

**PARÂMETROS  
CURRICULARES  
NACIONAIS**

**ARTE**

Secretaria de Educação Fundamental  
**Iara Glória Areias Prado**

Departamento de Política da Educação Fundamental  
**Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha**

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental  
**Maria Inês Laranjeira**

## **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIE)**

- Volume 1 - **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**
- Volume 2 - **Língua Portuguesa**
- Volume 3 - **Matemática**
- Volume 4 - **Ciências Naturais**
- Volume 5 - **História e Geografia**
- Volume 6 - **Arte**
- Volume 7 - **Educação Física**
- Volume 8 - **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**
- Volume 9 - **Meio Ambiente e Saúde**
- Volume 10 - **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.  
Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de  
Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.  
130p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte :  
Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

CDU: 371.214

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

**PARÂMETROS**  
**CURRICULARES**  
**NACIONAIS**

**ARTE**

**Brasília**  
**1997**

## AO PROFESSOR

*É com alegria que colocamos em suas mãos os **Parâmetros Curriculares Nacionais** referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.*

*Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.*

*Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.*

*Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.*

*Para fazer chegar os **Parâmetros** à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

*Estamos certos de que os **Parâmetros** serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*

**Paulo Renato Souza**

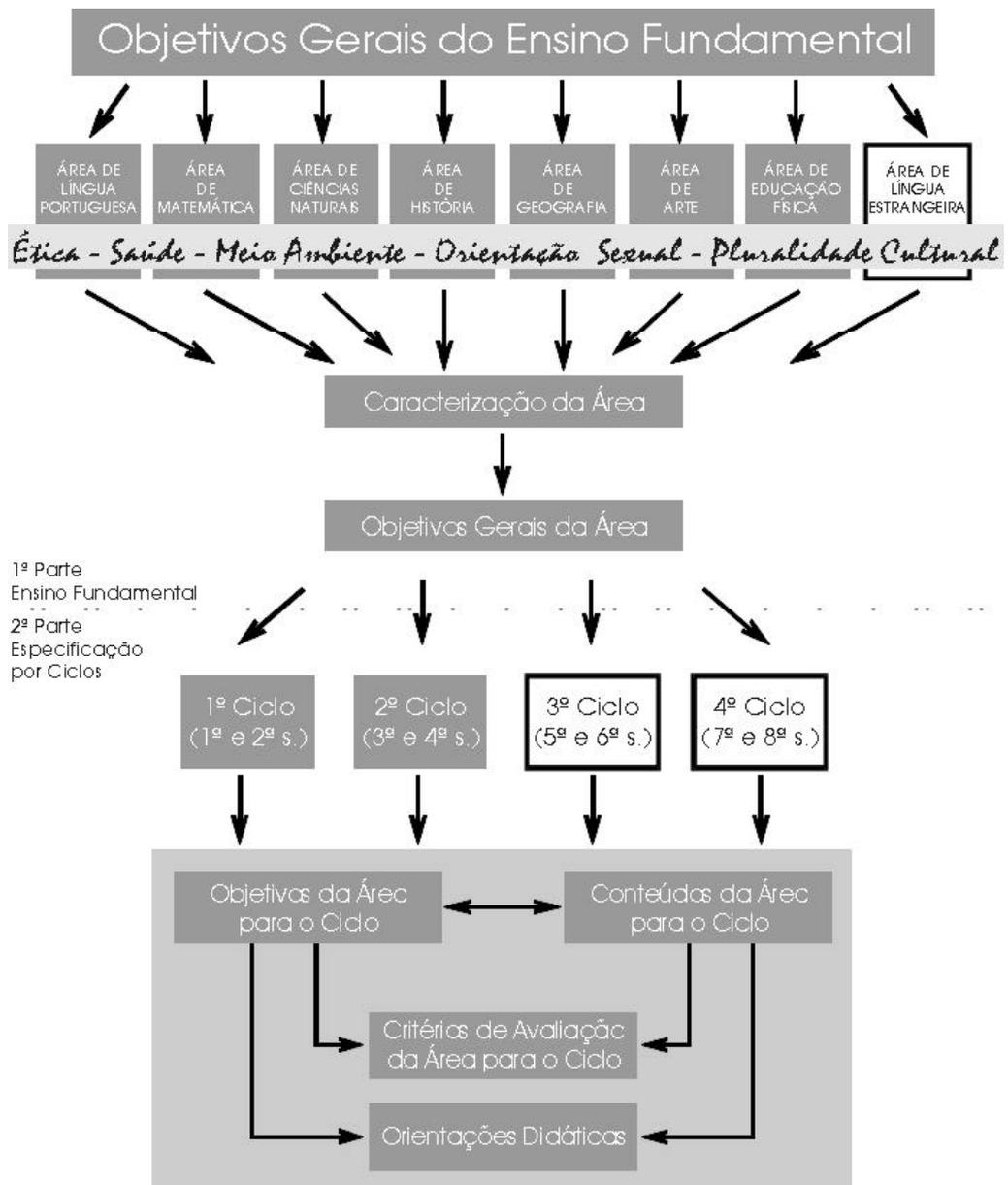
Ministro da Educação e do Desporto

## OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

## ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	15
<b>1ª PARTE</b>	
<b>Caracterização da área de Arte</b> .....	19
Introdução .....	19
A arte e a educação .....	21
Histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas .....	24
Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras .....	31
A arte como objeto de conhecimento .....	32
O conhecimento artístico como produção e fruição .....	35
O conhecimento artístico como reflexão .....	43
<b>Aprender e ensinar Arte no ensino fundamental</b> .....	47
<b>Objetivos gerais de Arte para o ensino fundamental</b> .....	53
<b>Os conteúdos de Arte no ensino fundamental</b> .....	55
Critérios para a seleção de conteúdos .....	56
Conteúdos gerais de Arte .....	56
<b>2ª PARTE</b>	
<b>Artes Visuais</b> .....	61
Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais .....	62
As artes visuais como objeto de apreciação significativa .....	63
As artes visuais como produto cultural e histórico .....	64
<b>Dança</b> .....	67
A dança na expressão e na comunicação humana .....	70
A dança como manifestação coletiva .....	71
A dança como produto cultural e apreciação estética .....	72
<b>Música</b> .....	75
Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição .....	78
Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical .....	79
A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo .....	80
<b>Teatro</b> .....	83
O teatro como expressão e comunicação .....	86
O teatro como produção coletiva .....	87
O teatro como produto cultural e apreciação estética .....	88
<b>Conteúdos relativos a valores, normas e atitudes</b> .....	91
<b>Critérios de avaliação</b> .....	95
Critérios de avaliação em Arte .....	95
Avaliação de Artes Visuais .....	95
Avaliação de Dança .....	97
Avaliação de Música .....	97
Avaliação de Teatro .....	99
Orientações para avaliação em Arte .....	100
<b>Orientações didáticas</b> .....	105
Criação e aprendizagem .....	106
A organização do espaço e do tempo de trabalho .....	108

Os instrumentos de registro e documentação das atividades dos alunos .....	109
A pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em arte .....	109
A história da arte .....	110
A percepção de qualidades estéticas .....	110
A produção do professor e dos alunos .....	110
As atitudes dos alunos .....	113
Arte e os Temas Transversais .....	113
Trabalho por projetos .....	117
<b>Bibliografia</b> .....	121

**ARTE**



## APRESENTAÇÃO

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

O documento de Arte expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana.

A primeira parte do documento contém o histórico da área no ensino fundamental e suas correlações com a produção em arte no campo educacional; foi elaborada para que o professor possa conhecer a área na sua contextualização histórica e ter contato com os conceitos relativos à natureza do conhecimento artístico.

A segunda parte busca circunscrever as artes no ensino fundamental, destacando quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nela, o professor encontrará as questões relativas ao ensino e à aprendizagem em arte para as primeiras quatro séries, objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia.

Ambas as partes estão organizadas de modo a oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular.

A leitura do documento pode ser feita a partir de qualquer das linguagens, em consonância com o trabalho que estiver sendo desenvolvido. Entretanto, recomenda-se sua leitura global, a fim de que, no tratamento didático, o professor possa respeitar a seleção e a serialização das linguagens.

**Secretaria de Educação Fundamental**

# ARTE

## 1ª PARTE



# CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ARTE

## Introdução

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte<sup>1</sup> tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

1. Quando se trata da área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte.

## A arte e a educação

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo.

A mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno também ocorreu no âmbito do ensino de Arte.

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança<sup>2</sup>. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na idéia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção.

Ao professor destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”.

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

O objetivo fundamental era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura

---

2. Esses princípios influenciaram o que se chamou “Movimento da Educação através da Arte”. Fundamentado principalmente nas idéias do filósofo inglês Herbert Read, esse movimento teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão que, ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, divulgado no final da década de 40. V. Lowenfeld, entre outros, acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições

conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de Arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, etc.

Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, questionando basicamente a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.

Como em todos os momentos históricos, o pensamento produzido por esses autores estava estreitamente vinculado às tendências do conhecimento da época, manifestadas principalmente na lingüística estrutural, na estética, na pedagogia, na psicologia cognitivista, na própria produção artística, entre outras.

Assim, a crítica à livre expressão questionava a aprendizagem artística como conseqüência automática do processo de maturação da criança.

No início da década de 70 autores responsáveis pela mudança de rumo do ensino de Arte nos Estados Unidos<sup>3</sup> afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Segundo esses autores, as habilidades artísticas se desenvolvem por meio de questões que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens num objeto material. Tal experiência pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação da criança no campo da arte.

Atualmente, professores de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”, “Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?”.

As tendências que se manifestaram no ensino de Arte a partir dessas perguntas geraram as condições para o estabelecimento de um quadro de referências conceituais solidamente fundamentado dentro do currículo escolar, focalizando a especificidade da área e definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico.

A partir desse novo foco de atenção, desenvolveram-se muitas pesquisas, dentre as quais se ressaltaram as que investigam o modo de aprender dos artistas. Tais trabalhos trouxeram dados importantes para as propostas pedagógicas, que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos. As escolas brasileiras têm manifestado a influência das tendências ocorridas ao longo da história do ensino de Arte em outras partes do mundo.

---

3. E. B. Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, ancorados em John Dewey, trataram das mudanças conceituais desse período.

## Histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas

Ao recuperar, mesmo que brevemente, a história do ensino de Arte<sup>4</sup> no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, principalmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos.

O ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista<sup>5</sup>. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos.

A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho.

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor.

Em Música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País. O Canto Orfeônico difundia idéias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então.

Entre outras questões, o projeto Villa-Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação.

Depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.

---

4. Faz-se referência às modalidades artísticas ligadas às imagens, sons, movimentos, cenas. A arte literária não está diretamente abordada neste texto porque se apresenta nos currículos escolares, vinculada ao ensino de Língua Portuguesa.

5. Sobre tendências pedagógicas, ver “A tradição pedagógica brasileira”, na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na auto-expressão dos alunos.

Os professores da época estudam as novas teorias sobre o ensino de Arte divulgadas no Brasil e no exterior, as quais favorecem o rompimento com a rigidez estética, marcadamente reprodutivista da escola tradicional<sup>6</sup>.

Com a Educação Musical, incorporaram-se nas escolas também os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa<sup>7</sup>. Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar.

No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, faixa de tempo concomitante àquela em que se assistiu a várias tentativas de se trabalhar a arte também fora das escolas, vive-se o crescimento de movimentos culturais, anunciando a modernidade e vanguardas. Foi marcante para a caracterização de um pensamento modernista a “Semana de Arte Moderna de São Paulo”, em 1922, na qual estiveram envolvidos artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança, etc.

Em artes plásticas, acompanhou-se uma abertura crescente para as novas expressões e o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o País. A encenação do “Vestido de Noiva” (1943), de Nelson Rodrigues, introduz o teatro brasileiro na modernidade. Em música, o Brasil viveu um progresso excepcional, tanto na criação musical erudita, como na popular. Na área popular, traça-se a linha poderosa que vem de Pixinguinha e Noel Rosa e chega, hoje, ao movimentado intercâmbio internacional de músicos, ritmos, sonoridades, técnicas, composição, etc., passando pelo momento de maior penetração da música nacional na cultura mundial, com a Bossa Nova.

Em fins dos anos 60 e na década de 70 nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes.

Esses momentos de aproximação — que já se anunciaram quando algumas idéias e a estética modernista influenciou o ensino de Arte — são importantes, pois sugerem um caminho integrado à realidade artística brasileira, considerada mundialmente original e rica.

---

6. Entre outras, é importante citar as influências do norte-americano John Dewey, do suíço Emile Jacques Dalcroze, do artista vienense Franz Cisek, do austríaco Viktor Lowenfeld, do inglês Herbert Read e dos brasileiros Augusto Rodrigues e Noemia Varela.

7. São as influências do húngaro Zoltan Kodály, do alemão Karl Orff, do belga Edgard Willems, dos brasileiros Antonio de Sá Pereira, Liddy Chiafarelli Mignone, Gazzzy de Sá e do alemão naturalizado brasileiro H. J. Koelheutter.

Mas o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. Até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatórios, etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática.

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias.

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc.

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século 20 (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época.

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As idéias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área.

Com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2<sup>a</sup>).

Vê-se que da conscientização profissional que predominou no início do movimento Arte-Educação evoluiu-se para discussões que geraram concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas.

É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica<sup>8</sup>.

## Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar.

---

8. As idéias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, criada por Ana Mae Barbosa e difundida no País por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe.

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a auto-expressão; ou, ainda os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata.

Essa pluralidade de ações individuais representa experiências isoladas que têm pouca oportunidade de troca, o que se realiza nos eventos, congressos regionais, onde cada vez mais professores se reúnem, mas aos quais a grande maioria não tem acesso.

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas.

A partir dessas constatações procurou-se formular princípios que orientem os professores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a área de Arte pode ocupar no ensino fundamental, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e como se aprende arte.

## A arte como objeto de conhecimento

O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo.

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas.

O ser humano sempre organizou e classificou os fenômenos da natureza, o ciclo das estações, os astros no céu, as diferentes plantas e animais, as relações sociais, políticas e econômicas, para compreender seu lugar no universo, buscando a significação da vida.

Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria idéia de ciência como disciplina autônoma, distinta da arte, é produto recente da cultura ocidental. Nas antigas sociedades tradicionais não havia essa distinção: a arte integrava a vida dos grupos humanos, impregnada nos ritos, cerimônias e objetos de uso cotidiano; a ciência era exercida por curandeiros, sacerdotes, fazendo parte de um modo mítico de compreensão da realidade.

Mesmo na cultura moderna, a relação entre arte e ciência apresenta-se de diferentes maneiras, do início do mundo ocidental até os dias de hoje. Nos séculos que se sucederam ao Renascimento, arte e ciência eram cada vez mais consideradas como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando uma concepção falaciosa, segundo a qual a ciência seria produto do pensamento racional e a arte, pura sensibilidade. Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte.

Os dinamismos do homem que apreende a realidade de forma poética e os do homem que a pensa cientificamente são vias peculiares e irreduzíveis de acesso ao conhecimento, mas, ao mesmo tempo, são dois aspectos da unidade psíquica. Há uma tendência cada vez mais acentuada nas investigações contemporâneas no sentido de dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as numa nova compreensão do ser humano. Nova, mas nem tanto. Existem muitas obras sobre o fenômeno da criatividade que citam exemplos de pessoas que escreveram a respeito do próprio processo criador. Artistas e cientistas relatam ocorrências semelhantes, tornando possível a sistematização de certas invariantes, como por exemplo, o ponto culminante da ação criadora, a famosa “Eureka!”: o instante súbito do “Achei!” pode ocorrer para o matemático na resolução repentina de um problema, num momento em que ele não esteja pensando no assunto. Da mesma forma, um músico passeava a pé depois do almoço, quando lhe veio uma sinfonia inteira na cabeça; só precisou sentar depois para escrevê-la. É claro que nos dois casos, tanto o matemático quanto o músico estiveram durante um longo tempo anterior maturando questões, a partir de um processo contínuo de levantamento de dados, investigando possibilidades.

Parece que, em geral, esse caráter de “iluminação súbita” é comum à arte e à ciência, como algo que se revela à consciência do criador, vindo à tona independentemente de sua vontade, quer seja naquele ou noutro momento, mas sendo posterior a um imprescindível período de trabalho árduo sobre o assunto.

Malba Tahan, um dos mais importantes educadores brasileiros no campo da matemática, disse, no início da década de trinta, que a solução de um problema matemático é um verdadeiro poema de beleza e simplicidade.

Para um cientista, uma fórmula pode ser “bela”; para um artista plástico, as relações entre a luz e as formas são “problemas a serem resolvidos plasticamente”. Parece que há muito mais coisas em comum entre estas duas formas de conhecimento do que sonha nossa vã filosofia.

Esta discussão interessa particularmente ao campo da educação, que manifesta uma necessidade urgente de formular novos paradigmas que evitem a oposição entre arte e ciência, para fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas que anunciam o ser humano do século XXI.

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas.

Com o objetivo de relacionar a arte com a formação dos alunos do ensino fundamental, serão apresentadas algumas características do fenômeno artístico.

## O CONHECIMENTO ARTÍSTICO COMO PRODUÇÃO E FRUIÇÃO

— **A obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana.**

*“Até mesmo asa branca/ Bateu asas do sertão/ Então eu disse adeus Rosinha/ Guarda contigo meu coração”* (Luís Gonzaga e Humberto Teixeira).

No exemplo da canção “Asa Branca”, o vôo do pássaro (experiência humana universal) retrata a figura do retirante (experiência particular de algumas regiões).

Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, um produto cultural de uma determinada época e uma criação singular da imaginação humana, cujo valor é universal.

Por isso, uma obra de arte não é mais avançada, mais evoluída, nem mais correta do que outra qualquer.

— **A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos.**

O conhecimento artístico não tem como objetivo compreender e definir leis gerais que expliquem por que as coisas são como são.

*“Tudo certo como dois e dois são cinco”* (Caetano Veloso).

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista.

O artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo que lhe é próprio. O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular.

— **O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem.**

A corporificação de idéias e sentimentos do artista numa forma apreensível pelos sentidos caracteriza a obra artística como produto da criação humana.

O produto criado pelo artista propicia um tipo de comunicação no qual inúmeras formas de significações se condensam pela combinação de determinados elementos, diferentes para cada modalidade artística, como, por exemplo: linhas, formas, cores e texturas, na forma plástica; altura, timbre, intensidade e ritmo, na forma musical; personagens, espaço, texto e cenário, na forma teatral; e movimento, desenho no espaço, ritmo e composição, na forma da dança.

O que seria essa utilização particular das formas da linguagem? Num texto jornalístico, a matéria pode informar sobre uma peça teatral de fim de ano ocorrida na escola X, feita por um grupo de alunos, descrevendo e relatando o acontecimento. Seu objetivo é informar o leitor sobre o fato.

No conto “Pirlimpisquice”, Guimarães Rosa também fala de um acontecimento semelhante, de um modo completamente diferente. É um texto poético que se inicia com a seguinte frase: “Aquilo em nosso teatrinho foi de Oh!”. Nessa frase, o texto não dá apenas uma informação ao leitor, mas concretiza uma multiplicidade de significações relativas à experiência de um grupo de alunos que fizeram uma peça de final de ano num colégio de padres. A expressão “foi de Oh!” é uma síntese poética que ganha sentido para o leitor dentro do conjunto do texto e contém tudo o que é relatado a seguir, ao mesmo tempo que lhe propicia conferir a este “Oh!” suas próprias significações. Essa expressão quer dizer o quê? Espanto, maravilha, embevecimento, susto, medo e muitas outras coisas para cada leitor. O que importa é que, em vez de descrever minuciosamente o que foi a experiência, Guimarães Rosa condensa toda essa experiência numa única frase síntese que, como imagem poética, é um modo particular de utilização das possibilidades da linguagem, criando um tipo diferenciado de comunicação entre as pessoas.

Assim como cada frase ganha sentido no conjunto do texto, realizando o todo da forma literária, cada elemento visual, musical, dramático ou de movimento tem seu lugar e se relaciona com os demais daquela forma artística específica.

**— A forma artística fala por si mesma, independe e vai além das intenções do artista.**

A “Guernica”, de Picasso, contém a idéia do repúdio aos horrores da guerra. Uma pessoa que não conheça as intenções conscientes de Picasso pode ver a “Guernica” e sentir um impacto significativo; a significação é o produto revelado quando ocorre a relação entre as imagens da obra de Picasso e os dados de sua experiência pessoal.

A forma artística pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Seja na forma de alegoria, de formulação crítica, de descoberta de padrões formais, de propaganda ideológica, de pura poesia, a obra de arte ganha significado na fruição de cada espectador.

**— A percepção estética é a chave da comunicação artística.**

No processo de conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, o canal privilegiado de compreensão é a qualidade da experiência sensível da percepção. Diante de uma obra de arte, habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte.

O processo de conhecimento advém de relações significativas, a partir da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, etc.

Quando Guimarães Rosa escreveu: “Nuvens, fiapos de sorvete de coco”, criou uma forma artística na qual a metáfora, uma maneira especial de utilização da linguagem, reuniu elementos que, na realidade, estavam separados, mas se juntaram numa frase poética pela ação criadora do artista. Nessa apreciação estética importa não apenas o exercício da habilidade intelectual mas, principalmente, que o leitor seja capaz de se deixar tocar sensivelmente para poder perceber, por exemplo, as qualidades de peso, luz, textura, densidade e cor contidas nas imagens de nuvens e fiapos de sorvete de coco; ao mesmo tempo, a experiência que essa pessoa tem ou não de observar nuvens, de gostar ou não de sorvete de coco, de saber ou não o que é uma metáfora fazem ressoar

as imagens do texto nas suas próprias imagens internas e permitem que crie a significação particular que o texto lhe revela. A significação não está, portanto, na obra, mas na interação complexa de natureza primordialmente imaginativa entre a obra e o espectador.

**— A personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador, fazendo parte da substância mesma da obra.**

Van Gogh disse: “Quero pintar em verde e vermelho as paixões humanas”. Os dados da sensibilidade se convertem em matéria expressiva de tal maneira que configuram o próprio conteúdo da obra de arte: aquilo que é percebido pelos sentidos se transforma em uma construção feita de relações formais por meio da criação artística. O motor que organiza esse conjunto é a sensibilidade: a emoção (*emovere* quer dizer o que se move) desencadeia o dinamismo criador do artista. A emoção que provoca o impacto no apreciador faz ressoar, dentro dele, o movimento que desencadeia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte. Mas a obra de arte não é resultante apenas da sensibilidade do artista, assim como a emoção estética do espectador não lhe vem unicamente do sentimento que a obra suscita nele. Na produção e apreciação da arte estão presentes habilidades de relacionar e solucionar questões propostas pela organização dos elementos que compõem as formas artísticas: conhecer arte envolve o exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da imaginação.

**— A imaginação criadora transforma a existência humana através da pergunta que dá sentido à aventura de conhecer: “Já pensou se fosse possível?”.**

“O mestre Nasrudin estava sentado à beira de um lago muito grande. O prefeito da cidade passava por ali naquele momento e viu quando Nasrudin jogou um pouco de iogurte nas águas e começou a mexê-las com uma vareta. Perguntou-lhe o que fazia e o outro respondeu:

— Estou fazendo iogurte.

— Mas isto é um absurdo — disse o prefeito. — É impossível fazer iogurte dessa maneira, água não vira iogurte.

— Já pensou se fosse possível? — respondeu Nasrudin”<sup>9</sup>.

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem. É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir, abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata.

A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico. A flexibilidade é o atributo característico da atividade imaginativa, pois é o que permite exercitar inúmeras composições entre imagens, para investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas.

No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens que a arte realiza sua força comunicativa.

“Oi, meu patrão, a gente num deve de levá os negoço de arranco, lá cumo quem diz a ferro e fogo.

---

9. Ver Grillo, N., 1994.

Quem num arranja de bons modo, de cum força é que num vai.

Corda munto esticada rebenta.

Ancê já viu cumo é que se tempera viola? Pois arrepare.

Caboclo pega da viola cum jeito, cumo quem corre a mão na crina de burro chocro.

Puxa pras cavera de devagá.

Aperta elas leve leve.

Passa os dedo nas corda, experimenta.

Bombeia o bordão.

Entesa as tripa do meio: ipa! Não vai rebentá.

Destroce, torna a experimentá.

Tempera a prima na afinação, sorta um espiricado e cumeça a ponteá.

Por daí um poco viola tá chorano cumo gente.

Magina ancê se o violero de um arranco apertasse as cravera numa vezada.

Num ficava uma corda só.

Era um desastre dos diabo.

A gente, meu patrão, decede os negoço cumo quem tá temperano viola”<sup>10</sup>.

A qualidade imaginativa é um elemento indispensável na apreensão dos conteúdos, possibilitando que a aprendizagem se realize por meio de estratégias pessoais de cada aluno.

## O CONHECIMENTO ARTÍSTICO COMO REFLEXÃO

Além do conhecimento artístico como experiência estética direta da obra de arte, o universo da arte contém também um outro tipo de conhecimento, gerado pela necessidade de investigar o campo artístico como atividade humana. Tal conhecimento delimita o fenômeno artístico:

- como produto das culturas;
- como parte da História;
- como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação.

É função da escola instrumentar os alunos na compreensão que podem ter dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção artística ganhe sentido e possa se enriquecer também pela reflexão sobre a arte como objeto de conhecimento.

Em síntese o conhecimento da arte envolve:

- a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e

---

10. Ver Gomes, L., 1985.

técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;

- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Assim, a partir desse quadro de referências, situa-se a área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo.

Por meio do convívio com o universo da arte, os alunos podem conhecer:

- o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados);
- o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade;
- o fazer artístico como experiência de interação (celebração e simbolização de histórias grupais);
- o objeto artístico como forma (sua estrutura ou leis internas de formatividade);
- o objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade).

A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação

do ser humano. Além disso, encarar a arte como produção de significações que se transformam no tempo e no espaço permite contextualizar a época em que se vive na sua relação com as demais.

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal: uma criança da cidade, ao observar uma dança indígena, estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que uma explanação sobre a função do rito nas comunidades indígenas. E vice-versa.

Nessa perspectiva, a área de Arte tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável.



## APRENDER E ENSINAR ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais.

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de idéias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte. Introduzir o aluno do primeiro ciclo do ensino fundamental às origens do teatro ou aos textos de dramaturgia por meio de histórias narradas pode despertar maior interesse e curiosidade sem perder a integridade dos conteúdos e fatos históricos.

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas.

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno.

Ressalta-se que o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola.

O ensino fundamental configura-se como um momento escolar especial na vida dos alunos, porque é nesse momento de seu desenvolvimento que eles tendem a se aproximar mais das questões do universo do adulto e tentam compreendê-las dentro de suas possibilidades. Ficam curiosos sobre temas como a dinâmica das relações sociais, as relações de trabalho, como e por quem as coisas são produzidas.

No que se refere à arte, o aluno pode tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história.

O aluno pode observar ainda que os trabalhos artísticos envolvem a aquisição de códigos e habilidades que passa a querer dominar para incorporar em seus trabalhos. Tal desejo de domínio está correlacionado à nova percepção de que pode assimilar para si formas artísticas elaboradas por pessoas ou grupos sociais, ao trilhar um caminho de trabalho artístico pessoal. Esse procedimento diminui a defasagem entre o que o aluno projeta e o que quer alcançar.

Assim sendo, é no final desse período que o aluno, desenvolvendo práticas de representação mediante um processo de dedicação contínua, dominará códigos construídos socialmente em arte, sem perder seu modo de articular tais informações ou sua originalidade.

A aprendizagem em arte acompanha o processo de desenvolvimento geral da criança e do jovem desse período, que observa que sua participação nas atividades do cotidiano social estão envoltas nas regularidades, acordos, construções e leis que reconhece na dinâmica social da comunidade à qual pertence, pelo fato de se perceber como parte constitutiva desta.

Também cabe à escola orientar seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem, preservando a autonomia do aluno e favorecendo o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades que melhor garantirão seu progresso e integração como estudante.

Tal conjunto de considerações sobre os modos de aprender e ensinar arte possibilitam uma revisão das teorias sobre a arte da criança e do adolescente.

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário, atualizando referências e desenvolvendo sua própria história. A arte torna presente o grupo para si mesmo, por meio de suas representações imaginárias. O aspecto lúdico dessa atividade é fundamental.

Quando brinca, a criança desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias. Mas esse lugar da atividade lúdica no início da infância é cada vez mais substituído, fora e dentro da escola, por situações que antes favorecem a reprodução mecânica de valores impostos pela cultura de massas em detrimento da experiência imaginativa.

Embora o jovem tenha sempre grande interesse por aprender a fazer formas presentes no entorno, mantém o desenvolvimento de seu percurso de criação individual, que não pode se perder. O aluno pode e quer criar suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal particular, de algo que viveu ou aprendeu, da escolha de um tema, de uma técnica, ou de uma influência, ou de um contato com a natureza e assim por diante.

Cabe também ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos de artes que podem e querem dominar quanto saber orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais.

A qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estética quanto aquelas envolvidas no fazer artístico pode contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno.

O aluno fica exigente e muito crítico em relação à própria produção, justamente porque nesse momento de seu desenvolvimento já pode compará-la, de modo mais sistemático, às do círculo de produção social ao qual tem acesso. Essa caracterização do aluno tem levado à crença de que nesse período a criança é menos espontânea e menos criativa nas atividades artísticas que no período anterior à escolaridade.

O aluno de primeira a quarta série do ensino fundamental busca se aproximar da produção cultural de arte. Entretanto, tais interesses não podem ser confundidos com submissão aos padrões adultos de arte. A vivência integral desse momento autorizará o jovem a estruturar trabalhos próprios, com marca individual, inaugurando proposições poéticas autônomas que assimilam influências e transformam o trabalho que desenvolvem dentro do seu percurso de criação nas diversas formas da arte. No período posterior, de quinta a oitava séries, essa vivência propiciará criar poéticas próprias, concretizadas com intencionalidade.

A área deve ser incorporada com objetivos amplos que atendam às características das aprendizagens, combinando o fazer artístico ao conhecimento e à reflexão em arte. Esses objetivos devem assegurar a aprendizagem do aluno nos planos perceptivo, imaginativo e produtivo.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado.

A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade.

O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias.

Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções; ressalta-se assim a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade.

O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno.



## OBJETIVOS GERAIS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Nesse sentido, o ensino de Arte deverá organizar-se de modo que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:

- expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.



## OS CONTEÚDOS DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade.

Não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares (ver em Orientações Didáticas deste documento a questão da organização do espaço e do tempo de trabalho).

Sabe-se que, nas escolas e nas comunidades onde elas estão inseridas, há uma diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis; portanto, considerando a realidade concreta das escolas, ressaltam-se alguns aspectos fundamentais para os projetos a serem desenvolvidos.

É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada.

Partindo dessas premissas, os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte desempenha nas culturas humanas.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão.

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe.

### Critérios para a seleção de conteúdos

Tendo em conta os três eixos como articuladores do processo de ensino e aprendizagem acredita-se que, para a seleção e a ordenação dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança por ciclo, é preciso considerar os seguintes critérios:

- conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno;
- valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade,

manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade;

- especificidades do conhecimento e da ação artística.

## Conteúdos gerais de Arte

Os conteúdos gerais de Arte estão propostos para serem trabalhados de primeira a oitava séries, seguindo os critérios para seleção e ordenação dos conteúdos circunscritos neste documento. Os conteúdos de primeira a quarta séries serão definidos nas modalidades artísticas específicas.

Assim, os conteúdos gerais do ensino fundamental em Arte são:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

Os conteúdos de Arte para primeiro e segundo ciclos, aqui relacionados, estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, o professor poderá reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais disciplinas do currículo.

Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais aprofundada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares. A critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (ver em Orientações Didáticas a organização do tempo e do espaço dos trabalhos).

Nas modalidades artísticas específicas buscou-se explicitar, para maior clareza do trabalho pedagógico de Arte, os conteúdos em dois grupos, o primeiro relativo a cada modalidade artística e o segundo relativo a normas, valores e atitudes, com uma a todas.

# **ARTE**

## **2ª PARTE**



## ARTES VISUAIS

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance).

Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, idéias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal.

A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área.

Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dá origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. O aluno também cria suas poéticas onde gera códigos pessoais.

Além disso, é preciso considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidas na experiência que darão suporte às suas representações (conceitos ou teorias) sobre arte. Tais representações transformam-se ao longo do desenvolvimento à medida que avança o processo de aprendizagem.

Os blocos de conteúdos de Artes Visuais para o primeiro e o segundo ciclos são:

### **EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOS ALUNOS EM ARTES VISUAIS**

- As artes visuais no fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas.
- Criação e construção de formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional).

- Observação e análise das formas que produz e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas.
- Consideração dos elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio).
- Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia.
- Contato e reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais.
- Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia).
- Seleção e tomada de decisões com relação a materiais, técnicas, instrumentos na construção das formas visuais.

### **AS ARTES VISUAIS COMO OBJETO DE APRECIÇÃO SIGNIFICATIVA**

- Convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional).
- Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais.
- Contato sensível, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas.
- Reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio).
- Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado.
- Identificação e reconhecimento de algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais.

- Fala, escrita e outros registros (gráfico, audiográfico, pictórico, sonoro, dramático, videográfico) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens.

## **AS ARTES VISUAIS COMO PRODUTO CULTURAL E HISTÓRICO**

- Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.
- Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos das vidas e alguns produtos artísticos.
- Pesquisa e frequência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno.
- Contato frequente, leitura e discussão de textos simples, imagens e informações orais sobre artistas, suas biografias e suas produções.
- Reconhecimento e valorização social da organização de sistemas para documentação, preservação e divulgação de bens culturais.
- Frequência e utilização das fontes de informação e comunicação artística presentes nas culturas (museus, mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências com formas visuais, informantes, narradores e fontes de informação.



## DANÇA

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem.

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas.

A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas na construção de sua autonomia. A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (como ocorre com a maioria dos adultos), mas pelo prazer do exercício, para explorar o meio ambiente, adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Possui, nesta etapa de sua vida, um vocabulário gestual fluente e expressivo.

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Tal visão está de acordo com as pesquisas mais recentes feitas pelos neurocientistas que estudam as relações entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporal. Essas novas teorias criam um desafio à visão tradicional que separa corpo e mente, razão e emoção.

Um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal a investigação do movimento humano.

Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informal nas culturas. Com a atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social.

Nas atividades coletivas, as improvisações em dança darão oportunidade à criança de experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros. Nessa interação poderá reconhecer semelhanças e contrastes, buscando compreender e coordenar as diversas expressões e habilidades com respeito e cooperação.

Ao planejar as aulas, o professor deve considerar o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais. Deve estimular a pesquisa consciente a fim de ampliar o repertório gestual, capacitar o corpo para o movimento, dar sentido e organização às suas potencialidades. Deve estimular o aluno a reconhecer ritmos – corporais e externos –, explorar

o espaço, inventar seqüências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver seu sentido de forma e linha e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento. Esses são elementos básicos para introduzir o aluno na linguagem da dança.

A ação física é parte da aprendizagem da criança. Essa atividade, necessária para o seu desenvolvimento, é permeada pela curiosidade e pelo desejo de conhecimento. Por isso é importante que a dança seja desenvolvida na escola com espírito de investigação, para que a criança tome consciência da função dinâmica do corpo, do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural.

O aluno deve observar e apreciar as atividades de dança realizadas por outros (colegas e adultos), para desenvolver seu olhar, fruição, sensibilidade e capacidade analítica, estabelecendo opiniões próprias. Essa é também uma maneira de o aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões, de reconhecer individualidades e qualidades estéticas. Tal fruição enriquecerá sua própria criação em dança.

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer com que atue de maneira indisciplinada. Estabelecer regras de uso do espaço e de relacionamento entre os alunos é importante para garantir o bom andamento da aula. A adequação da roupa para permitir mais mobilidade é indispensável. É preciso dar condições para o aluno criar confiança para explorar movimentos, para estimular a inventividade e a coordenação de suas ações com a dos outros.

Os temas devem ser escolhidos considerando o desenvolvimento do aluno. Podem ser propostas de pesquisa de movimentos, de estímulos rítmicos, de criação de movimentos em duplas ou grupos e de composição com a área de música. Nem sempre a originalidade é necessária em cada aula, pois os alunos gostam e necessitam da repetição de atividades. Essa experimentação possibilita que descubram suas capacidades e adquiram segurança ao se movimentar e possam atuar e recriar a partir de suas descobertas.

Não é necessário que as aulas sejam acompanhadas por estímulos sonoros criados, pois no silêncio existem ritmos (internos e externos) que podem e devem ser explorados.

Os jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas e muitos outros são importantes fontes de pesquisa. Essas manifestações populares devem ser valorizadas pelo professor e estar presentes no repertório dos alunos, pois são parte da riqueza cultural dos povos, constituindo importante material para a aprendizagem.

A dança, assim como é proposta pela área de Arte, tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno. A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética. Os aspectos artísticos da dança, como são aqui propostos, são do domínio da arte.

## **A DANÇA NA EXPRESSÃO E NA COMUNICAÇÃO HUMANA**

- Reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo (pele, músculos e ossos) e suas funções (proteção, movimento e estrutura).
- Observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso.
- Experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos).
- Experimentação na movimentação con-siderando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço.
- Observação e experimentação das relações entre peso corporal e equilíbrio.
- Reconhecimento dos apoios do corpo explorando-os nos planos (os próximos ao piso até a posição de pé).
- Improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo seqüências de movimentos criados.
- Seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais.
- Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias.
- Reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança.

## **A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO COLETIVA**

- Reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos, aceitando a natureza e o desempenho motriz de cada um.
- Improvisação e criação de seqüência de movimento com os outros alunos.
- Reconhecimento e exploração de espaço em duplas ou outros tipos de formação em grupos.
- Integração e comunicação com os outros por meio dos gestos e dos movimentos.

- Criação de movimentos em duplas ou grupos opondo qualidades de movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo).
- Observação e reconhecimento dos movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais.

## **A DANÇA COMO PRODUTO CULTURAL E APRECIÇÃO ESTÉTICA**

- Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança.
- Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais.
- Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura.
- Identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.
- Pesquisa e frequência às fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registro em dança).
- Pesquisa e frequência junto dos grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos em geral.
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada.

## MÚSICA

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.

Composições, improvisações e interpretações são os produtos da música.

O processo de criação de uma composição é conduzido pela intenção do compositor a partir de um projeto musical. Entre os sons da voz, do meio ambiente, de instrumentos conhecidos, de outros materiais sonoros ou obtidos eletronicamente, o compositor pode escolher um deles, considerar seus parâmetros básicos (duração, altura, timbre e intensidade), juntá-lo com outros sons e silêncios construindo elementos de várias outras ordens e organizar tudo de maneira a constituir uma sintaxe. Ele pode também compor música pela combinação com outras linguagens, como acontece na canção, na trilha sonora para cinema ou para jogos eletrônicos, no *jingle* para publicidade, na música para dança e nas músicas para rituais ou celebrações. Nesse tipo de produção o compositor considera os limites que a outra linguagem estabelece.

Uma vez que a música tem expressão por meio dos sons, uma obra que ainda não tenha sido interpretada só existe como música na mente do compositor que a concebeu. O momento da interpretação é aquele em que o projeto ou a partitura se tornam música viva. As interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aluno construir conhecimento em música. Além disso, as interpretações estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado.

As improvisações situam-se entre as composições e as interpretações. São momentos de composição coincidindo com momentos de interpretação. Na aprendizagem, as atividades de improvisação devem ocorrer em propostas bem estruturadas para que a liberdade de criação possa ser alcançada pela consciência dos limites.

Um olhar para toda a produção de música do mundo revela a existência de inúmeros processos e sistemas de composição ou improvisação e todos eles têm sua importância em função das atividades na sala de aula.

Do ponto de vista da organização das alturas dos sons, o sistema modal/tonal<sup>11</sup>, que está na base das músicas de praticamente todas as culturas até o século XIX, permanece até hoje como a grande referência, inclusive para compositores que criaram seus próprios sistemas. Sua inclusão como conteúdo neste documento tem a finalidade de garantir a presença, no ensino fundamental, dando ao aluno maiores oportunidades para o desenvolvimento de uma inteligência musical.

Estudar o sistema modal/tonal no Brasil, por meio das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais, colabora para conhecer a nossa língua musical materna.

11. A escolha dessa expressão que integra os sistemas modal e tonal está em consonância com tendências contemporâneas de estudá-los em função de suas interseções. Ver Persichetti, V., 1965.

Figurando entre as mais importantes tradições musicais, as canções são composições produzidas nesse sistema, sendo responsáveis por parcela significativa da produção musical do País, incluindo as veiculadas no mercado. As canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, etc.

Nas produções musicais em sala de aula, é importante compreender claramente a diferença entre composição e interpretação. Numa canção, por exemplo, elementos como melodia ou letra fazem parte da composição, mas a canção só se faz presente pela interpretação, com todos os demais elementos: instrumentos, arranjos em sua concepção formal, arranjos de base com seus padrões rítmicos, características interpretativas, improvisações, etc. O intérprete experiente sabe permitir que as mais sutis nuances da canção interpretada inscrevam-se na sua voz, que passa a ser portadora de uma grande quantidade de elementos da linguagem musical. Para que possa ser capaz de fazer o mesmo, o aluno necessita das interpretações como referência e de tempo para se desenvolver por meio delas, até que adquira condições de incorporar a canção com todos os seus elementos.

A canção oferece ainda a possibilidade de contato com toda a riqueza e profusão de ritmos do Brasil e do mundo, que nela se manifestam principalmente por meio de um de seus elementos: o arranjo de base. Nas atividades com esse elemento é importante lembrar que se considera música, por exemplo, tanto uma batucada de samba quanto uma canção que a utilize como arranjo de base.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história.

### **COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM MÚSICA: INTERPRETAÇÃO, IMPROVISAÇÃO E COMPOSIÇÃO**

- Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola.
- Arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais.
- Experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição.
- Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações.

- Observação e análise das estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção.
- Seleção e tomada de decisões, em produções individuais e/ou grupais, com relação às idéias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.
- Utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção.
- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis.
- Utilização e criação de letras de canções, parlendas, *raps*, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical.
- Utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes.
- Utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical.
- Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical.
- Traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música.

### **APRECIÇÃO SIGNIFICATIVA EM MÚSICA: ESCUTA, ENVOLVIMENTO E COMPREENSÃO DA LINGUAGEM MUSICAL**

- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.
- Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a idéias musicais de arranjos e composições.
- Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical.
- Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação.
- Apreciação e reflexão sobre músicas da produção, regional, nacional e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo.
- Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música.
- Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, *jingles*, músicas para dança, etc.

- Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical.
- Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.

## **A MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL E HISTÓRICO: MÚSICA E SONS DO MUNDO**

- Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade.
- Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiotecas, etc.).
- Músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções.
- Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música.
- A música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas.
- Músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e Países consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade.
- Pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno.

## TEATRO

A arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão, que a considerava como base de toda a educação natural.

O teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo.

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

O teatro tem como fundamento a experiência de vida: idéias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais.

A criança, ao começar a freqüentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

A escola deve viabilizar o acesso do aluno à literatura especializada, aos vídeos, às atividades de teatro de sua comunidade. Saber ver, apreciar, comentar e fazer juízo crítico devem ser igualmente fomentados na experiência escolar.

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

A criança, ao iniciar o ciclo básico, está na idade de vivenciar o companheirismo como um processo de socialização, de estabelecimento de amizades. Compartilhar uma atividade lúdica e criativa baseada na experimentação e na compreensão é um estímulo para a aprendizagem.

A organização de grupos para a realização de uma tarefa é um exercício desafiador para integrar os componentes. Cabe ao professor proceder de maneira a incentivar essas relações. A necessidade de colaboração torna-se consciente para a criança, assim como a adequação de falar, ouvir, ver, observar e atuar. Assim, liberdade e solidariedade são praticadas.

O professor deve conhecer as etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e como ela está relacionada ao processo cognitivo. Por volta dos sete anos, a criança se encontra na fase do faz-de-conta, em que a realidade é retratada da maneira que é entendida e vivenciada. Ela ainda não é capaz de refletir sobre temas gerais, distantes do seu cotidiano. Também não se preocupa com a probabilidade dos fatos. Próximo aos oito, nove anos, preocupa-se em mostrar os fatos de forma realista. Está mais consciente e comprometida com o que dizer por meio do teatro.

Inicialmente, os jogos dramáticos têm caráter mais improvisacional e não existe muito cuidado com o acabamento, pois o interesse reside principalmente na relação entre os participantes e no prazer do jogo.

Gradualmente, a criança passa a compreender a atividade teatral como um todo, o seu papel de atuante e observa um maior domínio sobre a linguagem e todos os elementos que a compõem. A elaboração de cenários, objetos, roupas, organização e seqüência de história é mais acurada. Esse processo precisa ser cuidadosamente estimulado e organizado pelo professor. Os cenários pintados não mostram a representação da perspectiva, mas na maioria das vezes apresentam proporções adequadas.

Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. Deve ainda oferecer material básico, embora os alunos geralmente se empenhem em pesquisar e coletar materiais adequados para as suas encenações.

O professor deve organizar as aulas numa seqüência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica.

Levar para o aluno textos dramáticos e fatos da evolução do teatro são importantes para que ele adquira uma visão histórica e contextualizada em que possa referenciar o seu próprio fazer. É preciso estar consciente da qualidade estética e cultural da sua ação no teatro. Os textos devem ser lidos ou recontados para os alunos como estímulo na criação de situações e palavras.

No ensino fundamental o aluno deve desenvolver um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização e domínio de tempo.

## **O TEATRO COMO EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO**

- Participação e desenvolvimento nos jogos de atenção, observação, improvisação, etc.
- Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática.
- Experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora.
- Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos (temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, etc., objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons).
- Experimentação na improvisação a partir do estabelecimento de regras para os jogos.
- Pesquisa, elaboração e utilização de cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e som.
- Pesquisa, elaboração e utilização de máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral.
- Seleção e organização dos objetos a serem usados no teatro e da participação de cada um na atividade.
- Exploração das competências corporais e de criação dramática.
- Reconhecimento, utilização da expressão e comunicação na criação teatral.

## **O TEATRO COMO PRODUÇÃO COLETIVA**

- Reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral.
- Reconhecimento e exploração do espaço de encenação com os outros participantes do jogo teatral.
- Interação ator-espectador na criação dramatizada.
- Observação, apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos.
- Compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral.
- Criação de textos e encenação com o grupo.

## O TEATRO COMO PRODUTO CULTURAL E APRECIÇÃO ESTÉTICA

- Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas.
- Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região.
- Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.).
- Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro.
- Pesquisa e frequência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos realizados em sua região.
- Pesquisa e frequência às fontes de informação, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada.

## CONTEÚDOS RELATIVOS A VALORES, NORMAS E ATITUDES

- Prazer e empenho na apreciação e na construção de formas artísticas.
- Interesse e respeito pela produção dos colegas e de outras pessoas.
- Disposição e valorização para realizar produções artísticas, expressando e comunicando idéias, sentimentos e percepções.
- Desenvolvimento de atitudes de autoconfiança nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais.
- Posicionamentos pessoais em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes.
- Cooperação com os encaminhamentos propostos nas aulas de Arte.
- Valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas.
- Identificação e valorização da arte local e nacional.
- Atenção, valorização e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural.
- Reconhecimento da importância de freqüentar instituições culturais onde obras artísticas estejam presentes.
- Interesse pela História da Arte.
- Valorização da atitude de fazer perguntas relativas à arte e às questões a ela relacionadas.
- Valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação como aspectos importantes da experiência artística.
- Autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar a arte.
- Formação de critérios para selecionar produções artísticas mediante o desenvolvimento de padrões de gosto pessoal.
- Gosto por compartilhar experiências artísticas e estéticas e manifestação de opiniões, idéias e preferências sobre a arte.
- Sensibilidade para reconhecer e criticar ações de manipulação contrárias à autonomia e ética humanas, veiculadas por manifestações artísticas.

- Reconhecimento dos obstáculos e desacertos como aspectos integrantes do processo criador pessoal.
- Atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura.

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Avaliar é uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor apurada e responsável que o professor realiza das atividades dos alunos. Avaliar é também considerar o modo de ensinar os conteúdos que estão em jogo nas situações de aprendizagem.

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem, num mesmo grupo de alunos. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa área.

### CrITÉrios de avaliação em Arte

Da mesma maneira que na apresentação dos conteúdos, as indicações para a avaliação não estão divididas por ciclos, em face da possibilidade das indicações das linguagens artísticas a critério das escolas e da sua seqüência no andamento curricular. Assim, estão apresentadas separadamente as indicações para cada modalidade artística.

No transcorrer das quatro séries do ensino fundamental, espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, perante a sua produção de arte e o contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade.

### AVALIAÇÃO DE ARTES VISUAIS

- **Criar formas artísticas demonstrando algum tipo de capacidade ou habilidade**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno produz formas no espaço bi e tridimensional, desenvolvendo um percurso de criação individual ou coletivo articulando percepção, imaginação, emoções e idéias, na experimentação com materiais e suportes, sabendo utilizar técnicas e procedimentos, mostrando empenho em superar-se. O professor poderá observar se o aluno busca aperfeiçoar seus conhecimentos apesar de suas dificuldades e se valoriza suas conquistas.

- **Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar sobre valor e gosto em relação às imagens produzidas por si mesmo, pelos colegas e por outros, respeitando o processo de criação pessoal e social, ao mesmo tempo que participa cooperativamente na relação de trabalho com colegas, professores e outros grupos.

- **Identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno reconhece alguns elementos da linguagem visual em objetos e imagens que podem ser naturais ou fabricados. A identificação de tais elementos concretiza-se quando o aluno percebe, analisa e produz formas visuais.

- **Reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece, sabe relacionar e apreciar com curiosidade e respeito vários trabalhos e objetos de arte — na sua dimensão material e de significação —, criados por distintos produtores, conhecendo sua história, usos e costumes, incluindo a variedade das diferentes regiões e grupos étnicos, observando contrastes e semelhanças.

- **Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza, respeita e reconhece o direito à preservação da própria cultura e das demais e se percebe a necessidade da existência e a importância da freqüentação às fontes de documentação, espaços de cuidados e acervo de trabalhos e objetos artísticos em diferentes ambientes (museus, galerias, oficinas de produtores de arte, bibliotecas, midiatecas, videotecas).

## **AVALIAÇÃO DE DANÇA**

- **Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno reconhece o funcionamento de seu corpo no movimento, demonstra segurança ao movimentar-se, empenha-se na pesquisa de uso do corpo no espaço, nas variantes de peso e velocidade e se articula esses conhecimentos.

- **Interessar-se pela dança como atividade coletiva**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno se empenha na criação em grupo de forma solidária, se é capaz de improvisar e criar seqüências de movimento em grupo, se interage com os colegas respeitando as qualidades individuais de movimento, cooperando com aqueles que têm dificuldade, aceitando as diferenças, valorizando o trabalho em grupo e empenhando-se na obtenção de resultados de movimentação harmônica, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo professor.

- **Compreender e apreciar as diversas danças como manifestações culturais**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno é capaz de observar e avaliar as diversas danças presentes tanto na sua região como em outras culturas, em diferentes épocas. Refere-se ao saber ver, distinguir, compreender, relacionar, analisar e argumentar sobre a dança.

## **AVALIAÇÃO DE MÚSICA**

- **Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno cria e interpreta com musicalidade, desenvolvendo a percepção musical, a imaginação e a relação entre emoções e idéias musicais em produções com a voz, com o corpo, com os diversos materiais sonoros e instrumentos. Avalia-se se o aluno tolera pequenas frustrações em relação ao seu próprio desempenho e se é capaz de colaborar com os colegas, buscando soluções musicais, não ficando à margem das atividades e valorizando suas conquistas.

- **Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno identifica e discute com discernimento valor e gosto nas produções musicais e se percebe nelas relações com os elementos da linguagem musical, características expressivas e intencionalidade de compositores e intérpretes.

- **Compreender a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno relaciona estilos, movimentos artísticos, períodos, músicos e respectivas produções no contexto histórico, social e geográfico. Avalia-se também se conhece, valoriza e sabe utilizar registros de obras musicais, tais como partituras, discos, fitas, etc., e os locais em que podem ser encontrados, tais como bibliotecas, videotecas, mídiotecas, etc., respeitando as diferentes realidades culturais.

- **Reconhecer e valorizar o desenvolvimento pessoal em música nas atividades de produção e apreciação, assim como na elaboração de conhecimentos sobre a música como produto cultural e histórico**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza o caminho de seu desenvolvimento, priorizando suas conquistas no tempo e se lida com a heterogeneidade de capacidades e habilidades demonstradas pelos seus colegas.

## **AVALIAÇÃO DE TEATRO**

- **Compreender e estar habilitado para se expressar na linguagem dramática**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno desenvolve capacidades de atenção, concentração, observação e se enfrenta as situações que emergem nos jogos dramatizados. Se o aluno articula devidamente o discurso falado e o escrito, a expressão do corpo (gesto e movimento), as expressões plástica, visual e sonora na elaboração da obra teatral. Se compreende e sabe obedecer às regras de jogo, se tem empenho para expressar-se com adequação e de forma pessoal ao contexto dramático estabelecido.

- **Compreender o teatro como ação coletiva**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe organizar-se em grupo, ampliando as capacidades de ver e ouvir na interação com seus colegas, colaborando com respeito e solidariedade, permitindo a execução de uma obra conjunta. Se tem empenho na construção grupal do espaço cênico em todos os seus aspectos (cenário, figurino, maquiagem, iluminação), assim como na ação dramática. Se sabe expressar-se com adequação, tendo o teatro como um processo de comunicação entre os participantes e na relação com os observadores. Se apresenta um processo de evolução da aquisição e do domínio dramático.

- **Compreender e apreciar as diversas formas de teatro produzidas nas culturas**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno é capaz de observar e apreciar as diversas formas de teatro em espaços cênicos distintos (bonecos, sombras, circo, manifestação regional dramatizada, etc.). Se identifica as informações recebidas, assimilando-as como fonte de conhecimento e cultura; se compreende e aprecia as diversas formas de teatro presentes em sua região e em outras culturas e épocas, ampliando as capacidades de ver, relacionar, analisar e argumentar.

## Orientações para avaliação em Arte

Os objetivos e os procedimentos didáticos devem ser considerados em conexão com os conteúdos e os modos de aprendizagem dos alunos.

Ao avaliar, o professor precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros (sonoros, textuais, audiovisuais). O professor deve guiar-se pelos resultados obtidos e planejar modos criativos de avaliação dos quais o aluno pode participar e compreender: uma roda de leitura de textos dos alunos, ou a observação de pastas de trabalhos, escuta de músicas ou vídeos de dramatizações podem favorecer a compreensão sobre os conteúdos envolvidos na aprendizagem.

Os alunos devem participar da avaliação de processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Aprender ao ser avaliado é um ato social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis.

Cabe à escola promover também situações de auto-avaliação para desenvolver a reflexão do aluno sobre seu papel de estudante. É interessante que a auto-avaliação seja orientada, pois uma estrutura totalmente aberta não garantirá que o aluno do ensino fundamental reconheça os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Dentro de um roteiro flexível, o aluno poderá expressar suas idéias e posteriormente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as dos colegas.

Quanto aos conteúdos trabalhados, a avaliação poderá ser feita por meio de imagens, dramatizações ou composições musicais articuladas pelos alunos, assim como por pequenos textos ou falas que eles abordem sobre os conteúdos estudados. O professor deve observar se o aluno articula uma resposta pessoal com base nos conteúdos estudados, que apresente coerência e correspondência com sua possibilidade de aprender.

A análise do conjunto de respostas em grupo é a melhor maneira para que o aluno reflita sobre suas hipóteses, teorias e raciocínios em relação aos temas e conteúdos abordados.

Uma situação de aprendizagem pode consolidar uma situação de avaliação e o inverso também é verdadeiro. Por exemplo, um professor, ao perguntar a um grupo de crianças de dez anos o que era uma paisagem, obteve a seguinte resposta de um dos alunos: “Paisagem é uma coisa bonita”. Percebendo uma aproximação entre o conceito de paisagem e o de beleza, pôde avaliar o nível de conhecimento do aluno que emitiu essa idéia, e propôs outras perguntas para desequilibrar a resposta, tais como: “Então, um caderno bonito é uma paisagem?”. Com isso, pôde informar mais essa criança, apresentando imagens e exercícios sobre paisagens e discutindo a idéia de beleza. A promoção da discussão entre os alunos, nessa hora, fez da avaliação uma situação de aprendizagem excepcional.

A avaliação em Arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam.

A avaliação pode remeter o professor a observar o seu modo de ensinar e apresentar os conteúdos e levá-lo a replanejar uma tarefa para obter aprendizagem adequada. Portanto, a avaliação também leva o professor a avaliar-se como criador de estratégias de ensino e de orientações didáticas.

Duas situações extremas costumam chamar a atenção sobre os critérios de avaliação: quando todos os alunos sempre vão bem e quando todos sempre vão mal. Nos dois casos é bom repensar sobre os modos de ensinar e as expectativas em relação aos resultados.

Outro aspecto a ser considerado na avaliação é o conhecimento do professor sobre a articulação dos saberes pela criança e seus modos de representação dos conteúdos. A formulação autêntica da criança e as relações construídas por ela, a partir do contato com a própria experiência de criação e com as fontes de informação, valem mais como conhecimento estruturado para ela mesma do que a repetição mecânica de frases ditas pelo professor ou escritas em textos a ela oferecidos.

É importante que o aluno sinta no professor um aliado do seu processo de criação, um professor que quer que ele cresça e se desenvolva, que se entusiasma quando seus alunos aprendem e os anima a enfrentar os desafios do processo artístico. O acolhimento pessoal de todos os alunos é fator fundamental para a aprendizagem em Arte, área na qual a marca pessoal é fonte de criação e desenvolvimento. A função de avaliar não pode se basear apenas e tão-somente no gosto pessoal do professor, mas deve estar fundamentada em certos critérios definidos e definíveis e os conceitos emitidos pelo professor não devem ser meramente quantitativos. O aluno, que é julgado quantitativamente, sem conhecer a correspondência qualitativa e o sentido dos conceitos ou valores numéricos emitidos, passa a se submeter aos desígnios das notas, sem autonomia, buscando condicionar sua ação para corresponder a juízos e gostos do professor. Esse tipo de avaliação pode até se constituir como controle eficaz sobre o comportamento e a obtenção de atitudes heterônomas (guiadas por outrem), mas não colabora para a construção do conhecimento.

A avaliação precisa ser realizada com base nos conteúdos, objetivos e orientação do projeto educativo em Arte e tem três momentos para sua concretização:

- a avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos. Nesse caso costuma ser prévia a uma atividade;
- a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos;
- a avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu.

A atitude dos alunos e professores em situação de avaliação é muito importante, por isso o clima ou a condução da escola em relação à avaliação corresponde à cultura escolar de cada centro educativo. Uma analogia interessante para a avaliação é uma situação de negociação: as partes envolvidas estão cientes sobre os critérios e sobre a necessidade de sua função.

Finalmente, é fundamental que o professor discuta seus instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação junto com a equipe da escola. O professor precisa ser avaliado sobre as avaliações que realiza, pois a prática pedagógica é social, de equipe de trabalho da escola e da rede educacional como um todo.



## ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Orientações didáticas para os cursos escolares de Arte referem-se ao modo de realizar as atividades e às intervenções educativas junto dos estudantes nos domínios do conhecimento artístico e estético. São idéias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar o aperfeiçoamento dos saberes dos alunos em Arte. Mas não são quaisquer métodos e procedimentos e sim aqueles que possam levar em consideração o valor educativo da ação cultural da arte na escola. As orientações didáticas referem-se às escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho artístico em sala de aula. Referem-se aos direcionamentos para que os alunos possam produzir, compreender e analisar os próprios trabalhos e apreender noções e habilidades para apreciação estética e análise crítica do patrimônio cultural artístico.

A didática do ensino de Arte manifesta-se em geral em duas tendências: uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos, outra que trata de atividades somente auto-estimulantes. Ambas favorecem tipos de aprendizagens distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno.

Em arte as estratégias individuais para a concretização dos trabalhos são um fato; além disso, os produtos nunca coincidem nos seus resultados. Para o aluno compreender e conhecer arte e seus processos de criação, torna-se portanto um excelente modelo de referência e faz parte da orientação didática.

As atividades propostas na área de Arte devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação.

Os encaminhamentos didáticos expressam, por fim, a seriação de conteúdos da área e as teorias de arte e de educação selecionadas pelo docente.

### Criação e aprendizagem

O processo de conhecimento na área artística se dá especialmente por meio da resolução de problemas, assim como nas outras disciplinas do currículo escolar. Quais questões devem ser propostas para os alunos durante sua aprendizagem artística, ou, dito de outro modo, o que é resolver problemas em arte? A partir da reflexão sobre essa pergunta, são apresentados alguns pontos que visam orientar os professores de Arte na compreensão das tarefas e papéis que podem desempenhar a fim de instrumentalizar o processo de aprendizagem dos alunos. Pode-se identificar duas classes de problemas que fazem parte do conjunto de atividades da área artística:

— Problemas inerentes ao percurso criador do aluno, ligados à construção da forma artística, ou seja, à criação, envolvendo questões relativas às técnicas, aos materiais e aos modos pessoais de articular sua possibilidade expressiva às técnicas e aos materiais disponíveis, organizados numa forma que realize sua intenção criadora. No percurso criador específico da arte, os alunos estabelecem relações entre seu conhecimento prévio na área artística e as questões que um determinado trabalho desperta, entre o que querem fazer e os recursos internos e externos de que dispõem, entre o que observam nos trabalhos dos artistas, nos trabalhos dos colegas e nos que eles mesmos vêm realizando. Estabelecem relações entre os elementos da forma artística que concorrem para a execução daquele trabalho que estão fazendo, como, por exemplo, as relações entre diferentes qualidades visuais, sonoras, de personagens, de espaço cênico, etc. Além disso, tomam decisões e fazem escolhas

quanto a materiais, técnicas, instrumentos musicais, tipos de personagens e formas de caracterizá-los e assim por diante.

São questões que se apresentam durante sua atividade individual ou grupal, que mobilizam o conhecimento que têm dos conteúdos de Arte, suas habilidades em desenvolvimento, sua curiosidade, segurança ou insegurança interna para experimentar e correr riscos, suas possibilidades de avaliar resultados, o contato significativo com suas necessidades expressivas, sua percepção com relação aos passos de seu processo de criação, sua sensibilidade para observar e refletir sobre seu trabalho e seguir os caminhos que este lhe suscita, sua disponibilidade para conviver com a incerteza e o resultado não-desejado e muitas outras possibilidades que fazem parte de todo processo de criação.

O professor precisa compreender a multiplicidade de situações-problema que podem ocorrer das mais diversas maneiras e se apresentam a cada aluno em particular, segundo seu nível de competência e as determinações internas e externas de um momento singular de criação, dentro de seu processo de aprender a realizar formas artísticas.

— A aprendizagem dos alunos também pode se dar por meio de uma outra classe de problemas, inerente às propostas feitas pelo professor, que caracterizam uma intervenção fundamentada em questionamentos como parte da atividade didática. Tal intervenção pode ocorrer em vários aspectos dessa atividade, antes e durante o processo de criação artística dos alunos e também durante as atividades de apreciação de obras de arte e de reflexão sobre artistas e outras questões relativas aos produtos artísticos. É importante esclarecer que a qualidade dessa intervenção depende da experiência que o professor tem, tanto em arte quanto de seu grupo de alunos. É fundamental que o professor conheça, por experiência própria, as questões que podem ocorrer durante um processo de criação, saiba formular para si mesmo perguntas relativas ao conhecimento artístico e saiba observar seus alunos durante as atividades que realizam, para que esse conjunto de dados conduza suas intervenções e reflexões.

É nisso que reside a diferença entre uma intervenção mecânica, artificial, “programada”, ou que visa apenas testar o nível de conhecimento imediato dos alunos, que é, enfim, fruto da aplicação de uma técnica que por si mesma orienta o trabalho dos alunos para a vivência de problemas e um outro tipo de interferência que leva em consideração o conjunto de dados, fazendo parte, portanto, da interação entre o professor e seus alunos na produção de um conhecimento vivo e significativo para ambos.

A intervenção do professor abarca diferentes aspectos da ação pedagógica e caracteriza-se como atividade criadora, tendo como princípio que ele é antes de mais nada um educador que intencionalmente cria, sente, pensa e transforma. Estão relacionadas a seguir algumas situações em que a intervenção do professor pode se dar, apresentadas como orientações didáticas para seu trabalho.

## **A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO DE TRABALHO**

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito:

- à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;

- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades.

Um espaço assim concebido convida e propicia a criação dos alunos. Um espaço desorganizado, impessoal, repleto de clichês, como as imagens supostamente infantis, desmente o propósito enunciado pela área. A criação do espaço de trabalho é um tipo de intervenção que “fala” a respeito das artes e de suas características por meio da organização de formas manifestadas no silêncio, em ruídos, sons, ritmos, luminosidades, gestos, cores, texturas, volumes, do ambiente que recebe os alunos, em consonância com os conteúdos da área.

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em seqüência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares.

## **OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS**

Neste plano, o professor também é um criador de formas de registrar e documentar atividades. Tais registros desempenham um papel importante na avaliação e no desenvolvimento do trabalho, constituindo-se em fontes e recursos para articular a continuidade das aulas. São, dentre outros, relatos de aula, as observações sobre cada aluno e sobre as dinâmicas dos grupos, a organização dos trabalhos realizados pelos alunos segundo critérios específicos, as perguntas surgidas a partir das propostas, descobertas realizadas durante a aula, os tipos de documentação, propostas de avaliação trabalhadas durante as aulas e as propostas de registros sugeridas pelos alunos, tais como fichas de observação, cadernos de percurso, “diários de bordo” e instrumentos pessoais de avaliação.

## **A PESQUISA DE FONTES DE INSTRUÇÃO E DE COMUNICAÇÃO EM ARTE**

Outra vez se estabelece o caráter criador da atividade de pesquisa do professor. Trata-se da necessidade de buscar elementos disponíveis na realidade circundante que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos: imagens, textos que falem sobre a vida de artistas (seus modos de trabalho, a época, o local), levantamento sobre artistas e artesãos locais, revistas, vídeos, fitas de áudio, cassetes, discos, manifestações artísticas da comunidade, exposições, apresentações musicais e teatrais, bem como acolhimento dos materiais trazidos pelos alunos.

## **A HISTÓRIA DA ARTE**

O professor precisa conhecer a História da Arte para poder escolher o que ensinar, com o objetivo de que os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as idéias e tendências de uma determinada época e localidade. A apreensão da arte se dá como fenômeno imerso na cultura, que se desvela nas conexões e interações existentes entre o local, o nacional e o internacional.

### **A PERCEPÇÃO DE QUALIDADES ESTÉTICAS**

O professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

### **A PRODUÇÃO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS**

O professor na sala de aula é primeiramente um observador de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. A partir da observação constante e sistemática desse conjunto de variáveis e tendências de uma classe, o professor pode tornar-se um criador de situações de aprendizagem. A prática de aula é resultante da combinação de vários papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois de cada aula.

Antes da aula:

- o professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas;
- o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados;
- o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço;
- o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico;
- o professor é um profissional que trabalha junto com a equipe da escola.

Durante a aula:

- o professor é um incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno, etc.) quanto nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades);

- o professor é estimulador do olhar crítico dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e das que são produzidas pelas culturas;
- o professor é propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística;
- o professor é inventor de formas de apreciação da arte — como, por exemplo, apresentações de trabalhos de alunos — e de formas de instrução e comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre artistas, escolha de objetos artísticos que chamem a atenção dos alunos e provoquem questões, utilizando-os como elementos para uma aula, leitura de notícias, poemas e contos durante a aula;
- o professor é acolhedor de materiais, idéias e sugestões trazidos pelos alunos (um familiar artesão, um vizinho artista, um livro ou um objeto trazido de casa, uma história contada, uma festa da comunidade, uma música, uma dança, etc.);
- o professor é formulador de um destino para os trabalhos dos alunos (pastas de trabalhos, exposições, apresentações, etc.);
- o professor é descobridor de propostas de trabalho que visam sugerir procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de reflexão ou de apreciação de obras de arte. Assim, exercícios de observação de elementos da natureza ou das culturas, por exemplo, podem desenvolver a percepção de linhas, formas, cores, sons, gestos e cenas, o que contribuirá para o enriquecimento do trabalho artístico dos alunos;
- o professor é reconhecedor do ritmo pessoal dos alunos, o que envolve seu conhecimento da faixa etária do grupo e de cada criança em particular;
- o professor analisa os trabalhos produzidos pelos alunos junto com eles, para que a aprendizagem também possa ocorrer a partir dessa análise, na apreciação que cada aluno faz por si do seu trabalho com relação aos dos demais.

Depois da aula:

- o professor é articulador das aulas, umas com relação às outras, de acordo com o propósito que fundamenta seu trabalho, podendo desenvolver formas pessoais de articulação entre o que veio antes e o que vem depois;
- o professor é avaliador de cada aula particular (contando com instrumentos de avaliação que podem ocorrer também durante o momento da aula, realizados por ele e pelos alunos) e do conjunto de aulas que forma o processo de ensino e aprendizagem; tal avaliação deve integrar-se no projeto curricular da sua unidade escolar;
- o professor é imaginador do que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das aulas anteriores.

## AS ATITUDES DOS ALUNOS

Durante o trabalho, o professor mostra a necessidade de desenvolvimento de atitudes não como regras exteriores, mas como condições que favorecem o trabalho criador dos alunos e a aprendizagem significativa de conteúdos.

O respeito pelo próprio trabalho e pelo dos outros, a organização do espaço, o espírito curioso de investigar possibilidades, a paciência para tentar várias vezes antes de alcançar resultado, o respeito pelas diferenças entre as habilidades de cada aluno, o saber escutar o que os outros dizem numa discussão, a capacidade de concentração para realização dos trabalhos são atitudes necessárias para a criação e apreciação artísticas. É importante que o professor descubra formas de comunicação com os alunos em que ele possa evidenciar a necessidade e a significação dessas atitudes durante o processo de trabalho dos alunos.

## Arte e os Temas Transversais

A área de Arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais.

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, enquanto desenvolve atividades nas quais relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Neste sentido, podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte.

Com relação ao tema Pluralidade Cultural, por exemplo, o professor poderá investigar como integrá-lo na apreciação estética dos alunos, buscando maneiras de estudar as manifestações artísticas como exemplos de diversidade cultural.

Assim como no plano da experiência mais imediata dos alunos, uma classe é feita de diferentes crianças; no plano da realidade estética, um trabalho de arte é feito da articulação entre os elementos diversos que o compõem. Do mesmo modo, no plano da realidade sociocultural, o Brasil é um país onde existem diferentes regiões, cada uma com sua cultura local. E o mundo é feito de diferentes países com suas formas culturais específicas. A partir dessa visão, que universaliza a questão em estudo, os alunos podem transitar de sua experiência particular para outras e vice-versa, compreendendo o conceito de pluralidade cultural como parte da vida das comunidades humanas. É importante mobilizar a curiosidade dos alunos sobre contrastes, contradições, desigualdades e peculiaridades que integram as formações culturais em constante transformação e as distinguem entre si, por meio da escolha de trabalhos artísticos que expressem tais características.

O universo da arte popular brasileira, por exemplo, envolve cantigas e folgedos, contos tradicionais, danças, textos escritos (como a literatura de cordel), cerâmica utilitária e ornamental,

tecidos e uma infinidade de objetos que são diferentes em cada região do Brasil. São formas de arte que expressam a identidade de um grupo social e não são nem mais nem menos artísticas do que as obras produzidas pelos grandes mestres da humanidade. O professor pode descobrir, em primeiro lugar para si mesmo, o valor e a riqueza das manifestações artísticas brasileiras na sua variedade. Além disso, pode encontrar, na arte local de sua comunidade, uma fonte inestimável de aprendizagem para seus alunos.

O professor pode tanto apresentar formas artísticas a partir de sua pesquisa pessoal como solicitar dos alunos dados sobre a arte produzida na sua comunidade. Esse tipo de trabalho pode dar condições para que os alunos se percebam como produtores de cultura, ao mesmo tempo que desenvolvem uma compreensão de códigos culturais. Uma atividade de intercâmbio entre escolas de diferentes regiões brasileiras possibilitará aos alunos criarem conjuntos de textos e imagens para contar às crianças de outros lugares como é seu repertório cultural: suas brincadeiras, suas cantigas ou que tipo de arte se desenvolve na sua comunidade.

Na tarefa de seleção dos trabalhos de arte a serem utilizados, tanto brasileiros quanto de outros povos, contemporâneos ou de outras épocas, é importante que o professor tenha em mente a vinculação de tais trabalhos com os grupos humanos que os produziram, ressaltando os componentes culturais neles expressos: os diversos modos de elaboração de artistas, diferentes materiais, valores, época, lugar, costumes, crenças e outras características que se manifestam nesses trabalhos.

Uma constante na história de arte é a representação da figura humana. As obras de arte que apresentam relações humanas entre homens e mulheres, mães/pais e filhos, meninos e meninas, existem nas mais variadas formas: pinturas, gravuras, esculturas, canções sobre heróis e heroínas, pontos, peças de teatro. Por meio da apreciação dessas obras, o professor poderá nortear discussões com os alunos, tendo como referência perguntas tais como: “O que é um menino? Uma menina? Um pai? Uma mãe?”, “Existem atributos masculinos e femininos?”, “Como se expressam nas obras observadas?”. Poderia observar como as crianças experimentam e expressam esses atributos corporalmente, como dão significados, na sua faixa etária, às diferenças sexuais, como representam essas diferenças nas suas atitudes, conversas e produções artísticas. A partir dessas observações, poderá nortear tanto a escolha de obras a serem trazidas para a classe, como também propostas de trabalho a serem desenvolvidas pelos alunos. É importante a escolha de produções de arte que possibilitem um diálogo entre os alunos a partir do que as obras provocam neles; se uma obra mostra, por exemplo, um casal de namorados, pode trazer à tona a concepção que têm de um homem e uma mulher, possibilitando que sua aprendizagem inclua as dimensões culturais, afetivas e sociais da sexualidade. Cria-se um espaço onde os alunos possam formular questões, dentro de sua experiência pessoal, em conversa com a experiência do artista, ressignificando valores transmitidos pelo processo de socialização no que diz respeito a esse tema.

As obras de arte podem também contribuir para ampliar as dimensões da compreensão dos alunos sobre a sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas: no intercruzamento do tema Pluralidade Cultural com o de Orientação Sexual, outra vez os alunos podem transitar pelas diferenças, o que contribui para o aprofundamento de conceitos e a formação da opinião particular de cada um.

Uma outra dimensão que faz parte das manifestações artísticas é a expressão das características do ambiente em que foram produzidas.

O ponto de partida do professor, focalizando genericamente a relação dos seres vivos com seu meio, tal como se expressa nas manifestações artísticas, abre perspectivas para a escolha de propostas para produção e apreciação de obras artísticas nas quais:

- haja elementos para uma reflexão sobre ambientes naturais e construídos, urbanos e rurais, físicos e sociais;
- esses elementos permitam uma discussão sobre a harmonia e o equilíbrio necessários para a preservação da vida no planeta;
- seja possível reconhecer modos como as manifestações artísticas intervêm no ambiente natural;
- seja possível observar espaços, formas, sons, cores, movimentos, gestos, relacionados ao ambiente em que foram produzidos: em cidades do sul do Brasil as casas são réplicas de construções européias; os povos nômades e os esquimós produzem um tipo de arte que resulta também das condições do seu ambiente.

## Trabalho por projetos

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das formas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro).

O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada.

Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia.

Em um projeto, professores e alunos elegem os produtos a serem realizados que se relacionam aos conteúdos e objetivos de cada ciclo. Os professores planejam situações de aprendizagem para o grupo, seguindo alguns critérios:

- eleição de projetos em conjunto com os alunos;
- participação ativa dos alunos em pesquisas e produções de referenciais ao longo do projeto em formas de registro que todos possam compartilhar;
- práticas de simulação de ações em sala de aula que criam correspondência com situações sociais de aplicação dos temas abordados, por exemplo, dar um seminário como se fosse um crítico de arte, opinar sobre uma peça apresentada como se estivesse falando para uma emissora de TV em programa de notícias culturais;
- eleição de projetos relacionados aos conteúdos trabalhados, com o objetivo de estruturar um produto concreto, como um livro de arte, um filme, a apresentação de um grupo de música.

Os projetos também são muito adequados para que se abordem as formas artísticas que não foram eleitas no currículo daquele ciclo.

Um cuidado a ser tomado nos trabalhos por projetos é não deixar que seu desenvolvimento ocupe todas as aulas de um semestre; deve-se circunscrever seu espaço nos planejamentos, pois

projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade.

Na prática, os projetos podem envolver ações entre disciplinas, como, por exemplo, Língua Portuguesa e Arte, ou Matemática e Arte e assim por diante. Os conteúdos dos temas transversais também são favoráveis para o trabalho com projetos em Arte.

O ensino fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as diversas disciplinas, se os educadores estiverem abertos para as relações que eles fazem por si. Os projetos devem buscar nexos na seleção dos conteúdos por série, enquanto as relações entre os distintos conhecimentos são realizadas pelo aluno. Cabe à escola dar-lhe essa oportunidade de liberdade e de autonomia cognitiva.



## BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, A. *Artes plásticas na Semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ARANTES, A. A. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ARENDT, H. Que é autoridade? In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARGAN, G. C. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Estampa, 1988.
- ARGENTINA. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de currículum. *Actualización curricular artes-música*. Documento de Trabajo n. 2, 1996.
- ARIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARNHEIM, R. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). *Anais do III Encontro Anual*. Salvador: 1994.
- ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. *História da arte-educação em São Paulo*. São Paulo: AESP, 1986.
- BACHELARD, G. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1986.
- BAHIA. Secretaria da Educação e da Cultura. Departamento de Ensino. *Educação artística. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental*. Salvador: 1994.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil. Das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Recorte e colagem. Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- BARBOSA, A. M. e SALES, H. M. (orgs.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- BASTIDE, R. *Arte e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1979.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola plural. Proposta político-pedagógica. Rede municipal de educação*. Belo Horizonte: 1994.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: COSTA LIMA, L. (org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRONOWSKI, J. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *As origens do conhecimento e da imaginação*. Brasília: Editora da UNB, 1985.
- BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- CALABRESE, O. *A linguagem da arte*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- CALLEGARO, T. *Ensino da arte e cultura de massa: uma proposta pedagógica*. São Paulo: ECA/USP, 1993 (dissertação de mestrado).
- CAMPELO, V. Uma tupi tangendo a corda de um alaúde. *Fazendo Artes*, 11:14-15. Ministério da Cultura, Funarte, 1988.

- CANCLINI, N. G. *A socialização da arte. Teoria e prática na América Latina*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1984.
- CASTORINA, J. A. e colaboradores. *Psicogênese e ilusões pedagógicas. Psicologia genética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para o ensino de educação artística (ensino fundamental)*. Fortaleza: 1993.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COKER, J. *The jazz idiom*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1975.
- COLL, C. *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós, 1992.
- CROOK, H. *How to improvise. An approach to practicing improvisation*. Advance music D-7407, Rottenburg, N. Germany.
- CURRÍCULO BÁSICO para a Escola Pública do Estado do Paraná. Educação artística, Curitiba. 1992: 145 a 174.
- CURRÍCULO E EDUCAÇÃO BÁSICA das Escolas Públicas do Distrito Federal. Educação artística, Distrito Federal. 1993: 375-461.
- DEHENZELIN, M. *Construtivismo. A poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.
- DELORS, J. Educar para o futuro. *Correio da Unesco*. (6), ano 24, Rio de Janeiro: 1996.
- DELVAL, J. *Aprender a aprender. I - El desarrollo de la capacidad de pensar*. Madri: Alhambra Longman, 1991a.
- \_\_\_\_\_. *Aprender a aprender. II - La construcción de explicaciones*. Madri: Alhambra Longman, 1991b.
- DEWEY, J. *El arte como experiencia*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- DISCIPLINE-BASED MUSIC EDUCATION: *A conceptual framework for the teaching of music*. The University of Tennessee at Chattanooga. The Southeast Center for Education in the Arts. Chattanooga Tennessee, USA, 1994.
- DURAND, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Bordas, 1969.
- EFLAND, A. D. Conceptions of teaching in art education. *Art Education*. abr. 1979.
- EISNER, E. W. *Educating artistic vision*. Nova York/Londres: Macmillian, 1972.
- FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. *Anais do VII Congresso Nacional*. Florianópolis: Udesc, 1995.
- FERRAZ, M. H. C. T. e SIQUEIRA, I. *Vivência, experimentação ou livro didático?* São Paulo: Loyola, 1987.
- FERREIRO, E. *Psicogênese y educación*. México, 1985 (mimeo).
- FONTEERRADA, M. T. O. *Educação musical. Investigação em quatro momentos: prelúdio, coral, fuga e final*. São Paulo: PUC, 1991 (dissertação de mestrado).
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUSARI, M. F. R e FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

- GARDNER, H. *Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity*. Nova York: Basic Books, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A criança pré-escolar. Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIOS, M. H. M. *Caldeira Filho: contribuições para a música brasileira*. São Paulo: ECA/USP, 1989 (tese de doutorado).
- GOMBRICH, E. H. *Norma e forma*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GOMES, L. *Contos populares brasileiros*. São Paulo: Melhoramentos, 1985.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.
- GRILLO, N. (org.). *Histórias de Nasrudin*. Tradução de Monica Cromberg e Henrique Cukierman. Rio de Janeiro: Edições Dervish, 1994.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Grab & Ice, 1992.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- IAVELBERG, R. A crítica enquanto disciplina no ensino da arte. In: *Arte & Educação em Revista*, p. 85-91. Porto Alegre: Ed. Rede Arte na Escola Pólo, UFRGS.
- \_\_\_\_\_. O desenho cultivado da criança. In: *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JAMESON, K. *Pre-school and infant art*. Londres: Studio V. London, s/d.
- KANDINSKY, V. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KIEFFER, B. *Villa Lobos e o modernismo na música brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1981.
- KLEE, P. *Diários*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KOELLREUTTER, H. J. *Introdução à estética e à composição musical contemporânea*. Porto Alegre: Movimento, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades (1)*. São Paulo: Atravéz, 1990.
- LANGER, S. K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LEVI-STRAUSS, C. *Arte, lenguaje y etnología. Entrevistas de George Charboner*. México: Siglo Veintiuno, 1969.
- MACHADO, R. Relatório de Experiência. In: BARBOSA, A. M. *Arte-educação: acertos e conflitos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- \_\_\_\_\_. O conto de tradição oral e a aprendizagem do professor. *Idéias*. São Paulo: FDE, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Arte-educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. São Paulo: ECA/USP, 1989 (tese de doutorado).
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes curriculares (v. 14). Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul. Educação artística*. Campo Grande: 1992.

- MIGNONE, L. C. *Guia para o professor de recreação musical*. São Paulo: Ricordi, 1961.
- MOLES, A. *Arte e computador*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.
- MORAN, J. M. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- MUNRO, T. *Art education - its philosophy and psychology*. Nova York: Liberal Arts, 1956.
- NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, A. E a música onde está? In: *Anais do VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil*. Florianópolis: Udesc, 1995.
- ORTIZ, R. *Românticos e folcloristas. Cultura popular*. São Paulo: Olho d'Água, 1996.
- PAREYSON, L. *Os problemas de estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Estética. Teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PAZ, E. A. Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileira. *Cadernos Didáticos da UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- PAZ, O. *Marcel Duchamp ou o castelo da pureza*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PEIXOTO, V. Arte-educação: considerações históricas. *Educação musical*. Textos de Apoio, MINC/Funarte, 1988.
- PENNA, L. M. M. Entrevista de Cecília Conde. *Fazendo Artes*, n. 10, MINC/Funarte, 1987.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Arte-educação: perspectivas*. Recife: DSE/Departamento de Cultura, CEPE, 1988.
- PERSICETTI, V. *Twentieth century harmony*. Nova Jersey: Norton, 1965.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- \_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1982.
- PINTO, K. A. M. *Jogo dramático: uma experiência de vida*. São Paulo: ECA/USP, 1986 (dissertação de mestrado).
- RAILLARD, G. *Joan Miró. A cor dos meus sonhos*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- READ, H. *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- \_\_\_\_\_. *A redenção do robô*. São Paulo: Summus, 1986.
- REY, M. *O roteirista profissional: TV e cinema*. São Paulo: Ática, 1989.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação. Proposta 3*. Rio de Janeiro: 1995.
- RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- SALLES, P. P. *Gênese da notação musical da criança*. São Paulo, Feusp, 1996 (dissertação de mestrado).
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal (CENP). Departamento do Ensino Básico. *Diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus*. São Paulo: dez. 1971.

- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP). *Proposta curricular para o ensino de educação artística. Primeiro grau*. São Paulo: 1991.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP). *Educação e ensino artísticos. Legislação básica (federal e estadual)*. V. 1. Organização de Leslie Rama e José Santos. São Paulo: 1984.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículos e programas. Organizadores de área. Ensino fundamental*. São Paulo: 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1991.
- SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.
- SCHWARTZMAN, S., BOMENY, H. e COSTA, V. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra/Edusp, 1984.
- SILVA, U. R. e LORETO, M. L. S. *Elementos de estética*. Pelotas: Educart, 1995.
- SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Madri: Morata, 1988.
- TATIT, L. *O cancionista. Composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.
- THE SOUTHEAST INSTITUTE FOR EDUCATION IN MUSIC. *Sample DBME. Questions and activities. Related to the four music disciplines*. The University of Tennessee at Chattanooga, jul. 1992.
- TOURINHO, I. Atualização bibliográfica em educação musical. In: *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre: 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WARNOCK, M. *Imagination*. Londres: Faber and Faber, 1976.
- WISNIK, J. M. *O coro dos contrários. A música em torno da Semana de 22*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- \_\_\_\_\_. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.



## FICHA TÉCNICA

### **Coordenação**

Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares, Neide Nogueira.

### **Elaboração**

Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratangy, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille.

### **Consultoria**

César Coll

Délia Lerner de Zunino

### **Assessoria**

Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Moraes, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN.

### **Projeto gráfico**

Vitor Nozek

### **Revisão e Copydesk**

Cecilia Shizue Fujita dos Reis e Lilian Jenkino.

## AGRADECIMENTOS

Alberto Tassinari, Ana Mae Barbosa, Anna Maria Lamberti, Andréa Daher, Antônio José Lopes, Aparecida Maria Gama Andrade, Barjas Negri, Beatriz Cardoso, Carlos Roberto Jamil Curi, Celma Cerrano, Cristina F. B. Cabral, Elba de Sá Barreto, Eunice Durham, Heloisa Margarido Salles, Hércules Abrão de Araújo, Jocimar Daolio, Lais Helena Malaco, Lídia Aratangy, Márcia da Silva Ferreira, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marta Rosa Amoroso, Mauro Betti, Paulo Machado, Paulo Portella Filho, Rosana Paulillo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Sonia Carbonel, Sueli Teixeira Mello, Théia Standerski, Vera Helena S. Grellet, Volmir Matos, Yolanda Vianna, Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME.

### **Apoio**

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD  
Projeto BRA 95/014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO

Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação  
FNDE

**PARÂMETROS  
CURRICULARES  
NACIONAIS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

Secretaria de Educação Fundamental  
**Iara Glória Areias Prado**

Departamento de Política da Educação Fundamental  
**Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha**

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental  
**Maria Inês Laranjeira**

## **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIE)**

Volume 1 - **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Volume 2 - **Língua Portuguesa**

Volume 3 - **Matemática**

Volume 4 - **Ciências Naturais**

Volume 5 - **História e Geografia**

Volume 6 - **Arte**

Volume 7 - **Educação Física**

Volume 8 - **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**

Volume 9 - **Meio Ambiente e Saúde**

Volume 10 - **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais : Educação física /  
Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :  
MEC/SEF, 1997.

96p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Educação  
física : Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

CDU: 371.214

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

**PARÂMETROS  
CURRICULARES  
NACIONAIS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Brasília**  
**1997**

## AO PROFESSOR

*É com alegria que colocamos em suas mãos os **Parâmetros Curriculares Nacionais** referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.*

*Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.*

*Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.*

*Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.*

*Para fazer chegar os **Parâmetros** à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

*Estamos certos de que os **Parâmetros** serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*

**Paulo Renato Souza**

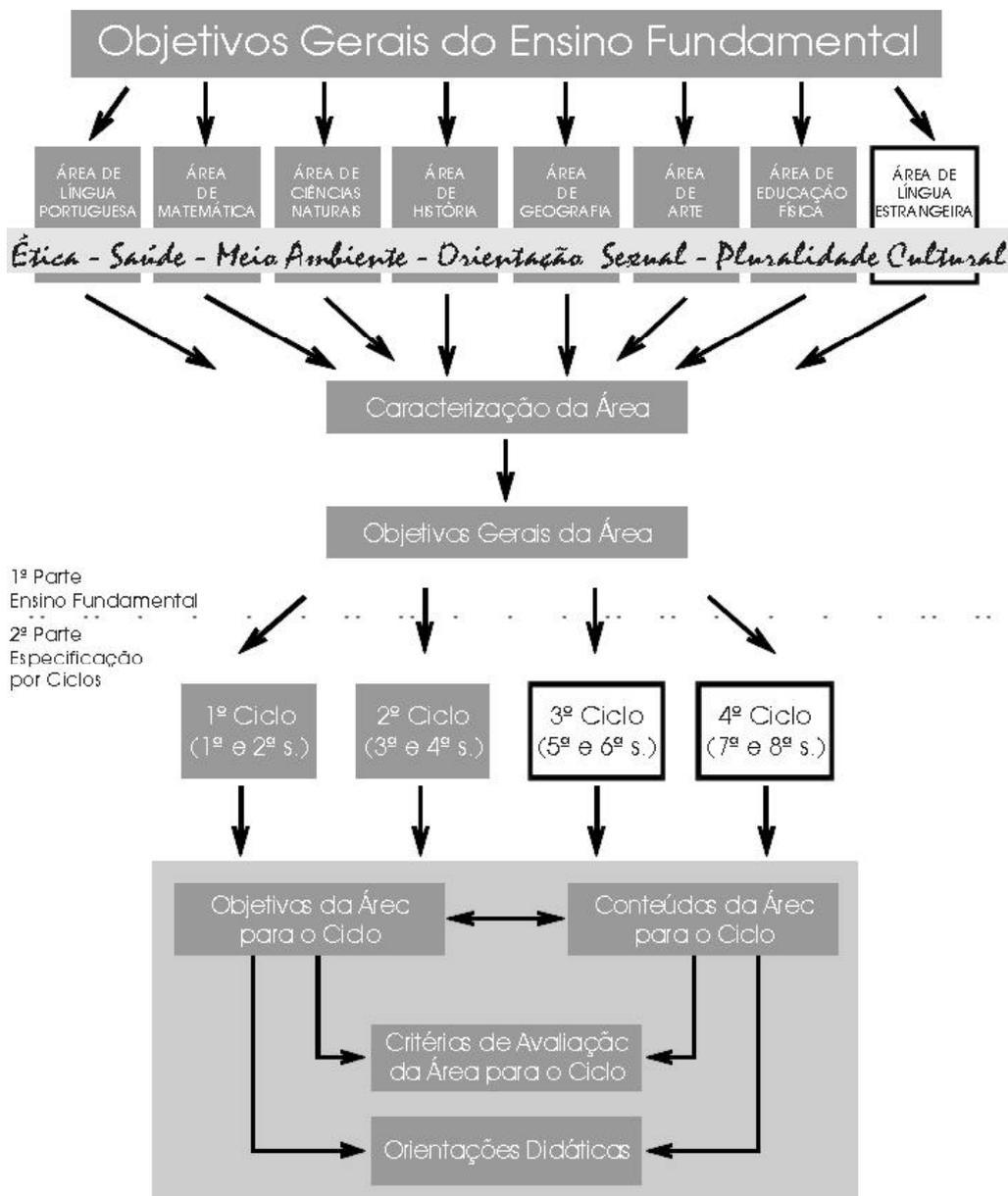
Ministro da Educação e do Desporto

## OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

# ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	15
---------------------------	----

## 1ª PARTE

<b>Caracterização da área de Educação Física</b> .....	19
Histórico .....	19
Educação Física: concepção e importância social .....	25
A Educação Física como cultura corporal .....	26
Cultura corporal e cidadania .....	28
<b>Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental</b> .....	33
Automatismos e atenção .....	34
Afetividade e estilo pessoal .....	37
Portadores de deficiências físicas .....	40
<b>Objetivos gerais de Educação Física para o ensino fundamental</b> .....	43
<b>Os conteúdos de Educação Física no ensino fundamental</b> .....	45
Critérios de seleção e organização dos conteúdos .....	45
Blocos de conteúdos .....	46
Conhecimentos sobre o corpo .....	46
Esportes, jogos, lutas e ginásticas .....	48
Atividades rítmicas e expressivas .....	51
<b>Critérios de Avaliação</b> .....	55

## 2ª PARTE

<b>Primeiro ciclo</b> .....	59
Ensino e aprendizagem de Educação Física no primeiro ciclo .....	59
Objetivos de Educação Física para o primeiro ciclo .....	63
Conteúdos de Educação Física para o primeiro ciclo .....	63
Critérios de avaliação de Educação Física para o primeiro ciclo .....	67
<b>Segundo ciclo</b> .....	69
Ensino e aprendizagem de Educação Física no segundo ciclo .....	69
Objetivos de Educação Física para o segundo ciclo .....	71
Conteúdos de Educação Física para o segundo ciclo .....	72
Critérios de avaliação de Educação Física para o segundo ciclo .....	76
<b>Orientações didáticas</b> .....	79
Introdução .....	79
Orientações gerais .....	82
Organização social das atividades e atenção à diversidade .....	82
Diferenças entre meninos e meninas .....	83
Competição & competência .....	84
Problematização das regras .....	85
Uso do espaço .....	86
Conhecimentos prévios .....	87
Apreciação/crítica .....	88
<b>Bibliografia</b> .....	91

# EDUCAÇÃO FÍSICA



## APRESENTAÇÃO

Para boa parte das pessoas que freqüentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensação de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar...

O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas.

A primeira parte do documento descreve a trajetória da disciplina através do tempo, localizando as principais influências históricas e tendências pedagógicas, e desenvolve a concepção que se tem da área, situando-a como produção cultural. A seguir, aponta suas contribuições para a formação da cidadania, discutindo a natureza e as especificidades do processo de ensino e aprendizagem e expondo os objetivos gerais para o ensino fundamental.

A segunda parte aborda o trabalho das primeiras quatro séries, indicando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Os conteúdos estão organizados em blocos inter-relacionados e foram explicitados como possíveis enfoques da ação do professor e não como atividades isoladas. Essa parte contempla, também, aspectos didáticos gerais e específicos da prática pedagógica em Educação Física que podem auxiliar o professor nas questões do cotidiano das salas de aula e servem como ponto de partida para discussões.

O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

**Secretaria de Educação Fundamental**



# EDUCAÇÃO FÍSICA

1ª PARTE



# CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

## Histórico

Para que se compreenda o momento atual da Educação Física é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, abordando as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e os novos rumos que estão se delineando.

No século passado, a Educação Física esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à classe médica. Esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada.

Visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favoreceria a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia<sup>1</sup>. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveriam incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca.

Embora a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos, eugênicos e físicos, havia uma forte resistência na realização de atividades físicas por conta da associação entre o trabalho físico e o trabalho escravo. Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com maus olhos, considerada “menor”. Essa atitude dificultava que se tornasse obrigatória a prática de atividades físicas nas escolas.

Dentro dessa conjuntura, as instituições militares sofreram influência da filosofia positivista, o que favoreceu que tais instituições também pregassem a educação do físico. Almejando a ordem e o progresso, era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais.

No ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a idéia de ginástica associava-se às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas.

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 — Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública —, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua idéia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual.

No início deste século, a Educação Física, ainda sob o nome de ginástica, foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo.

---

1. A eugenia é uma ação que visa o melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consanguíneos.

Nessa mesma época a educação brasileira sofria uma forte influência do movimento escola-novista, que evidenciou a importância da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano. Essa conjuntura possibilitou que profissionais da educação na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, discutissem os métodos, as práticas e os problemas relativos ao ensino da Educação Física.

A Educação Física que se ensinava nesse período era baseada nos métodos europeus — o sueco, o alemão e, posteriormente, o francês —, que se firmavam em princípios biológicos. Faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente.

Na década de 30, no Brasil, dentro de um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, ganham força novamente as idéias que associam a eugeniação da raça à Educação Física. O exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. O discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes sim, passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional.

A finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas, educadores da “escola nova” e Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos.

Mas a inclusão da Educação Física nos currículos não havia garantido a sua implementação prática, principalmente nas escolas primárias. Embora a legislação visasse tal inclusão, a falta de recursos humanos capacitados para o trabalho com Educação Física escolar era muito grande.

Apenas em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia.

Os anos 30 tiveram ainda por característica uma mudança conjuntural bastante significativa no país: o processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo. Nesse contexto, a Educação Física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade.

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa lei ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas.

Após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão-de-obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno.

Na década de 70, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970.

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

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

O campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando o rumo das novas tendências da Educação Física. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, bem como o aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza foram fatores que também contribuíram para esse debate.

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

Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a

aproximado das ciências humanas, e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). Outra situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada. Muitas vezes o professor acaba por se convencer da “pequena importância” de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente. Paradoxalmente, esse professor é uma referência importante para seus alunos, pois a Educação Física propicia uma experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade de forma intensa e explícita, o que faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos. Levando essas questões em conta e considerando a importância da própria área, evidencia-se cada vez mais, a necessidade de integração.

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicitar no art. 26, § 3<sup>a</sup>, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade de primeira a oitava séries, não somente de quinta a oitava séries, como era anteriormente.

A consideração à particularidade da população de cada escola e a integração ao projeto pedagógico evidenciaram a preocupação em tornar a Educação Física uma área não-marginalizada.

## Educação Física: concepção e importância social

O trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento. Ou, dito de outro modo, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos.

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento — fundamentos de seu trabalho — aos seus aspectos fisiológicos e técnicos.

Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que, além daqueles, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos.

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e corpo — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural<sup>2</sup> — e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como

2. Ver documento de Orientação Sexual.

conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CULTURA CORPORAL**

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.

“É preciso considerar que não se trata, aqui, do sentido mais usual do termo cultura, empregado para definir certo saber, ilustração, refinamento de maneiras. No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existe homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. É como se se pudesse dizer que o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou.

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe”<sup>3</sup>.

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal.

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica.

A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno, possui uma tradição e um saber-fazer e tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio.

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar.

---

3. Trecho do documento Pluralidade Cultural.

A Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Para isso é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado<sup>4</sup> que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal. É fundamental também que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais, pois, embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola. A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os alunos portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de Educação Física<sup>5</sup>.

Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Sobre o jogo da amarelinha, o voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los.

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal<sup>6</sup> de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

## **CULTURA CORPORAL E CIDADANIA**

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque.

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana<sup>7</sup>. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte.

A prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais.

---

4. Tradicionalmente, a “aptidão física” é um conjunto de capacidades, tais como força, resistência e velocidade, que o indivíduo deveria ter para estar apto a praticar atividades físicas. O “rendimento padronizado” diz respeito às metas de desempenho corporal que todos os alunos, independentemente de suas características, deveriam atingir.

5. O trabalho de Educação Física para portadores de deficiências está desenvolvido no item “Portadores de deficiências físicas” deste documento.

6. Esse conceito está desenvolvido no item “Afetividade e estilo pessoal” deste documento.

7. Entende-se por “vida cotidiana” tudo aquilo que existe no entorno dos indivíduos, que está presente materialmente no ambiente em que convivem: produtos culturais como escrita, números, hábitos sociais, objetos de uso, emprego de conhecimentos científicos; ou tudo aquilo que chega até os indivíduos pelos meios de comunicação: transmissões culturais, técnicas, saberes e mentalidades, provenientes de tempos e espaços diferentes.

A possibilidade de vivência de situações de socialização e de desfrute de atividades lúdicas, sem caráter utilitário, são essenciais para a saúde<sup>8</sup> e contribuem para o bem-estar coletivo. Sabe-se, por exemplo, que a mortalidade por doenças cardiovasculares vem aumentando e entre os principais fatores de risco estão a vida sedentária e o estresse.

O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão. Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física.

Os conhecimentos sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento, que são construídos concomitantemente com o desenvolvimento de práticas corporais, ao mesmo tempo que dão subsídios para o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo, permitem compreendê-los como direitos humanos fundamentais.

A formação de hábitos de autocuidado e de construção de relações interpessoais colaboram para que a dimensão da sexualidade seja integrada de maneira prazerosa e segura.

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias.

No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social e a atuação dos meios de comunicação em produzi-los, transmiti-los e impô-los; uma discussão sobre a ética do esporte profissional, sobre a discriminação sexual e racial que existe nele, entre outras coisas, pode favorecer a consideração da estética do ponto de vista do bem-estar, as posturas não-consumistas, não-preconceituosas, não-discriminatórias e a consciência dos valores coerentes com a ética democrática.

Nos jogos, ao interagirem com os adversários, os alunos podem desenvolver o respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. Confrontar-se com o resultado de um jogo e com a presença de um árbitro permitem a vivência e o desenvolvimento da capacidade de julgamento de justiça (e de injustiça). Principalmente nos jogos, em que é fundamental que se trabalhe em equipe, a solidariedade pode ser exercida e valorizada. Em relação à postura diante do adversário podem-se desenvolver atitudes de solidariedade e dignidade, nos momentos em que, por exemplo, quem ganha é capaz de não provocar e não humilhar, e quem perde pode reconhecer a vitória dos outros sem se sentir humilhado.

Viver os papéis tanto de praticante quanto de espectador e tentar compreender, por exemplo, por que ocorrem brigas nos estádios que podem levar à morte de torcedores favorece a construção de uma atitude de repúdio à violência.

Em determinadas realidades, o consumo de álcool, fumo ou outras drogas já ocorre em idade muito precoce. A aquisição de hábitos saudáveis, a conscientização de sua importância, bem como a efetiva possibilidade de estar integrado socialmente (o que pode ocorrer mediante a participação

---

8. Esse conceito está plenamente desenvolvido no documento de Saúde.

em atividades lúdicas e esportivas), são fatores que podem ir contra o consumo de drogas. Quando o indivíduo preza sua saúde e está integrado a um grupo de referência com o qual compartilha atividades socioculturais e cujos valores não estimulam o consumo de drogas, terá mais recursos para evitar esse risco.

## APRENDER E ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora numa aula de Educação Física os aspectos corporais sejam mais evidentes, mais facilmente observáveis, e a aprendizagem esteja vinculada à experiência prática, o aluno precisa ser considerado como um todo no qual aspectos cognitivos, afetivos e corporais estão inter-relacionados em todas as situações.

Não basta a repetição de gestos estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento e construa uma possibilidade autônoma de utilização de seu potencial gestual.

O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.

Trata-se de compreender como o indivíduo utiliza suas habilidades e estilos pessoais dentro de linguagens e contextos sociais, pois um mesmo gesto adquire significados diferentes conforme a intenção de quem o realiza e a situação em que isso ocorre. Por exemplo, o chutar é diferente no futebol, na capoeira, na dança e na defesa pessoal, na medida em que é utilizado com intenções diferenciadas e em contextos específicos; é dentro deles que a habilidade de chutar deve ser apreendida e exercitada. É necessário que o indivíduo conheça a natureza e as características de cada situação de ação corporal, como são socialmente construídas e valorizadas, para que possa organizar e utilizar sua motricidade na expressão de sentimentos e emoções de forma adequada e significativa. Dentro de uma mesma linguagem corporal, um jogo desportivo, por exemplo, é necessário saber discernir o caráter mais competitivo ou recreativo de cada situação, conhecer o seu histórico, compreender minimamente regras e estratégias e saber adaptá-las. Por isso, é fundamental a participação em atividades de caráter recreativo, cooperativo, competitivo, entre outros, para aprender a diferenciá-las.

Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área de Educação Física. E embora a ação e a compreensão sejam um processo indissociável, em muitos casos, a ação se processa em frações de segundo, parecendo imperceptível, ao próprio sujeito, que houve processamento mental. É fundamental que as situações de ensino e aprendizagem incluam instrumentos de registro, reflexão e discussão sobre as experiências corporais, estratégicas e grupais que as práticas da cultura corporal oferecem ao aluno.

### Automatismos e atenção

No ser humano, constata-se uma tendência para a automatização do controle na execução de movimentos, desde os mais básicos e simples até os mais sofisticados. Esse processo se constrói a partir da quantidade e da qualidade do exercício dos diversos esquemas motores e da atenção nessas execuções. Quanto mais uma criança tiver a oportunidade de saltar, girar ou dançar, mais esses movimentos tendem a ser realizados de forma automática. Menos atenção é necessária no controle de sua execução e essa demanda atencional pode dirigir-se para o aperfeiçoamento desses mesmos movimentos e no enfrentamento de outros desafios. Essa tendência para a automatização é favorável aos processos de aprendizagem das

práticas da cultura corporal desde que compreendida como uma função dinâmica, mutável, como parte integrante e não como meta do processo de aprendizagem.

Por exemplo, quanto mais automatizados estiverem os gestos de digitar um texto, mais o autor pode se concentrar no assunto que está escrevendo. No basquetebol, se o aluno já consegue bater a bola com alguma segurança, sem precisar olhá-la o tempo todo, pode olhar para os seus companheiros de jogo, situar-se melhor no espaço, planejar algumas ações e isso o torna um jogador melhor, mais eficiente, capaz de adaptar-se a uma variedade maior de situações.

No entanto, a repetição pura e simples, realizada de forma mecânica e desatenta, além de ser desagradável, pode resultar num automatismo estereotipado. Dessa forma, em cada situação, é necessário que o professor analise quais dos gestos envolvidos já podem ser realizados automaticamente sem prejuízo de qualidade, e quais solicitam a atenção do aluno no controle de sua execução. A intervenção do professor se dá a fim de criar situações em que os automatismos sejam insuficientes para a realização dos movimentos e a atenção seja necessária para o seu aperfeiçoamento.

A quantidade de execuções justifica-se pela necessidade de alimentar funcionalmente os mecanismos de controle dos movimentos, e se num primeiro momento é necessário um esforço adaptativo para que a criança consiga executar um determinado movimento ou coordenar uma seqüência deles, em seguida essa realização pode ser exercida e repetida, por prazer funcional, de manutenção e de aperfeiçoamento. Além disso, os efeitos fisiológicos decorrentes do exercício, como a melhora da condição cardiorrespiratória e o aumento da massa muscular, são partes do processo da aprendizagem de esquemas motores, e não apenas um aspecto a ser trabalhado isoladamente.

Em relação à atenção, estão envolvidos complexos processos de ajuste neuromuscular e de equilíbrio, regulações de tônus muscular, interpretação de informações perceptivas, que são postos em ação sempre que os automatismos já construídos forem insuficientes para a execução de determinado movimento ou seqüência deles.

O processo de ensino e aprendizagem deve, portanto, contemplar essas duas variáveis simultaneamente, permitindo que o aluno possa executar cada movimento ou conjunto de movimentos o maior número de vezes e criando solicitações adequadas para que essa realização ocorra da forma mais atenta possível.

Tome-se como exemplo um jogo de amarelinha. Quando uma criança depara pela primeira vez com esse jogo, em princípio já dispõe de alguns esquemas motores solicitados, ou seja, saltar e aterrissar sobre um ou dois pés e equilibrar-se sobre um dos pés são conhecimentos prévios e sua execução já ocorre de forma mais ou menos automática. No entanto, a coordenação desses movimentos nas circunstâncias espaciais propostas pela amarelinha constitui um problema a ser resolvido, e esse problema solicita toda a atenção da criança durante as execuções iniciais. Com a prática atenta, e à medida que as execuções ocorrerem de forma cada vez mais satisfatória e eficiente, a criança será capaz de realizá-las de forma cada vez mais automática. Nesse momento, uma proposta de jogar amarelinha em duplas, com as casas mais distantes umas das outras, ou até de olhos vendados, constitui um problema a ser resolvido que “chama a atenção” do aluno para a reorganização de gestos que já estavam sendo realizados de forma automática.

As situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno na

tentativa de executá-los de forma satisfatória e adequada. Elas incluem, simultaneamente, a possibilidade de repetição para manutenção e por prazer funcional e a oportunidade de ter diferentes problemas a resolver. Além disso, pelo fato de o jogo constituir um momento de interação social bastante significativo, as questões de sociabilidade constituem motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido.

Nesse sentido, uma atividade só se tornará desinteressante para a criança quando não representar mais nenhum problema a ser resolvido, nenhuma possibilidade de prazer funcional pela repetição e nenhuma motivação relacionada à interação social.

A interação e a complementaridade permanente entre a atenção e o automatismo no controle da execução de movimentos poderiam ser ilustradas pela imagem de uma pessoa andando de bicicleta. Na roda de trás e nos pedais flui uma dinâmica repetitiva, de caráter automático e constante, responsável pela manutenção do movimento e da impulsão. No guidão e na roda da frente predomina um estado de atenção, um alerta consciente que opta, decide, direciona, estabelece desafios e metas, resolve problemas de trajetória, enfim, que dá sentido à força pulsional e constante que o pedalar representa.

## Afetividade e estilo pessoal

Neste item pretende-se refletir de que forma os afetos, sentimentos e sensações do aluno interagem com a aprendizagem das práticas da cultura corporal e, ao mesmo tempo, de que maneira a aprendizagem dessas práticas contribui para a construção de um estilo pessoal de atuação e relação interpessoal dentro desses contextos.

Alguns fatores serão considerados para essa reflexão: os riscos de segurança física, o grau de excitação somática, as características individuais e vivências anteriores do aluno (como vivência a satisfação e a frustração de seus desejos de aprendizagem) e a exposição do indivíduo num contexto social.

A aprendizagem em Educação Física envolve alguns riscos do ponto de vista físico inerentes ao próprio ato de se movimentar, como, por exemplo, nas situações em que o equilíbrio corporal é solicitado, a possibilidade de desequilíbrio estará inevitavelmente presente. Dessa forma, mesmo considerando que escorregões, pequenas trombadas, quedas, impacto de bolas e cordas não possam ser evitados por completo, cabe ao professor a tarefa de organizar as situações de ensino e aprendizagem, de forma a minimizar esses pequenos incidentes. O receio ou a vergonha do aluno em correr riscos de segurança física é motivo suficiente para que ele se negue a participar de uma atividade, e em hipótese alguma o aluno deve ser obrigado ou constrangido a realizar qualquer atividade. As propostas devem desafiar e não ameaçar o aluno, e como essa medida varia de pessoa para pessoa, a organização das atividades tem que contemplar individualmente esse aspecto relativo à segurança física.

Uma outra característica da maioria das situações de prática corporal é o grau elevado de excitação somática que o próprio movimento produz no corpo, particularmente em danças, lutas, jogos e brincadeiras. A elevação de batimentos cardíacos e de tônus muscular, a expectativa de prazer e satisfação, e a possibilidade de gritar e comemorar, configuram um contexto em que sentimentos de raiva, medo, vergonha, alegria e tristeza, entre outros, são vividos e expressos de maneira intensa. Os tênues limites entre o controle e o descontrole dessas emoções são postos à prova, vivenciados corporalmente e numa intensidade que, em muitos casos, pode ser inédita para

o aluno. A expressão desses sentimentos por meio de manifestações verbais, de riso, de choro ou de agressividade deve ser reconhecida como objeto de ensino e aprendizagem, para que possa ser pautada pelo respeito por si e pelo outro.

As características individuais e as vivências anteriores do aluno ao deparar com cada situação constituem o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem das práticas da cultura corporal. As formas de compreender e relacionar-se com o próprio corpo, com o espaço e os objetos, com os outros, a presença de deficiências físicas e perceptivas, configuram um aluno real e não virtual, um indivíduo com características próprias, que pode ter mais facilidade para aprender uma ou outra coisa, ter medo disso ou vergonha daquilo ou ainda julgar-se capaz de realizar algo que, na realidade, ainda não é.

Deparar com suas potencialidades e limitações para buscar desenvolvê-las é parte integrante do processo de aprendizagem das práticas da cultura corporal e envolve sempre um certo risco para o aluno, pois o êxito gera um sentimento de satisfação e competência, mas experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar uma sensação de impotência que, num limite extremo, inviabiliza a aprendizagem.

O êxito e o fracasso devem ser dimensionados tendo como referência os avanços realizados pelo aluno em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e não por uma expectativa de desempenho predeterminada.

Por isso, as situações de ensino e aprendizagem contemplam as possibilidades de o aluno arriscar, vacilar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de humilhação ou constrangimento. A valorização no investimento que o indivíduo faz contribui para a construção de uma postura positiva em relação à pesquisa corporal, mesmo porque, a rigor, não existe um gesto certo ou errado e sim um gesto mais ou menos adequado para cada contexto.

No âmbito das práticas coletivas da cultura corporal com fins de expressão de emoções, sentimentos e sensações, as relações de afetividade se configuram, em muitos casos, a partir de regras e valores peculiares a determinado contexto estabelecido pelo grupo de participantes. Assim, é a partir do fato de uma atividade se revestir de um caráter competitivo ou recreativo, se a eficiência ou a plasticidade estética serão valorizadas, ou se as regras serão mais ou menos flexíveis, que serão determinadas as relações de inclusão e exclusão do indivíduo no grupo. Na escola, portanto, quem deve determinar o caráter de cada dinâmica coletiva é o professor, a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos. Esse é um dos aspectos que diferencia a prática corporal dentro e fora da escola.

Gradualmente, ao longo do processo de aprendizagem, a criança concebe as práticas culturais de movimento como instrumentos para o conhecimento e a expressão de sensações, sentimentos e emoções individuais nas relações com o outro.

Em paralelo com a construção de uma melhor coordenação corporal ocorre uma construção de natureza mais sutil, de caráter mais subjetivo, que diz respeito ao estilo pessoal de se movimentar dentro das práticas corporais cultivadas socialmente.

Essas práticas corporais permitem ao indivíduo experimentar e expressar um conjunto de características de sua personalidade, de seu estilo pessoal de jogar, lutar, dançar e brincar. Mais ainda, de sua maneira pessoal de aprender a jogar, a lutar, a dançar e a brincar. Pode-se falar em estilo agressivo, irreverente, obstinado, elegante, cerebral, ousado e retraído, entre outros. Nessas práticas o aluno explicita para si mesmo e para o outro como é, como se imagina ser, como gostaria de ser e, portanto, conhece e se permite conhecer pelo outro.

Quanto mais domínio sobre os próprios movimentos o indivíduo conquistar, quanto mais conhecimentos construir sobre a especificidade gestual de determinada modalidade esportiva, de dança ou de luta que exerce, mais pode se utilizar dessa mesma linguagem para expressar seus sentimentos, suas emoções e o seu estilo pessoal de forma intencional e espontânea. Dito de outra forma, a aprendizagem das práticas da cultura corporal inclui a reconstrução dessa mesma técnica ou modalidade, pelo sujeito, por meio da criação de seu estilo pessoal de exercê-las, nas quais a espontaneidade deve ser vista como uma construção e não apenas como a ausência de inibições.

## Portadores de deficiências físicas

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social.

É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Para que esses alunos possam frequentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves.

Garantidas as condições de segurança, o professor pode fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais. Uma criança na cadeira de rodas pode participar de uma corrida se for empurrada por outra e, mesmo que não desenvolva os músculos ou aumente a capacidade cardiovascular, estará sentindo as emoções de uma corrida. Num jogo de futebol, a criança que não deve fazer muito esforço físico pode ficar um tempo no gol, fazer papel de técnico, de árbitro ou mesmo torcer. A aula não precisa se estruturar em função desses alunos, mas o professor pode ser flexível, fazendo as adequações necessárias.

Outro ponto importante é em relação a situações de vergonha e exposição nas aulas de Educação Física. A maioria das pessoas portadoras de deficiências tem traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação que as destacam das demais. A atitude dos alunos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e dependerá muito da atitude que o professor adotar. É possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações, e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que desenvolva suas potencialidades.

A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos.



## OBJETIVOS GERAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Espera-se que ao final do ensino fundamental os alunos sejam capazes de:

- participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;
- conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
- conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.



# OS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

## Critérios de seleção e organização dos conteúdos

Com a preocupação de garantir a coerência com a concepção exposta e de efetivar os objetivos, foram eleitos os seguintes critérios para a seleção dos conteúdos propostos:

- **Relevância social**

Foram selecionadas práticas da cultura corporal que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva.

Considerou-se também de fundamental importância que os conteúdos da área contemplem as demandas sociais apresentadas pelos Temas Transversais.

- **Características dos alunos**

A definição dos conteúdos buscou guardar uma amplitude que possibilite a consideração das diferenças entre regiões, cidades e localidades brasileiras e suas respectivas populações. Além disso tomou-se também como referencial a necessidade de considerar o crescimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos nesta etapa da escolaridade.

- **Características da própria área**

Os conteúdos são um recorte possível da enorme gama de conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre a cultura corporal e estão incorporados pela Educação Física.

## Blocos de conteúdos

Os conteúdos estão organizados em três blocos, que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental, embora no presente documento sejam especificados apenas os conteúdos dos dois primeiros ciclos.

Essa organização tem a função de evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira equilibrada e adequada. Assim, não se trata de uma estrutura estática ou inflexível, mas sim de uma forma de organizar o conjunto de conhecimentos abordado, segundo os diferentes enfoques que podem ser dados:

Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Os três blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades. O bloco “Conhecimentos sobre o corpo” tem conteúdos que estão incluídos nos

demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulações entre si.

## CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO

Este bloco diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. O corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de “partes” e “aparelhos”, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. São tratados de maneira simplificada, abordando-se apenas os conhecimentos básicos. No ciclo final da escolaridade obrigatória, podem ser ampliados e aprofundados. É importante ressaltar que os conteúdos deste bloco estão contextualizados nas atividades corporais desenvolvidas.

Os conhecimentos de anatomia referem-se principalmente à estrutura muscular e óssea e são abordados sob o enfoque da percepção do próprio corpo, sentindo e compreendendo, por exemplo, os ossos e os músculos envolvidos nos diferentes movimentos e posições, em situações de relaxamento e tensão.

Os conhecimentos de fisiologia são aqueles básicos para compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas (frequência cardíaca, queima de calorias, perda de água e sais minerais) e aquelas que ocorrem a longo prazo (melhora da condição cardiorrespiratória, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade e diminuição de tecido adiposo).

A bioquímica abordará conteúdos que subsidiam a fisiologia: alguns processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos. Os conhecimentos de biomecânica são relacionados à anatomia e contemplam, principalmente, a adequação dos hábitos posturais, como, por exemplo, levantar um peso e equilibrar objetos.

Estes conteúdos são abordados principalmente a partir da percepção do próprio corpo, isto é, o aluno deverá, por meio de suas sensações, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades. Poderão ser feitas análises sobre alterações a curto, médio ou longo prazos. Também sob a ótica da percepção do próprio corpo, os alunos poderão analisar seus movimentos no tempo e no espaço: como são seus deslocamentos, qual é a velocidade de seus movimentos, etc.

As habilidades motoras deverão ser aprendidas durante toda a escolaridade, do ponto de vista prático, e deverão sempre estar contextualizadas nos conteúdos dos outros blocos. Do ponto de vista teórico, podem ser observadas e apreciadas principalmente dentro dos esportes, jogos, lutas e danças.

Também fazem parte deste bloco os conhecimentos sobre os hábitos posturais e atitudes corporais. A ênfase deste item está na relação entre as possibilidades e as necessidades biomecânicas e a construção sociocultural da atitude corporal, dos gestos, da postura. Por que, por exemplo, os orientais sentam-se no chão, com as costas eretas? Por que as lavadeiras de um determinado lugar lavam a roupa de uma maneira? Por que muitas pessoas do interior sentam-se de cócoras? Observar, analisar, compreender essas atitudes corporais são atividades que podem ser desenvolvidas juntamente com projetos de História, Geografia e Pluralidade Cultural.

Além da análise dos diferentes hábitos, pode-se incluir a questão da postura dos alunos em classe: as posturas mais adequadas para fazer determinadas tarefas, para diferentes situações e por quê.

## **ESPORTES, JOGOS, LUTAS E GINÁSTICAS**

Tentar definir critérios para delimitar cada uma destas práticas corporais é tarefa arriscada, pois as sutis interseções, semelhanças e diferenças entre uma e outra estão vinculadas ao contexto em que são exercidas. Existem inúmeras tentativas de circunscrever conceitualmente cada uma delas, a partir de diferentes pressupostos teóricos, mas até hoje não existe consenso.

As delimitações utilizadas no presente documento têm o intuito de tornar viável ao professor e à escola operacionalizar e sistematizar os conteúdos de forma mais abrangente, diversificada e articulada possível.

Assim, consideram-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. Envolvem condições espaciais e de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásios, etc. A divulgação pela mídia favorece a sua apreciação por um diverso contingente de grupos sociais e culturais. Por exemplo, os Jogos Olímpicos, a Copa do Mundo de Futebol ou determinadas lutas de boxe profissional são vistos e discutidos por um grande número de apreciadores e torcedores.

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê.

As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. Cabe ressaltar que são um conteúdo que tem uma relação privilegiada com “Conhecimentos sobre o corpo”, pois, nas atividades ginásticas, esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando a percepção do próprio corpo: ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral.

Uma prática pode ser vivida ou classificada em função do contexto em que ocorre e das intenções de seus praticantes. Por exemplo, o futebol pode ser praticado como um esporte, de forma competitiva, considerando as regras oficiais que são estabelecidas internacionalmente (que

incluem as dimensões do campo, o número de participantes, o diâmetro e peso da bola, entre outros aspectos), com platéia, técnicos e árbitros. Pode ser considerado um jogo, quando ocorre na praia, ao final da tarde, com times compostos na hora, sem árbitro, nem torcida, com fins puramente recreativos. Pode ser vivido também como uma luta, quando os times são compostos por meninos de ruas vizinhas e rivais, ou numa final de campeonato, por exemplo, entre times cuja rivalidade é histórica. Em muitos casos, esses aspectos podem estar presentes simultaneamente.

Os esportes são sempre notícia nos meios de comunicação e dentro da escola; portanto, podem fazer parte do conteúdo, principalmente nos dois primeiros ciclos, se for abordado sob o enfoque da apreciação e da discussão de aspectos técnicos, táticos e estéticos. Nos ciclos posteriores, existem contextos mais específicos (como torneios e campeonatos) que possibilitam que os alunos vivenciem uma situação mais caracterizada como esporte.

Incluem-se neste bloco as informações históricas das origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, valorização e apreciação dessas práticas.

A gama de esportes, jogos, lutas e ginásticas existentes no Brasil é imensa. Cada região, cada cidade, cada escola tem uma realidade e uma conjuntura que possibilitam a prática de uma parcela dessa gama. A lista a seguir contempla uma parcela de possibilidades e pode ser ampliada ou reduzida:

- jogos pré-desportivos: queimada, pique-bandeira, guerra das bolas, jogos pré-desportivos do futebol (gol-a-gol, controle, chute-em-gol-rebatida-drible, bobinho, dois toques);
- jogos populares: bocha, malha, taco, boliche;
- brincadeiras: amarelinha, pular corda, elástico, bambolê, bolinha de gude, pião, pipas, lenço-atrás, corre-cutia, esconde-esconde, pega-pega, coelho-sai-da-toca, duro-ou-mole, agacha-agacha, mãe-da-rua, carrinhos de rolimã, cabo-de-guerra, etc.;
- atletismo: corridas de velocidade, de resistência, com obstáculos, de revezamento; saltos em distância, em altura, triplo, com vara; arremessos de peso, de martelo, de dardo e de disco;
- esportes coletivos: futebol de campo, futsal, basquete, vôlei, vôlei de praia, handebol, futvôlei, etc.;
- esportes com bastões e raquetes: beisebol, tênis de mesa, tênis de campo, pingue-pongue;
- esportes sobre rodas: hóquei, hóquei in-line, ciclismo;
- lutas: judô, capoeira, caratê;
- ginásticas: de manutenção de saúde (aeróbica e musculação); de preparação e aperfeiçoamento para a dança; de preparação e aperfeiçoamento para os esportes, jogos e lutas; olímpica e rítmica desportiva.

## **ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS**

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas.

O enfoque aqui priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo “Dança”, que faz parte do documento de Arte. O professor encontrará, naquele documento, mais subsídios

para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística.

Num país em que pulsam o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física ter promovido apenas a prática de técnicas de ginástica e (eventualmente) danças européias e americanas. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem.

Todas as culturas têm algum tipo de manifestação rítmica e/ou expressiva. No Brasil existe uma riqueza muito grande dessas manifestações. Danças trazidas pelos africanos na colonização, danças relativas aos mais diversos rituais, danças que os imigrantes trouxeram em sua bagagem, danças que foram aprendidas com os vizinhos de fronteira, danças que se vêem pela televisão. As danças foram e são criadas a todo tempo: inúmeras influências são incorporadas e as danças transformam-se, multiplicam-se. Algumas preservaram suas características e pouco se transformaram com o passar do tempo, como os forrós que acontecem no interior de Minas Gerais, sob a luz de um lampião, ao som de uma sanfona. Outras, recebem múltiplas influências, incorporam-nas, transformando-as em novas manifestações, como os forrós do Nordeste, que incorporaram os ritmos caribenhos, resultando na lambada.

Nas cidades existem danças como o funk, o rap, o hip-hop, as danças de salão, entre outras, que se caracterizam por acontecerem em festas, clubes, ou mesmo nas praças e ruas. Existem também as danças eruditas como a clássica, a contemporânea, a moderna e o jazz, que podem às vezes ser apreciadas na televisão, em apresentações teatrais e são geralmente ensinadas em escolas e academias. Nas cidades do Nordeste e Norte do país, existem danças e coreografias associadas às manifestações musicais, como a timbalada ou o olodum, por exemplo.

A presença de imigrantes no país também trouxe uma gama significativa de danças das mais diversas culturas. Quando houver acesso a elas, é importante conhecê-las, situá-las, entender o que representam e o que significam para os imigrantes que as praticam.

Existem casos de danças que estão desaparecendo, pois não há quem as dance, quem conheça suas origens e significados. Conhecê-las, por intermédio das pessoas mais velhas da comunidade, valorizá-las e revitalizá-las é algo possível de ser feito dentro deste bloco de conteúdos.

As lengalengas<sup>9</sup> são geralmente conhecidas das meninas de todas as regiões do país. Caracterizam-se por combinar gestos simples, ritmados e expressivos que acompanham uma música canônica. As brincadeiras de roda e as cirandas também são uma boa fonte para atividades rítmicas.

Os conteúdos deste bloco são amplos, diversificados e podem variar muito de acordo com o local em que a escola estiver inserida. Sem dúvida alguma, resgatar as manifestações culturais tradicionais da coletividade, por intermédio principalmente das pessoas mais velhas é de fundamental importância. A pesquisa sobre danças e brincadeiras cantadas de regiões distantes, com características diferentes das danças e brincadeiras locais, pode tornar o trabalho mais completo.

Por meio das danças e brincadeiras os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração, direção, sendo capaz de analisá-los a partir destes referenciais; conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capazes de improvisar, de construir coreografias, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas.

---

9. Por exemplo: “Quando eu era nenê, quando eu era nenê, eu era assim, eu era assim; quando eu era criança, quando eu era criança, eu era assim, eu era assim; quando eu era mocinha, quando eu era mocinha, eu era assim, eu era assim; quando eu era mamãe, quando eu era mamãe, eu era assim, eu era assim; quando eu era vovó, quando eu era vovó, eu era assim, eu era assim; quando eu era caveira, quando eu era caveira, eu era assim, eu era assim”.

A lista a seguir é uma sugestão de danças e outras atividades rítmicas e/ou expressivas que podem ser abordadas e deverão ser adaptadas a cada contexto:

- danças brasileiras: samba, baião, valsa, quadrilha, afoxé, catira, bumba-meu-boi, maracatu, xaxado, etc.;
- danças urbanas: rap, funk, break, pagode, danças de salão;
- danças eruditas: clássicas, modernas, contemporâneas, jazz;
- danças e coreografias associadas a manifestações musicais: blocos de afoxé, olodum, timbalada, trios elétricos, escolas de samba;
- lengalengas;
- brincadeiras de roda, cirandas;
- escravos-de-jó.

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo.

Tradicionalmente, as avaliações dentro desta área se resumem a alguns testes de força, resistência e flexibilidade, medindo apenas a aptidão física do aluno. O campo de conhecimento contemplado por esta proposta vai além dos aspectos biofisiológicos. Embora a aptidão possa ser um dos aspectos a serem avaliados, deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, deve considerar que cada indivíduo é diferente, que tem motivações e possibilidades pessoais. Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, se um dos objetivos é que o aluno conheça alguns dos seus limites e possibilidades, a avaliação dos aspectos físicos estará relacionada a isso, de forma que o aluno possa compreender sua função imediata, o contexto a que ela se refere e, de posse dessa informação, traçar metas e melhorar o seu desempenho. Além disso, a aptidão física é um dos aspectos a serem considerados para que esse objetivo seja alcançado: o conhecimento de jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, suas respectivas regras, estratégias e habilidades envolvidas, o grau de independência para cuidar de si mesmo ou para organizar brincadeiras, a forma de se relacionar com os colegas, entre outros, são aspectos que permitem uma avaliação abrangente do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os critérios explicitados para cada um dos ciclos de escolaridade têm por objetivo auxiliar o professor a avaliar seus alunos dentro desse processo, abarcando suas múltiplas dimensões. Também buscam explicitar os conteúdos fundamentais para que os alunos possam seguir aprendendo.

# EDUCAÇÃO FÍSICA

2ª PARTE



## PRIMEIRO CICLO

### Ensino e aprendizagem de Educação Física no primeiro ciclo

Ao ingressarem na escola, as crianças já têm uma série de conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, frutos de experiência pessoal, das vivências dentro do grupo social em que estão inseridas e das informações veiculadas pelos meios de comunicação.

As diferentes competências com as quais as crianças chegam à escola são determinadas pelas experiências corporais que tiveram oportunidade de vivenciar. Ou seja, se não puderam brincar, conviver com outras crianças, explorar diversos espaços, provavelmente suas competências serão restritas. Por outro lado, se as experiências anteriores foram variadas e freqüentes, a gama de movimentos e os conhecimentos sobre jogos e brincadeiras serão mais amplos. Entretanto, tendo mais ou menos conhecimentos, vivido muitas ou poucas situações de desafios corporais, para os alunos a escola configura-se como um espaço diferenciado, onde terão que ressignificar seus movimentos e atribuir-lhes novos sentidos, além de realizar novas aprendizagens.

Cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Essa diversidade de experiências precisa ser considerada pelo professor quando organiza atividades, toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e avalia procurando ajustar sua prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse momento da escolaridade, os alunos têm grande necessidade de se movimentar e estão ainda se adaptando à exigência de períodos mais longos de concentração em atividades escolares. Entretanto, afora o horário de intervalo, a aula de Educação Física é, muitas vezes, a única situação em que têm essa oportunidade. Tal peculiaridade freqüentemente gera uma situação ambivalente: por um lado, os alunos apreciam e anseiam por esse horário; por outro, ficam em um nível de excitação tão alto que torna difícil o andamento da aula. A capacidade dos alunos em se organizar é também objeto de ensino e aprendizagem; portanto, distribuir-se no espaço, organizar-se em grupos, ouvir o professor, arrumar materiais, entre outras coisas, são procedimentos que devem ser trabalhados para favorecer o desenvolvimento dessa capacidade. Tomar todas as decisões pelos alunos ou deixá-los totalmente livre para resolver tudo, dificilmente contribuirá para a construção dessa autonomia.

Se for o professor polivalente quem ministra as aulas de Educação Física abre-se a possibilidade de, além das aulas já planejadas na rotina semanal, programar atividades em momentos diferenciados, por exemplo, logo após alguma atividade que tenha exigido das crianças um grau muito grande de concentração, de forma a balancear o tipo de demanda solicitada.

Mesmo sendo o professor quem faz as propostas e conduz o processo de ensino e aprendizagem, ele deve elaborar sua intervenção de modo que os alunos tenham escolhas a fazer, decisões a tomar, problemas a resolver, assim os alunos podem tornar-se cada vez mais independentes e responsáveis.

A maneira de brincar e jogar sofre uma profunda modificação no que diz respeito à questão da sociabilidade. Ocorre uma ampliação da capacidade de brincar: além dos jogos de caráter simbólico, nos quais as fantasias e os interesses pessoais prevalecem, as crianças começam a praticar jogos coletivos com regras, nos quais têm de se ajustar às restrições de movimentos e interesses pessoais.

Essa restrição é a própria regra, que garante a viabilidade da interação de interesses pessoais numa dinâmica coletiva. A possibilidade e a necessidade de jogar junto com os outros, em função do movimento dos outros, passa pela compreensão das regras e um comprometimento com elas. Isso é algo que leva todo o primeiro ciclo para ser construído. Significa também que o professor deve discutir o sentido de tais regras, explicitando quais são suas implicações nos jogos e brincadeiras.

Nos casos em que houver desentendimentos, é importante lembrar como as regras foram estabelecidas e quais suas funções, tentando fazer com que as crianças cheguem a um acordo. Caso isso não ocorra, o professor pode assumir o papel de juiz, explicitando que essa é uma forma socialmente legítima de se atuar em competições, e então arbitrar uma decisão. É essencial que, em situações de conflito, as crianças tenham no adulto uma referência externa que garanta o encaminhamento de soluções.

No início da escolaridade, durante os jogos e brincadeiras os alunos se agrupam em apenas alguns espaços da quadra ou do campo. Isso fica claro quando, em alguns jogos coletivos, todos se aglutinam em torno da bola, inviabilizando a utilização estratégica e articulada do espaço. Com a vivência de variadas situações em que tenham que resolver problemas relativos ao uso do espaço, a forma de atuação das crianças modifica-se paulatinamente e elas podem, então, construir uma boa representação mental de seus deslocamentos e posicionamentos<sup>10</sup>.

Todas as crianças sabem pelo menos uma brincadeira ou um jogo que envolva movimentos. Esse repertório de manifestações culturais pode vir de fontes como família, amigos, televisão, entre outros, e é algo que pode e deve ser compartilhado na escola. É fundamental que o aluno se sinta valorizado e acolhido em todos os momentos de sua escolaridade e, no ciclo inicial, em que seus vínculos com essa instituição estão se estabelecendo, o fato de poder trazer algo de seu cotidiano, de sua experiência pessoal, favorece sua adaptação à nova situação.

Ao desafio apresentado, acrescenta-se que, principalmente no que diz respeito às habilidades motoras, os alunos devem vivenciar os movimentos numa multiplicidade de situações, de modo que construam um repertório amplo. A especialização mediante treinamento não é adequada para a faixa etária que se presume para esta etapa da escolaridade, pois não é momento de restringir as possibilidades dos alunos. Além disso, o contexto da aula de Educação Física deve poder contemplar as diferentes competências de todos os alunos, não apenas daqueles que têm mais facilidades para determinados desafios, de modo que todos possam desenvolver suas potencialidades. O trabalho com as habilidades motoras e capacidades físicas deve estar contextualizado em situações significativas e não ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados. Mais do que objetos de aprendizagem para os alunos, são um recurso para o professor poder olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

Nas aulas de Educação Física, as crianças estão muito expostas: nos jogos, brincadeiras, desafios corporais, entre outros, umas vêem o desempenho das outras e já são capazes de fazer algumas avaliações sobre isso. Não leva muito tempo para que descubram quem são aqueles que têm mais familiaridade com o manuseio de uma bola, quem é que corre mais ou é mais lento e quem tem mais dificuldade em acertar um arremesso, por exemplo. Por isso, é fundamental que se tome cuidado com as discriminações e estigmatizações que possam ocorrer. Se, no início de sua escolaridade, a criança é tachada de incompetente por ter algum tipo de dificuldade, é improvável que supere suas limitações, que busque novos desafios e se torne mais competente. Nesse sentido, é função do professor dar oportunidade para que os alunos tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas.

10. Outras referências sobre a noção de espaço estão desenvolvidas nos documentos de Matemática, de História e de Geografia.

Um outro aspecto dessa mesma questão que merece destaque neste ciclo é a diferença entre as competências de meninos e meninas. Normalmente, por razões socioculturais, ao ingressar na escola, os meninos tiveram mais experiências corporais, principalmente no que se refere ao manuseio de bolas e em atividades que demandam força e velocidade. As meninas, por sua vez, tiveram mais experiências, portanto têm mais competência, em atividades expressivas e naquelas que exigem mais equilíbrio, coordenação e ritmo. Tradicionalmente, a Educação Física valoriza as capacidades e habilidades envolvidas nos jogos, nas quais os meninos são mais competentes, e a defasagem entre os dois sexos pode aumentar. Duas mudanças devem ocorrer para alterar esse quadro: primeiro, às meninas devem ser dadas oportunidades de se apropriarem dessas competências em situações em que não se sintam pressionadas, diminuídas, e tenham tempo para adquirir experiência; em segundo lugar, com a incorporação das atividades rítmicas e expressivas às aulas de Educação Física, os meninos poderão também desenvolver novas competências.

## Objetivos de Educação Física para o primeiro ciclo

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- 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 presentes no cotidiano;
- organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

## Conteúdos de Educação Física para o primeiro ciclo

No primeiro ciclo, em função da transição que se processa entre as brincadeiras de caráter simbólico e individual para as brincadeiras sociais e regradas, os jogos e as brincadeiras privilegiados serão aqueles cujas regras forem mais simples. Jogos do tipo mãe-da-rua, esconde-esconde, pique-bandeira, entre muitos outros, permitem que a criança vivencie uma série de movimentos dentro de certas delimitações. Um compromisso com as regras inclui a aprendizagem de movimentos como, por exemplo, frear antes de uma linha, desviar de obstáculos ou arremessar uma bola a uma determinada distância.

É característica marcante desse ciclo a diferenciação das experiências e competências de movimento de meninos e meninas. Os conteúdos devem contemplar, portanto, atividades que evidenciem essas competências de forma a promover uma troca entre os dois grupos. Atividades lúdicas e competitivas, nas quais os meninos têm mais desenvoltura, como, por exemplo, os jogos com bola, de corrida, força e agilidade, devem ser mescladas de forma equilibrada com atividades

lúdicas e expressivas nas quais as meninas, genericamente, têm uma experiência maior; por exemplo, lengalengas, pequenas coreografias, jogos e brincadeiras que envolvam equilíbrio, ritmo e coordenação.

Os jogos e atividades de ocupação de espaço devem ter lugar de destaque nos conteúdos, pois permitem que se amplie as possibilidades de se posicionar melhor e de compreender os próprios deslocamentos, construindo representações mentais mais acuradas do espaço. Também nesse aspecto, a referência é o próprio corpo da criança e os desafios devem levar em conta essa característica, apresentando situações que possam ser resolvidas individualmente, mesmo em atividades em grupo.

No plano especificamente motor, os conteúdos devem abordar a maior diversidade possível de possibilidades, ou seja, correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar objetos, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e re bater com diversas partes do corpo e com objetos, nas mais diferentes situações.

Cabe ainda ressaltar que essas explorações e experiências devem ocorrer inclusive individualmente. Equivale dizer que, no primeiro ciclo, é necessário que o aluno tenha acesso aos objetos como bolas, cordas, elásticos, bastões, colchões, alvos, em situações não-competitivas, que garantam espaço e tempo para o trabalho individual<sup>11</sup>. A inclusão de atividades em circuitos de obstáculos é favorável ao desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais.

Ao longo do primeiro ciclo serão abordados uma série de conteúdos, nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Tais conteúdos são referentes aos blocos explanados no item “Critérios de seleção e organização dos conteúdos” do presente documento, mas estão colocados de maneira integrada, sem divisões. Explicita-se a seguir a lista daqueles a serem trabalhados nesse ciclo que poderão ser retomados e aprofundados e/ou tornarem-se mais complexos nos ciclos posteriores:

- participação em diversos jogos e lutas, respeitando as regras e não discriminando os colegas;
- explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extra-escolares;
- participação e apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas;
- resolução de situações de conflito por meio do diálogo, com a ajuda do professor;
- discussão das regras dos jogos;
- utilização de habilidades em situações de jogo e luta, tendo como referência de avaliação o esforço pessoal;
- resolução de problemas corporais individualmente;
- avaliação do próprio desempenho e estabelecimento de metas com o auxílio do professor;

11. Sabe-se que muitas das escolas brasileiras não têm recursos, o que pode limitar os materiais da aula de Educação Física. Entretanto, embora não seja o ideal, muitos deles podem ser adaptados ou criados aproveitando-se dos recursos que estiverem disponíveis na localidade onde a escola estiver inserida.

- participação em brincadeiras cantadas;
- criação de brincadeiras cantadas;
- acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo;
- apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
- participação em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano;
- participação em atividades rítmicas e expressivas;
- utilização e recriação de circuitos;
- utilização de habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;
- desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;
- diferenciação das situações de esforço e repouso;
- reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, mediante a percepção do próprio corpo.

## Critérios de avaliação de Educação Física para o primeiro ciclo

- **Enfrentar desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras**

Pretende-se avaliar se o aluno demonstra segurança para experimentar, tentar e arriscar em situações propostas em aula ou em situações cotidianas de aprendizagem corporal.

- **Participar das atividades respeitando as regras e a organização**

Pretende-se avaliar se o aluno participa adequadamente das atividades, respeitando as regras, a organização, com empenho em utilizar os movimentos adequados à atividade proposta.

- **Interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero**

Pretende-se avaliar se o aluno reconhece e respeita as diferenças individuais e se participa de atividades com seus colegas, auxiliando aqueles que têm mais dificuldade e aceitando ajuda dos que têm mais competência.



## SEGUNDO CICLO

### Ensino e aprendizagem de Educação Física no segundo ciclo

No segundo ciclo é de se esperar que os alunos já tenham incorporado a rotina escolar, atuem com maior independência e dominem uma série de conhecimentos. No que se refere à Educação Física, já têm uma gama de conhecimentos comum a todos, podem compreender as regras dos jogos com mais clareza e têm mais autonomia para se organizar. Desse modo, podem aprofundar e também fazer uma abordagem mais complexa daquilo que sabem sobre os jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas.

Já devem ter consolidado um repertório de brincadeiras e jogos que deverá ser transformado e ampliado. A possibilidade de compreensão das regras do jogo é maior, o que permite que percebam as funções que elas têm, de modo a sugerir alterações para tornar os jogos e brincadeiras mais desafiantes. É comum nesse ciclo que as crianças comecem a organizar as atividades e brincadeiras vivenciadas nas aulas de Educação Física em horários de recreio e de entrada e saída da escola.

A compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem ainda que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo e, nesse sentido, o professor pode interromper os jogos em determinados momentos, solicitando uma reflexão e uma conversa sobre qual estratégia mais adequada para cada situação, auxiliando assim para que novos aspectos tornem-se observáveis.

O grau de dificuldade e complexidade dos movimentos pode aumentar — um pouco mais específicos, com desafios que visem um desempenho mais próximo daquele requerido nas atividades corporais socialmente construídas. Por exemplo, correr quicando uma bola de basquete, saltar e arremessar em suspensão, receber em deslocamento, chutar uma bola de distâncias mais longas, etc.

Em relação à utilização do espaço e à organização das atividades, deve-se lançar mão de divisões em pequenos grupos (por habilidade, afinidade pessoal, conhecimentos específicos, idades), alternando-as com situações coletivas de toda a classe. Por exemplo: a quadra — ou o espaço disponível — pode ser dividida em quatro partes, nas quais os subgrupos trabalhem com atividades diferenciadas. Isso permite que os alunos tenham tempo de experimentar determinados movimentos, treiná-los, perceber seus avanços e dificuldades, criar novos desafios para si mesmos, etc.

O conhecimento e o controle do corpo permite que comecem a monitorar seu desempenho, adequando o grau de exigência e de dificuldade de algumas tarefas. Podem também, pela percepção do próprio corpo, começar a compreender as relações entre a prática de atividades corporais, o desenvolvimento das capacidades físicas e os benefícios que trazem à saúde.

Nessa etapa da escolaridade a apreciação das mais diversas manifestações da cultura corporal pode ocorrer com a incorporação de mais aspectos e detalhes. Ao assisti-las, os alunos podem apreciar a beleza, a estética, discutir o contexto de sua produção, avaliar algumas técnicas e estratégias, observar os padrões de movimento, entre inúmeras outras possibilidades. Podem, principalmente, aprender a contemplar essa diversidade e perceber as inúmeras opções que existem, tanto para praticar como para apreciar.

A questão das discriminações e do preconceito deve abarcar dimensões mais amplas do que as da própria classe. Ao se tratar das manifestações corporais das diversas culturas, deve-se salientar a riqueza da diferença e a dimensão histórico-social de cada uma.

Se tiver havido um trabalho para diminuir as diferenças entre as competências de meninos e meninas no primeiro ciclo, o desempenho será quantitativamente mais semelhante. Nesse momento, também, as crianças estão mais cientes das diferenças entre os sexos; portanto, há que se tomar cuidado em relação às estereotípias, principalmente no que se refere aos tipos de movimento tradicionalmente considerados.

Depois de um período em que têm mais interesse em se relacionar com as crianças de seu próprio sexo, no segundo ciclo meninos e meninas voltam a se aproximar. Antes dos meninos, as meninas começam a sofrer as alterações físicas e psicológicas da puberdade e do início da adolescência. Iniciam-se os primeiros namoros, as primeiras aproximações, num momento em que convivem a necessidade de se exibir corporalmente e, simultaneamente, a vergonha de expor seu corpo e seu desempenho. É importante que o professor esteja atento a isso, buscando responder às questões sobre a puberdade que venham a surgir, interpretando atitudes de vergonha, receio e insegurança como manifestações desse momento, tomando cuidado para não expor seus alunos a situações de constrangimento, humilhação ou qualquer tipo de violência.

## Objetivos de Educação Física para o segundo ciclo

Espera-se que ao final do segundo ciclo os alunos sejam capazes de:

- participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não-violenta;
- conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde;
- conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não-preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais;
- organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível;
- 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.

## Conteúdos de Educação Física para o segundo ciclo

Os conteúdos abordados para o segundo ciclo serão, na realidade, desdobramentos e aperfeiçoamentos dos conteúdos do ciclo anterior.

As habilidades e capacidades podem receber um tratamento mais específico, na medida em que os alunos já reúnem condições de compreender determinados recortes que podem ser feitos ao analisar os tipos de movimento envolvidos em cada atividade. É possível sugerir brincadeiras e jogos em que algumas habilidades mais específicas sejam trabalhadas, dentro de contextos significativos. É possível ainda solicitar que as crianças criem brincadeiras com esse objetivo.

As habilidades corporais devem contemplar desafios mais complexos. Por exemplo, correr-quicar uma bola, saltar-arremessar, saltar-rebater, girar-saltar, equilibrar objetos-correr.

Em relação à percepção do corpo os alunos podem fazer análises simples, percebendo a própria postura e os movimentos em diferentes situações do cotidiano, buscando encontrar aqueles mais adequados a cada momento. Perceber as características de movimento de sua coletividade, por meio da observação e do conhecimento da história local é um trabalho que pode ser desenvolvido junto com os conteúdos de História, Geografia e Pluralidade Cultural.

Nas atividades rítmicas e expressivas é possível combinar a marcação do ritmo com movimentos coordenados entre si. As manifestações culturais da própria coletividade ou aquelas veiculadas pela mídia podem ser analisadas a partir de alguns conceitos de qualidade de movimento como ritmo, velocidade, intensidade e fluidez; podem ser aprendidas e também recriadas. Da mesma forma, as noções de simultaneidade, seqüência e alternância poderão também subsidiar a aprendizagem e a criação de pequenas coreografias.

As crianças geralmente estão muito motivadas pelo esportes porque os conhecem por meio da mídia e pelo convívio com crianças mais velhas e adultos. Por isso, os jogos pré-desportivos e os esportes coletivos e individuais podem predominar nesse ciclo.

A construção das noções de espaço e tempo se desenvolverá em conjunto com as aquisições feitas no plano motor; localização no espaço já não é mais tão egocentrada, podendo incluir o ponto de vista dos outros, o que permite a realização de antecipações mentais a partir da análise de trajetórias e de cálculos de deslocamento de pessoas e objetos.

De posse desses instrumentos, a análise e a compreensão das regras mais complexas e das estratégias de jogo tornam-se um conhecimento que ajuda a criança a jogar melhor e a ampliar suas possibilidades de movimento.

As informações sobre aspectos históricos, contextos sociais em que os jogos foram criados, as regras e as estratégias básicas de cada modalidade podem e devem ser abordados. A reflexão, a apreciação e a crítica desses aspectos passam a ser incluídas como conteúdos, o que pode ser feito a partir das informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Ao longo do segundo ciclo serão abordados conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Como no primeiro ciclo, os conteúdos estão integrados e não separados

por blocos. Explicita-se a seguir a lista daqueles que continuam a ser abordados além dos que deverão começar a ser desenvolvidos nesse ciclo e poderão ser aprofundados e/ou tornarem-se mais complexos nos ciclos posteriores:

- participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas;
- observação e análise do desempenho dos colegas, de esportistas, de crianças mais velhas ou mais novas;
- expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, esportes e lutas;
- apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos;
- reflexão e avaliação de seu próprio desempenho e dos demais, tendo como referência o esforço em si, prescindindo, em alguns casos, do auxílio do professor;
- resolução de problemas corporais individualmente e em grupos;
- participação na execução e criação de coreografias simples;
- participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano;
- apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
- valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero;
- acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo, em coordenação;
- participação em atividades rítmicas e expressivas;
- análise de alguns movimentos e posturas do cotidiano a partir de elementos socioculturais e biomecânicos;
- percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não-prejudiciais nas situações do cotidiano;
- utilização de habilidades motoras nas lutas, jogos e danças;
- desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades;
- diferenciação de situações de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso;

- reconhecimento de alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor.

## **Critérios de avaliação de Educação Física para o segundo ciclo**

- **Enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa**

Pretende-se avaliar se o aluno aceita as limitações impostas pelas situações de jogo, tanto no que se refere às regras quanto no que diz respeito à sua possibilidade de desempenho e à interação com os outros. Espera-se que o aluno tolere pequenas frustrações, seja capaz de colaborar com os colegas, mesmo que estes sejam menos competentes, e participe do jogo com entusiasmo.

- **Estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva**

Pretende-se avaliar se o aluno reconhece que os benefícios para a saúde decorrem da realização de atividades corporais regulares, se tem critérios para avaliar seu próprio avanço e se nota que esse avanço decorre da perseverança.

- **Valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem**

Pretende-se avaliar se o aluno reconhece que as formas de expressão de cada cultura são fontes de aprendizagem de diferentes tipos de movimento e expressão. Espera-se também que o aluno tenha uma postura receptiva, não discrimine produções culturais por quaisquer razões sociais, étnicas ou de gênero.



# ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

## Introdução

No ensino tradicional todas as áreas do conhecimento tratavam do intelecto e a aula de Educação Física tratava exclusivamente das questões ligadas ao corpo e ao movimento. Entretanto, no que diz respeito à concepção de aprendizagem, tanto a Educação Física como as demais áreas do currículo partiam dos mesmos princípios e estruturavam sua metodologia de ensino na repetição, memorização e reprodução de conhecimentos e comportamentos.

Se aprender Matemática consistia em repetir fórmulas até decorá-las, aprender Educação Física consistia em repetir exercícios mecânicos e padronizados e reproduzir gestos estereotipados. Mesmo em atividades como a dança, a metodologia utilizada dava mais ênfase ao aspecto técnico em si do que ao aspecto expressivo.

Dentro do universo de conhecimentos que a Educação Física procura abordar, quando a metodologia utilizada é a de ensino por condicionamento, o resultado é uma aprendizagem restrita e limitada. Isso ocorre basicamente por dois motivos: o movimento corporal não pode ser esvaziado ou fragmentado a ponto de perder seu significado pessoal, social e cultural, e o movimento corporal deve refletir uma intenção do sujeito e não depender exclusivamente de um estímulo externo.

Por exemplo: ao sistematizar a aprendizagem do basquete, a metodologia consistia em eleger os movimentos mais comuns, mais freqüentes nesse esporte (chamados “fundamentos”) e treiná-los em separado, visando uma automatização, na equivocada esperança de que bastava ao aluno conhecer os “pedaços” do movimento presente nessa modalidade para poder praticá-la. Fazendo uma rudimentar analogia com a alfabetização, seria acreditar que decorar as letras e as sílabas fosse condição suficiente para se aprender a ler e a escrever. Na situação de jogo, os movimentos de arremessar, passar, receber e bater a bola acontecem num contexto dinâmico de deslocamentos, de coordenação de trajetórias da bola e dos jogadores, em que cada movimento precisa ser executado em função de uma situação específica que contém muitas variáveis. Quando fora desse contexto, a repetição pura e simples perde o sentido, torna-se enfadonha e cansativa e não necessariamente promove um aprimoramento do desempenho na situação de jogo.

Além disso, os exercícios ocupavam a maior parte da aula, sendo reservados os dez minutos finais para a prática do jogo, mesmo assim condicionado ao grau de organização e disciplina que o grupo demonstrasse durante a aula. Ou seja, muitas vezes nem mesmo uma pequena prática contextualizada do que havia sido treinado era possibilitada.

O resultado prático dessa metodologia é de conhecimento de todos: um processo de seleção dos indivíduos aptos (legitimando uma concepção fortemente inatista), produzindo um grande contingente de frustrados em relação às próprias capacidades e habilidades corporais. Mesmo as atividades de caráter expressivo como a dança eram consideradas sob a ótica do preconceito e da marginalidade e, muitas vezes, quando ensinadas repetiam as mesmas fórmulas seletivas de ensino e aprendizagem.

A presente proposta firma-se numa concepção de aprendizagem que parte das situações globais, amplas e diversificadas em direção às práticas corporais sociais mais significativas, que exigem movimentos mais específicos, precisos e sistematizados. É necessário ainda incluir no processo de aprendizagem, para além das questões relativas ao movimento em si, os contextos pessoais, culturais e sociais em que ele ocorre, para que a ação corporal adquira um significado que extrapole a própria situação escolar.

A justificativa da presença da Educação Física no ensino tem sido vinculada à formação do homem integral, que ocorreria por meio do exercício físico e da disciplina do corpo. Entretanto, na prática, a amplitude das questões referentes às relações entre o corpo e a mente, dentro de um contexto sociocultural, não foram amplamente abordadas. Falava-se de “enobrecer o caráter”, mas não existiam conteúdos dentro das aulas que tratassem desse assunto. Pregava-se que o esporte afastava o indivíduo das drogas, mas não se abordava esse assunto na sua dimensão afetiva, psicológica, política, econômica ou sociocultural. Separavam-se meninos e meninas para a prática esportiva ou ginástica, considerando apenas as diferenças de rendimento físico, sem questionar se não haveria situações em que a diferença entre os sexos pudesse ser enfocada de maneira proveitosa. Alardeava-se o mérito quase exclusivo dos esportes na integração social, mas não se enxergavam os alunos que ficavam excluídos por não terem capacidades *a priori*, sendo que era função da própria área promover essas capacidades.

Sabe-se, hoje, que exercitar ou disciplinar o corpo não resulta obrigatoriamente na formação completa do ser humano. Sabe-se, por exemplo, que o caráter pode ser corrompido pelas glórias do esporte, favorecendo a atitude de obter a vitória a qualquer custo e até mesmo com o uso de drogas. Sabe-se, ainda, que a integração social pode transformar-se em desintegração, com guerras entre torcidas e brigas dentro de campos e quadras.

Nesse sentido, a presente proposta aborda a complexidade das relações entre corpo e mente num contexto sociocultural, tem como princípio a igualdade de oportunidades para todos os alunos e o objetivo de desenvolver as potencialidades, num processo democrático e não seletivo. Assim, nas aulas de Educação Física o professor deverá sempre contextualizar a prática, considerando as suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos seus alunos possam aprender e se desenvolver.

## Orientações gerais

### **ORGANIZAÇÃO SOCIAL DAS ATIVIDADES E ATENÇÃO À DIVERSIDADE**

Se um dos objetivos da educação é ajudar as crianças a conviverem em grupo de maneira produtiva, de modo cooperativo, é preciso proporcionar situações em que aprender a dialogar, a ouvir o outro, ajudá-lo, pedir ajuda, trocar idéias e experiências, aproveitar críticas e sugestões sejam atitudes possíveis de serem exercidas. Levando em conta o fato de que as experiências e competências corporais são muito diversificadas, não se pode querer que todo o grupo realize a mesma tarefa, ou que uma atividade resulte numa mesma aprendizagem para todos.

Deve-se, portanto, favorecer a troca de repertórios e os procedimentos de resolução de problemas de movimento, fazendo uso de variadas formas de organização das atividades. Por exemplo, ao se organizar uma aula em que o conteúdo gire em torno do voleibol, pode-se dividir a classe em três grupos, tendo como critério o grau de habilidade dos alunos. Um grupo com os mais hábeis, outro com os médios e outro com os menos hábeis. Essa organização permite ao professor visualizar em que ponto estão as habilidades de cada grupo e propor um desafio adequado para cada um. Além disso, aqueles que têm menos habilidade podem arriscar algumas tentativas sem se exporem frente ao grupo dos mais habilidosos. Numa aula posterior com a mesma classe, o professor pode dividir o grupo, usando os mais hábeis como “cabeças de chave”, distribuindo-os entre os três grandes grupos. Nessa situação, a natureza da aprendizagem estará vinculada à troca de informações e à cooperação, e na tentativa de se superar, enfrentando um grau maior de desafio, as crianças podem avançar nas suas conquistas.

Tendo ainda como referência a diversidade que as crianças apresentam em relação às competências corporais, um outro aspecto a ser considerado na organização das atividades deve ser o de contemplar essa mesma diversidade valorizando as diferenças. Ao distribuir, ao longo do planejamento, atividades com ênfase nas capacidades de equilíbrio, força, velocidade, coordenação, agilidade e ritmo de forma eqüitativa, ou que exijam que diferentes habilidades sejam colocadas em prática, o professor viabiliza que as características individuais sejam valorizadas.

A diversidade de competências corporais a serem consideradas inclui a facilidade e a dificuldade para lidar com situações estratégicas, de simulação, de cooperação, de competição, entre outras.

O trabalho em duplas e grupos, em que a cooperação seja fundamental e haja coordenação de diferentes competências é algo valioso para se perceber que todos, sem exceção, têm algum tipo de conhecimento.

As atividades de caráter expressivo constituem um outro recurso para atender a diversidade de competências no processo de ensino e aprendizagem. Incluir as experiências e conhecimentos que as crianças têm de dança é extremamente interessante por se tratar de um contexto em que a ênfase não está na competição.

A consideração das diversidades de conhecimento promove, em última análise, a construção de um estilo pessoal de exercer as práticas da cultura corporal propostas como conteúdos.

## **DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS**

Particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados. As habilidades com a bola, por exemplo, um dos objetos centrais da cultura lúdica, estabelecem-se com a possibilidade de prática e experiência com esse material. Socialmente essa prática é mais proporcionada aos meninos que, portanto, desenvolvem-se mais do que meninas e, assim, brincar com bola se transforma em “brincadeira de menino”.

O raciocínio inverso também poderia ser feito, pois existem habilidades que as meninas acabam por aperfeiçoar em função de uma maior experiência; mas o fundamental é que existe um estilo

diferenciado entre meninos e meninas, como também existe entre diferentes pessoas de praticar uma mesma atividade lúdica ou expressiva. São modos diferentes de ser e atuar que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos.

As intervenções didáticas podem propiciar experiências de respeito às diferenças e de intercâmbio: dividir um grupo de primeiro ciclo em trios, cada um deles contendo pelo menos uma menina, e colocar para elas a tarefa de ensinar uma seqüência do jogo de elástico; ou ainda atribuir aos meninos o papel de técnicos num jogo de futebol disputado por times de meninas.

## **COMPETIÇÃO & COMPETÊNCIA**

Nas atividades competitivas as competências individuais se evidenciam e cabe ao professor organizá-las de modo a democratizar as oportunidades de aprendizagem. É muito comum acontecer, em jogos pré-desportivos e nos esportes, que as crianças mais hábeis monopolizem as situações de ataque, restando aos menos hábeis os papéis de defesa, de goleiro ou mesmo a exclusão. O professor deve intervir diretamente nessas situações, promovendo formas de rodízio desses papéis, criando regras nesse sentido. Por exemplo, a cada ponto num jogo de pique-bandeira, o grupo de crianças que ficou no ataque deve trocar de posição com o grupo que ficou na defesa, ou simplesmente observando a regra do rodízio do voleibol, que foi instituída exatamente com esse propósito. Cabe ainda ao professor localizar quais as competências corporais em que alguns alunos apresentem dificuldades e promover atividades em que possam avançar.

É utópico pretender que todos os avanços de aprendizagem sejam homogêneos e simultâneos entre os alunos, uma vez que a diversidade traduz uma realidade de histórias de vivências corporais, interesses, oportunidades de aprimoramento fora da escola e o convívio em ambientes físicos diferenciados. A aula de Educação Física, para alcançar todos os alunos, deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente.

Ao longo da escolaridade fundamental ocorre, em paralelo com a possibilidade de ampliação das competências corporais, um processo de escolha cada vez mais independente por parte do aluno, de quais competências satisfazem suas necessidades de movimento para a construção de seu estilo pessoal.

O que se quer ressaltar é que as atividades competitivas realizadas em grupos ou times constituem uma situação favorável para o exercício de diversos papéis, estilos pessoais, e, portanto, numa situação que promove um melhor conhecimento e respeito de si mesmo e dos outros.

Essa construção, que envolve estilos e preferências pessoais, torna-se mais complexa à medida que as possibilidades de reflexão sobre as competências pessoais e coletivas se ampliam e as situações competitivas sejam compreendidas como um jogo de cooperação de competências.

## **PROBLEMATIZAÇÃO DAS REGRAS**

Geralmente os alunos conhecem as regras do convívio escolar, mas pouco compreendem a sua natureza, o modo e as razões pelas quais foram estabelecidas.

No caso da Educação Física existe a possibilidade de se abordarem diferentes jogos e atividades e se discutirem as regras em conjunto com os alunos, tentando encontrar as razões que as originaram, propondo modificações, testando-as, repensando sobre elas e assim por diante. A compreensão das normas que pode advir daí é completamente diferente de quando as regras são consideradas absolutas, inquestionáveis e imutáveis.

Os jogos, esportes e brincadeiras são contextos favoráveis para a intervenção do professor nesse sentido, por várias razões. A primeira delas diz respeito ao próprio desenvolvimento dos conhecimentos relativos à cultura corporal. Mover-se dentro de limites espaciais, gestuais, de relação com objetos e com os outros constitui um problema a ser resolvido, ou seja, não é qualquer tipo de movimento que vale, mas um certo tipo que se ajuste àquelas delimitações que a regra impõe.

Nos jogos pré-desportivos e nas brincadeiras, nem sempre as regras prevêm regulamentação para todas as situações que surgem; nesses casos, é necessário discutir e legislar a respeito e essa prática deve ser incentivada pelo professor.

Além disso, as regras dos jogos podem ser adaptadas para diferentes situações e contextos. Numa situação recreativa pode-se considerar válida uma série de movimentos e procedimentos que, numa situação de competição, não seriam adequados.

## **USO DO ESPAÇO**

Sabe-se que na realidade das escolas brasileiras os espaços disponíveis para a prática e a aprendizagem de jogos, lutas, danças esportes e ginásticas não apresentam a adequação e a qualidade necessárias. Alterar esse quadro implica uma conjugação de esforços de comunidade e poderes públicos.

Essa situação, no entanto, não exclui a possibilidade de uma potencialização de uso dos espaços já disponíveis.

Mesmo que não se tenha uma quadra convencional, é possível adaptar espaços para as aulas de Educação Física. As crianças fazem isso cotidianamente e é comum vê-las jogando gol-a-gol na porta de aço de uma garagem, ou usando um portão como rede para um jogo de voleibol adaptado. O professor pode utilizar um pátio, um jardim, um campinho, dentro ou próximo à escola, para realizar as atividades de Educação Física.

Estender cordas entre árvores, para que as crianças se pendurem e se equilibrem, ou organizem voleibol em pequenos grupos, pendurar pneus e aros nas árvores para funcionarem como alvos em jogos de arremesso e basquete em pequenos grupos, utilização de desníveis de terreno como parte dos circuitos com materiais diversos e obstáculos são sugestões de formas de utilização do espaço físico.

Mesmo em se tratando de quadras convencionais, o professor pode e deve, conforme a exigência da situação, dividi-las de diferentes formas, possibilitando a execução de atividades de natureza diferenciada, simultaneamente.

## **CONHECIMENTOS PRÉVIOS**

As crianças, ao iniciarem o ensino fundamental, trazem de sua experiência pessoal uma série de conhecimentos relativos ao corpo, ao movimento e à cultura corporal. Partindo disso, a escola deve promover a ampliação desses conhecimentos, permitindo sua utilização em situações sociais. O professor deve criar situações que coloquem esses conhecimentos em questão, ou seja, situações que solicitem da criança a resolução de um problema, seja no plano motor, na organização do espaço e do tempo, na utilização de uma estratégia ou na elaboração de uma regra.

Na prática, representa fazer o seguinte: ao constatar que uma conduta corporal é exercida de uma forma estável e segura pelas crianças, o professor deve interferir, criando uma pequena dificuldade, um obstáculo a ser superado, que mobilize os conhecimentos disponíveis ao sujeito e solicite uma reorganização deles. Por exemplo: se um grupo de crianças consegue pular corda com segurança e eficiência, o professor pode solicitar, como desafio, que as crianças entrem na corda pelo lado oposto, ou ainda que os saltos sejam realizados em duplas, trios e pequenos grupos.

## **APRECIÇÃO/CRÍTICA**

Assistir a jogos de futebol, olimpíadas, apresentações de dança, capoeira, entre outros, é uma prática muito corrente fora da escola; entretanto, dentro das aulas de Educação Física isso não acontece.

Ao se apreciarem essas diferentes manifestações da cultura corporal, o aluno poderá não só aprender mais sobre corpo e movimento de uma determinada cultura, como também a valorizar essas manifestações.

O professor, portanto, poderá criar situações em que a atividade seja assistir e comentar os diferentes movimentos, estratégias, posturas, etc. Isso pode ser feito assistindo a vídeos, televisão ou mesmo pessoas da própria comunidade escolar: alunos de outras classes, professores ou os próprios pais.

Prestar atenção aos próprios colegas em ação também é uma situação interessante. O professor, em todas essas ocasiões, deve, juntamente com seus alunos, pontuar quais os aspectos que devem ser observados, para que depois se façam comentários, sistematizando o que pode ser aprendido e contribuindo com aqueles que foram assistidos.

É possível que uma pessoa goste de praticar um ou outro esporte, fazer uma ou outra atividade física; entretanto, apreciar é algo que todos podem fazer e amplia as possibilidades de lazer e diversão.

A crítica está bastante vinculada à apreciação; entretanto, trata-se de uma avaliação mais voltada à questão da mídia.

Nesse sentido, o professor pode questionar a forma como os meios de comunicação apresentam padrões de beleza, saúde, estética, bem como aspectos éticos. Assim, pode, por exemplo, fazer leituras dos cadernos esportivos e discutir termos como “inimigos”, “guerra”, “batalha de morte”, que são empregados para descrever jogos entre dois times ou seleções e quais as implicações dessa utilização. Pode também pesquisar os tipos físicos em evidência nas propagandas, novelas, etc., e sua relação com o consumo de produtos e serviços.



## BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ARAÚJO, V. C. *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ARNOLD, P. J. *Educación física, movimiento y curriculum*. Madri: Morata, 1988.
- ARTAL, A. G., GARCÍA, C. P. e SÁNCHEZ, M. S. *La educación física en educación primaria I*. Madri: Alhambra Longman, 1992.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Por uma teoria da prática*. Motus Caparis, v. 3, n. 2.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Porto: Cotovia, 1990.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- DAVIS, M. e WALLBRIDGE, D. *Limite e espaço: uma introdução à obra de D.W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- DE FREITAS, M. R. e AMARAL, C. N. A. *Subsídios para educação física*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- DE LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. *De corpo e alma*. São Paulo: Summus, 1991.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente, a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOÑI, A. M. R. e GONZÁLES, A. *El niño y el juego*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.
- GROLNICK, S. *Winnicott, o trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HILDEBRANDT, H. e LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KAMII, C. e DEVRIES, R. *Jogos em grupo*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- LAPIERRE & AUCOUTURIER. *A simbologia do movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LE BOULCH, J. *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987b.
- LEBOVICI, S. e DIAKTINE, R. *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEITE, L. B. (org.) e MEDEIROS, A. A. (colab.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LIBÂNIO, J. C. e PIMENTA, S. G. (coords.). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

- MAUDIRE, P. *Exilados da infância: relações criativas e expressão pelo jogo na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- MELLO, A. M. *Psicomotricidade, educação física, jogos infantis*. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- \_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Seis estudos de psicologia*. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- SÉRGIO, M. *Educação física ou ciência da motricidade humana?* Campinas: Papirus, 1989.
- TAFFAREL, C. N. Z. *Criatividade nas aulas de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- TANI, MANOEL, KOKOBUN e PROENÇA. *Educação física escolar*. São Paulo: Edusp/EPU, 1988.
- VAYER & TOLOUSE, *Linguagem corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- \_\_\_\_\_. *A criança e seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

## FICHA TÉCNICA

### **Coordenação**

Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares, Neide Nogueira.

### **Elaboração**

Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratanga, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille.

### **Consultoria**

César Coll

Délia Lerner de Zunino

### **Assessoria**

Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN.

### **Projeto gráfico**

Vitor Nozek

### **Revisão e Copydesk**

Cecília Shizue Fujita dos Reis e Lilian Jenkino.

## AGRADECIMENTOS

Alberto Tassinari, Ana Mae Barbosa, Anna Maria Lamberti, Andréa Daher, Antônio José Lopes, Aparecida Maria Gama Andrade, Barjas Negri, Beatriz Cardoso, Carlos Roberto Jamil Curi, Celma Cerrano, Cristina F. B. Cabral, Elba de Sá Barreto, Eunice Durham, Heloisa Margarido Salles, Hércules Abrão de Araújo, Jocimar Daolio, Lais Helena Malaco, Lídia Aratangy, Márcia da Silva Ferreira, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marta Rosa Amoro, Mauro Betti, Paulo Machado, Paulo Portella Filho, Rosana Paulillo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Sonia Carbonel, Sueli Teixeira Mello, Théa Standerski, Vera Helena S. Grellet, Volmir Matos, Yolanda Vianna, Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME.

### **Apoio**

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD  
Projeto BRA 95/014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO

Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação  
FNDE