os demais; as crianças aprendem a identificar e fixar contextos de acção, compreendendo-se através destes com os outros, aprendem formas de metacomunicação (SAMULSKI, p.232).

Ao jogar, as crianças variam, ampliam, convertem, complicam, simplificam, modificam de outra maneira as possibilidades de acção já conhecidas. As crianças experimentam no jogo estados satisfatórios ou felizes da actividade receptiva, explorativa ou instrumental, a acção motivada intrinsecamente. As crianças podem auto motivar-se e motivar os outros, entre outras coisas, através de uma denominada fixação de metas, de reforço positivo, de um desenvolvimento atrativo do jogo (SAMULSKI, 1997).

Para os profissionais que atuam com crianças em idade escolar, a avaliação motora é um instrumento fundamental e tem por finalidade fornecer aos profissionais informações pertinentes à prescrição e estruturação de programas motores, bem como auxiliar na identificação de crianças com transtornos na coordenação motora que vem a justificar a presença sistemática e rotineira da Educação Física nesta fase da idade escolar da criança, idéia que corroboram Sousa e Pereira (1992). Segundo estes autores, os objetivos da Educação Física para o 1º ciclo da Educação Básica consiste fundamentalmente na promoção de experiências significativas que ajudem as crianças a desenvolver todas as suas capacidades como membros autônomos, activos e criativos da sociedade. Os autores afirmam que a Educação Física contribui eficazmente para o desenvolvimento integral da criança, traduzindo-se no desenvolvimento da condição física associada à saúde e o desenvolvimento da motricidade pela aprendizagem e desenvolvimento motor.

Neto (2005) reafirma a importância da valorização da disciplina de Educação Física e Desporto na escola bem como uma nova concepção de gestão dos recreios escolares na promoção da actividade física:

(...) na escola é importante aprender a brincar, o que significa não ter uma idéia definitiva do processo. Os objetivos pedagógicos e os conteúdos a serem aprendidos são apenas uma referência de partida, para em seguida se envolver as crianças numa descoberta e vivência de situações com um sentido não definitivo ou obsessivamente padronizadas. O mundo moderno em profunda mudança, implica uma escola a funcionar com um novo paradigma e uma nova idéia de desenvolvimento humano (p.24).

Ao contextualizar a justificação social e curricular da Educação Física em função dos valores e princípios que lhe são inerentes, Gomes (1997, p.37) afirma que “contudo o desporto e as actividades físicas, pelo seu valor intrínseco, cultural e social, justificam por si o seu ensino e a sua prática”. Entretanto, reconhece o valor e importância do binómio educação-formação para além dos conhecimentos e das práticas que lhe dão significado.

O desenvolvimento de competências motoras é tarefa fundamental da infância. Todas as crianças apresentam potencial para desenvolverem e aprenderem uma variedade de habilidades fundamentais e especializadas. Concordando com esta afirmação, Rocha; Moreira; Santos; Ribeiro e Bráz (1992) afirmam que a formação completa da criança, onde a educação do corpo e do gesto, das capacidades condicionais e coordenativas, entre outras, são fundamentais à formação do carácter à livre expressão da personalidade e à estruturação do pensamento. Dantas (2005) infere que os aspectos do desenvolvimento motor devem ser encorajados e estimulados o quanto antes possível. Citando Neto (1979), diz que a criança tem uma necessidade intrínseca de se movimentar, sendo assim seu desenvolvimento condiciona-se ao ato de movimentar-se.

Neto (1997, p.5), ao falar da importância do jogo para o desenvolvimento humano define que: “O Jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social”.

Para Sarmiento (1989), citado por Dantas (2005, p.15), “o jogo é uma actividade que tem como principal característica o prazer de quem pratica [...] sendo que as actividades lúdicas desportivas são determinantes para as aquisições das destrezas motoras próprias e específicas, mas também de uma importância decisiva nas relações sociais”⁵. Sarmiento (2004, p. 25) faz referências ao brincar quando diz que “é a condição da aprendizagem, e desde logo, a aprendizagem da socialização Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases de construção das suas relações sociais”.

Constitui-se uma problemática não exclusiva da realidade portuguesa, esta etapa do desenvolvimento infantil é imprescindível à implementação, ao desenvolvimento e acompanhamento de tarefas motoras que tenham um impacto na construção da cultura motora da educação básica, fato que implica na promoção e inserção contínua e permanente da Educação Física a partir do 1º ano do 1º Ciclo, sendo esta ministrada por um professor especialista, que se julga apresentar na sua formação os domínios necessários. Assim sendo, antes de aprofundarmos essa discussão, é pertinente que sejam definidos os conceitos de *Competência* e *Capacidade*, para termos esclarecido do que se trata cada um destes elementos.

Para Barreira e Moreira (2004, p.14), a partir de Jonnaert (2003): “competência é uma tarefa executada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, que integra saberes, saberes-estar, saberes-tornar-se numa dada situação, uma competência é sempre contextualizada numa situação precisa e está sempre dependente da representação que a pessoa faz dessa situação”.

Allal (2004, p. 83) define como sendo competência “uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensorio-motor, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações”. A autora ainda define competência a partir de outra definição de que se apropria da linha de pensamento de Gillet (1991), onde define uma competência como sendo “um sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e sua resolução por meio de uma ação eficaz” (p.81).

Neste contexto, a questão de experiência está associada à vivência de situações. No exemplo de Barreira e Moreira (2004), onde um sábio pode ser incompetente se não souber resolver um problema que tenha pela frente, apesar de seu notório

⁵O brincar, os jogos, fazem parte do desenvolvimento da criança. A criança brinca para entender o seu mundo, para expressar-se, organizar-se, e principalmente, socializar-se. Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são actividades fundamentais para uma infância sadia e um desenvolvimento adequado (PAROLIN, 2005, p.139).

saber. Considera-se um profissional competente aquele que soluciona e dá conta de situações⁶ atuando, aplicando os saberes e as capacidades para solucioná-los.

No âmbito escolar, mais direcionado ao currículo das disciplinas, as competências podem ter desdobramentos do viés de inserção como no exemplo onde as *Competências Essenciais*, são aqueles *Saberes*⁷ que são inerentes à área ou disciplina; e as *Competências Transversais*⁸, são saberes que transitam entre as disciplinas, são comuns, interdisciplinares.

A definição mais apropriada que se configurou para as *capacidades*⁹ se estabelece na disposição geral do funcionamento cognitivo, afetivo, social, sensório-motor formada por um trabalho de re-especificação em diversos domínios de competência, uma rede integrada e funcional:

- ✚ Formada por componentes cognitivos, afetivos, sociais e sensório-motores;
- ✚ É capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações;
- ✚ Baseada na apropriação de modos de interação e de ferramentas socioculturais.

As competências são construções mentais e não a mera resolução de tarefas, quem sabe fazer deve saber porque está a fazer desta maneira e não de outra.

Pacheco (2001, p.19), ao definir o que é uma competência, aponta à relação com a consecução de objetivos “que precisa o resultado que deve ser alcançado ao final da mesma trajetória, onde a competência indica o que é necessário para percorrer um dado currículo”.

Perrenoud (2002) assinala as competências a partir de: •domínio de linguagens; •compreensão de fenômenos; •construção de argumentações; •soluções de problemas; •elaboração de propostas. Perrenoud (2000) define ainda como sendo “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos com pertinência e eficácia numa série de situações” (p.19).

Buscando um novo paradigma educacional, centrado na aprendizagem e não no ensino, teremos o professor como mediador entre o conhecimento acumulado, o interesse e a necessidade do aluno. Na compreensão e apropriação dos conhecimentos conceituais e procedimentais para a Educação Física Escolar, Ulasowicz e Peixoto (2004, p. 65) atribuem à razão de que “para chegar à concepção de Educação Física atual, e que dá suporte a nossas ações, deve-se, antes de tudo, ter claro que a função social da nossa área é eminentemente educacional e, dentro de sua especificidade, deve contribuir com a educação geral do indivíduo, desenvolvendo aspectos da vida cidadã, como saúde, sexualidade, vida familiar, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagem”.

O currículo é entendido como o conjunto integrado e articulado de situações organizadas de modo a promover aprendizagens significativas.

Com efeito, para desenvolver competências necessita-se, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar conhecimentos, habilidades e valores. Considera-se que dar respostas às necessidades das crianças, implica em criar condições para a plena otimização e mobilização de suas capacidades e competências, com isso atendendo as circunstâncias que envolvem e caracterizam a sua vida em formação, organizando assim um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais.

⁶ Segundo Barreira e Moreira (2004), A *Situação Problema*, consiste na resolução de dificuldades, empecilhos, obstáculos enfim questões apresentadas no contexto (p.15). Estas situações são enigmas, paradoxos, contradições, provocações. Desta forma, um ser competente implica a conjugação de saberes, capacidades e resolução de situações implicando em saber-fazer, saber-estar, saber-ser.

⁷ *Ibid*, entende-se que muitos dos saberes são disciplinares, entretanto, outros não são disciplinares. Justificando a definição como sinônimo de conteúdos, recursos, conhecimentos.

⁸ Nesta perspectiva, percebe-se uma grande relação com as propostas dos Temas Transversais, onde sugere que sejam abordados: Ética, Pluralidade Cultural, Meio-ambiente, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual e Saúde (BRASIL, 1997b).

⁹ seriam os poderes, as aptidões de saber-fazer realizar algo (analisar, comparar, discriminar); de saber-estar participar de algo, ter interesse, motivar-se; de saber-tornar-se(ser) planejar, adaptar-se (BARREIRA e MOREIRA, 2004).

Dittrich; Sonda; Fiorese e Souza (2000, p. 87) entendem que cada disciplina que é trabalhada na escola tem seu conteúdo a ser socializado e que cabe aos professores trabalhar este conteúdo da forma mais ampla possível, ou seja,

Entende-se que é preciso ampliar os horizontes dos conteúdos que a escola trabalha em seus limites extremos, no entanto, esta ampliação não segue a lógica do senso comum, segundo a qual isto envolveria trabalhar conhecimentos de outras áreas, mas sim buscar expressar todas as inter-relações que fazem parte do conteúdo trabalhado, vinculando-o com uma visão de sociedade, processo este que em um determinado momento daria a condição de consolidar o que se denomina síntese do conhecimento, que seria o momento em que a junção de todas as disciplinas que são trabalhadas com a criança (cada qual com sua especificidade para traduzir o real), produzirá a esta condição de compreender a participar efetivamente da sociedade.

Quando a escola se preocupa em formar competências, em geral dá prioridade aos recursos. De qualquer modo, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas. Durante a escolaridade básica, aprende-se a ler, a escrever, a contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e dúzias de outras capacidades gerais.

Assimilam-se conhecimentos disciplinares, como matemática, história, ciências, geografia etc. Mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a certas situações da vida. Quando se pergunta porque se ensina isso ou aquilo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da seqüência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto (PERRENOUD, 2002, p. 79).

Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da sua saúde.

AS PROPOSTAS E SEUS OBJETIVOS

Como forma de complementar a definição e vislumbrar as propostas norteadoras de Portugal e do Brasil, a seguir serão arrolados os objetivos gerais e específicos para a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico compreendendo os 1º, 2º, 3º e 4º anos deste segmento escolar, no que segue o quadro 4:

Quadro 4 - *Objetivos Gerais* das Propostas Curriculares para a Educação Física no 1º Ciclo dos Componentes Essenciais de Portugal

OBJETIVOS GERAIS DA PROPOSTA PORTUGUESA
<p style="text-align: center;">Portugal</p> <ul style="list-style-type: none">✚ Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas: resistência geral, velocidade, flexibilidade, controlo de postura, equilíbrio, controlo da orientação espacial, ritmo e agilidade;✚ Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito com os colegas e o professor;✚ Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade;✚ Realizar acções motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeando ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da acção própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho;✚ Realizar acções motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeando, ou combinação de movimentos, coordenando a sua acção para aproveitar as qualidades motoras possibilidades pela situação;✚ Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou seqüências no solo e em aparelhos, encadeando e/ou combinando as acções com fluidez e harmonia de movimentos;✚ Participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e acções técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correcção de movimentos;

- ✚ Patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas ações para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados;
- ✚ Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais;
- ✚ Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Básico (2001, p.45);

Na proposta portuguesa, conforme quadro 4, os objetivos são voltados à ênfase das capacidades motoras básicas e gímnicas, o incentivo à colaboração, ao companheirismo, a participação em jogos, à patinação e percursos na natureza, valorizando questões ecológicas de preservação. Destaca-se, nesta proposta, o incentivo ao ensino da patinação, que consiste em atividade não somente rica em equilíbrio e coordenação mas com valores artísticos. No quadro 5, mostra-se reduzido em volume de objetivos mas ampla na abrangência de atitudes, valores e padrões comportamentais, justificadas pela tônica da proposta brasileira em padrões atitudinais, procedimentais e comportamentais.

Quadro 5 - *Objetivos Gerais* das Propostas Curriculares para a Educação Física no 1º Ciclo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil

OBJETIVOS GERAIS DA PROPOSTA BRASILEIRA	
Brasil	
✚	Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;
✚	Conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas);
✚	Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presente no cotidiano;
✚	Organizar automaticamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível;
✚	Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não-violenta;
✚	Analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo.

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 1997b, p.47)

Na proposta brasileira, a ênfase dos objetivos é centrada nas atividades corporais e manifestações da cultura corporal do movimento, incentivo ao auto-conhecimento dos limites e possibilidade corporais, bem como atitudes de cooperação e solidariedade. Destaque para a conscientização do 'consumo', onde incentiva os alunos a contestar de maneira crítica os padrões e modelos estéticos, de beleza e de saúde presentes no cotidiano, à luz da contextualização crítica do consumismo. Aponta Darido *et al* (2001) que esta proposta apresenta avanços significativos que vêm a contribuir no sentido do princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos e os temas transversais, propõem um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira. Não somente nesta proposta, mas também na proposta portuguesa, destaca-se a apresentação de uma Educação Física para a escola dirigida a todos os alunos, sem discriminações, valorizando a articulação entre o aprender a fazer, o saber fazer e como fazer.

Aguarda-se para esta proposta a revisão necessária e imperiosa visto que passados 10 anos de sua promulgação, atualmente no Brasil, consta da implantação da mudança de seriação para 9 anos de escolaridade no Ensino Fundamental da Educação Básica vindo a alterar a configuração dos conteúdos e competências para estes ciclos.

Passaremos a mostrar os resultados do 1º Ciclo em Portugal e Brasil, englobando os 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental nestes países. No que segue, o quadro 6 apresenta as convergências e, nos quadros 7 e 8, as particularidades apontadas nas propostas pelas propostas portuguesa e brasileira, respectivamente.

Quadro 6 - *Convergências* das propostas curriculares para o Ensino do 1º Ciclo dos Componentes Essenciais de Portugal e Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil

CONVERGENCIAS DAS PROPOSTAS PORTUGUESA E BRASILEIRA	
Portugal e Brasil	
✚	Desenvolvimento de habilidades tais como: correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, entre outros;
✚	Desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;
✚	Cooperação com os colegas nos jogos e exercícios, na compreensão e aplicação das regras e limites combinados na turma, bem como princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professores;
✚	Realização de ações motoras básicas com aparelhos portáteis, buscando o encadeamento e/ou combinação de movimentos e coordenação de estruturas rítmicas;
✚	Participação em jogos ajustáveis a sua iniciativa própria, realizando habilidades básicas em situações de jogos e lutas, tendo como referencia de avaliação o esforço pessoal;
✚	Participação em atividades rítmicas e expressivas, realizando habilidades gímnicas básicas em seqüências no solo ou em aparelhos.

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Básico (2001, p.45); Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 1997b, p.47)

As propostas caracterizam-se no 1º ciclo por apresentar atividades mais voltadas ao desenvolvimento das habilidades motoras puras e participação em atividades envolvendo jogos, habilidades básicas e lutas. Apresentam *convergências* pontuais e pertinentes. Pontuais, porque apresentam uma base de atividades voltadas ao desenvolvimento das capacidades motoras básicas; pertinentes pois contemplam jogos, habilidades básicas e as lutas, que vêm atender o gosto das crianças, e as suas necessidades nesta faixa etária. Darido *et al* (2001), ao elege a cidadania como eixo norteador para consecução da Educação Física no cotidiano escolar, sendo esta co-responsável juntamente com as demais disciplinas da grade curricular da escola, atribuem a esta formação importante papel para que os alunos, ao longo da trajetória escolar, sejam capazes de participar de atividades corporais adotando atitudes de valorização, conhecimento e respeito que venham a possibilitar desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal do movimento.

Considera-se que dentre as metas estabelecidas a atingir, pontos revelam-se como avanços pertinentes neste processo: o princípio da Inclusão, que estabelece aulas com princípios amplos que atinjam a totalidade dos alunos. Darido *et al* (2001, p.21) apontam para o princípio de que:

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação têm como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimentos, buscando reverter o quadro histórico de seleção de indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

Outro ponto importante consta das dimensões dos conteúdos,¹⁰ estabelecendo que a Educação Física tem de estar para além de ensinar esportes, ginásticas, danças, jogos, atividades rítmicas, expressivas e noções sobre o corpo, fundamentos e técnicas que se mostram representantes das dimensões procedimentais, incluir valores subjacentes, norteados as atividades

¹⁰ Designa-se por *conteúdos conceituais*, aqueles que o indivíduo deve saber. Eles podem ser subdivididos em fatos, conceitos e princípios. Os fatos possuem carácter concreto e decisivo e são apreendidos de forma memorística, não sendo necessário nenhum esforço para integrar os novos conhecimentos com os já existentes na estrutura cognitiva; os *conteúdos procedimentais* são conjuntos de ações ou decisões que compõem a elaboração ou a participação, orientadas para a consecução de uma meta, seriam o que se deve fazer, sem se restringir apenas a consecução de atividades, mas também, procedendo uma reflexão de como realizá-las; os *conteúdos atitudinais*, são a intenção ou a predisposição para a ação, o que se deve ser (ULASOWICZ e PEIXOTO, 2004).

corporais desejáveis (dimensões atitudinais) também, assegurar o direito ao aluno ter ciência de como e porque executa tal qual movimento e que conceitos estão ligados a estes (dimensão conceituais) (DARIDO *et al*, 2001).

Com efeito, este processo estabelece que o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações, suas necessidades e perspectivas ao longo da sua vida. A aprendizagem dos *conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais*, não é realizada nem se efetiva separadamente, mas por inter-relações.

A seguir será mostrado o quadro das divergências das propostas curriculares de Portugal e do Brasil.

Quadro 7 - *Particularidades* das propostas curriculares para o Ensino do 1º Ciclo dos Componentes Essenciais de Portugal

PARTICULARIDADES DA PROPOSTA PORTUGUESA	
	Realização de ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo estrutura rítmica;
	Patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas ações;
	Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, respeitando as regras de segurança e de preservação do ambiente.

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Básico (2001, p.45);

Como pontos de maior destaque entre as propostas, a portuguesa aponta para a inserção de atividades envolvendo a iniciação à patinação, atividades motoras básicas em aparelhos portáteis e atividades de percurso na natureza. Por parte da proposta brasileira, é dada ênfase aos aspectos da dança e manifestações da cultura popular e folclórica. Sendo ainda, os alunos, incentivados no processo de socialização, análise e avaliação do desempenho individual e do grupo no qual este está inserido, buscando despertar o senso crítico.

Quadro 8 - *Particularidades* da proposta curricular para o Ensino do 1º Ciclo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil

PARTICULARIDADES DA PROPOSTA BRASILEIRA	
	Participação em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou que estejam presentes no cotidiano;
	Observação e análise do desempenho dos colegas, de esportistas, de crianças mais velhas e mais novas, como também de atitudes e estratégias em situações de jogos, esportes e lutas;
	Explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extra-escolares como também a apreciação e participação de brincadeiras ensinadas pelos colegas;
	Avaliação e resolução de problemas corporais individualmente e do próprio desempenho;
	Criação e participação de brincadeiras cantadas;
	Acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo;
	Reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, entre elas: excitação, cansaço, elevação dos batimentos cardíacos, mediante a percepção do próprio corpo;
	Apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos;
	Reflexão e avaliação do seu próprio desempenho e dos seus colegas;
	Resolução de problemas corporais individualmente e em grupos;
	Apreciação e participação em danças pertencentes a manifestações culturais da localidade e de outros, que estejam presentes no cotidiano;
	Percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não prejudiciais nas situações do cotidiano, bem como análise do movimento e posturas elementos sócio-culturais e biomecânicos;
	Utilização de habilidades motoras nas lutas, jogos e danças;
	Valorização das danças como expressão da cultura, sem discriminações;
	Desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades;
	Reconhecimento de alterações corporais, bem como diferenciação de esforços aeróbico, anaeróbico e repouso.

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 1997b, p.47)

Nesta fase do desenvolvimento infantil, a proposta brasileira enfatiza a abordagem em vista ao reconhecimento das alterações advindas do espaço físico bem como diferenciação de esforços aeróbicos, anaeróbicos e o repouso, questões posturais, elementos biomecânicos e ainda dá ênfase às habilidades motoras, lutas, jogos e a dança.

Com importância, em relação aos ciclos, têm-se a referência das etapas biológica e sócio-cultural das crianças que mudam de um país para outro, mas o que chama a atenção são as poucas semelhanças nas propostas curriculares apresentadas pelos Ministérios da Educação destes países, que:

- ✚ Portugal apresenta uma proposta objetiva e específica;
- ✚ O Brasil, estabelece metas amplas e generalistas, ambas propostas voltadas para as atividades e conteúdos do ensino fundamental.

Constata-se, conquanto um dos países, Portugal, preocupa-se com a objetividade e especificidade das tarefas, das atividades, das habilidades, das competências a serem desenvolvidas, tem-se a proposta brasileira que implementa um programa extenso, diversificado e generalista, englobando um enlencado de numerosas competências a serem vencidas e assimiladas pelos alunos.

Percebe-se que muitos objetivos traçados para ser atingido ao longo do 1º Ciclo, são na realidade somente alcançados ao final do 2º ou 3º ciclos pela dimensão das competências pretendidas.

Outro ponto muito importante para a Educação Física na realidade portuguesa, a ser destacado, é o fato que neste país apesar de manifestações institucionalizadas¹¹ em prol da obrigatoriedade do ensino de Educação Física no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, o Ministério da Educação português por sua vez, mantém neste ano e ciclo o ensino da Expressão e Educação Físico-Motora a cargo dos professores regentes de classe, a monodocência. Muitas vezes, na realidade, estes docentes não apresentam habilitação, nem mesmo estrutura física e material para ministrar minimamente os conteúdos inerentes à Educação Física Escolar.

Mediante o exposto, considera-se que este ciclo apresenta dois pontos a ser esclarecido. O primeiro decorre do fato de que a proposta portuguesa não estabeleceu ainda, para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Educação Física como efetivamente obrigatória enquanto disciplina curricular, sua proposta justifica-se pela objetividade dos conteúdos a serem trabalhados. Outro ponto, está na proposta brasileira, que em muitas oportunidades converge com a proposta portuguesa justamente por apresentarem objetivos que muitas vezes se apresentam complexos para a idade de 7/8 anos, não tendo a aderência esperada por parte dos professores e alunos na aplicação e execução dos conteúdos indicados.

O QUE SE PODE ESPERAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Considera-se após análise dos ciclos de progressão escolar e suas competências, consideradas necessárias pelas propostas, e mesmo havendo muitas concordâncias de conteúdos no programas, ainda haver por parte das propostas, pontos em aberto, tanto por parte da proposta portuguesa quanto da proposta brasileira. Mostra-se mais preocupante a questão das práticas pedagógica dos professores, por não haver garantia de que na sua práxis as propostas estejam sendo implementadas de fato, visto que estas Propostas Curriculares Nacionais são apresentadas em caráter de parâmetros, não fixando um rol de seriação e conteúdos que deva ser seguido pelo professor.

As constatações deste estudo mesmo que empíricas, apontam para causas relacionadas direta ou indiretamente com a falta de operacionalização das propostas no contexto escolar: destaca-se a formação inicial e continuada dos docentes que

¹¹ Rocha (1996, p.84) em manifesto da Sociedade Portuguesa de Educação Física, argumenta que a Educação Física, é uma disciplina incluída nos currículos de todos os anos da escolaridade, desde o 1º CEB ao final do secundário.

ministram as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora; os docentes vislumbram a falta de instalações e materiais adequados, bem como demonstram insegurança no domínio dos conteúdos e programas curriculares à área relacionados. A dificuldade em alterar rotinas, a maior cobrança efetiva sobre as disciplinas teóricas e a falta de processos de avaliação são também considerados pelos docentes que atuam nesta faixa do currículo na educação básica como prováveis motivos para a pouca ou até em casos mais extremos nenhuma atividade de Expressão e Educação Físico-Motora envolvendo os alunos do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (SILVA e DIAS, 2003).

Considerando um processo a longo prazo, a Educação Física deve conduzir o aluno a descobrir motivos e sentidos corporais, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas para com elas, levando à aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática e ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto, e as dimensões científica e filosófica relacionadas à cultura corporal de movimento, dirigindo sua vontade e sua emoção à prática e apreciação do corpo em movimento (BETTI, 1992).

Urge buscar em estudos futuros constatações à luz do cotidiano escolar de como estão sendo trabalhados os conteúdos pelos professores de Educação Física em suas aulas, buscando melhor visibilidade das realidades das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J. & OLLAGNER, E. (orgs.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, p.79-96, 2004.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, supl. 4, p.53-60, 2001.

BARREIRA, A. e MOREIRA, M. **Pedagogia das competências**: da teoria à prática. Porto, Asa Editores S.A, 2004.

BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para que? **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v.13, n.2, p.282-287, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9696/97 Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília/DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília/DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental/Coordenadoria Geral do Ensino Fundamental. **Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior/Conselho dos Diretores dos Colégios de Aplicação. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília/DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. **3º Relatório do Programa-Síntese final.** Brasília/DF, 2006.

CARRUMA, J. Uma experiência de integração da Educação Física no 1º ciclo do ensino básico. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física.** Nº 5/6, p.91-96, outono de 1992.

DANTAS, A. J. S. **A intervenção autárquica na motricidade infantil e na Expressão e Educação Físico Motora.** Braga, Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho, 2005.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I.C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES, L.; PONTES, G. & CUNHA, F. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física,** 15(1): 17-32, 2001.

DIAS, M. A. e NASCIMENTO, M. Educação e Aptidão Física no 1º CEB – um contributo para sua caracterização. **Revista Horizonte,** v.XVIII, nº 105, p. 3-11, 2003.

DINIS, R. J. J. V. **Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico:** discursos e práticas. Aveiro, Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, 2002.

DITTRICH, D. D.; SONDA, J.; FIORESE, F. M. e SOUZA, A. R. Educação Física Escolar: cultura, currículo e conteúdo. **Revista Educar,** Curitiba, n.16, p.81-98, Editora da UFPR, 2000.

GALLAHUE, D. e OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2ªed. São Paulo: Phorte, 2003.

GOMES, P. B. A situação da Educação Física no 1º ciclo de Ensino em Portugal e o papel da FCDEF na reciclagem de professores. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física,** nº 5/6, p.65-72, outono de 1992.

GOMES, P. B. A Educação Física na Perspectiva do desenvolvimento Integral da Criança. In: A criança, a escola e a Educação Física. **Comunicações em Fórum.** Câmara Municipal de Oeiras. Divisão de Educação/Gabinete de Relações Públicas. Póvoa de Santo Adrião. P. 37-47, 1997.

KREBS, R. J. O jogo e o desenvolvimento da consciência espaço-temporal da criança. In: KREBS, R. J., COPETTI, F., BELTRAME, T. S. e USTRA, M. (orgs.) **Perspectivas para o desenvolvimento infantil.** – Santa Maria/RS: Edições SIEC, 1999. p. 197-207, 1999.

LIMA, T. A iniciação desportiva no ensino primário. In: GUESES, G., ESTEVES, J., MENDES, N., BRITO, P., PINTO, R. e LIMA,

- T. **Educação Física no Ensino Primário**. Lisboa, Edições Educação Física, saúde e desportos. Instituto Superior de Ciências Sociais, p.135-140, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE ENSINO BÁSICO. **Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1º Ciclo**. Departamento de Educação Básica. Men Martins, Portugal. 3ª edição, 2001.
- MONTEIRO, J. E. S. As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, nº 14, p.55-64, outubro de 1996.
- NETO, C. Tempo & Espaço de Jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In: *Carlos Neto. Jogo & Desenvolvimento da criança*. Edições FMH. UTL. Lisboa. p.10-22, 1997.
- NETO, C. A Mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In: RODRIGUES, D. (Ed.). **O corpo que (des) conhecemos**. (p.15-30). Lisboa: Edições FMH, 2005.
- NEVES, R. **Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico**: das necessidades de formação a profissionalidade docente. In: www.dte.ua.pt/PaginasPessoais/RNeves/index2_html, 1999. Acesso em 20.07.2006.
- NEVES, R. **Educação Física no 1º ciclo ensino básico**: do baldio pedagógico à construção curricular. In: www.efdeportes.com/RevistaDigital - Buenos Aires – Ano 6 – nº 31 – fevereiro de 2001. Acesso em 20.07.2006.
- NEVES, R. Educação Física nas escolas de Lisboa – oportunidade de negócio ou baldio pedagógico? In: **A Pagina da Educação**, ano XI, nº 118 dezembro de 2002. Acesso em 20.07.2006.
- NEVES, R. **A Educação Física revisitada a partir das experiências escolares de futuros professores do 1º CEB**. In: www.efdeportes.com/RevistaDigital - Buenos Aires – Ano 10 – nº 77 – outubro de 2004. Acesso em 20.07.2006.
- PACHECO, J. A. **Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga, p.20, Policopiado, 2001
- PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Edições Positivo, 2005.
- PERRENOUD, P. Construindo Competências. **Revista Nova Escola**. In: www.novaescola.org.br, p.19-31, 2000. Acesso em 18.07.2006.
- PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROCHA, L.; MOREIRA, M. M.; SANTOS, F.; RIBEIRO, A. e BRÁZ, P. Educação Física no 1º Ciclo o que pensam os professores sujeitos a um programa de formação contínua. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, nº 5/6, verão/outono de 1992, p.37-45, 1992.

ROCHA, L. Não há educação sem Educação Física. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, nº 14, outono de 1996, p.81-92, 1996.

RODRIGUES, D. A educação motora e as necessidades educativas especiais. In: KREBS, R. J., COPETTI, F., BELTRAME, T. S. e USTRA, M. (orgs.) **Perspectivas para o desenvolvimento infantil**. Santa Maria/RS: Edições SIEC, 1999. p. 69-79, 1999.

SAMULSKI, D. Educação por meio do Movimento e do Jogo. In: NETO, C.(org.). **Neto. Jogo & Desenvolvimento da criança**. Edições FMH. UTL. Lisboa. p.226-237, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (orgs.) **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, ASA Editores S.A., P.9-34, 2004.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: **Revista Motrivivência**, Florianópolis: Edufsc, ano XI, nº13, p.221-238, 1999.

SILVA, C. e DIAS, M. A. Aptidão Física e Desempenho Motor no 1º CEB. **Revista da Sociedade Portuguesa de Educação Física**. Lisboa, jan/abril, nº 24/25 p.85-97, 2003.

SOUSA, T. B. e PEREIRA, B. Crenças educativas dos professores e prática curricular da Educação Física no 1º ciclo do ensino básico relato de uma forma de intervenção. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, nº 5/6, verão/outono de 1992, p.73-85, 1992.

ULASOWICZ, C. e PEIXOTO, J. R. P. Conhecimentos conceituais e procedimentais na Educação Física Escolar: a importância atribuída pelo aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. 3(3), p.63-76, 2004.

WARTMANN, W. Brinquedo e Jogos nas Escolas do Ensino básico na Áustria. In: NETO, C. (org.) **Jogo & Desenvolvimento da criança**. Edições FMH. UTL. Lisboa. p.170-177, 1997.

Contatos

Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho
Fone:
Endereço: Av. Central, 100 - Ed dos Congregados - Código Postal 4710-229
Braga – Portugal
E-mail: edsonazevedo@iec.uminho.pt

Tramitação

Recebido em: 29/01/07
Aceito em: 28/05/07