



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

de Andrade Almeida, José Guilherme; Lago Moraes, Ana Beatriz; Ferreira, Eliana Lúcia
A educação física no ensino fundamental primeiro segmento: o papel outsider do
componente curricular e do seu professor
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 175-182
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061921007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A educação física no ensino fundamental primeiro segmento: o papel *outsider* do componente curricular e do seu professor

Physical education in the first years of elementary school: The outsider role of curricular component and the teacher

José Guilherme de Andrade Almeida¹

Ana Beatriz Lago Moraes²

Eliana Lúcia Ferreira³

Resumo

As relações de poder entre os indivíduos, sociedade e Estado tem desestabilizado o papel da educação física na escola, resultando em ações como a resolução nº 2.253/13 em Minas Gerais, que retira do professor de educação física a responsabilidade sobre seu componente curricular do 1º ao 5º ano. No desejo de elucidar os processos sociais que legitimam essa ação, utilizando como método a reunião sistemática e crítica de material bibliográfico pertinente à identidade e prática da educação física no cotidiano escolar, delineamos uma proposta de identidade, e discutimos sua prática, evidenciando uma configuração identitária biológica e sociocultural não contemplada quando ministrada pelo professor regente de turma. Concluímos que o Estado não tem se preocupado em identificar as defasagens geradas por suas políticas públicas, exigindo maior coesão entre os professores de educação física para reivindicar a posição de atores educacionais essenciais no desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: Educação física escolar. Ensino fundamental. Políticas públicas.

Abstract

The relation of power among individuals, society and the state has destabilized the role of physical education in schools, resulting in actions such as resolution number 2.253/2013 from Department of Education in the State of Minas Gerais, which detracts from the teacher of physical education the responsibility for the curricular component in the first years of elementary school. The aim of this paper is to elucidate the social processes that legitimize the action of the State, using a systematic and critical combination of relevant bibliographic references concerning the identity of physical education

¹ Mestrando, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário, São Pedro, 36036-900, Juiz de Fora, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.G.A. ALMEIDA. E-mail: <almeida.jga@gmail.com>.

² Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Instituto Municipal Helena Antipoff. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

³ Professora Doutora, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação Física e Desportos, Departamento de Fundamentos da Educação Física. Juiz de Fora, MG, Brasil.

in the school routine. Thus, we outlined an identity proposal and argue that the biological, social and cultural identity is not covered when physical education is taught by the class teacher. We conclude that the state is not concerned with the gaps created by its public policies and we require coherence among physical education teachers to claim the position of key actors for the full educational development of students.

Keywords: Physical education at school. Elementary school. Public policies.

Introdução

A infância é caracterizada como um período extremamente rico e complexo de crescimento e desenvolvimento do ser humano. Gallahue e Ozmun (2005) identificam que o período de 6 a 10 anos, condizente com a idade preconizada do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, é um período de rápidos ganhos em aprendizado, essencial para o desenvolvimento posterior de habilidades motoras.

Essa perspectiva, juntamente com a importância da Cultura Corporal do Movimento como conteúdo da educação física escolar atribuída pelo Coletivo de autores (1992) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), nos faz vislumbrar um lugar de importância considerável às atividades físicas na escola, já que esta é uma instituição que se ocupa da formação do ser com conteúdos que lhe sejam significativos (Luckesi, 2011).

Apesar dessa importância, movimentos sócio-políticos têm deslocado a compreensão e a prática da educação física no contexto escolar. Dentre eles, há a resolução nº 2.253, de 9 de janeiro de 2013, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2013) que, nos anos iniciais do ensino fundamental, coloca sob a responsabilidade dos professores regentes de turma as aulas de educação física e educação religiosa.

A notória contradição não pode ser facilmente entendida se não pela compreensão das tensões que influenciam o cotidiano escolar. Segundo Elias (2011), as relações sociais são mediadas por relações de poder entre indivíduos. O Estado, enquanto instituição reguladora, detém poder sobre a estrutura social para realizar alterações conforme seus interesses, mesmo que essas não sejam idealizadas e/ou apoiadas pelo grupo para o qual se destinam e que venham de encontro com suas próprias decisões anteriores.

É notória a existência de uma ordem social que não pode ser facilmente violada, mas a educação física é compreendida como uma disciplina de menor valor frente às disciplinas tradicionais como português, matemática e história, segundo o modelo de educação vigente no Brasil. Nessa perspectiva, se adéqua ao padrão *outsider*, fora do rol de disciplinas que integram o grupo tido como de maior importância para a educação do ser, ou seja, fora do padrão estabelecido (Elias & Scotson, 2000). Essa compreensão do lugar socialmente renegado à educação física escolar auxilia a explicar a constante existência de contradições em seu cotidiano.

Métodos

Cientes das questões apresentadas, objetivamos elucidar como as relações de poder legitimam a ação do Estado sobre o componente curricular educação física e favorecem seu papel *outsider* no cotidiano escolar.

Para tal, realizamos uma reunião sistemática de material bibliográfico pertinente à identidade da educação física e à sua prática no cotidiano escolar, apreciando criticamente a importância, o valor histórico e o significado de diferentes autores e conceitos, os quais foram tomados como subsídio para delinear uma proposta dialética de identidade para a educação física escolar. Posteriormente, discutimos as tensões atuais de sua aplicação no cotidiano escolar apontadas pela literatura, e propomos uma prática correlata à identidade aqui almejada.

Primeiras reflexões

A sociedade, segundo Elias (1994), é fruto das tensões existentes entre os indivíduos. Possui

estrutura e regularidade própria, sendo maior que o indivíduo isolado, mas diretamente influenciada por cada um que a ela se liga.

Elias e Scotson (2000) reconhecem que os grupos de indivíduos que detém o poder estabelecem um padrão ideal de conduta e valores imposto aos demais grupos que com eles se relacionam e dependem de seu poder. Os primeiros são identificados como estabelecidos, e os outros, por não possuírem o mesmo poder social dos primeiros, são identificados como *outsiders*.

A escola, entendida como produto social, não fica de fora dessa imbricada relação. Segundo Luckesi (2011), influenciadas pela valorização do conhecimento teórico sobre o prático e da escola de classes, as disciplinas que se ocupavam dos conhecimentos valorizados pelo grupo estabelecido ganharam maior *status* social, enquanto que as demais disciplinas configuraram-se como *outsiders*.

Essa divergência pode ser facilmente identificada atualmente no processo de avaliação das diferentes disciplinas. Enquanto que as constituintes do grupo estabelecido possuem o poder de reprovação, as do grupo *outsider* como a educação física tendem a reivindicá-lo para gozar do mesmo valor (Cupolillo, 2008).

O componente curricular educação física passou por períodos de valorização e descrédito. No momento atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que reconhece a educação física como componente curricular da educação básica (Brasil, 1996), a regulamentação do profissional de educação física (Brasil, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) dão à educação física a impressão de pertencimento ao rol das disciplinas estabelecidas. Contudo, as configurações de poder se mostram mais sutis.

Em 9 de janeiro de 2013, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou a resolução nº 2.253/2013 (Minas Gerais, 2013) com o seguinte texto no artigo 4º do capítulo I:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os componentes curriculares de Educação Física

e Educação Religiosa serão ministrados pelo próprio regente da turma, exceto quando na escola já houver professor efetivo ou efetivado pela Lei Complementar nº 100, de 2007, nesses componentes curriculares (Minas Gerais, 2013).

É interessante ressaltar que o próprio Estado de Minas Gerais, de acordo com a LDBN, publicou a Lei nº 17.942/2008 que reserva ao licenciado em educação física a docência e a orientação prática desse componente curricular (Minas Gerais, 2008).

Conforme compreensão de Santaiana (2013) ao questionar sobre o ensino fundamental de 9 anos, ações do Estado como a lei anteriormente referida ocorrem por ser um dos pontos irradiadores de poder, o qual implanta políticas públicas conforme direção das forças econômicas, sociais e culturais. Revelar seus interesses não é tarefa fácil, mas compreender quais justificativas embasam essa decisão se faz de extrema importância para que possamos apoiá-la ou refutá-la, além de identificar possíveis consequências para os diretamente influenciados por ela.

Uma compreensão da identidade da educação física

Num Estado democrático, espera-se legitimar as decisões em concepções sociais compartilhadas por uma parcela significativa da população. A concepção presente e dominante no senso comum escolar e social da educação física, em especial quando aplicada nos anos iniciais da escola formal, é de que essa seria de caráter recreativo, lúdico, sem um conteúdo a ser trabalhado (Darido, 2001).

Vargas e Moreira (2012) trazem uma explicação para tal concepção ao identificar uma crise epistemológica que desestabiliza a identidade do professor de educação física.

Para Elias (1980), os professores são indivíduos sociais com identidades pessoais e profissionais mergulhadas nessa relação de grupo, partilhando cultura, valores e atitudes num processo social e intersubjetivo. Eles representam processos humanos e sociais, estando expostos às forças exercidas por

outros indivíduos e pelo governo. O professor se encontra em uma teia de interdependência e seu poder varia conforme as circunstâncias e convicções sociais sobre a educação e sobre a disciplina que ministra.

A formação dessa identidade profissional é influenciada pela história da implementação da educação física no Brasil nos seus diversos campos. No campo escolar, Bracht (1999, p.71), identifica que “o papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado”.

Na sociedade dos séculos XIX e XX, as escolas eram direcionadas unicamente às classes dominantes - grupo estabelecido, cuja cultura repudiava as atividades físicas por associarem o esforço físico ao trabalho manual, algo renegado às classes dominadas - grupo *outsider* (Caparroz, 2007). As tensões para aceitação da educação física foram variadas, pois o padrão estabelecido valorizava o ensino cognitivo (Castellani Filho, 1988).

Sendo a educação física uma disciplina que se ocupa do corpo, ao longo de sua história foi marcada por visões como a médico-higienista, que servia à ideologia militarista, marcante no cenário nacional no início do século XX, cujo corpo deveria ser forte e saudável como quesito indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país; e a visão tecnicista, expressa no esportivismo, em que a concepção de educação física se dirigia ao adestramento físico para o mercado de trabalho e controle das massas (Castellani Filho, 1988; Darido & Sanches Neto, 2005).

Num esforço de superação dessas concepções reducionistas, novas concepções foram desenvolvidas, em especial após a década de 1980 com a redemocratização política brasileira (Darido & Sanches Neto, 2005). Um movimento autointitulado renovador composto por diversos autores começa a discutir a educação física como área do conhecimento no sentido de negar as concepções anteriores (Caparroz, 2007).

Medina (1990), um dos principais representantes desse movimento renovador, fala da necessidade da educação física entrar em “crise” para questionar seus valores. Os valores que o autor se

refere são o desenvolvimento do físico ou por meio do físico, que deveriam ser superados para uma educação do e pelo movimento. Assim como ele, Daolio (1995) denuncia que a concepção biológica do corpo é hegemônica na educação física desse período, e defende que o corpo é indissociavelmente biológico e cultural.

Como consequência desse e de outros processos, Darido (2001) identifica o início, na formação de nível superior em educação física, de uma tendência científica na qual a teoria toma o lugar central no conteúdo em detrimento da prática. O importante passa a ser aprender a ensinar, mas segundo a autora, a ênfase na teoria como subsídio da prática não garante a sua correlação, gerando dificuldade de sua utilização na resolução de problemas do cotidiano profissional. As concepções biológica e cultural de corpo com múltiplas subáreas parecem não encontrar um denominador comum na educação física (Vargas & Moreira, 2012). Essa indefinição epistêmica, ou seja, da forma como compreende o mundo, abre espaço para que diversas concepções diferentes se façam presentes em seu interior.

Na tentativa de superação da biologização e da fragmentação do saber encontramos propostas como a do Coletivo de autores (1992, p.33), que compreende a educação física como “prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades físicas como: jogo, esporte, dança, ginástica”, conjunto de conhecimentos denominado Cultura Corporal.

Atualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação física, documento que objetiva nortear as ações educativas em âmbito nacional para o componente no currículo escolar, a reconhecem como uma área de conhecimento da Cultura Corporal do Movimento que na escola tem por objetivo introduzir e integrar os alunos nessa cultura (Brasil, 2000).

Por uma configuração biológica e sociocultural de identidade

A apropriação da Cultura Corporal do Movimento é um direito social do educando

enquanto ser humano, pois tal conhecimento foi produzido dentro da sociedade e pertence aos indivíduos que a compõem (Luckesi, 2011).

Contudo, numa perspectiva dialética, se compreendermos o ensino da educação física exclusivamente como incorporação cultural de práticas a ela delegadas de forma crítica, nega-se o papel dos seus conteúdos no desenvolvimento motor do indivíduo e o próprio desenvolvimento motor como conhecimento socialmente produzido e de direito do educando, chegando ao extremo oposto do que Daolio (1995) critica. Abrimos espaço para a concepção puramente cultural da educação física, relativizando a sua prática.

Se o papel da escola é o desenvolvimento integral do indivíduo, não pode excluir o desenvolvimento do físico. É por meio do corpo que aprendemos, que nos relacionamos, e é por causa dele que nos apropriamos da Cultura Corporal do Movimento. Acreditamos que essa tenha valor para além do conhecimento e das relações sociais em si, trazendo benefícios para o desenvolvimento do indivíduo como ser biológico e cultural.

Oliveira (1999) defende que tanto as ciências biológicas como as socioculturais devem embasar a prática do professor de educação física no cotidiano escolar visto que direcionam a uma compreensão do indivíduo em sua totalidade.

Daolio (1995), ao abordar o corpo como produto cultural, compreende o cérebro humano como produto biológico e cultural, e as aptidões motoras como parte de um processo de transmissão cultural. Nessa perspectiva não podemos negar que a apropriação da Cultura Corporal do Movimento representa importante papel no desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Tani (2008), a aprendizagem e o desenvolvimento motor se ocupam exatamente da aquisição de habilidades motoras, dos fatores que as influenciam e como ela ocorre. Essa aquisição ocorre pela e em favor da interação do indivíduo com o seu meio (sua sociedade e cultura) cujo fator fundamental é a prática.

Considerando, com base em Gallahue e Ozmun (2005), que as fases de desenvolvimento motor são interdependentes, e que a infância é o período de maior crescimento e desenvolvimento corporal do ser humano, se forem limitadas as oportunidades para prática regular de atividades físicas, o ensino for deficiente ou ausente, e houver pouco encorajamento para as mesmas, geram-se déficits de informação motora e perceptiva que culminam em atraso e prejuízo à fase de apropriação da cultura corporal do movimento.

Santos e Vieira (2013) indicam expressiva presença de dificuldades na interação com o meio ambiente em crianças de 7 a 10 anos. Essas dificuldades, quando não identificadas, podem interferir nas suas relações sociais, emocionais, afetivas e escolares, gerando atraso no desenvolvimento motor e podendo culminar em Desordem Coordenativa Desenvimental, caracterizada pela dificuldade na execução de tarefas motoras simples como correr e saltar consecutivamente (Santos & Vieira, 2013).

Essa é uma das várias preocupações expressas na Declaração de Berlim, a qual destaca que a educação física deve concentrar-se no desenvolvimento motor e na compreensão de sua prática, o que é essencial para o desenvolvimento pleno do indivíduo, e que sua aplicação na escola é meio eficaz e essencial de proporcionar habilidades, atitudes, valores, conhecimento e compreensão sobre um estilo de vida saudável a todas as crianças e jovens (Organização das Nações Unidas, 2013).

A visão da educação física expressa na Declaração de Berlim coaduna com a necessidade de integração das ciências biológicas e socioculturais em sua prática escolar e exige que o contexto físico e social da escola, enquanto local de prática regular de atividades físicas, seja não só levado em consideração, mas também cuidadosamente direcionado sob uma prática pedagógica adequada para que as necessidades dos educandos sejam atendidas com estímulos conforme sua individualidade biológica e cultural, proporcionando um desenvolvimento integral.

Por uma prática pedagógica correlata à identidade almejada

Em relação à prática pedagógica, Luckesi (2011) a compreende como irrevogavelmente relacionada ao conhecimento científico do qual se ocupa, de forma que o professor precisa, além de conhecer as disciplinas que se relacionam com sua prática, articular tais conhecimentos de forma crítica e dando-lhes significado e sentido para seus alunos.

Sob esta ótica, é imprescindível que o professor que ministra aulas de educação física domine uma gama de conhecimentos vasta e intrincada, que relaciona ciências e compreensões diversas, as quais subsidiam sua prática e permitem aos alunos usufruir de vivências contextualizadas, saudáveis, seguras e condizentes com suas possibilidades, de acordo com seu estágio de desenvolvimento e individualidade biológica e cultural, direcionando uma interação crítica com o meio sociocultural que proporcione também o seu desenvolvimento motor. Por isso, a Organização das Nações Unidas (2013) apresenta igual preocupação na educação e formação continuada de qualidade para professores de educação física.

Essa necessidade nos traz de volta à questão levantada pela resolução nº 2.253/2013 (Minas Gerais, 2013) que retoma a possibilidade de dois profissionais diferentes ministrarem esse componente curricular: o licenciado em educação física e o professor regente de turma.

Em reflexão sobre determinada intervenção em escola onde os professores regentes de turma ministram o componente curricular educação física, Darido (2001) traz diversos apontamentos desses professores que se julgam despreparados para ministrar tais aulas para o ensino fundamental primeiro segmento. Como resultado, a autora encontrou contradições na prática docente e desvalorização do papel da educação física na formação do educando em situações como impedimento na participação das aulas como castigo, identificação de práticas como ludicidade desprovida de conteúdo, além de valorização pelo aporte aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Quadro semelhante é identificado por Nepomuceno (2000) que, ao avaliar uma escola em igual prática, verificou inconsistência nos objetivos do componente curricular educação física, onde se conferia pouca importância à sua função cinestésica/biológica em detrimento de uma função integradora e cognitiva, além da falta de entendimento das atividades desenvolvidas e inadequação metodológica por parte dos professores regentes de turma. Tal cenário descaracteriza a educação física como componente curricular do ensino fundamental e a torna fazer acessório, de forma que a escola poderia dele prescindir sem danos sensíveis.

Não podemos deixar de lembrar que o padrão estabelecido como tradição, de um professor ministrar todo o conteúdo dos anos iniciais do ensino fundamental, faz-se presente e é o que detém o poder social enquanto grupo estabelecido, o qual somado às concepções de educação física acima apontadas, se configura como justificativa para a decisão expressa na resolução nº 2.253/2013 (Minas Gerais, 2013).

Identificando que a prática pedagógica dos professores regentes de turma não tem sido eficaz no referido conteúdo, reforçada pela fragilidade da compreensão dos próprios professores de educação física e dos teóricos da educação quanto ao papel e conteúdo desse componente curricular, rebatemos na Declaração de Berlim (Organização das Nações Unidas, 2013), em que os ministros se comprometem a certificar a qualidade e inclusão das aulas de educação física, as quais deveriam ser aplicadas preferencialmente numa base diária, como parte obrigatória do ensino primário e secundário, desempenhando papel fundamental na rotina diária de crianças e jovens.

Podemos assim postular que o Estado não tem se preocupado em identificar as práticas pedagógicas na realidade escolar e as defasagens por ela geradas para o direcionamento de suas políticas públicas, utilizando-se de discursos outros para mascarar interesses econômicos, sociais e culturais. Tal prática reverbera na perpetuação do papel *outsider* assumido pela educação física enquanto componente curricular, não efetivando os deslocamentos propostos por

autores e órgãos internacionais, os quais conferem à educação física um papel central no desenvolvimento dos educandos.

Considerações Finais

No presente artigo buscamos delinear as concepções que permeiam a educação física em sua constituição identitária como componente curricular no Brasil, propomos uma identidade que integre as dimensões biológica e sociocultural, e defendemos uma prática pedagógica da educação física escolar correlata com a identidade proposta.

Enquanto ensaio crítico, o presente artigo é um recorte da realidade e, portanto, apresenta uma concepção generalista, capitada no fluxo histórico das referências que embasam a representação social da educação física, possuindo uma limitação política às concepções dos seus autores.

Entendemos que a representação social do papel da educação física no cotidiano escolar se mantém divergente da responsabilidade desse conteúdo para a formação dos educandos, tanto como apropriação da cultura quanto para o desenvolvimento integral dos mesmos.

As ações do Estado que vão a favor dessa representação social são legitimadas pelo seu poder sobre a sociedade escolar, por tensões históricas de valorização do conhecimento teórico sobre o prático, pela história da introdução e desenvolvimento da educação física na escola e pelo padrão estabelecido do professor regente de turma para o ensino fundamental primeiro segmento.

Contudo, sua especificidade enquanto aplicação de conteúdo, cuja prática pedagógica é complexa, sua realidade no cotidiano escolar quando ministrada por professores regentes de turma, os quais não se sentem preparados para tal e cuja prática desvirtua o usufruto dos próprios educandos do conteúdo, não tem coadunado com a identidade necessária a educação física enquanto componente curricular, exigindo que o Estado reveja suas posições para garantir uma educação de qualidade aos cidadãos brasileiros.

Dessa forma propomos que, para mudar o quadro atual da educação física escolar, precisamos desenvolver uma maior coesão entre nós professores de educação física com o objetivo de reivindicar a posição de atores educacionais essenciais para o desenvolvimento integral dos educandos, além de assumir uma postura baseada na compreensão do indivíduo que associa as dimensões biológica e sociocultural para que a representação social da educação física possa continuar a ser alterada a favor de sua real responsabilidade e das possibilidades de sua aplicação no cotidiano escolar.

Referências

- Bracht, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, v.19, n.48, p.69-88, 1999.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n.248, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833-27841.
- Brasil. Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2 set. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- Caparroz, F.E. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- Castellani Filho, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- Coletivo de autores. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992 (Formação de professores).
- Cupolillo, A.V. Avaliação da aprendizagem escolar e a educação física: processos regulatórios e possibilidades emancipatórias. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.25, p.25-34, 2008.
- Daolio, J. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- Darido, S.C. Educação física de 1ª a 4ª série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.15, n.3, p.61-72, 2001.
- Darido, S.C.; Sanches Neto, L. O Contexto da educação física na escola. In: Darido, S.C.; Rangel, I.C.A. (Coord.).

Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.50-61.

Elias, N. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

Elias, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v.1, 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Elias, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

Elias, N.; Scotson, J.L. *Os estabelecidos e os outsiders, sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

Gallahue, D.L. Ozmun, J.C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3.ed. São Paulo: Phorte, 2005.

Luckesi, C.C. *Filosofia da educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Medina, J.P.S. *A educação física cuida do corpo e mente: bases para a renovação e transformação da educação física*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

Minas Gerais (Estado). Lei nº 17.942, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o ensino de educação física nas escolas públicas e privadas do sistema estadual de educação. *Diário Oficial dos Poderes do Estado de Minas Gerais*, Diário do Executivo, Belo Horizonte, 20 dez. 2008. Caderno 1, p.1. Disponível em: <<http://www.iof.mg.gov.br/index.php?/executivo.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

Minas Gerais (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Resolução nº 2.253, de 9 de janeiro de 2013. Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. *Diário Oficial*

dos Poderes do Estado de Minas Gerais, Diário do Executivo. Belo Horizonte, 10 jan. 2013. Caderno 1, p.11.

Nepomuceno, Z. A educação física nas quatro primeiras séries do ensino fundamental nas escolas estaduais de Campinas (SP): descompromisso ou falácia? *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.8, p.62-75, 2000.

Oliveira, M.A.T. Existe espaço para o ensino da educação física na escola básica? *Pensar a Prática*, n.2, p.119-135, 1998/1999.

Organização das Nações Unidas. Declaration of Berlim. In: International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport, 5., 2013, Berlim. *Electronics proceedings...* Berlim: Unesco, 2013. Available from: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221114e.pdf>>. Cited: Jul. 26, 2013.

Santaiana, R.S. Ensino fundamental de nove anos: a emergência de um novo aluno? *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.18, n.1, p.85-95, 2013.

Santos, V.A.P.; Vieira, J.L.L. Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, v.15, n.2, p.233-242, 2013.

Tani, G. *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

Vargas, C.P.; Moreira, A.F.B. A Crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146, p.408-427, 2012.

Recebido em 8/10/2013, reapresentado em 29/10/2014 e aprovado em 13/11/2014.