

Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal

Elisabete dos Santos Freire ¹
José Guilmar Mariz de Oliveira ²

¹Universidade São Judas Tadeu e Universidade Presbiteriana Mackenzie

²Instituto de Cinesiologia Humana de São Paulo - ICHsp

Resumo: Este estudo teve como objetivo verificar as características do conhecimento a ser aprendido nas aulas da Educação Física para os quatro anos iniciais do ensino fundamental, identificando sua natureza conceitual, procedimental e atitudinal e discutindo sua pertinência no ambiente escolar. A literatura pedagógica da área foi definida como critério de referência a ser investigado. 13 obras foram selecionadas e submetidas à análise de conteúdo. Verificou-se que o conhecimento escolar da Educação Física, apresentado nessas obras, é composto por fatos, princípios, conceitos, procedimentos, atitudes, normas e valores. Contudo, esses elementos do conhecimento foram apresentados de forma fragmentada e nem sempre significativa. Prioriza-se a aprendizagem do conhecimento de natureza procedimental, enquanto os conhecimentos de natureza conceitual e atitudinal são abordados superficialmente e nem sempre são específicos da Educação Física. Assim, entende-se que ainda é necessário buscar uma apresentação organizada e sistematizada do conhecimento escolar a ser aprendido na Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, conhecimento escolar, ensino fundamental.

Physical Education in elementary school: identifying the knowledge of nature conceptual, procedural and attitudinal

Abstract: The purpose of this study was to verify the knowledge characteristics to be learned in physical education classes in the four initial years of elementary education, identifying it in terms of its conceptual, procedural and attitudinal nature and discussing its pertinence in the scholastic environment. The pedagogical literature of the area was defined as the reference criterion to be investigated. Thirteen papers were selected and their content was analyzed. The scholastic knowledge, related to teaching physical education, is composed by facts, concepts, principles, procedures, norms, values and attitudes. However, these elements of knowledge were presented in a fragmented form and not always significant. A tendency was verified in prioritizing the knowledge related to procedural nature whereas the knowledge regarding the conceptual and attitudinal nature was superficially treated and seldom specific to physical education. Therefore, it is necessary to have an organized and systematized presentation of knowledge to be learned in physical education.

Key Words: Physical education, scholastic knowledge, elementary education.

Introdução

Desde que a Educação Física foi inserida nas escolas brasileiras tentamos convencer as pessoas de sua importância. Com esta finalidade criamos argumentos e elaboramos propostas de trabalho, sempre acompanhando a conjuntura política e social vivida pelo país e pelo sistema educacional. Primeiramente, procuramos defender a melhoria da saúde e da raça. Depois enfatizamos sua capacidade de disciplinar as pessoas. Durante a década de 1970 o enfoque estava no preparo para o esporte.

A partir da década de 80, um processo intenso de reflexão sobre a área deu origem a uma crise acadêmico-conceitual. Esta crise gerou inúmeras críticas a todos os objetivos e

propostas historicamente produzidos. Pesquisas realizadas comprovavam a existência de problemas na intervenção e preparação dos professores. Dentro da própria área, pesquisadores e professores percebiam que, da forma como estava, a Educação Física pouco contribuiria para a formação dos alunos.

Para transformar este quadro, muitos estudiosos da área têm se dedicado a precisar problemas e procurar respostas que possam orientar novas proposições para a organização do componente curricular. Entre eles, Tani (1991) argumenta que um dos aspectos mais problemáticos do ensino da Educação Física é que não há uma identificação clara do conjunto de conhecimentos a serem ensinados durante as aulas.

Ora, um componente curricular deve apresentar um complexo de conhecimentos organizados e adequados à aprendizagem, sempre orientados pelos objetivos gerais da área (COLL, 1997; CHERVEL, 1990). Por extensão, a Educação Física, para ser reconhecida como um componente curricular, tão importantes quanto os outros, deve apresentar objetivos claros e um corpo de conhecimentos específicos e organizados, cuja aprendizagem possa colaborar para que os objetivos da educação escolar sejam alcançados (FREIRE, 1999).

A Educação Física escolar tem sido vista como um componente curricular preocupado em ensinar apenas o “saber fazer”, constituído de atividades e habilidades motoras. O “saber fazer”, ou seja, ser capaz de realizar com eficiência atividades e habilidades motoras, constitui a dimensão procedimental do conhecimento a ser ensinado nas aulas de Educação Física (FREIRE, 1999).

Essa dimensão procedimental é composta por técnicas, habilidades ou procedimentos que são executados de acordo com uma determinada finalidade. São os procedimentos que permitem nossa interação e ação no mundo. Sua aprendizagem exige a execução repetida, num processo de tentativa e erro. Mas, se a prática é algo essencial para a aprendizagem de uma habilidade, ela sozinha não basta. A motivação para a aprendizagem e utilização de um procedimento, como salientou Zabala (1996), depende da atribuição de significado e sentido em sua execução.

Relacionando esta afirmação com a Educação Física podemos afirmar que se a prática da atividade motora, que acontece nas aulas, for realizada sem significado e sentido, ou seja, sem a compreensão sobre esta execução e suas implicações, pode ser uma prática pouco relevante. Por exemplo, se nosso aluno não conseguir compreender quais as contribuições que aprendizagem de habilidades específicas do handebol podem lhe trazer, não verá sentido nas aulas de Educação Física. Como salientou Mariz de Oliveira (1991), talvez esse seja o maior problema do ensino da Educação Física: a falta de compreensão do sentido e significado que devem nortear a utilização do “saber fazer” deste componente curricular.

“Saber fazer” pode ser o ponto inicial do ensino da Educação Física, que como tal deve ser valorizado. Entretanto, junto com este saber é preciso que o aluno aprenda como, quando e porque se utilizar desse potencial. Para isso é preciso que, juntamente com a dimensão procedimental, sejam aprendidos outros saberes. Nessa perspectiva, Mariz de Oliveira (1995) propôs que a Educação Física escolar, mais que algo que se possa “fazer”, deve ser

entendida como a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano, que se pode compreender e aplicar e que acompanha o ser humano em todos os momentos em que houver a utilização intencional de movimentos.

Da mesma forma, Tani (1991), Arnold (1988) e Freire, Soriano & De Santo (1998) enfocam a necessidade de que o aluno aprenda conhecimentos sobre o movimento. Esse conhecimento, como salientou Renshaw (1973, 81) é constituído por conceitos e princípios “[...] *colhidos do estudo do movimento humano...*” e caracterizam a dimensão conceitual a ser aprendida nas aulas de Educação Física.

Segundo Coll (1997), na categoria de conhecimentos de natureza conceitual são englobados conceitos, fatos e princípios, sintetizando aquilo que o aluno, ao passar pelo processo de escolarização, deve “saber sobre”. Os conceitos que devem ser aprendidos na escola, nas aulas de Educação Física, devem fundamentar a realização dos movimentos necessários ao ser humano, na escola ou fora dela.

Além dos conceitos, os valores específicos da Educação Física e as atitudes que se quer formar, também devem estar explícitas, passíveis de serem verificadas e avaliadas pelo professor e pelo aluno (BORSARI, 1980). Não basta para isso, proclamar o desenvolvimento integral, a formação para a cidadania, ou a socialização. É preciso apresentar formas de selecionar e ensinar conhecimentos atitudinais específicos da área. Valores, atitudes e normas sobre o movimento humano constituem a dimensão atitudinal a ser ensinada nas aulas de Educação Física (FREIRE, 1999).

Dessa forma, o ensino da Educação Física na escola deve possibilitar a aprendizagem de diferentes conhecimentos sobre o movimento, contemplando as três dimensões: procedimental (saber fazer), conceitual (saber sobre) e atitudinal (saber ser). A partir desta aprendizagem, estaremos capacitando nosso aluno para utilizar, de forma autônoma, seu potencial para mover-se, sabendo como, quando e porque realizar atividades ou habilidades motoras.

A proposta de ver a Educação Física como uma profissão que tem por objetivo a construção de um indivíduo autônomo em relação à prática da atividade motora começa a ganhar espaço, e não aparece restrita apenas ao ambiente escolar. Mariz de Oliveira (1995) enfocou a autonomia quando propôs que é objetivo da Educação Física capacitar o indivíduo para a utilização de seu potencial motor. Da mesma forma Okuma (1998) vê na autonomia o papel fundamental dos programas de Educação Física para idosos. Palma (2001) também

destaca a importância de preparar o indivíduo para ser autônomo e diferenciar autonomia de independência motora.

Considerando que o objetivo do ensino da Educação Física na escola é preparar indivíduos para a autonomia na utilização de seu potencial motor, quais devem ser os conhecimentos procedimentais, conceituais e atitudinais a serem ensinados durante as aulas deste componente curricular? Assim, o presente trabalho foi realizado com o objetivo de verificar as características do conhecimento escolar da Educação Física, identificando conhecimentos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, apresentados ou sugeridos em livros, artigos publicados em periódicos científicos e documentos oficiais que compõem a literatura pedagógica específica da área, para os quatro anos iniciais do ensino fundamental e discutindo a pertinência desses conhecimentos no ambiente escolar.

Metodologia

O presente trabalho foi elaborado seguindo uma abordagem qualitativa de pesquisa, sendo um estudo descritivo e não experimental. Como fonte de dados foram utilizadas obras da literatura pedagógica da Educação Física escolar, que apresentavam propostas, de forma direta ou indireta, sobre o conhecimento escolar preconizado por esse componente curricular, nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerou-se aqui como literatura pedagógica da Educação Física todo material bibliográfico disponível para o uso de pesquisadores e professores, como: artigos publicados em periódicos científicos, livros e documentos oficiais, como os elaborados pelo poder público estadual, federal ou municipal, cujo tema central fosse o ensino da Educação Física escolar.

A escolha desse material bibliográfico como fonte de dados aconteceu por se entender que eles são ricos em informações que expressam opiniões, crenças, idéias e valores, trazendo subjacente o significado e sentido que seus autores atribuem à Educação Física escolar. Tendo em vista o universo de obras que compõem a literatura pedagógica da Educação Física e a impossibilidade de analisá-las todas, tornou-se necessário selecionar, dessa variedade, aquelas que atualmente tivessem maior representatividade para a área. Para identificar tais obras optou-se pela utilização de entrevistas, realizadas com docentes especialistas da área, que atuassem nos cursos de licenciatura em Educação Física. Justifica-se tal opção metodológica já que esses docentes, sendo responsáveis pela formação dos novos professores de educação física, que irão atuar com o ensino fundamental e médio, geralmente realizam uma seleção das referências

bibliográficas que julgam relevantes para fundamentar o desenvolvimento de suas aulas.

Foram entrevistados docentes que atuavam em 6 instituições de ensino superior situadas no município de São Paulo. A seleção dessas instituições levou em consideração o tempo de funcionamento do curso e seu reconhecimento pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Em cada instituição foi realizada uma entrevista, sendo que a escolha do docente a ser entrevistado teve como critério a sua atuação com o desenvolvimento de disciplinas que tratassem especificamente do planejamento e do processo ensino/aprendizagem da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. Como em algumas instituições o currículo do curso não apresentava uma disciplina com tais características, foi solicitado à autoridade pertinente, que indicasse o docente da unidade que fosse mais especializado nesse tema ou que tratasse em sua disciplina sobre a educação física na educação básica.

Aos entrevistados foram inicialmente apresentados os objetivos de tal entrevista e da pesquisa que estava sendo realizada. Em seguida, foi pedido que indicassem quais as obras utilizadas em suas aulas para referenciar a discussão sobre o conhecimento da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante a realização das entrevistas procurou-se deixar que o entrevistado citasse livremente as obras que considerassem relevantes, sem limitar um número máximo ou mínimo de obras.

Dos 6 entrevistados 5 citaram entre 2 e 4 obras, enquanto 1 dos entrevistados apresentou uma lista maior, composta de 13 obras. A maioria das obras foram citadas apenas 1 vez. As obras que receberam mais de uma indicação foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e o Soares et al. (1992), com duas citações cada. A obra de Freire (1997) foi a mais citada, apontada por 3 dos entrevistados. Assim, foram citadas pelos entrevistados 19 obras, que foram analisadas pela aplicação da técnica de análise de conteúdo, descrita por Bardin (1979). A análise de conteúdo é composta por um conjunto de técnicas que são: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

Após uma análise inicial de todas as obras selecionadas, verificou-se que em algumas delas não havia qualquer discussão, proposta ou sugestão sobre o que ensinar nas aulas de Educação Física especificamente para os anos aqui estudados. Julgou-se que tais obras não trariam contribuição para a realização do trabalho, sendo, portanto, excluídas das etapas seguintes de análise. Assim, foram selecionadas para a seqüência do trabalho 14 obras: Borsari (1980), Brasil (1997), Castellani Filho (1995), Daólio (1995, 1996), Diem (1977),

Freire (1997), Gallahue (1987), Soares et al. (1992), Resende e Soares (1996), São Paulo (1991), São Paulo (1989), Tani et al. (1988) e Tolkmitt (1990).

Passou-se a etapa seguinte da análise, procurando coletar dessas obras os dados a serem descritos e analisados. Para isso, optou-se por estabelecer previamente as categorias, utilizadas para sistematizar a análise. Nessas categorias procurou-se classificar os elementos do conhecimento em três grandes blocos de conhecimento, conforme classificação apresentada por Coll (1997), que são: conceituais, procedimentais e atitudinais. Na categoria **conceitual** estão colocados os conhecimentos referentes a conceitos, princípios e fatos. Os procedimentos, também denominados habilidades, técnicas ou destrezas foram classificados na categoria de conhecimento **procedimental**. Já as normas, atitudes e valores são os elementos integrantes da categoria **atitudinal**.

Com o emprego desse conjunto de técnicas de análise foram descritos os conteúdos referentes aos conhecimentos da Educação Física escolar, presentes nas obras estudadas, caracterizando um enfoque quantitativo dos dados. Contudo, essa descrição não excluiu uma interpretação qualitativa, na medida em que esses mesmos dados foram descritos com o objetivo de evidenciar suas características, sentidos e significados, conforme focado por Richardson et al. (1989).

Discussão dos resultados

As obras analisadas no presente trabalho apresentaram características distintas quanto aos objetivos e à organização do trabalho a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física. Ao se buscar o reconhecimento das similaridades e distinções entre essas obras foi possível detectar três abordagens principais sobre a Educação Física escolar, sendo que cada uma delas apresentou um enfoque maior sobre um dos tipos de conhecimento. Essas abordagens identificadas confirmam análise apresentada por Darido (1998).

Na primeira abordagem, identificada nas obras de Tani et al. (1988) e Gallahue (1987), há uma maior ênfase sobre a aprendizagem dos conhecimentos relativos a procedimentos. Foi proposto como objetivo principal desse componente curricular o desenvolvimento motor do aluno, por intermédio da aprendizagem do movimento, não havendo assim uma preocupação direta com os aspectos históricos e culturais da realidade do aluno. Embora tenham ressaltado a necessidade de que o aluno saiba quando e onde utilizar-se de movimentos de maneira a atingir eficazmente os objetivos estabelecidos, não explicitaram quais os conhecimentos atitudinais que devem ser aprendidos para que se alcance esse objetivo.

Já o conhecimento de natureza conceitual que foi proposto nessas obras apareceu ligado às estruturas perceptivo-motoras e informações necessárias para a execução do movimento. Não desconsideraram outras possibilidades de abordagens da Educação Física escolar, mas deixaram claro que seu objetivo foi procurar compreender a Educação Física como responsável pelo desenvolvimento motor do aluno, sendo necessário que as crianças tenham oportunidade de praticar e aprender a utilizar seus movimentos de forma eficiente e controlada, o que pode trazer contribuições para a adoção de um estilo de vida ativo. Tendo o desenvolvimento motor como foco, esta abordagem tem sido denominada de **desenvolvimentista** (DARIDO, 1998).

Na segunda abordagem, presente nas obras de Freire (1997) e São Paulo (1989, 1991), também foi possível verificar a presença de uma grande preocupação com as características do desenvolvimento da criança, sendo que seus autores procuraram relacionar movimento, cognição e afetividade, como na abordagem anteriormente apresentada. Contudo, eles não discutiram especificamente o desenvolvimento motor, mas sim a relação entre o movimento e o desenvolvimento integral do aluno. Ressaltaram que a aprendizagem do movimento não pode ser o único objetivo da Educação Física, entendendo que aprender a mover-se é muitas vezes fundamental quando possibilita ao aluno a aprendizagem de outros conhecimentos não diretamente relacionados ao movimento. Nesta abordagem, denominada por Darido (1998) como **construtivista-interacionista**, foi identificada uma maior ênfase sobre os conhecimentos conceituais, nem sempre específicos da Educação Física escolar como as noções de classificação, seriação e ordenação, o que explicita uma preocupação com o movimento como estratégia para se alcançar o desenvolvimento integral do aluno.

A terceira abordagem, presente nas obras de Soares et al. (1992), Tolkmitt (1990), Daólio (1995, 1996), Resende e Soares (1996), Castellani Filho (1995) e Brasil (1997), caracterizou-se por um discurso no qual se identificou uma grande preocupação com o caráter histórico e cultural da execução de movimentos. Contrapondo-se à abordagem desenvolvimentista, anteriormente apresentada, esses autores não defenderam a aprendizagem do movimento com a finalidade de buscar o desenvolvimento motor, mas como um meio para possibilitar ao aluno uma compreensão crítica da sociedade.

Propuseram que o conhecimento a ser aprendido nas aulas de Educação Física escolar não é constituído pelo movimento humano, mas por “[...] *temas da cultura corporal, ou seja, os*

Motriz, Rio Claro, v.10, n.3, p.140-151, set./dez. 2004

jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros...” e que a aprendizagem desse conhecimento deve estar “[...] vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno[...]” (SOARES et al., 1992, p.8, 31, respectivamente). Nessa abordagem **crítico-superadora** (DARIDO, 1998) os temas da cultura corporal devem ser trabalhados não com fim em si mesmo, mas relacionados com a realidade dos alunos, buscando a compreensão dessa realidade para que o estudante seja capacitado a buscar novas soluções para as relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza e que essas soluções criativamente encontradas sejam estendidas a outras situações semelhantes.

Cada uma das abordagens identificadas focalizou o fenômeno da Educação Física escolar por uma perspectiva, apresentando objetivos diferenciados. A primeira delas enfocou exclusivamente a aprendizagem do movimento humano e a relação do homem com seu potencial motor, enquanto que a segunda procurou relacionar o movimento com o desenvolvimento total do aluno. Nenhuma das duas discutiu as implicações históricas ou culturais da realização do movimento humano, o que predomina na terceira abordagem que, por sua vez, deixa de focar o movimento humano.

É importante destacar que, embora as abordagens identificadas sejam semelhantes às anteriormente apresentadas por Darido (1998), não foi objetivo deste estudo analisar as abordagens da Educação Física Escolar. Assim, por ater-se às obras previamente selecionadas, o retrato dessas abordagens, aqui apresentado, pode estar incompleto. Por outro lado, a presença de obras de cada uma das abordagens pode ser um indicativo de que a seleção realizada, a partir das entrevistas com os docentes universitários, foi eficiente, identificando um material bibliográfico abrangente e relevante.

Dimensão procedimental

Sintetizando as propostas apresentadas nas obras analisadas, os conhecimentos de natureza procedimental a serem aprendidos nos anos iniciais do ensino fundamental são:

1. Aprendizagem de habilidades motoras:
 - a) básicas: arremessar, saltar, correr, receber, rebater, quicar, chutar, andar, girar, rolar, entre outras, procurando criar o máximo de variações possíveis na realização do movimento, com ou sem objetos.
 - b) culturalmente determinadas, que são realizadas dentro de manifestações culturais estabelecidas como jogos, modalidades esportivas, dança, lutas e ginástica.

2. Desenvolvimento de capacidades perceptivo-motoras como antecipação, localização espaço-temporal, lateralidade, percepção auditiva, tátil e visual.

3. Desenvolvimento de capacidades físicas e motoras.

Após a análise dos procedimentos propostos pelos autores, verificou-se que todos eles afirmaram a necessidade de que a Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, preconize a aprendizagem de habilidades motoras. Para Tani et al. (1988) e Gallahue (1987), durante os primeiros anos da escolarização a Educação Física deve priorizar a aprendizagem, diversificação e combinação de habilidades básicas como o saltar, correr, andar, arremessar, receber, chutar e rebater, entre outras. Daólio (1995, 1996), de forma semelhante, enfatizou a importância da aprendizagem de uma “base motora” para que o aluno possa praticar atividades mais complexas como a dança, o jogo e o esporte.

As habilidades motoras passíveis de serem aprendidas na escola são muitas e variadas, como acontece com outros tipos de procedimentos. Assim, é preciso que se tenha claro o que deve determinar a aprendizagem de uma habilidade motora na escola e não de outras. Nessa perspectiva, Coll et al. (1998) enfatizaram que a seleção dos procedimentos a serem aprendidos na escola deve estar pautada na identificação de sua relevância para potencializar o desenvolvimento global do aluno e para capacitá-lo a agir de forma construtiva na sociedade.

A proposta de Tani et al. (1988), Gallahue (1987) e Daólio (1995,1996), enfocando a aprendizagem de habilidades básicas nos anos iniciais do ensino fundamental é, portanto, coerente com a proposição apresentada, a medida que “[...] habilidades básicas são importantes para a aprendizagem de todas as habilidades específicas ou culturalmente determinadas, requisitadas no trabalho, na vida social, enfim, na vida das pessoas[...]” (TANI et al., 1988, p.89). Contudo, a aprendizagem dessas habilidades não acontece exclusivamente na escola, mas se inicia muito antes do aluno nela ingressar, e continuará acontecendo durante toda a sua vida fora dessa instituição. Nesse sentido, Mariz de Oliveira (1991) enfatizou a necessidade de se compreender que fora da escola a criança corre, salta, rola, chuta, dança, enfim, executa mais habilidades motoras do que seria possível no horário das aulas de Educação Física.

Para que a aprendizagem de habilidades motoras ocorra é fundamental, segundo Gallahue (1987) e Tani et al. (1988) que sejam desenvolvidas as capacidades perceptivo-motoras, uma vez que “[...] todo movimento voluntário envolve um elemento de consciência perceptiva[...]” (GALLAHUE, 1987,

p.28). Da mesma forma, o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras depende das atividades motoras. Freire (1997), Tolkmitt (1990) e Resende e Soares (1996) também afirmaram que o desenvolvimento dessas capacidades perceptivo-motoras deve ser um dos objetivos das aulas de Educação Física. Outros autores, embora não sejam tão explícitos, deixaram subentendido que tais capacidades devem ser contempladas. É o caso dos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997), quando se afirmou a necessidade de que o aluno aprenda a executar a maior diversidade possível de habilidades, utilizando diversas partes do corpo -envolvendo consciência corporal - e objetos nas mais diferentes situações (implícito a noção espaço-temporal).

Além das capacidades perceptivo-motoras, Freire (1997), Borsari (1980), Gallahue (1987) e Brasil (1997) propuseram que, nos anos iniciais do ensino fundamental seja iniciado o trabalho de desenvolvimento de capacidades físicas e motoras, que são: força, velocidade, resistência muscular, resistência aeróbica, flexibilidade, potência e agilidade (BALCELLS e FOGUET, 1996). O desenvolvimento dessas capacidades traz benefícios motores e orgânicos pelas conseqüências fisiológicas desse desenvolvimento. Porém, esses benefícios são temporários e dependem fundamentalmente da contínua prática de atividades motoras específicas. Assim, é possível questionar a adequação de se propor esse desenvolvimento como objetivo das aulas de Educação Física.

É preciso salientar que o desenvolvimento dessas capacidades não tem como conseqüência direta a aprendizagem de alguma forma de conhecimento pelo aluno por não trazer componentes que permanecem no tempo (PEREIRA, 2000; FREIRE et al., 1998), sendo que o aluno, ao realizar uma atividade cujo objetivo é o desenvolvimento da capacidade aeróbica poderá apenas estar repetindo um movimento, sem necessariamente estar aprendendo alguma forma de conhecimento. Dependendo da forma como é realizada, essa execução pode ser uma atividade automatizada e sem significado para o aluno.

Além disso, para que o desenvolvimento dessas capacidades ocorra, é importante que as atividades motoras a serem realizadas tenham intensidade e duração adequadas, sendo necessário que se dedique a essas atividades uma grande quantidade de tempo. Mesmo que tal objetivo fosse o principal para a realização das aulas de Educação Física, a duração das aulas seria insuficiente para que ele fosse alcançado. Pelo exposto acima, mesmo considerando que o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras é

fundamental para os indivíduos, é possível concluir que o desenvolvimento dessas capacidades não deve ser o centro das aulas de Educação Física, principalmente para os anos iniciais do ensino fundamental.

Dimensão conceitual

Sintetizando as propostas apresentadas nas obras analisadas, os conhecimentos de natureza conceitual a serem aprendidos nos anos iniciais do ensino fundamental são:

1. Conhecimento de si mesmo, suas possibilidades de movimento e limitações.
2. O corpo e as alterações fisiológicas causadas pelo exercício e seus benefícios para a saúde.
3. Características das atividades e suas exigências específicas: formas de realização, as regras dos jogos ou modalidades esportivas, a relação espaço-tempo, ritmo, velocidade, intensidade, fluidez.
4. Análise da realização de movimentos culturalmente determinados em sua própria localidade, na mídia e em seus companheiros.
5. Os aspectos de historicidade e as características sociais do movimento humano.

Com a análise dos textos selecionados foi possível verificar que todos os autores trouxeram alguma referência sobre conhecimentos relativos a conceitos que devem ser aprendidos pelos alunos no ciclo inicial, sendo possível verificar que em cada obra analisada há um enfoque diferenciado sobre esses conhecimentos. Assim, Castellani Filho (1995), de forma indireta, argumenta que além de dominar o “saber fazer”, é preciso que o aluno compreenda como o esporte aparece em seu cotidiano. Em Tolkmitt (1990) identificou-se uma preocupação exclusivamente voltada para a análise dos aspectos históricos e sociais de manifestações culturais como o jogo e a dança. Já em Diem (1977), Gallahue (1987) e Borsari (1980) os aspectos históricos e sociais não são enfocados, sendo que esses autores tratam em suas obras dos conceitos, princípios e fatos relacionados com a consciência corporal e as conseqüências da realização do movimento.

Verifica-se assim, que os autores apresentam um conjunto de conhecimentos passíveis de serem classificados como de natureza conceitual, que devem ser aprendidos durante as aulas de Educação Física. No entanto, a descrição desses conhecimentos aparece de forma muito resumida e superficial, como grandes blocos temáticos sem um detalhamento das estruturas que os compõem. Exemplo disso aparece em Freire (1997) que enfatizou a importância de que os alunos consigam compreender e refletir sobre as estruturas envolvidas na realização das atividades. Não há, no entanto, a discussão de quais podem ser essas estruturas envolvidas.

Além disso, sendo esse conhecimento passível de ensinar em todos os anos, pode-se questionar então, como especificar o que o aluno deve aprender nos anos iniciais para que se possibilite tal compreensão?

No Soares et al. (1992) e em Brasil (1997) foi possível verificar um avanço nesse aspecto, identificando-se um maior detalhamento dos conhecimentos relativos a conceitos em que se especificou situações e ambientes relacionados ao movimento que devem ser alvos da aprendizagem conceitual. Contudo, isso ainda ocorre de forma incipiente, o que pode ser exemplificado quando se analisa a proposição, apresentada em Brasil (1997, p.70), em que se afirma a relevância de que o aluno compreenda “[...]as relações entre a prática de atividades corporais, o desenvolvimento das capacidades físicas e os benefícios que trazem à saúde[...]”. Nesta proposição não se discute quais são os conhecimentos que o aluno deve aprender sobre as capacidades físicas e seu desenvolvimento, quais as características das atividades corporais a serem identificadas, nem tampouco descreve os benefícios para a saúde que devem ser aprendidos pelo aluno, para possibilitar tal compreensão. É nesse sentido que se afirma que esses conhecimentos são apresentados sem maiores detalhes que possibilitariam sua sistematização.

Algumas sugestões trazem implícita a necessidade de integrar conhecimentos de outros componentes curriculares com a Educação Física. Assim, quando em Borsari (1980) se enfatizou a necessidade de que o aluno conheça o corpo, as partes do organismo, os movimentos e os ritmos para boa execução das atividades, ou quando Diem (1977) propôs que o aluno aprenda sobre a função que cada movimento exerce, como a função articulatória, muscular e circulatória, foi possível perceber a importância dos conhecimentos sobre o corpo, aprendidos na área de ciências naturais.

Da mesma forma, quando em São Paulo (1989) se propôs que o aluno aprendesse a relacionar o movimento, a linguagem e o pensamento nas atividades motoras e jogos, ou a relatar suas experiências e expressá-las, foi possível identificar uma interligação dos conhecimentos da Educação Física com o componente curricular língua portuguesa. Além disso, os conhecimentos do componente curricular história serão determinantes para que o aluno possa conhecer, refletir e apreciar criticamente “[...] informações sobre os aspectos históricos, contextos sociais em que os jogos foram criados, as regras e estratégias básicas de cada modalidade[...]”, como foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.74).

Dimensão atitudinal

Sintetizando as propostas apresentadas nas obras analisadas, os conhecimentos de natureza atitudinal a serem aprendidos nos anos iniciais do ensino fundamental são:

1. Aprendizagem de valores e atitudes gerais como: responsabilidade, solidariedade, respeito, cooperação, sociabilidade, disciplina, organização, autoconfiança, autocontrole, incentivar a participação dos colegas, não discriminação dos colegas, companheirismo, auto-conceito positivo, ser criativo, entre outros.
2. Perceber e aceitar regras como necessárias ao convívio.
3. Participar de forma autônoma, espontânea das atividades motoras.
4. Valorizar e apreciar as atividades motoras, percebendo-as como um recurso para usufruto do tempo disponível, ou mesmo como algo belo, participando delas ou apenas assistindo-as.
5. Buscar utilizar-se de movimentos não prejudiciais nas situações do cotidiano.
6. Perceber sensações afetivas envolvidas na realização dos movimentos.

Com a análise foi possível verificar que em Tani et al. (1988), Castellani Filho (1995) e Daólio (1995, 1996) não aparecem propostas para a aprendizagem de elementos que pudessem ser classificados na categoria de conhecimentos de natureza atitudinal. Nas outras obras analisadas, com exceção de Soares et al. (1992) e Brasil (1997), não foram enfocadas atitudes ou valores que possam ser considerados específicos da Educação Física. Assim, grande parte dos autores propôs a aprendizagem de conhecimentos atitudinais que diziam respeito a atitudes, normas e valores comuns a todos os componentes curriculares, como a socialização, a cooperação, a criatividade, valorização do trabalho em equipe ou respeito às normas de convivência.

Essa preocupação com a aprendizagem de atitudes não específicas da Educação Física já foi detectada por outros autores como Teixeira (1993) e Reis (1993). Entende-se que esses valores e atitudes gerais são fundamentais para a realização adequada de atividades motoras. No entanto, é necessário também que a Educação Física escolar, considerando sua especificidade, apresente propostas sistematizadas de aprendizagem de atitudes, normas e valores que lhes sejam próprios.

Nos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997) aparece uma abordagem mais profunda desse tipo de conhecimento, trazendo contribuições importantes para a área, à medida que procurou explicitar atitudes que fossem mais características da Educação Física, como:

[...] valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal (BRASIL, 1997, p.72)

[...] percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não-prejudiciais nas situações do cotidiano (BRASIL, 1997, p.75)

Porém, esse trabalho apresentado em Brasil (1997) é ainda inicial, merecendo ser aprofundado para especificar outros conhecimentos relativos a atitudes que, em sendo aprendidos, possibilitam ao aluno a plena utilização de suas potencialidades motoras.

Nas propostas analisadas não houve referência às atitudes que devem ser aprendidas para que o aluno busque transformar o ambiente em que vive, proporcionando maior possibilidade para a realização das atividades motoras. Esse que é um objetivo geral nas propostas da abordagem com foco nos aspectos históricos e culturais, não se concretizou no momento em que elas apresentaram os conhecimentos propostos para a aprendizagem no período focalizado. Mais um indício de que é preciso que se realizem análises mais aprofundadas sobre os conhecimentos atitudinais da Educação Física escolar.

Assim, após a apresentação dos resultados encontrados em cada categoria é possível perceber que aparecem nas propostas analisadas um conjunto de conhecimentos relativos a fatos, princípios, conceitos, procedimentos, normas, atitudes e valores a serem aprendidos durante as aulas de Educação Física, que compõem um currículo para a Educação Física. Contudo, é importante destacar que esses elementos do conhecimento nem sempre estavam relacionados com o movimento humano.

Por questões políticas e históricas, tem sido atribuída à Educação Física escolar a responsabilidade de viabilizar a aprendizagem de jogos, dança, lutas, ginástica e esporte, crença essa presente nas abordagens que valorizam os aspectos culturais e históricos. Contudo, é preciso que se tenha clareza sobre quais elementos presentes nessas manifestações culturais são de interesse da Educação Física escolar, já que cada uma delas pode ser considerada como fenômenos culturais específicos, apresentando características exclusivas que os distinguem. Assim, o esporte deve ser entendido como um fenômeno que possui aspectos históricos, econômicos, políticos, éticos, entre outros, não podendo ser considerado um tema exclusivo da Educação Física, mas sendo de interesse também de componentes curriculares como a história, a geografia ou a física. Da mesma forma, a dança pode ser tema da Educação Física e da Educação Artística ao mesmo tempo e, por que não, de outros componentes curriculares. O que caracterizará sua presença nas aulas de

Educação Física será o conhecimento sobre o movimento, presente na dança, envolvendo tanto a dimensão conceitual, quanto a atitudinal e a procedimental.

Assim, o conhecimento escolar (conteúdo) a ser aprendido nas aulas de Educação Física é composto por fatos, princípios, conceitos, habilidades, atitudes, normas e valores sobre o movimento humano, considerado não como um ato motor, mas como uma ação repleta de significado. Este significado é construído culturalmente, por intermédio do processo de socialização. O esporte, assim como a dança, a ginástica, o jogo e as lutas podem ser temas de interesse para a Educação Física escolar quando estiver presente a execução de movimentos, uma vez que a compreensão das implicações culturais, políticas, biológicas, fisiológicas, históricas entre outras, desses movimentos podem colaborar para a formação de pessoas capazes de utilizar suas potencialidades e possibilidades motoras para interagir, adaptar-se e transformar o meio em que vivem, em busca de benefícios para a qualidade de vida (MARIZ DE OLIVEIRA, 1995). Porém, o conteúdo deste componente curricular não pode ser resumido a essas manifestações culturais.

Essa falta de clareza sobre os domínios do conhecimento específico da Educação Física, assim como a diversidade de objetivos propostos para o desenvolvimento desse componente curricular são os principais causadores de um outro problema identificado na análise dos textos, que foi aqui denominado de fragmentação do conhecimento da área. Foi possível detectar essa fragmentação ao se verificar que em cada obra analisada houve a proposição e o aprofundamento de determinados conhecimentos, distintos das outras. Assim, nos conhecimentos de natureza conceitual, apresentado por Tolkmitt (1990) se propõe basicamente que o aluno aprenda a analisar criticamente os aspectos sócio-históricos das manifestações da cultura corporal. Já Freire (1997), de forma diferente, ressaltou em sua obra a necessidade de que o aluno conheça a si mesmo, suas possibilidades de movimento e limitações, além de compreender as características das atividades motoras e suas exigências específicas.

Esses e outros exemplos comprovam que em cada obra se procurou discutir uma parte do conhecimento da Educação Física escolar. Dessa forma, ao optar por uma delas, deixando de lado outras, o professor estará limitando a seu aluno o acesso ao conhecimento da Educação Física. Nessa perspectiva, se entende que a tentativa de integração entre as diferentes propostas pode permitir uma visualização mais completa de todo esse conhecimento. Embora existam muitas diferenças entre as abordagens da Educação Física escolar,

essas diferenças não as tornam incompatíveis ou mutuamente excluídas. Ao contrário, uma proposta pode complementar as outras, ou seja, ao serem integradas podem fazer com que a Educação Física seja vista de forma mais completa. Darido (1998), defendendo esta idéia, afirma que a busca de acordos para a integração das diferentes abordagens é responsabilidade de todos.

Outro aspecto identificado que merece destaque foi a tendência a focar mais a aprendizagem de conhecimentos relativos a procedimentos em detrimento dos conceitos e atitudes, que embora presentes nas propostas, são menos aprofundados e quase sempre não são específicos da Educação Física mas podem ser aprendidos em qualquer um dos componentes curriculares. Dessa forma, identificou-se na Educação Física escolar para os anos iniciais do ensino fundamental uma tendência diferenciada dos outros componentes curriculares, uma vez que estes priorizam a aprendizagem de conhecimentos relativos a conceitos, princípios e fatos (ZABALA, 1997), enquanto que na Educação Física prioriza-se os procedimentos que exigem a execução de movimento. Esse resultado reforça as afirmações de Mariz de Oliveira (1991) e Freire et al. (1998) de que a Educação Física escolar tem sido vista apenas como um “saber fazer”.

Por um lado, a prioridade dada à aprendizagem de habilidades motoras possui aspectos positivos, à medida que propiciou a produção de uma grande quantidade de conhecimentos sobre esse tipo de aprendizagem em decorrência da profundidade das análises realizadas. Com isso, a tarefa de organizar o conhecimento da Educação Física para possibilitar a aprendizagem de habilidades motoras pode ser realizada sem dificuldades. Além disso, essa prioridade é adequada às características da faixa etária que frequenta os anos iniciais da escolarização, como evidenciado por Tani (1991), Tani et al. (1988) e Freire et al. (1998).

Por outro lado, a primazia dada a esse tipo de conhecimento procedimental faz com que os fatos, conceitos, princípios, atitudes, normas e valores sobre o movimento humano, por não merecerem o mesmo interesse daqueles que se dedicam a estudar a Educação Física escolar, sejam compreendidos de maneira superficial. Com isso, poucos trabalhos têm sido realizados com o propósito de compreender e organizar esse conhecimento **sobre e para o movimento**, como salientaram Tani (1991), Tani et al. (1988), Mariz de Oliveira (1991) e Freire et al. (1998). Conseqüentemente, não há uma organização ou sistematização sobre a aprendizagem desse conhecimento, o que foi possível verificar, por exemplo, quando os autores

propuseram que o aluno, nos anos iniciais do ensino fundamental deverá conhecer a si mesmo, suas possibilidades de movimento e limitações, mas não explicitam os detalhes dessa aprendizagem, ou seja, não se identifica os elementos que deverão ser relacionados, sejam implicações biológicas, psicológicas, da biomecânica ou de outra área, que possibilite que o aluno compreenda suas possibilidades motoras.

Talvez seja por essa superficialidade no trato com os conhecimentos da categoria conceitual e atitudinal, que as pessoas não consigam perceber que os conhecimentos da Educação Física são relevantes nas atividades cotidianas e após a conclusão do período de escolarização como propôs Mariz de Oliveira (1991). Esta afirmação do autor pode ser comprovada no estudo elaborado por Pereira (2000), que identificou que os alunos do Nível Médio de Ensino apresentam um domínio inadequado dos conhecimentos da Educação Física. O autor afirma que os alunos concluem este nível de ensino com “sérias deficiências cognitivas”, que podem ser interpretadas como dificuldades na construção de conhecimentos de natureza conceitual e, em alguns casos, atitudinal.

O conhecimento aprendido com o desenvolvimento das aulas de Educação Física deve se transformar numa forma de agir, na qual o aluno possa tomar as decisões que julgar necessárias, utilizando dados e informações articulados de forma significativa. Dessa forma, é preciso que esse aluno aprenda atitudes e valores que o capacitem para agir (conhecimento atitudinal). Para que isto aconteça, será necessário que esse aluno compreenda as vantagens, desvantagens e diversas implicações do movimento humano (conhecimento conceitual), além de saber como executar as atividades motoras em sua vida cotidiana (conhecimentos procedimentais). A relação entre esses conhecimentos pode ser um dos requisitos para que essa aprendizagem seja significativa, o que evidencia a necessidade de que os professores compreendam como é possível estabelecer relacionamentos entre os três tipos de conhecimento, propostos nas obras analisadas.

Um aluno pode aprender a habilidade de saltar com impulso numa das pernas, por intermédio de uma atividade lúdica em grupo. Nessa atividade de aprendizagem ele poderá estar aprendendo inúmeros conceitos e atitudes, conforme os objetivos e estratégias selecionadas pelo professor. Para que esse professor tenha êxito ao realizar tal atividade é necessário que ele identifique possibilidades de relacionamentos entre a habilidade motora saltar, que é um procedimento, com o conhecimento de natureza conceitual e atitudinal.

Considerações finais

A Educação Física escolar, como propôs Mariz de Oliveira (1995), deve ser entendida como um componente curricular, que como qualquer outro procura possibilitar ao aluno a aprendizagem de determinados conhecimentos. Compreender melhor a organização desses conhecimentos e a conseqüente construção do currículo da Educação Física na escola deve ser uma das prioridades dos estudiosos da área.

Nas obras aqui analisadas foi possível perceber que há um conjunto de conhecimentos bastante abrangente e a indicação de alguns caminhos para a organização desse currículo. Assim, partindo das proposições apresentadas nessas obras é necessário detalhar, explicitar e identificar relacionamentos entre diferentes elementos do conhecimento. Esses conhecimentos, relacionados a fatos, conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, normas e valores devem acompanhar o ser humano durante toda a sua vida, e nessa perspectiva, a Educação Física passa a ser caracterizada não apenas como algo que se faz, mas como algo que se estuda e que se sabe.

Especificamente, para que o aluno saiba Educação Física é necessário que ele tenha construído conhecimentos relacionados não apenas ao jogo, ao esporte, à dança, às lutas ou à ginástica, mas sobre o movimento humano de forma geral (relativo à motricidade), que por vezes se manifesta nesses fenômenos, mas que pode também aparecer fora deles, em situações cotidianas relacionadas ao trabalho, ao lazer, à sexualidade, entre outras. A aprendizagem desses conhecimentos tem como objetivo tornar a pessoa mais capacitada para utilizar, de forma ótima, suas possibilidades e potencialidades para mover-se de forma genérica ou específica, para que, em correspondência ela possa ser capaz de adaptar-se às mais diversas situações em que são realizados os movimentos.

Além disso, o ser humano, nessas condições será capaz de utilizar-se de movimentos para interagir com outros seres humanos, e até poderá transformar o meio em que vive, solicitando espaços adequados à prática de atividades motoras, ou um ambiente de trabalho que não lhes seja prejudicial, buscando assim melhora em sua qualidade de vida.

Referências

- ARNOLD, P. J. **Education, movement and curriculum**. London: Falmer, 1988.
- BALCELLS, M. C.; FOGUET, O. C. **La Educación Física en la Enseñanza Primaria**: una propuesta curricular para la Reforma. Barcelona: INDE Publicaciones, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BORSARI, J.R. (Coord.). **Educação Física da pré-escola à universidade**: planejamento, programas e conteúdos. São Paulo: EPU, 1980.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 1, p.10-17, 1995.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1997.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.20, n.1, p.58-66, 1998.

DAÓLIO, J. Educação a partir do movimento. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 1, p.40-44, 1995.

DAÓLIO, J. Em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p.40-42, 1996.

DIEM, L. **Esporte para crianças**. Rio de Janeiro: Beta, 1977.

FREIRE, E. S. **Educação Física e conhecimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1999. 99f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, E. S.; SORIANO, J. B.; DE SANTO, D. L. O conhecimento da Educação Física escolar. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1.; CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Universidade de Campinas/Faculdade de Educação Física/Departamento de Educação Motora, 1998. p.227-235.

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

GALLAHUE, D. **Developmental physical education for today's elementary school children**. New York: MacMillan, 1987.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. **Educação Física**: entendimento do termo. São Paulo, 1995. Não publicado.

_____. Educação Física escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.5, n.1/2, p.5-11, 1991.

OKUMA, S. S. **O idoso e a atividade física**. Campinas: Papirus, 1998.

PALMA, A. Educação Física, Corpo e Saúde: uma reflexão sobre outros modos de olhar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.2, p.23-39, 2001.

PEREIRA, F. Nível médio de ensino, Educação Física e conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.14, n.1, p.45-67, 2000.

REIS, M. C. **O entendimento da instituição escola apresentado por licenciandos em Educação Física e comparado ao de licenciandos em outros componentes curriculares**. 1993. 94f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RENSHAW, P. The nature of human movement studies and its relationship with physical education. **Quest**, Champaign, n. 20, p.79-86, jun. 1973.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da Educação Física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2 p.49-59, 1996.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M.; WANDERLEY, J. C. V. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. **Proposta curricular de Educação Física: 1º grau**. São Paulo. 1991.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. _____. **Educação Física no ciclo básico**. São Paulo, 1989.

TANI, G. Perspectivas para a Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.5, n.1/2, p.61-9, 1991.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, L. A. Estudo da motricidade humana como fonte de ordem para um tema científico, uma profissão, e um componente do currículo escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.1, n.7, p.77-91, 1993.

TOLKMITT, V. M. Educação Física. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990. p. 175-188.

ZABALA, A. Aprendizaje significativo: el profesor como movilizador de las competencias de sus alumnos. In: *Motriz, Rio Claro, v.10, n.3, p.140-151, set./dez. 2004*

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 6., 1997 São Paulo. **Anais...** São Paulo: Grupo Associação de Escolas Particulares, 1997.p.1-39.

_____. (Coord.). **Como trabajar los contenidos procedimentales en aula**. Barcelona: Graó, 1996.

Neste trabalho são apresentados os resultados obtidos com a elaboração de dissertação de mestrado sob o título: “Educação Física e Conhecimento Escolar nos quatro anos iniciais do ensino fundamental”, apresentada à escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo em setembro de 1999. Para a elaboração desta dissertação foi essencial o apoio financeiro do CNPq.

Endereço:
Elisabete dos Santos Freire
Rua Cuiabá, 990 Apto 23 Mooca
São Paulo SP
03183-001
e-mail: elisabetefreire@uol.com.br

*Manuscrito recebido em 11 de março de 2004.
Manuscrito aceito em 10 de fevereiro de 2005.*