

ORIENTAÇÕES CURRICULARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

Jeferson Retondar¹

RESUMO

O objetivo deste artigo foi apresentar, em linhas gerais, a proposta das Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro para Educação Física e alguns dos fundamentos teóricos, metodológicos e avaliativos que as justificam.

Palavras-chave: orientações curriculares, educação física, Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

Quando muito honrosamente a Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro, por intermédio do Departamento de Educação Física, convidou-me, como consultor, para fazer parte da equipe que iria ajudar a construir as Orientações Curriculares em Educação Física do município do Rio de Janeiro, sabia que entre o real e o ideal há o caminho do possível. Sabia também que, dentro de minhas possibilidades, poderia contribuir com algumas reflexões como professor pesquisador e, principalmente, como alguém que já havia ouvido aproximadamente 400 professores de Educação Física da rede de ensino nos cursos que vinha ministrando a convite da própria Secretaria de Educação.

Tratava-se de minicursos de quatro a seis horas, versando sobre uma temática de minha competência, que obviamente poderiam ajudar os professores de Educação Física a pensar e a repensar conceitos, categorias, métodos de ensino, formas de avaliação.

Os minicursos eram divididos em dois momentos: uma parte teórica e outra vivencial. Na parte teórica buscava-se uma interface

Recebido para publicação em 10/2013 e aprovado em 05/2014.

¹Laboratório do Imaginário Social Sobre as Práticas Corporais e Lúdicas - LISACEL/ UERJ.

com as reflexões sobre os estudos do Imaginário Social, assunto que ainda é concebido por muitos colegas de profissão de maneira pejorativa e descompromissada com o olhar científico, os quais consideram que há somente um conceito de ciência e de fazer ciência.

A Educação Física é uma subárea da saúde, na classificação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ); nela predomina a produção técnico-científica de pesquisas quantitativas, medidas e aperfeiçoadoras, que consideram o corpo do ponto de vista biopsicofisiológico. Nesse cenário, falar sobre Imaginário Social não é tarefa das mais fáceis, principalmente para um universo de professores que, na sua expressiva maioria, sequer havia ouvido falar nesse tema e que, no seu cotidiano pedagógico, enfrentava questões estruturais, como: violência, influência do tráfico, espaço físico inadequado, carência de recursos materiais, jornada de trabalho extenuante, crianças com inúmeros problemas de comportamento – questões estas que clamam por ações imediatas.

Assim, num primeiro momento, a temática do imaginário social aparecia para os professores como uma espécie de luxo poético e de cunho filosófico distante da realidade factual de suas intervenções. Contudo, quando os minicursos terminavam, os professores conseguiam perceber a relevância da perspectiva teórica de pensar a educação física e suas possibilidades de intervenção na perspectiva dos estudos do imaginário social e verbalizavam sobre o quanto tais reflexões trouxeram subsídios para se pensar e criar novas propostas metodológicas e de cunho avaliativo no cotidiano de suas aulas.

Pensar a intervenção da educação física considerando as interfaces dos estudos e das pesquisas acerca do Imaginário Social sobre as práticas corporais na escola significa levar em conta o que os alunos trazem de seu ambiente cultural, social e biográfico considerando o contexto de suas interações. Com isso, é possível identificar algumas marcas ou traços profundos que ligam e unem o grupo em torno de uma aula. Fazendo assim, o professor considera o diálogo e a relevância do ato pedagógico como um ato de respeito à diversidade em nome da inclusão e da transformação de valores.

Portanto, a vivência nesses minicursos me oportunizou algumas pistas sobre os anseios e os dramas vividos pelos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro.

Ao receber o convite para ajudar na construção das Orientações Curriculares do Município, senti-me fortalecido e ambientado com tal

desafio, haja vista a legitimidade de minhas reflexões e crenças advindas dos minicursos e da própria comissão formada por professores da estrutura administrativa que se mantinham constantemente em diálogo com os professores da rede de ensino.

Assim, o objetivo deste artigo foi apresentar, em linhas gerais, a proposta das Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro e alguns dos fundamentos teóricos que as justificam.

Toda ação pedagógica é um ato político, pois envolve relações de poder, de autoridade, de troca, à guisa de fazer valer determinados valores em detrimento de outros, considerando um perfil de sujeito que se almeja formar no contexto de uma dada cultura e de uma sociedade possível de ser construída.

No contexto da história da educação física, somos capazes de identificar inúmeras tendências ou abordagens que encaminham para uma determinada direção sobre o que vem a ser a própria educação física, seus conteúdos, seus métodos, suas formas de avaliação e seus conceitos mais apropriados para justificar a sua importância na escola.

É a diversidade, portanto, que acolhe a intervenção do professor de educação física na escola. Considerando essa riqueza de olhares, as Orientações Curriculares procuraram apresentar uma proposta de orientação para as aulas de educação física do ensino básico até o ensino médio, que, em grande medida, pudesse agregar mais do que excluir as demandas dos próprios professores em relação às suas concepções. Além disso, as Orientações buscaram considerar o vetor ideológico e político da própria Secretaria de Educação, que naquele momento procurou encaminhar o ensino da educação física numa perspectiva mais crítica e reflexiva para os alunos e para os professores.

Como proposta, as Orientações Curriculares passaram a oferecer um norte, um rumo naquilo que até então se apresentava como uma torre de babel referente ao ensino da educação física. Cada professor ministrava sua aula em função do que acreditava ser o certo e o errado, em conformidade com sua vinculação biográfica com determinada modalidade esportiva ou preferência de algumas práticas e conteúdos em detrimento de outros. Ainda que, nesse momento, houvesse um documento elaborado pela Secretaria de Educação, a Multieducação, este não fundamentava, de maneira específica e detalhada, a intervenção da educação física e não conseguia uma proposta de visualização e de orientação visando certa unidade no

saber-fazer da educação física – cabe ressaltar que alguns princípios estruturais, como o sentido da inclusão e o respeito à diversidade, basearam-se no texto da Multieducação.

Finalizada a elaboração das Orientações Curriculares da Educação Física, os consultores contratados de diferentes áreas do ensino, que também trabalharam nas Orientações de outras disciplinas, reuniram-se para apresentar suas propostas entre si e para os representantes da Secretaria de Educação. Nesse dia, lembro-me ter dado pleno destaque à ideia de que a proposta encaminhada objetivava melhor operacionalizar as intervenções dos professores, constituindo apenas um primeiro momento do processo de construção das próprias Orientações.

Passados os primeiros semestres de sua implantação, fazia-se necessário ouvir os professores da rede por meio de pesquisa de campo, buscando compreender o modo como eles estavam recebendo tal proposta e o que estava sendo viável e inviável para a sua consecução. Além disso, era preciso receber sugestões, retificações e considerações diversas para que, num segundo momento, o documento orientador sofresse seu primeiro aperfeiçoamento, até que, nas subseqüentes alterações e reencaminhamentos, o documento final fosse, de fato, aperfeiçoado – o que, lamentavelmente, por questões políticas partidárias, com a mudança da nova administração, não ocorreu.

De qualquer forma, o que irei apresentar é o que considero um primeiro momento de reflexão de uma proposta orientadora da intervenção do professor de educação física na escola. Esse documento, atualmente, para além de qualquer avaliação rigorosa que deveria ter sido feita, continua vigorando e sendo a referência que fundamenta e justifica a intervenção da educação física na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E SEUS CONTEÚDOS

Para que possamos propor uma organização didático-pedagógica do ensino da Educação Física na escola, no segmento da educação infantil e do ensino fundamental, faz-se necessário demarcar minimamente os conteúdos ou os conhecimentos que teremos de desenvolver ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Libâneo (1994), os conteúdos de ensino emergem de conhecimentos culturais universalizados, isto é, nascem da força da

tradição e da sua perpetuação em função da legitimidade que possuem no que diz respeito a ajudar a organizar e definir as marcas de uma comunidade, de um povo, de uma nação. Portanto, os conteúdos ou conhecimentos que se apresentam no âmbito da escola são conhecimentos externos à realidade dos alunos e que devem ser por eles absorvidos.

Pertencer a uma determinada cultura ou comunidade humana de valores significa estar minimamente socializado com os costumes, com os hábitos, com as crenças, com os valores, em suma, com as regras e os sentidos que estes evocam no seio da estrutura social.

Nesse sentido, entendemos que há cinco conteúdos, por excelência, que devem ser abordados e desenvolvidos durante a formação dos alunos no contexto da intervenção da Educação Física Escolar, a saber: (1) jogos, (2) esportes, (3) danças, (4) lutas e (5) movimentos gímnicos ou ginásticos.

JOGO

Segundo Huizinga (1980), o jogo, como fenômeno social, possui características formais e informais que lhe são inerentes, a saber: todo jogo se realiza em função de um ato voluntário por parte do sujeito em querer jogar. Esse jogo acontece em uma realidade espacial e temporal própria, orientado por suas regras e promove, por conta de sua adesão emocional por parte do jogador, a evasão momentânea da realidade. De maneira informal, todo jogo remete a um estado de tensão e incerteza, principalmente por força de sua natureza indeterminada, em face da presença do acaso. Por outro lado, no jogo, a tensão entre o espírito lúdico e o espírito agonístico também vigora, mas é a dimensão lúdica, espontânea e gratuita que tende a impulsionar tal manifestação. Por último, o jogo busca sempre um bem imaterial e não está sujeito a qualquer determinante de ordem moral, ou seja, uma ordem ou necessidade externa a ele mesmo.

ESPORTE

Retondar (2007) admite três traços marcantes que fundamentam o esporte e o diferencia do jogo enquanto sendo também um fenômeno social.

A primeira característica é a de que todo esporte é um jogo institucionalizado, possuindo na sua forma de organização, distribuição e produção uma sustentação por parte de federações, confederações, ligas e associações, que garantem uma unidade, um modelo a ser universalizado, formalmente documentado por uma instituição jurídico-burocrática.

Por conta de sua institucionalização no plano da cultura, o esporte ou desporto é uma prática cujas regras são altamente rigorosas, e o cumprimento delas, de maneira integral e irrevogável, garante a identidade de uma determinada modalidade. Nesse caso, os jogadores deverão aprender as regras, as técnicas e as táticas do esporte para poder realizá-lo de maneira otimizada e coerente dentro do contexto da modalidade em que são aprendizes.

Se no jogo tende a vigorar o espírito lúdico, no esporte vigora a competição, o sentimento de luta e de embate como afirmação e como componentes necessários para que o próprio esporte se inscreva em seu contexto histórico com seus feitos, seus alcances, seus personagens mais significativos. A competição no esporte é, portanto, condição básica para o seu desenvolvimento e para a criação de um ambiente de disputa, de revanche e de motivação que é sempre externa ao próprio esporte. Daí as premiações e os ganhos sociais diversos em função dos resultados alcançados nas competições. No esporte, a competição é sempre um meio para conseguir resultados e, destes, angariar benefícios materiais e de *status* sociais diversos.

GINÁSTICA

Por definição grega, a ginástica é a arte de exercitar o corpo nu através das atividades como correr, saltar, lançar, pular, rolar, empurrar, carregar, levantar, arremessar, combinando ou não esses movimentos, fazendo uso de instalações e equipamentos próprios ou, dentro do possível, adaptando os movimentos ao contexto mais livre possível.

Carmem Soares (1994) mostra que no início do século XIX, na Inglaterra, o termo ginástica surge como oposição ao movimento livre e espontâneo realizado no circo. Por conta do crescente processo de industrialização capitalista e pela orientação racional das ciências empíricas dominando diversos planos da vida, o movimento utilitário, eficaz, com base nos preceitos da física e da biologia ajudaria a formação do homem. Este estaria preparado para enfrentar as

demandas e as necessidades do trabalho industrial e da qualificação de uma mão de obra forte, saudável e resistente, capaz de enfrentar longas jornadas de trabalho, com a garantia de um comportamento disciplinado e docilizado, mantendo-se ainda ativamente saudável.

Nesse sentido, a ginástica, enquanto movimento portador também de um significado social, afirma-se como a arte de disciplinar o corpo para que seus movimentos possam ser realizados com eficiência técnica e, conseqüentemente, com menos dispêndio de energia.

DANÇA

Para Garaudy (1980), a dança é a celebração da linguagem corporal. Esse autor afirma que, quando os humanos não conseguem significar através das palavras os sentimentos e desejos mais profundos, eles costumam apelar para a dança como uma forma de expressão e de comunicação não verbal.

Trata-se de uma expressão cultural e representativa de diversos momentos da vida humana e da própria história da humanidade. A relação da dança com o sagrado e com diversos rituais de iniciação, de cura, de homenagem, de passagem, permite-nos afirmar que a dança, desde os seus primórdios, buscou através dos movimentos ritmados, realizados dentro de um espaço próprio e mobilizando a energia da tensão, do relaxamento e dos movimentos abruptos, um “diálogo” do homem com o universo suprassensível ou com os deuses.

Por meio da dança, podemos identificar traços profundos e marcantes de um povo, de uma comunidade ou mesmo de um país, pois ela tematiza fatos, gestos e movimentos no contexto em que foi gerada. Trata-se também de um conhecimento universal, presente em todas as culturas e nas diversas formas de organização societária.

LUTAS

Geralmente, as lutas se encontram englobadas no universo dos esportes e, de fato, não deixam de ter as mesmas características do conteúdo esporte; entretanto, acredito que há um diferencial estrutural no universo da luta em relação ao esporte de maneira geral: o fato de, na luta, haver necessidade do contato físico entre opositores, de maneira direta ou indireta, como, por exemplo, neste último caso, fazendo uso da espada.

A disputa, a competição no âmbito das lutas, demanda necessariamente o contato corporal entre os competidores. Eventualmente, a violação da integridade física é uma condição aceitável, é claro, dentro de certos limites, como também ocorre no caso do boxe, mas que, em última instância, marca a sua singularidade.

Jaeger (1995), ao mostrar a formação do homem grego e a sua estreita relação com os jogos, com as disputas, apresenta as lutas como uma modalidade praticada em diversas celebrações, além de integrar a preparação técnica no treinamento dos soldados.

PRINCÍPIOS NORTEADORES E ALGUNS TEMAS TRANSVERSAIS

O compromisso da Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro é buscar, através de sua intervenção, assegurar a excelência na educação infantil e no ensino fundamental, considerando como missão a formação de um perfil de aluno autônomo e habilitado a se desenvolver profissionalmente e como cidadão. Agregada a essa missão, a proposta pedagógica da Multieducação, que perpassa a rede de ensino, entende que, para a consecução, faz-se necessário, entre outras coisas, considerar o aluno como um sujeito que se encontra situado em um determinado contexto cultural, localizado em uma dada estrutura social e portador de inúmeras marcas advindas de sua própria história de vida.

Ao considerar o princípio da inclusão social e do respeito à diversidade cultural e social dos alunos, a proposta pedagógica do município compreende o ensino como um valor fundamental para o crescimento humano em sua integralidade. Nesse sentido, os conhecimentos tratados na escola têm de ser pensados de maneira integrada e em constante movimento entre o aluno e a escola e entre a escola e o aluno, ou seja, num ir e vir da parte para o todo e do todo para a parte. Os conhecimentos disciplinares precisam se comunicar constantemente, redundando em um diálogo interdisciplinar à luz da percepção da necessidade de pensar o aluno, a escola e o próprio saber como uma rede indissociável e complexa, a ser permanente pensada como objeto de atenção, de cuidado e de reflexão.

O conceito de cidadania não se esgota no fato de o sujeito identificar os seus limites e seus direitos do ponto de vista de sua mobilidade social, mas, antes de tudo, situa-o como sujeito construtor e reconstrutor da sua vida e do mundo que o circunda. Ser cidadão é

sentir-se pertencente a uma comunidade humana de valores e se sentir construtor permanente desta. Daí o compromisso pedagógico em formar um perfil de aluno e de sujeito social ativo, crítico, reflexivo, atuante e capaz de autonomamente pensar o mundo como realidade permanente em construção.

Nesse contexto, a Educação Física, compreendida como um plano de intervenção que atua na área da educação, na fomentação do lazer humanizado, na orientação preventiva a saúde, na valorização do conhecimento do movimento contextualizado manifestado através dos jogos, dos esportes, das danças, dos movimentos gímnicos e das lutas, busca, em última instância, oportunizar aos seus alunos se apropriarem de seus corpos como possibilidade de comunicação e de expressão.

Não é possível pensar a missão de formar cidadãos ativos, críticos, autônomos e habilitados profissionalmente sem pensar que o aluno é uma história de vida encarnada e que sua história também se expressa de maneira significativa e silenciosa através de seus movimentos corporais.

Em nossa concepção de Educação Física, o corpo não é um conjunto de órgãos justapostos. A metáfora da máquina ou da separação entre corpo e mente é totalmente inadequada e inconsistente, pois, se o corpo é a manifestação e, ao mesmo tempo, a constituição de uma história de vida enraizada na cultura, na sociedade e inerente a uma biografia singular, o movimento humano não é um ato mecânico e condicionado por leis físicas e funcionais de causa e efeito. Ao contrário, o movimento é a expressão de desejos, sonhos, medos, angústias, coragem, ousadia, força, fraqueza, estima e de baixa estima, solidariedade e egoísmo, cooperação e desagregação, cuidado e agressão, respeito às diferenças e intolerância, pois o aluno se encontra no mundo e não fora dele.

Por outro lado, uma criança não brinca de amarelinha ou joga futebol com o corpo e deixa a mente junto à carteira da sala de aula. Ela pula amarelinha com o corpo inteiro, com sua dimensão biológica, fisiológica, biomecânica, emocional, com seus valores, com suas crenças, com seus hábitos e com suas concepções de verdade. Como nos ensina Piaget, atos motores são atos de inteligência, o que Vygotsky ainda reforça ao dizer que os saberes sobre o mundo, para serem internalizados, precisam ser amados e compreendidos pelo sujeito como relevantes para a sua vida e para o mundo em que se vive.

Assim, a educação física contextualizada no universo da escola, busca, através das diversas contribuições das ciências físico-biológicas, das ciências humanas e das ciências sociais, compreender o corpo como linguagem passível de ser compreendida e assumida como forma de comunicação e expressão por parte dos seus alunos, através do ensino de conteúdos universalmente reconhecidos na história da humanidade: os jogos, os esportes, as danças, os movimentos gímnicos e as lutas.

Para isso, faz-se necessário considerar, do ponto de vista metodológico, que os alunos possuem interesses e representações próprias acerca de uma aula de educação física e da prática de determinadas atividades, da mesma forma que ocorre em relação ao compromisso e às representações que o próprio professor de educação física tem de sua aula e do alcance dela. Assim, o diálogo franco e a necessidade de negociação das representações, isto é, dos sentidos que tanto os alunos quanto os professores atribuem às aulas de educação física, possibilitarão um lugar fecundo de comunicação e de interação, onde irá vigorar a intervenção do professor, seja no sentido de reforçar, de ajudar a ressignificar ou mesmo de desconstruir determinados valores, hábitos, crenças, e verdades à luz de seu compromisso com a missão e com a proposta pedagógica do município e de sua escola.

Não é mais possível pensar os conhecimentos de que trata a educação física sem que possamos minimamente organizá-los em um grau crescente de complexidade em função das necessidades e das possibilidades dos alunos, ou seja, faz-se necessário que tanto o aluno quanto o professor possam identificar que há uma proposta de progressão do conhecimento, indo do mais simples para o mais complexo. O fato, por exemplo, de se trabalhar o futebol e o queimado enquanto conteúdos de ensino são legítimos e necessários, mas, quando o futebol e o queimado se apresentam sempre da mesma maneira, sendo ministrados de forma inalterada para uma criança de 8, 12 e 14 anos, temos que repensar algumas questões importantes. Numa criança, por exemplo, que aprende a juntar os fonemas, depois passa a formar uma palavra e, mais a frente, se maravilha por estar conseguindo escrever uma frase e ler um texto, o seu nível de motivação crescente advém da descoberta de que ela aprendeu, pois se reconheceu capaz para tal, e de que o conhecimento adquirido por ela avança e pode ser apropriado de maneira diferente e em contextos

variados. Torna-se, portanto, sabedora de que muito mais poderá descobrir.

Nesse sentido, acreditamos que essa progressão poderá e deverá ocorrer com os conhecimentos dos jogos, dos esportes, das danças, dos movimentos gímnicos e das lutas, através da demarcação das faixas etárias, subsidiada pelos fundamentos motores e psicomotores, pelos estudos do desenvolvimento da inteligência, pelo desenvolvimento da formação moral, pelos conhecimentos que tratam da construção da afetividade, da socialização, da interação social, dos aportes ideológicos e filosóficos de se pensar o movimento, da dimensão antropológica e histórica de se pensar o corpo e suas manifestações de sentidos, com o intuito de apontar uma perspectiva orientadora que respeite possibilidades e limitações do aluno do ponto de vista global de seu desenvolvimento e de sua história de vida.

A orientação por faixas etárias é apenas uma referência balizadora e não uma “camisa de força” a ser seguida de maneira acrítica como verdade última, uma vez que, se a multieducação compreende a diversidade e a necessidade de contextualização do aluno como importante fundamento para se pensar a ação pedagógica, entendemos que para cada história de vida há uma demanda e uma necessidade que lhe são inerentes. É muito provável que uma criança de 10 anos que viva uma infância com muitas experimentações corporais, jogando, correndo, soltando pipa e com uma vida ativa em constante movimento, vivendo desafios, seja, do ponto de vista motor, psicomotor, afetivo, cognitivo, moral e social, bem diferente de outra criança que, mesmo possuindo a mesma idade, experimenta outro modelo de vida. Portanto, é importante ratificar que, quando se pensa em faixas etárias, se pensa em considerar a contribuição dos estudos de algumas ciências para que possamos melhor nos orientar no trato com o aluno, porém o aluno não se limita a ser um reflexo literal de tais faixas. Não podemos nunca esquecer que ele vive em uma sociedade e está envolvido por uma realidade cultural que se encontra situada em um momento histórico específico. Os conhecimentos técnico e científico se aperfeiçoam e estão sempre lançando novas perguntas e não verdades absolutas.

A opção pela organização por faixas etárias e não pelas séries do ensino se deu pelo fato de muitas crianças se encontrarem defasadas em relação à idade nas séries que cursam, seja por serem repetentes ou mesmo por terem começado tardiamente no processo

de escolarização. Assim, a organização por faixas etárias garante maior coerência no trato da progressão do conhecimento do ensino da educação física, organizado da seguinte maneira: de 3 a 5 anos (educação infantil), de 6 a 8 anos (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), de 9 a 11 anos (4º, 5º e 6º. anos do ensino fundamental) e de 12 a 14 anos (7º, 8º e 9º. anos do ensino fundamental).

Na perspectiva que estamos assumindo, o processo de avaliação é constante e indicativo de um diagnóstico por parte do aluno e por parte do professor sobre o fechamento de um determinado ciclo ou de um determinado objetivo em relação ao conteúdo que fora trabalhado em um período de tempo determinado. Avaliar significa emitir um julgamento de valor, implica interpretar, posicionar-se de maneira crítica em relação aos avanços e às dificuldades do aluno durante o seu processo de aprendizado.

Se um dos objetivos da educação física é fazer com que os alunos, por meio dos conhecimentos acerca dos jogos, esportes, danças, lutas e dos movimentos gímnicos, possam se reconhecer como corpos portadores de uma linguagem e autônomos para expressar seus desejos, sonhos, verdades sobre si e sobre o mundo, a orientação que nós damos é pensar a avaliação também nessa perspectiva. Que possamos apontar, através dos instrumentos de avaliação e de autoavaliação – que serão construídos pelos professores –, o avanço não só no que diz respeito ao domínio do movimento e do conhecimento das regras, das técnicas e dos fundamentos dos conteúdos de ensino por parte do aluno, mas também e principalmente o modo como o seu comportamento em relação a si mesmo, ao seu corpo e ao seu nível de interação com os colegas se deu durante o processo de aprendizado. Dito de outra maneira: o que o professor consegue identificar que mudou na vida do aluno em relação à sua estima, à sua capacidade de tomar decisão, de construir laços afetivos, de alcançar autonomia corporal e outros comportamentos que dizem respeito às “marcas” corporais identificadas no decorrer do curso.

Assim, pensamos a educação física como um corpo de conhecimento socialmente referenciado, universalmente valorizado e significativamente mobilizador dos comportamentos e das paixões humanas de maneira geral. Não se pode pensar a organização de uma sociedade, a força de uma cultura ou mesmo o período de uma civilização sem pensar na presença marcante de suas práticas corporais e dos inúmeros sentidos que elas tiveram para firmar e

consolidar uma dada identidade. Michel Foucault se dizia capaz de reconhecer de longe um soldado através do andar. E eu acrescentaria ainda: de conhecer também uma bailarina, um atleta, um lutador etc.

A educação física não é a educação do físico, é a educação do corpo inteiro. Um corpo que fala que sente, que se expressa e que, por meio da linguagem silenciosa e predominantemente sensível, é capaz de dizer coisas que as palavras jamais poderiam pronunciar. Nesse sentido, a intervenção do professor de educação física se apresenta como uma intervenção profundamente relevante no contexto da missão do município e da proposta da Multieducação, pois compreende o aluno como sujeito que ao mesmo tempo possui necessidades imediatas e intelectuais, não podendo prescindir, sob hipótese alguma, de suas necessidades afetivas e sensíveis.

OS FUNDAMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Terminologicamente, já foi dito o que entendemos como conteúdo de ensino, portanto, ao nos referirmos ao termo atividade, estamos considerando a dimensão do saber-fazer do aluno oportunizado pelo professor. Ao nos referirmos à habilidade, não se trata de habilidades motoras, e sim de competências que a atividade vivenciada suscita no aluno. Como exemplo, segue a brincadeira do jogo de esconde, ou pique-esconde, como uma possível atividade a ser desenvolvida pelo professor de educação física com crianças de 3 a 5 anos, cuja habilidade evocada em destaque pode ser a capacidade de a criança vivenciar o seu corpo como o centro do mundo no jogo e como possibilidade de ver e de ser visto pelos outros.

Os argumentos para justificar a proposição da atividade, considerando o universo etário da criança e o que se busca desenvolver por meio dela, remetem a considerar algumas dimensões, como a psicomotora, o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento moral e o desenvolvimento afetivo-social.

Assim, do ponto de vista psicomotor, a criança se encontra na fase egocêntrica ou, segundo Le Boulch, na fase do corpo vivido, que se caracteriza pela predominância dos movimentos intencionais. Nela, a criança, a partir de seu corpo, coloca-se e se vê como centro do mundo. Aos poucos, ela vai-se descentrando e percebendo que o mundo dela, que é o seu corpo, relaciona-se com o mundo dos outros (seus colegas) e com o mundo dos objetos (as coisas). O faz de conta

é o enredo necessário para que a criança perceba o mundo, pois a sua aproximação com a realidade se dá através do brinquedo, uma atividade imaginária e criada no ambiente lúdico.

Do ponto de vista do desenvolvimento da inteligência e com base nos estudos de Piaget (1993), a criança, nessa idade, encontra-se na fase pré-operatória ou simbólica, caracterizada pela percepção do evento como realidade descontextualizada das demais. A ação da criança se dá em função do cumprimento de uma tarefa cujo resultado é imediato e satisfará uma dada necessidade. Ou seja, a criança não percebe sua ação como parte integrante de um contexto relacional e, por outro lado, não consegue fundamentar o seu agir para além de uma satisfação imediata. Daí a necessidade de se vivenciar tal atividade à medida que ela vai ampliando a sua capacidade de interação através da representação simbólica de ver e de esconder; a criança terá de começar a acionar o pensamento intuitivo, pensando sua ação em função do “outro”, que poderá descobri-la.

Numa outra perspectiva, complementar a essa ideia, Piaget dirá que, nessa fase, a criança está vivenciando a fase do jogo simbólico; suas ações, para terem significado, devem ser construídas à luz de um universo imaginário, pois é através do simbólico que ela, aos poucos, irá internalizando o valor do significante para, mais à frente, começar a relacioná-lo com a sua vida e com o mundo. Portanto, jogar esconde-esconde ou pique-esconde significa acionar a dimensão simbólica, garantindo um sentido para a realização da atividade, e, ao mesmo tempo, exercitar a capacidade da criança de estabelecer uma relação de conhecimento com o mundo através da importância do significante.

Já do ponto de vista do desenvolvimento moral, ainda segundo Piaget (1995), a criança está começando a sair da fase de anomia, na qual vigora a ausência das regras como balizadoras e mediadoras do comportamento coletivo, para o início do reconhecimento das regras como modelo de autoridade a ser seguido de maneira sistemática e inquestionável. Ao vivenciar o jogo, e aos poucos internalizar as regras dele, a criança vai compreendendo o poder do limite imposto pelas regras e seu papel nesse contexto. A criança aprende a lidar com um novo universo que se abre para ela: o universo das demarcações, do permitido e do não permitido, do autocontrole, que, aos poucos, ela terá de internalizar para participar dos jogos coletivos. Esses jogos são, de maneira simbólica, a prática da participação da vida coletiva,

cuja fase final do desenvolvimento moral se dá através da vivência da autonomia das regras.

Do ponto de vista afetivo-social, participar em grupo é uma excelente oportunidade para o exercício de viver coletivamente em uma sociedade, pois, além da vivência das regras e da negociação do espaço a partir da interação com o outro, as normas só se farão de fato presentes e cumpridas à medida que os sujeitos as considerarem de fato importantes para eles e para a vida social. A interação das crianças, ao aguçarem a sua percepção para identificar o colega que está escondido no jogo, permite uma estreita vinculação entre os participantes do jogo, possibilitando o aguçamento do olhar da criança para outra criança e a vinculação afetiva que começa a se instaurar sobre elas.

DOIS EXEMPLOS DE SUGESTÕES METODOLÓGICAS QUE SE ENCONTRAM PREVISTAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO 9º ANO

EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo	JOGO	Vivenciar atividades de interesse e cuidado com o próprio corpo no contexto do faz de conta dos jogos	X	X	X	X	Jogos de correr, de pegar e de fugir, com enredo imaginário
	DANÇA	Familiarizar-se com a imagem do corpo à luz de uma motivação externa musicada	X	X	X	X	Ao som de músicas variadas, brincar com os ritmos livremente
	GINÁSTICA	Experimentar o ato de correr, de saltar, de pular, de arremessar	X	X	X	X	Atividades de correr, de saltar, de pular, de arremessar, sem qualquer objetivo prévio que não realizar o movimento
	LUTAS	Vivenciar alguns limites de seu corpo em relação ao corpo do colega	X	X	X	X	Em duplas, realizar atividades que explorem força, resistência e equilíbrio

EDUCAÇÃO FÍSICA NO 2º E 3º ANOS

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Perceber o valor das regras como elemento mediador e caracterizador das práticas corporais nas suas diversas formas de manifestação	JOGO	Vivenciar, de maneira ativa, situações em que haja necessidade do posicionamento, de tomadas de decisão em relação às regras	X	X	X	X	Jogos coletivos com regras simples, nos quais os jogadores têm de se ajustar às restrições de movimentos e aos interesses pessoais, compreendendo e respeitando as regras.
	DANÇA	Vivenciar diferentes manifestações de danças, considerando o contexto cultural dos alunos	X	X	X	X	Atividades expressivas realizadas sob várias formas de dança, como manifestação de lazer e de identidade cultural dos alunos
	GINÁSTICA	Observar a própria postura e os movimentos em diferentes situações do cotidiano que remetem aos movimentos gímnicos	X	X	X	X	Realização de atividades que levem ao reconhecimento do corpo e dos gestos como forma de comunicação entre os indivíduos
	LUTAS	Vivenciar exercícios de confronto e oposição	X	X	X	X	Empurrar, levantar, deslocar, tentar derrubar o outro

AValiação

As Orientações Curriculares em Educação Física do Município do Rio de Janeiro entendem que a avaliação é um processo de constante julgamento de valor sobre o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, avaliar significa permitir que tanto o aluno quanto o professor e a administração escolar sejam capazes de identificar o desenvolvimento do trabalho que se está desenvolvendo no ambiente de cada disciplina na escola.

Ao aluno cabem mecanismos para perceber seu progresso, considerando suas possibilidades e limitações iniciais. Após um determinado período de tempo de aprendizado, no que diz respeito às

informações teóricas sobre o que fez, ele precisa de instrumentos que lhe deem ciência do domínio daquilo que vem realizando em relação às práticas corporais e do modo como se relaciona com seus colegas de turma e com o professor.

Para o professor, a avaliação busca sinalizar em que medida o seu plano de curso e os seus planos de aula estão sendo atendidos em relação aos objetivos gerais e aos objetivos específicos propostos por ele durante um determinado período de ensino. A cada ciclo de avaliação, as sinalizações percebidas podem e devem levar a mudanças de rumos e constantes reavaliações dos próprios objetivos propostos.

Para a coordenação, para a supervisão e para a direção da escola, a avaliação indica em que medida os resultados obtidos nas disciplinas curriculares estão sendo coerentes com a proposta pedagógica da escola, com o perfil de aluno que se almeja formar e com o nível de coerência deste em relação às Orientações, aos Parâmetros e às Diretrizes institucionais.

Os instrumentos de avaliação deverão ser, portanto, os mais diversos possíveis, desde que atendam às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Assim, prova escrita, trabalho de pesquisa junto à internet e outras fontes de consultas, teste prático de fundamentos, de habilidades e de desempenho, arbitragem, organização de atividades, apresentações, mostras, bem como dinâmicas de grupo, interpretação de vídeos e filmes, relatório descritivo individual e do grupo, entre outros, devem oportunizar aos alunos, aos professores e à direção da escola a percepção de como têm sido internalizados e materializados: compreensão, análise e interpretação de conceitos, domínio prático do saber-fazer das atividades e sentimento de justiça, respeito, solidariedade e participação ativa nas aulas.

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi apresentar, em linhas gerais, a proposta das Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro e alguns dos fundamentos teóricos que as justificam.

Para isso, apresentamos, de maneira sintética e, até certo ponto, esquemática, os conteúdos de ensino da Educação Física, seus princípios norteadores, alguns temas transversais, os principais

fundamentos que embasaram a construção do documento, duas propostas metodológicas de sugestões para operacionalizar as Orientações e, por fim, algumas considerações sobre o modo como a avaliação é compreendida.

As Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro foi um documento elaborado por muitas mãos e, conseqüentemente, por muitos olhares a partir do contexto específico da cidade do Rio de Janeiro, de suas demandas e das condições objetivas em que ocorrem as aulas de educação física. Violência, narcotráfico, pobreza, salários, nível de motivação e alternância política no poder administrativo e na pasta da Educação são questões que perpassaram e influenciaram as reflexões e as discussões, até que pudéssemos propor a formatação final do documento.

Como mencionado no início do artigo, a proposta das Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro, a meu ver, deve ser considerada provisória, pois ainda não foi submetida a sugestões e considerações dos professores que se orientam por elas, à guisa de críticas, sugestões e considerações diversas.

Entretanto, e ainda que provisória, sua relevância consiste em se apresentar como um documento que busca nortear e fazer convergir a diversidade de compreensões e possibilidades de intervenção da educação física na escola em uma perspectiva de agregar, dentro do possível, as inúmeras perspectivas ideológicas sobre a disciplina. Por outro lado, considerar que a educação física possui uma proposta organizada e sistematizada significa garantir a ela o seu lugar de direito na escola e de relevância na formação do sujeito.

ABSTRACT

CURRICULUM GUIDELINES IN PHYSICAL EDUCATION IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO: FUNDAMENTALS AND PERSPECTIVES

This article aimed to present, in general, the proposal of the Curriculum Guidelines of Rio de Janeiro for Physical Education and some of the theoretical, methodological and evaluative fundamentals justifying them.

Keywords: curriculum guidelines, physical education, Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

BOULCH, J. Le. **A educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

PIAGET, J.; INHELDER, B. E. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares**: áreas específicas. Rio de Janeiro, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Endereço para correspondência:

Rua Jorge Justes, 231 / bloco 1 - apto. 102
25665-008 Petrópolis RJ

E-mail: retondar@oi.com.br