



Orientações Didáticas do Currículo da Cidade



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Bruno Covas

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Alexandre Schneider

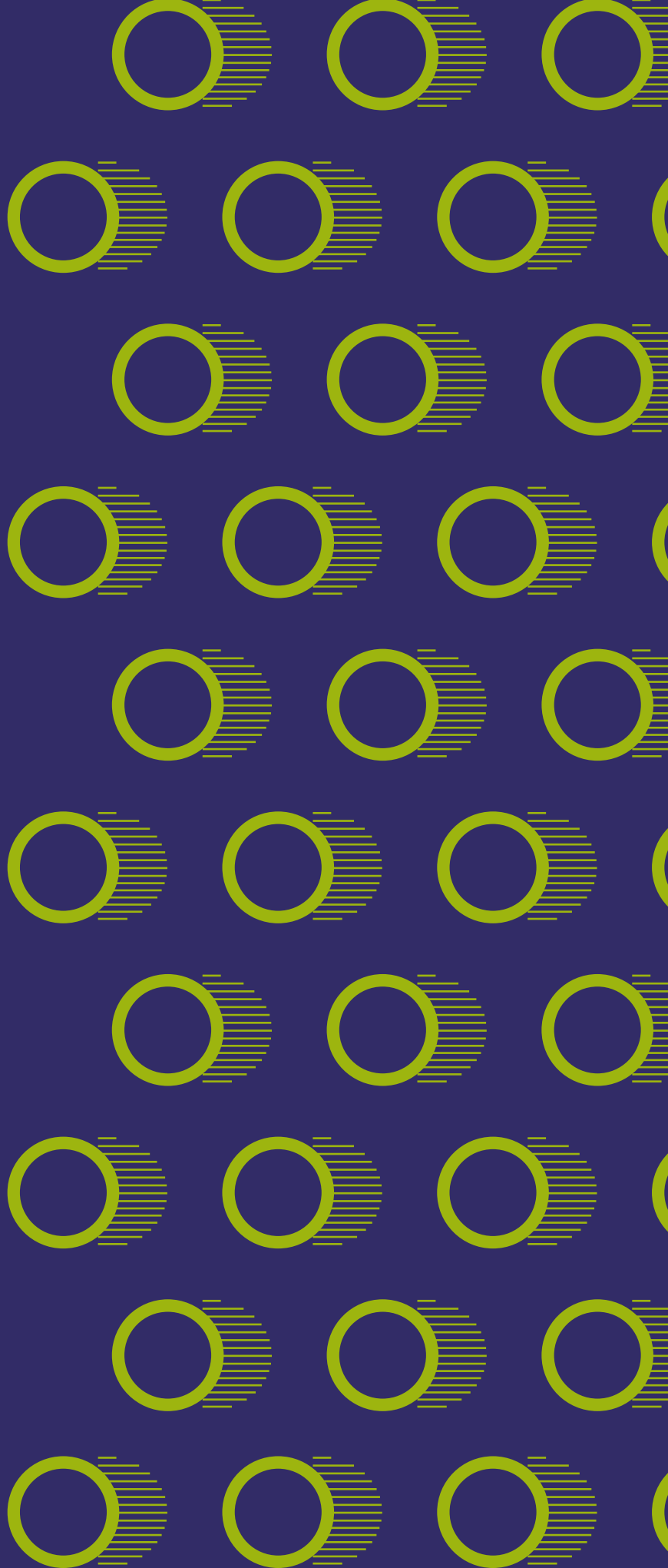
Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto

Fatima Elisabete Pereira Thimoteo

Chefe de Gabinete



Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Orientações Didáticas do Currículo da Cidade

Educação Física

São Paulo | 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli - Coordenadora

ASSESSORIA TÉCNICA - COPED

Fernanda Regina de Araujo Pedroso
Tânia Nardi de Pádua

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – DIFEM

Carla da Silva Francisco - Diretora

EQUIPE TÉCNICA – DIFEM

Cíntia Anselmo dos Santos
Daniela Harumi Hikawa
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Heloísa Maria de Moraes Giannichi
Hugo Luís de Menezes Montenegro
Humberto Luis de Jesus
Karla de Oliveira Queiroz
Kátia Gisele Turolo do Nascimento
Lenir Morgado da Silva
Paula Giampietri Franco
Rosângela Ferreira de Souza Queiroz
Yara Dias da Silva

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO – NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch - Diretor

EQUIPE TÉCNICA – NTC

Adriana Carvalho da Silva
Carlos Alberto Mendes de Lima
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Junior
Edileusa Andrade de Carvalho Araújo Costa
Márcia Andréa Bonifácio da Costa Oliveira
Maria Selma Oliveira Maia
Mariângela do Nascimento Akepeu
Monica de Fátima Laratta Vasconcelos
Nágila Euclides da Silva Polido
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Sílvio Luiz Caetano
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO COORDENAÇÃO GERAL

Carla da Silva Francisco
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Minéa Paschoaleto Fratelli

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Fernando José de Almeida

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS EDUCAÇÃO FÍSICA

ASSESSORIA

Suraya Cristina Darido

AUTORES DOS TEXTOS

André Luiz Ruggiero Barroso
Fernanda Moreto Impolcetto
Glauber Bedini de Jesus
Guy Ginciene
Luiz Fernando Costa de Lourdes
Osmar Moreira de Souza Júnior
Suraya Cristina Darido

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov - Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE - Editoração e Ilustração

Ana Rita da Costa - Projeto gráfico
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Joseane Alves Ferreira

Pesquisa Iconográfica

Eliete Caminhoto

Fotos Capa

Daniel Arroyo da Cunha
Enzo Maia Boffa
Magaly Ivanov
Paula Letícia de Oliveira Floriano



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal

Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.
Coordenadoria Pedagógica.

Orientações didáticas do currículo da cidade : Educação Física. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

96p. : il.

Bibliografia

1.Educação – Currículo. 2.Ensino Fundamental.
3.Educação Física – Orientação didática. I.Título.

CDD 375.001

Educadores e Educadoras,

Dando continuidade ao processo de implementação do Currículo da Cidade, estas Orientações Didáticas constituem-se como mais um desdobramento de toda a discussão e proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, este documento apresenta possibilidades de trabalhos com esses objetivos sem, no entanto, limitar o poder criativo de cada professora e professor em nossa Rede.

As Orientações Didáticas não foram pensadas de modo complementar ao Currículo da Cidade, mas constituintes desse documento, que abarca diversos saberes e que tem, como principal finalidade, garantir a aprendizagem de estudantes no Município de São Paulo.

Para tanto, não perdemos de vista os princípios que visam à garantia da: equidade, colaboração, continuidade, relevância, contemporaneidade, educação integral e, como não poderia deixar de ser, da educação inclusiva, que pressupõe o respeito e a valorização da diversidade, a qual nos constitui como sujeitos e cidadãos de uma cidade multifacetada.

Assim, os documentos orientadores fazem parte de uma coleção que comporá a formação continuada de profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, à medida que apresenta discussões importantes para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ganhem vida e passem a ser uma realidade possível na ação docente.

É importante dizer que, nas páginas das Orientações Didáticas, o professor e a professora encontrarão pontos de partida e sugestões de trabalho, mas não “receitas”, pois entendemos que – numa cidade tão complexa como a nossa – as realidades locais são levadas em consideração. Nosso esforço está centrado no sentido de empreender estratégias e na proposição de possibilidades para que estudantes da cidade continuem aprendendo.

Por falar em aprendizagem, o foco maior de nossas ações, organizamos a coleção de Orientações Didáticas por área e por componente curricular: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências Naturais) e Ciências Humanas (Geografia e História), Tecnologia para Aprendizagem. Cada volume compreende discussões orientadoras do 1º ao 9º ano. A novidade, desta vez, é que há um documento especialmente elaborado para a Coordenadora e o Coordenador Pedagógico.

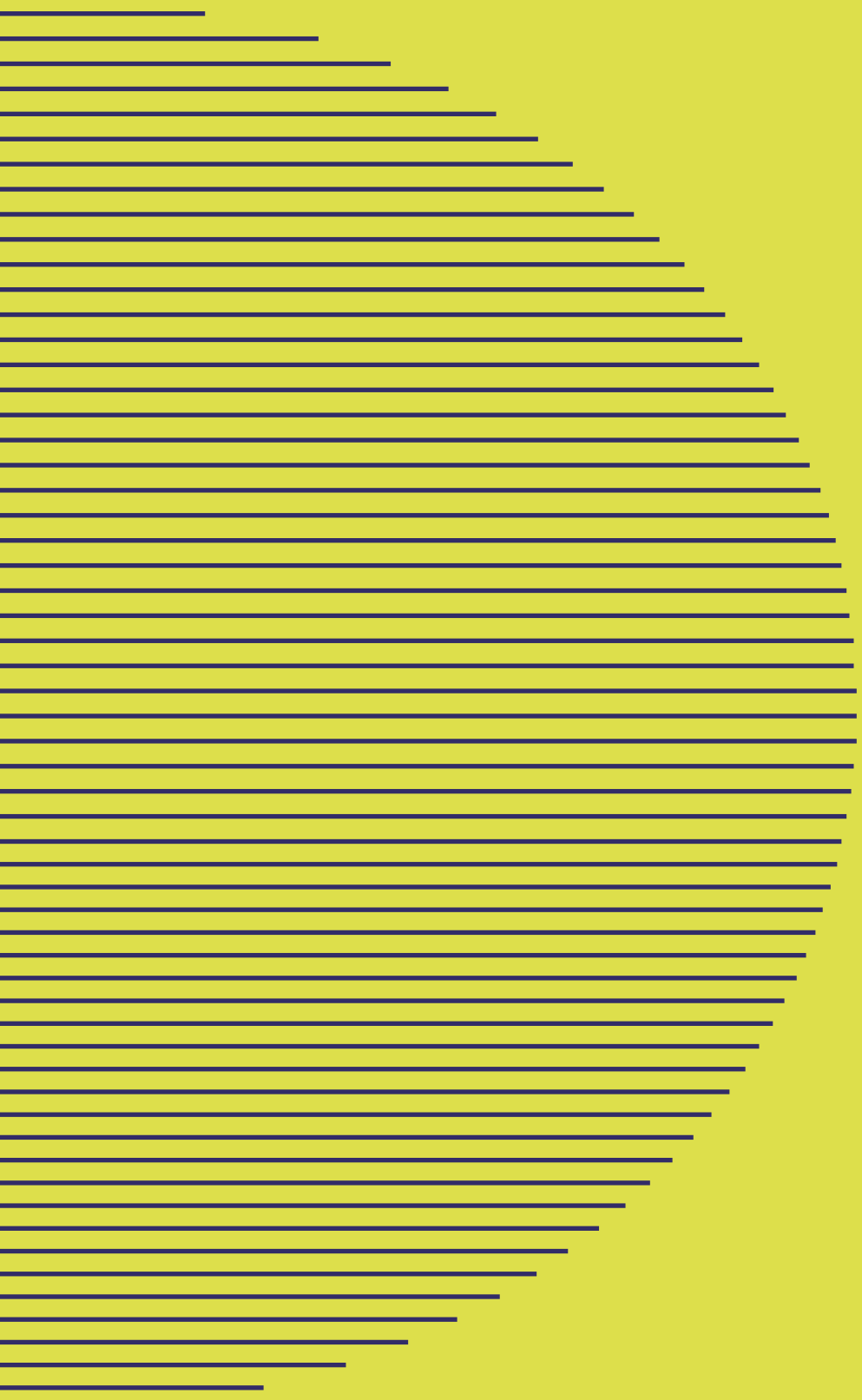
Para além dessa organização, foram pensados aspectos que entrecruzam todos os componentes curriculares, ou seja, que visam à Matriz de Saberes. Portanto, propomos orientações que considerem: o pensamento científico, crítico e a criatividade; a resolução de problemas; a comunicação; o autoconhecimento e o cuidado; a autonomia e a determinação; a abertura à diversidade; a responsabilidade e a participação; a empatia e colaboração e o repertório cultural.

Finalmente, nosso desejo é que as Orientações Didáticas fortaleçam os Projetos Político-Pedagógicos, redimensionem olhares para discussões mundiais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e que, sobretudo, continuem a garantir a aprendizagem de estudantes.

Bom trabalho!

Alexandre Schneider

Secretário Municipal de Educação



Matriz de
Saberes



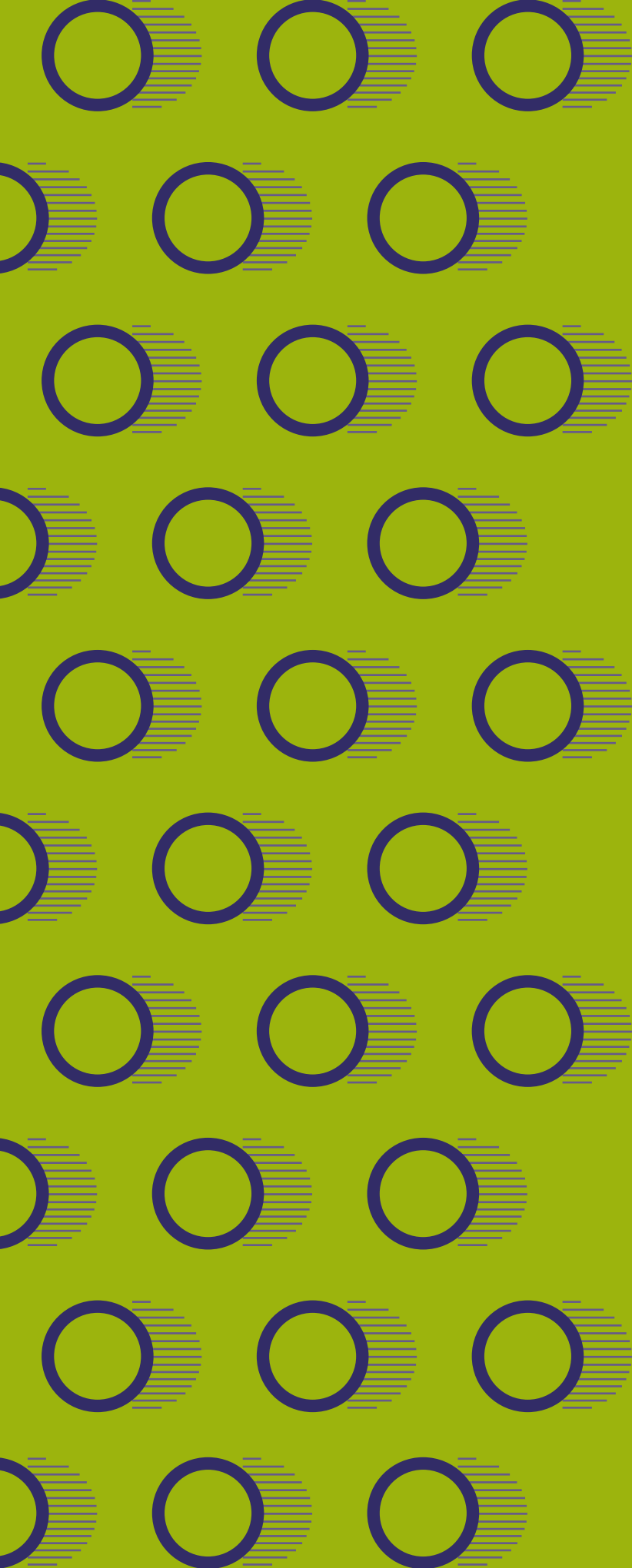
Saber mais



Com a
palavra

Sumário

-  7 Apresentação
-  9 Planejamento
-  17 Organização da rotina
-  25 Os estudantes e a Educação Física
-  35 Agrupamento dos estudantes
-  41 Ação Didática
-  67 Avaliação da aprendizagem
-  83 A Educação Física e a Agenda 2030
-  93 Referências

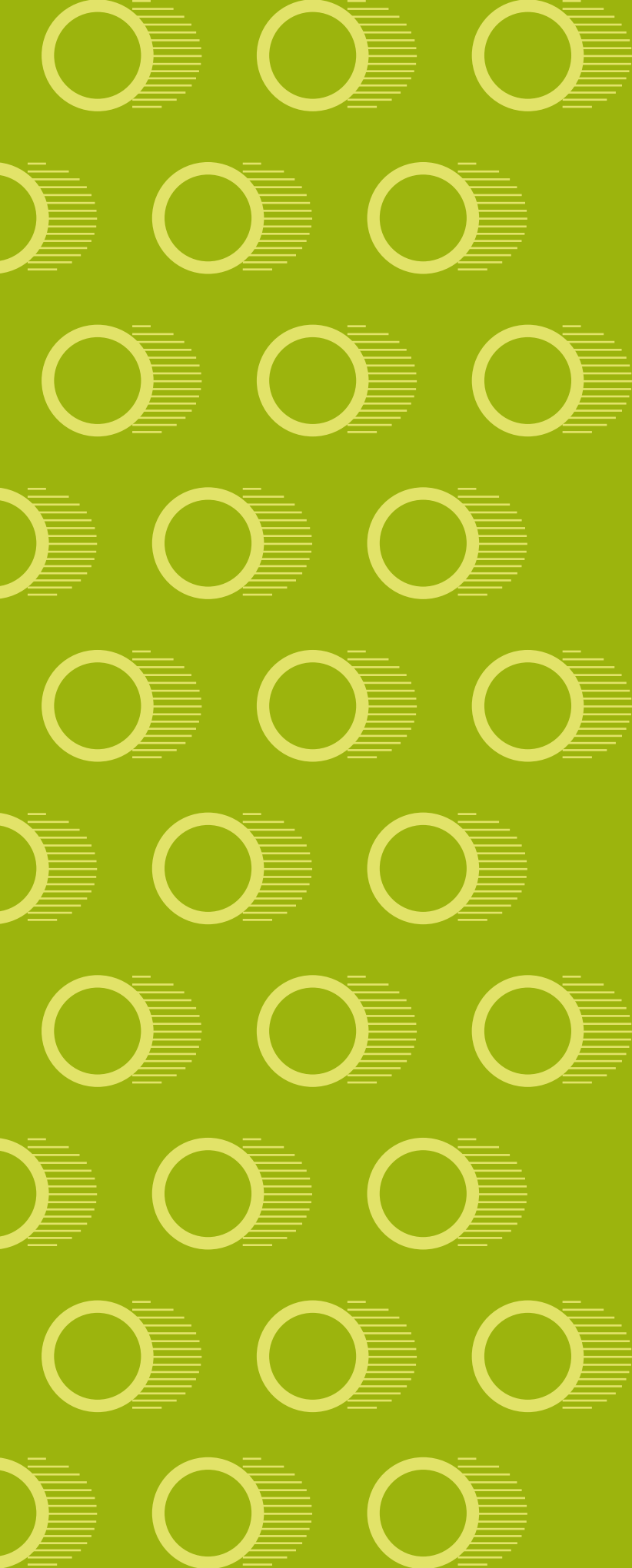


Apresentação

Os objetivos deste texto, sem pretender esgotar a riqueza do tema, são discutir, justificar, propor reflexões e organizar o “como” ensinar as práticas da cultura corporal nas aulas de Educação Física. É importante afirmar que discutir esse “como”, a partir de orientações, estratégias e ações, é um desafio amplo e complexo, mas entende-se que há também uma necessidade premente da área em apontar alguns caminhos possíveis.

Apesar disso, não é pretensão deste texto abordar todas as possibilidades de orientações e ações metodológicas do ensino da Educação Física escolar, mesmo porque elas demandariam uma análise bastante extensa e ainda assim não daríamos conta de todas as suas variações. A realidade do “chão da escola” é mais complexa do que qualquer texto didático-reflexivo possa interpretar e compreender. Por isso, optou-se por escolher alguns temas considerados mais relevantes no fazer pedagógico e que estão alinhados com o Currículo da Cidade de Educação Física.

Bom trabalho!



Planejamento

Escola, cultura e currículo

A escola é uma instituição que tem como propósito a disseminação de conhecimentos adquiridos pelo ser humano durante a sua trajetória de descobertas, sonhos, criações, construções e transformações.

Ao tratar do papel da instituição escolar, Young observa que as escolas “[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para os adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1.294).

Esse conhecimento é denominado pelo autor de “conhecimento poderoso”, relacionando-se aos conteúdos que vão além daqueles que fazem parte das peculiaridades da comunidade na qual o estudante está inserido. Embora todos os processos educacionais escolares devam partir dos saberes já existentes e das culturas vividas no local, para sua ampliação e para uma formação de qualidade, é necessário oferecer ao estudante conhecimentos culturais que ultrapassem aqueles possíveis de serem assimilados em sua comunidade local. Cabe justamente à escola propiciar a aprendizagem desses outros conhecimentos culturais aos estudantes.

Nessa perspectiva, entende-se que a cultura é a referência no que diz respeito ao que deve ser ensinado na escola. Tratando de aspectos referentes à educação e à cultura, Forquin (1993) aponta para um inter-relacionamento das duas, estabelecendo-se uma coesão de ambas, pois a educação tem como substância primordial os elementos culturais, ou seja, “[...] a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 14).

Moreira e Candau (2003) corroboram esse pensamento ao defender o propósito da cultura de representar a essência da escola:

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa.

A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

Nesse sentido, entende-se que o conteúdo abordado na instituição escolar se refere à produção cultural dos seres humanos ao longo da história, pois o “conteúdo¹ que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos constitui enquanto sujeitos humanos, [e que] pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Dessa forma, as instituições formais de ensino deparam-se com o desafio de identificar o que da cultura deve representar o conhecimento próprio dos conteúdos escolares, pois existe a dificuldade de elencar quais elementos culturais são fundamentais para serem abordados no interior da escola. Nossa questão básica é: quais os conteúdos imprescindíveis e poderosos que devem permear o processo educacional para que ele cumpra suas finalidades sociais, democráticas e transformadoras?

A Educação Física, mais especificamente na área escolar, não ficou de fora desse debate, pois o componente curricular já teve como seus principais conteúdos as questões biológicas do corpo humano, essencialmente nos anos 1960, pertencendo às abordagens higienistas e militaristas. Posteriormente, nos anos 1970, viveu o momento da ênfase ao esporte, na perspectiva de uma Educação Física marcadamente esportivista.

Atualmente, as ginásticas, os jogos, os esportes, as lutas, as práticas corporais de aventura e as danças destacam-se como os principais elementos culturais que devem ser tratados pela Educação Física escolar. Forquin (1993) ressalta que certos aspectos da cultura se consolidam, sendo transmitidos de forma deliberada e até certo ponto institucionalizados; outros ocorrem de maneira informal, enquanto um terceiro grupo acaba por ser quase esquecido, não sendo propagado às gerações seguintes. Vale lembrar, ainda, que a escola não consegue transmitir toda produção cultural, ocorrendo uma escolha do que deve ser ensinado, sendo este procedimento denominado de “seleção cultural escolar” (FORQUIN, 1993, p. 16), que exige uma análise constante de seus fins e meios – tarefa máxima do debate curricular.

Nesse sentido, o currículo escolar tem o propósito de selecionar e organizar os conteúdos a serem abordados em diferentes anos das instituições educacionais, determinando o tempo e o espaço que esses ocuparão nos diferentes componentes curriculares. A sua estruturação, portanto, tem por finalidade orientar o professor sobre o que, quando e como tratar cada conteúdo com seus respectivos estudantes. Dentro dessa perspectiva, a associação da Educação Física com os demais componentes curriculares é condição histórica de seu sentido na escola e na sociedade.

Procurando estabelecer uma interação entre os aspectos relacionados, Moreira e Candau (2007) conceituam currículo como:

¹ Destaca-se que o entendimento do termo conteúdo abordado pelo autor não se restringe apenas a conceitos e fatos, mas contempla, entre outros aspectos, competências, hábitos e valores.

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Concorda-se com Forquin (1993), quando cita Gramsci (1891-1937), ao alertar que os conteúdos escolares não devem ser limitados às características locais ou à cultura do estudante, mas sim servir como ponto de partida, uma ponte para a realização de conexões com outras perspectivas de aprendizagem.

Estruturar um currículo no qual sejam contemplados apenas os conteúdos culturais característicos à comunidade a que os estudantes pertencem parece um reducionismo no processo educacional, além de estar na contramão do que acontece no mundo atual.

A denominada globalização e a velocidade da comunicação, por meio essencialmente da mídia televisiva e da internet, oferecem às pessoas informações diversificadas e uma possibilidade de entrar em contato com aspectos culturais que não fazem parte da comunidade local. Tais novidades passam a ser observadas, analisadas, avaliadas e, em determinadas ocasiões, incorporadas. Nessa perspectiva, restringir o currículo escolar a um conhecimento local significa distanciar a escola da realidade universal contemporânea.

Além de propiciar aos estudantes o entendimento de que em cada conteúdo da esfera da cultura corporal há uma diversidade de manifestações, o currículo deve traçar um caminho que identifique o que há de comum nessas manifestações. Procura-se assim respeitar e valorizar a pluralidade cultural e também considerar que há elementos que permeiam o interior de toda e qualquer sociedade, constituindo-se em uma cultura humana e universal.

O papel da escola nesse contexto, além de respeitar as diferenças existentes entre as “culturas”, seria, essencialmente, o de identificar o que há de comum nelas; como, por exemplo, o fato de o homem, ao longo da sua história, se utilizar do corpo e de seus movimentos como meio de comunicação entre seus pares, criando distintas linguagens corporais, que o auxiliaram na jornada de sua sobrevivência e de transformação do ambiente em que vive. Ou, ainda, propiciar o entendimento de que a humanidade evoluiu na sua forma de deslocamento, passando inicialmente de uma posição quadrúpede para uma posição ereta, como uma constatação inicial da evolução da história, do uso e dos significados do corpo.

Todavia, há uma questão a ser solucionada: o fato de que o currículo não é capaz de contemplar todos os aspectos dos conteúdos da Educação Física escolar. As



A valorização da diversidade é um aprendizado fundamental para os estudantes.

A abertura à diversidade, que se efetiva na convivência harmoniosa com os outros, é um saber importante a ser trabalhado, a partir de diferentes situações, de forma intencional, pelos professores.

Além disso, alia-se ao desenvolvimento da empatia, da alteridade e da possibilidade de realizar um trabalho colaborativo para promover a cultura da paz.

soluções propostas por Forquin (1993) e Bracht (2000/2001) apontam para a necessidade de escolha, de seleção de temas que contribuam na elaboração de construções culturais na educação.

O Projeto Político-Pedagógico da escola

A atuação da Educação Física deve estar atrelada à proposta pedagógica da escola e em diálogo com os demais componentes curriculares que compõem o programa escolar. Para tanto, há de se lembrar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se tanto como o projeto da escola quanto como elemento norteador para o estabelecimento das possíveis relações entre os componentes curriculares, articulando-os.

Nesse mesmo sentido, é preciso deixar claro que não há possibilidade de elaborar um plano de ensino, ou planejar ações, antes de mapear os saberes dos estudantes e identificar suas representações, sendo indispensável romper com a ideia de entregar o planejamento fechado, sem conhecer as práticas, os valores e as identidades dos estudantes anteriormente.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça a importância do PPP da escola e indica que é um documento que deve ser elaborado por toda a comunidade escolar (direção, professores, estudantes, pais e comunidade), no qual devem constar os objetivos da escola, suas prioridades e suas ações, tendo em vista as especificidades da unidade escolar.

Ou seja, a proposta pedagógica é uma oportunidade dada às escolas de elegerem os aspectos que são fundamentais ao seu desenvolvimento de acordo com a realidade em que estão inseridas. Nesse sentido, a elaboração da proposta pedagógica representa um grande avanço, na medida em que faz com que as decisões da escola sejam tomadas no próprio ambiente escolar e por parte daqueles que nela estão envolvidos no seu cotidiano.

O desafio está em organizar um Projeto Político-Pedagógico que supere a fragmentação experimentada em algumas realidades, mas que concretize as experiências pedagógicas num currículo que promova a aprendizagem com equidade, fruto de uma reflexão coletiva.

A questão da legislação na Educação Física

Para poder pensar em organizar as experiências de aprendizagem na Educação Física, é preciso conhecer a legislação específica da área. Em relação à Educação Física, o artigo 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, deixou de fazer referência ao limite de idade de obrigatoriedade da prática, tornando-a obrigatória em todos os níveis de ensino e facultativa ao estudante que estivesse em alguma das seguintes condições:

- Trabalhasse mais de 6 horas por dia e estudasse à noite;
- Tivesse mais de 30 anos de idade;
- Prestasse serviço militar;
- Fosse fisicamente incapacitado.

Torná-la optativa ao estudante com mais de trinta anos expressava a compreensão de que, com essa idade, o estudante também já estaria vinculado ao mercado de trabalho, que seria o responsável pela manutenção da capacidade física dos funcionários (CASTELLANI FILHO, 1998).

Ainda no ano de 1971, o Decreto nº 69.450/71 atribuiu uma nova regulamentação específica à Educação Física, que passou a ser concebida como:

atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. (BRASIL, 1971).

De acordo com Castellani Filho (2003), o termo “atividade” empregado no texto legal expressa que a Educação Física estava relacionada a um fazer prático que não precisava de uma reflexão teórica, pois a área não se configurava como um campo de conhecimento dotado de um saber próprio, apenas uma experiência limitada em si mesma, destituída da compreensão do conhecimento.

Os principais objetivos para o Ensino de 1º Grau (até a 4ª série) estavam relacionados à consolidação de hábitos higiênicos, ao desenvolvimento corporal e mental harmônico e à melhoria da aptidão física, sendo que os conteúdos indicados para atingir tais objetivos eram as atividades físicas de caráter recreativo.

A partir da 5ª série e para o 2º Grau, os objetivos eram o aprimoramento das potencialidades físicas, morais e psíquicas dos estudantes, a conservação da saúde e a implantação de hábitos saudáveis. Os conteúdos voltavam-se para as atividades de iniciação esportiva.

Em 1977, por meio da Lei nº 6.503/77, mais duas alíneas foram incorporadas à lei, facultando a prática das aulas de Educação Física ao estudante de pós-graduação e à mulher com prole. No primeiro caso, verifica-se que pelo fato dos estudos da pós-graduação estarem ligados ao trabalho intelectual, não haveria necessidade de capacitação física para o mercado de trabalho, por isso não era necessário frequentar estas aulas. No segundo, fica claro como a sociedade encarava o papel da mulher, a qual cabia a criação dos filhos, já que o marido era o responsável pelo sustento da família (CASTELLANI FILHO, 1998).

No ano de 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi promulgada, extinguindo o decreto anterior. Por meio da Lei nº 9.394/96, a responsabilidade pela normatização do ensino da Educação Física foi delegada ao Conselho Nacional e Conselhos Estaduais de Educação, aos sistemas de ensino e às próprias escolas.

O parágrafo 3º do artigo 26 da LDB nº 9394/96 determina 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. (BRASIL, 1996).

A Educação Física torna-se, então, obrigatória na Educação Básica que corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; facultativa nos cursos noturnos, ficando a cargo da escola oferecer ou não, e dos estudantes frequentarem ou não (por ser facultativo não fazia parte das 800 horas anuais obrigatórias de ensino) e deixa de ser componente obrigatório no Ensino Superior, ficando facultativo às Faculdades oferecerem a disciplina.

No intuito de garantir a presença e enfatizar a necessidade da Educação Física na Educação Básica, em 2001, foi alterado o texto do artigo 26, em seu parágrafo 3º, incluindo o termo “obrigatório” à frente da expressão “componente curricular”, o que garantiu a exigência legal da Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A lei não explicita conceitos, objetivos, nem conteúdos para a disciplina, mas apresenta três condicionantes: integrar-se à proposta pedagógica da escola, ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. A carga horária anual, o número de aulas, a composição das turmas, duração da aula e espaço de ensino ficariam sob critério de cada escola.

Outra lacuna da lei foi a permanência do termo “facultativo aos cursos noturnos”. Nesse sentido, uma grande parcela da população escolar não tinha acesso aos conhecimentos veiculados por esse componente curricular, já que a escola não oferecia as aulas ou, quando oferecia, os estudantes poderiam optar em não participar.

O parágrafo 3º do artigo 26 da LBD de 1996 foi novamente alterado em 2003, com uma definição mais específica a respeito da facultatividade nas aulas de Educação Física escolar:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao estudante:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969²;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole. (BRASIL, 2003).

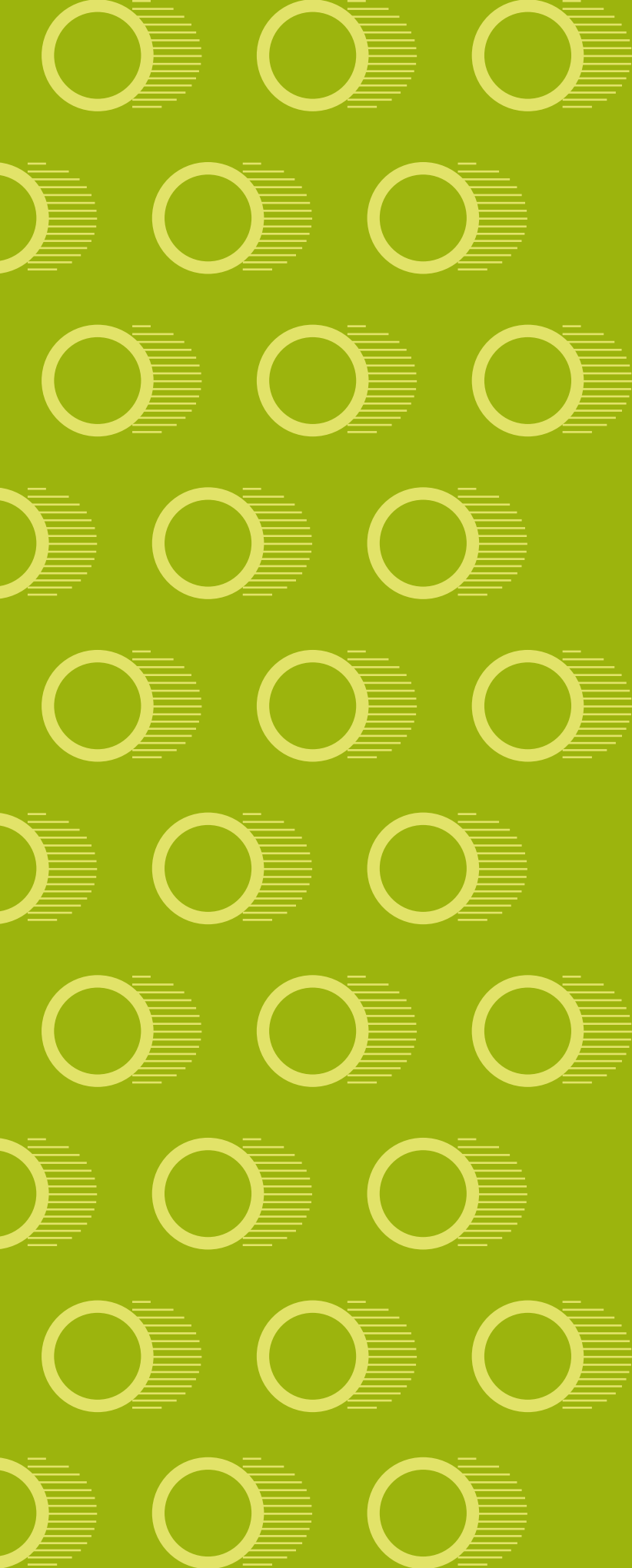
2 O Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, dispõe sobre o tratamento excepcional que deve ser dispensado aos estudantes portadores de doenças, infecções, traumatismos ou outros tipos de condições que os impeçam de participar regularmente das aulas, por determinado período. Cabe destacar, no entanto, que esta lei cabe a qualquer disciplina escolar e não somente à Educação Física.

Esta é a Lei 10.793 de 1º de dezembro de 2003, em vigor atualmente. Por meio dela, as aulas de Educação Física passam a ser facultativas não mais a todas as pessoas que estudam no período noturno, mas àquelas que se enquadram nas condições indicadas (trabalhadores, pessoas com mais de trinta anos, militares e mulheres com prole). Portanto, a facultatividade estendeu-se a todos os estudantes que se incluem nesse grupo, independentemente do período do dia no qual estudam.

Em nosso entendimento, esses itens indicam um retrocesso na área, pois os critérios adotados para garantia da facultatividade estão baseados numa concepção de Educação Física como atividade eminentemente prática e que provoca o cansaço físico do estudante. Por isso, quem trabalha, se exercita nas atividades militares, tem mais de trinta anos e mulheres com filhos não precisam participar dessas aulas (além dos estudantes amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que não podem frequentar nenhuma aula). Com isso, uma parcela da população escolar acaba sendo privada das aulas de Educação Física.

Há de se pontuar, contudo, que existe um problema de interpretação dessa lei relacionado à frase “sendo sua prática facultativa ao estudante”. Nesse caso, o que realmente é facultativo: aula de Educação Física ou a prática que se exerce na aula? Se a resposta for “a prática”, entendemos então que o estudante, mesmo com dispensa, deve comparecer à aula. Ele vai deixar apenas de participar da prática, mas vai aproveitar o conhecimento que for transmitido, as discussões e reflexões que ocorrerem.

Ainda sobre o parágrafo 3º do artigo 26 permanece a dúvida sobre quem deve ser o responsável pelo desenvolvimento das aulas de Educação Física, ou seja, se devem ser ministradas por professor com formação específica na área ou podem ser atribuídas a outros profissionais.



Organização da rotina

Problematização

Paulo Freire (1996) atribuiu ao ser professor ou ser professora a condição da indagação, da busca permanente, da pesquisa, da transformação social e da pergunta compartilhada de forma crítica. O professor torna-se, portanto, responsável por colocar questões importantes para os seus estudantes de modo a compreenderem o mundo em que vivem e poderem nele atuar de forma crítica e criativa.

Caminhar neste sentido é convocar o professor a problematizar seu trabalho constantemente. Propor questionamentos aos estudantes sobre o quê e o porquê das inúmeras práticas corporais tematizadas nas aulas se torna ponto de partida para a constante ação reflexiva de suas aulas.

Nesse processo, os professores são estimulados a se desprenderem dos discursos que constituíram a escolha do tema, para levar em conta o que os estudantes pensam sobre a prática corporal. Segundo Berbel (2011), as metodologias ativas são importantes, visto que aprimoram as capacidades dos estudantes para solucionar problemas durante o processo de aquisição do conhecimento, o que favorece a aprendizagem e a autonomia para a tomada de decisões.

Esses procedimentos contribuem para o trabalho em sala de aula, já que possibilitam a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, elemento fundamental para acessarem outras possibilidades de se refletir e experimentar/vivenciar as práticas corporais. Nesse momento de ampliação, é importante utilizar diferentes atividades de ensino para os estudantes entenderem, por exemplo, o que faz com que o basquete aqui no Brasil possua outros significados em relação ao basquete nos Estados Unidos; por que até a década de 1980 a contagem de pontos do voleibol utilizava vantagem e atualmente acontece por ponto corrido ou, ainda, por que o traje das jogadoras de voleibol é tão diferente daqueles utilizados pelas jogadoras de basquete e de futebol feminino.

Problematizar supõe a possibilidade de tratar o conteúdo e sua multiplicidade a serviço da vida do estudante e da sociedade. É neste ponto que relacionamos os conteúdos com aspectos como a economia, o consumo, o meio ambiente, as relações interpessoais, a política, as relações de gênero, a sexualidade, entre outros.



O desenvolvimento da responsabilidade e participação é possível por meio do planejamento e da realização de situações em que os estudantes participem da vida cidadã e possam se perceber como agentes de transformação.

Nesse sentido, a aprendizagem e o tratamento dos conteúdos ganham a perspectiva de leitura e intervenção sobre o mundo e a realidade social do estudante.

Vale a pena lembrar que as etapas de aprendizagem do estudante nas diferentes dimensões da cultura corporal não são necessariamente sequenciais, até porque uma atividade de leitura dos gestos, como os da Capoeira, pode ser ampliação de um conhecimento já constituído para alguns estudantes, enquanto que para outros não. Convidamos os diferentes atores que compõem o currículo (estudantes, funcionários, professores), para socializarem o que sabem sobre determinada prática corporal escolhida. Para aqueles que ensinam pode não haver uma ampliação de conhecimentos, mas uma ressignificação, deixando claro que, durante o processo, há diferentes tipos de aprendizagens - o que deve ser levado em consideração.

Além das atividades de ampliação, sugerem-se encaminhamentos que visem aprofundar os conhecimentos: conhecer melhor o objeto de estudo, seu formato e os significados geralmente atribuídos. Portanto, é um equívoco a compreensão de que as atividades de aprofundamento se limitam apenas ao estudo da história de origem de um determinado esporte, dança, brincadeira ou luta, mas estão relacionadas com as questões que norteiam a investigação selecionada pelo professor. Não há um momento exato em que o aprofundamento deve ocorrer. Não precisa ser no final do trabalho ou no meio, bem como não existe uma ordem exata para tal procedimento. Uma sequência, para ser realizada, variará de acordo com o andamento dos estudos. Nesse sentido, o professor é posicionado como intelectual crítico que, em trabalho coletivo e interdisciplinar, irá organizar continuamente o seu planejamento de acordo com as características e o desenrolar das necessidades do cotidiano da escola.

Inclusão: o olhar sensível para os estudantes

Um dos objetivos que devemos buscar é oferecer atividade para todos os estudantes. Não se pode mais tolerar a exclusão dos menos habilidosos, por características diversas. Em outras palavras, deve haver um planejamento do professor para incluir todos os estudantes nas diferentes atividades da aula. Para isso, é fundamental despertar o interesse deles apresentando atividades que de alguma forma permitam a experiência do prazer.

Desenvolver um ensino inclusivo pode ajudar a superar o histórico da Educação Física e do ensino de esportes que, em muitos momentos, pautou-se por classificar os indivíduos em aptos e inaptos, excluindo os últimos das práticas esportivas. Deve-se levar em conta também que, mesmo alertados para a exclusão de grande parte dos estudantes, muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes, devido ao enraizamento de tais práticas. Por exemplo, alguns professores propõem jogos em que os estudantes que ganham permanecem mais

tempo em quadra jogando, em detrimento dos demais. Ações como essa podem indicar que o professor privilegia os mais aptos, o que deve ser evitado. Jogar futebol com uma bola de *rugby* causa uma tal mudança de padrão de habilidades que iguala todos os parceiros de uma partida, numa atividade descontraindo e colaborativa.

Outra prática, nem sempre consciente dos professores, é “olhar feio” para os erros dos estudantes, principalmente, para aqueles que têm menos habilidade, ou apresentam alguma dificuldade na aprendizagem. Alguns professores lidam com essas situações como se errar fosse uma escolha ou “culpa” dos estudantes e não um passo para a aprendizagem. Por isso, uma indicação importante é refletir sobre o erro com os próprios estudantes, para que se sintam valorizados e motivados a modificar o que é necessário, entendendo o porquê e o para quê de cada mudança. Na verdade, sem erro não há aprendizagem, pois quem aprende sem errar provavelmente não está aprendendo nada novo.

Quando o professor desenvolve efetivamente uma atitude inclusiva? Quando apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante em todas as suas potencialidades e diferenças.

Todos os estudantes precisam ouvir de seus professores: – Você pode! Esse incentivo não precisa ser expresso necessariamente por palavras, mas por atitudes de ajuda efetiva. Por sua posição, o professor exerce grande influência sobre os estudantes: a forma como os vê interfere não só nas relações que estabelece com eles, mas também na construção da autoimagem de cada estudante. Se o professor não acredita que ele possa aprender, acaba por convencê-lo disso. Mesmo que não explique verbalmente, sua forma de agir, suas expressões e seu tom de voz podem conter mensagens que dizem muito.

As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os estudantes. É preciso lembrar também que muitas vezes eles se autoexcluem. Mesmo com o esforço do professor de utilizar estratégias que incluam todos naquela atividade, o estudante, sentindo-se incompetente diante de uma situação, pode desistir de participar, o que chamamos de autoexclusão.

É muito importante ficar atento a essas situações e lembrar aos estudantes que não existe aprendizagem sem erro, pois ele é parte importante do processo de desenvolvimento e que, além disso, as experiências de cada indivíduo são muito diferenciadas, o que acaba acarretando em desempenhos diferentes. Outro aspecto que o professor deve chamar a atenção é que ninguém é melhor do que outro porque tem um desempenho superior.

Uma característica bastante comum é a existência de turmas extremamente heterogêneas, principalmente em virtude das diferentes experiências anteriores com as práticas corporais.

O professor deve partir sempre do pressuposto de que o ensino não visa exclusivamente ao alto desempenho e rendimento e deve deixar isso claro para seus estudantes,

valorizando as diferentes formas de expressão. Não é porque um estudante não possui uma habilidade refinada que deve ser tratado de forma inferiorizada nas aulas. Muitas vezes ele possui uma maior afinidade com outros componentes da cultura corporal ou com outras habilidades. Assim, deve-se não apenas respeitar, mas mostrar aos estudantes que é importante valorizar as diferentes formas de expressão.

Uso das mídias

O professor de Educação Física pode diversificar a atividade docente com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. A forma mais eficaz de iniciar tais aberturas de horizontes passa pela conversa com o Professor Orientador de Informática Educativa (POIE). Do diálogo entre objetivos de seus trabalhos nascem propostas de integração de atividades.

Há uma enorme quantidade de informações acerca da cultura corporal a influenciar a construção do imaginário social. Assim, estabelecem-se padrões de corpos, convencionam-se o esporte como única manifestação da cultura corporal, instiga-se o consumo de materiais e equipamentos esportivos cada vez mais modernos e tecnologicamente avançados. Em contrapartida, dá-se destaque a esportistas que fazem uso de anabolizantes, apresentam-se as exigências físicas aos atletas de alto rendimento, que convivem com a dor e as lesões, denunciam-se os riscos da prática de atividade física intensa sem orientação profissional. No entanto, o que a mídia comumente oferece é um grande mosaico sem estrutura lógica aparente, composto de informações desconexas e, em geral, descontextualizadas (BETTI, 1998).

A Educação Física não pode ignorar as práticas corporais que a mídia retrata, nem o imaginário que ela ajuda a criar. Entendemos que uma das funções do componente curricular é justamente integrar criticamente o estudante na esfera da cultura corporal e, para que isto realmente ocorra, é necessário que as aulas forneçam informações relevantes e contextualizadas sobre os diferentes temas que envolvem essa cultura. Cabe, portanto, manter um permanente diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para reflexão dentro do contexto escolar. Aqui ainda é possível promover a articulação entre o professor de Educação Física e os professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa com debates e análises das novas formas de leitura dos conteúdos das mídias, podendo representar uma grande contribuição às demais áreas.

Algo que pode ser realizado na aula diz respeito à discussão de notícias, especificamente contextualizando os fatos. Iniciar as aulas com algumas notícias ligadas a temas do esporte podem auxiliar na formação de estudantes no componente curricular de Educação Física. Nessa perspectiva, Betti (2001) aponta que a cultura corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física pode tornar-se publicamente partilhada na sociedade contemporânea por meio do consumo de imagens,

informações e notícias. Dessa forma, durante as aulas é importante ressignificar as informações disseminadas na mídia, possibilitando aos estudantes a construção de um olhar crítico e uma apropriação mais significativa dessas notícias. Por aula, um ou mais estudantes podem se responsabilizar por apresentar as notícias, e, posteriormente, pontuar questões sobre o tema abordado para o grupo. Isso possibilita a todos os estudantes apresentarem pontos de reflexão, bem como a produção de múltiplos posicionamentos sobre eles. Essa estratégia serve, ainda, para que debates ocorram, provocando diversas maneiras de se relacionar com os conteúdos, e, mais do que isso, essa estratégia pode estimular os estudantes a estarem atentos às questões sociais e a compreenderem questões de interesse da sociedade apresentadas pela mídia. O objetivo de atividades desta natureza é permitir que o estudante fuja da abordagem que reduz os esportes a objeto de consumo como chuteiras, tênis ou à vaidade de seus astros pela ostentação de riquezas, de carros, de mansões e pela exposição na mídia.

A utilização de dispositivos eletrônicos nas aulas, como o telefone celular, por exemplo, pode ser de grande relevância para o processo pedagógico, uma vez que pode ser utilizado para fazer registros, filmar entrevistas e proporcionar acesso a diferentes bases de dados, ajudando a turma a construir o conhecimento em um momento de dúvida ou de necessidade no desenvolvimento dos conteúdos da aula. Outro artefato possível de ser utilizado é o videogame, já que o aparelho tanto pode ser tema como objeto das aulas de Educação Física: novo campo de diálogo com o POIE.

Para além da quadra: a diversificação das aulas, dos espaços, materiais e das atividades

As aulas de Educação Física devem ser diversificadas tanto quanto possível. O estudante não pode considerar e achar que sempre haverá o mesmo jogo, ou a mesma atividade, sempre no mesmo espaço e com os mesmos materiais. Isso pode tornar a prática repetitiva e motivar apenas o grupo mais habilidoso ou que aprecia os famosos “rachões”. Na verdade, aulas repetidas podem aumentar as chances de evasão das práticas das aulas.

A diversificação favorece a inclusão e autonomia dos estudantes, dois aspectos fundamentais para a Educação Física na escola. A inclusão é facilitada na medida em que há diversificação de atividades e práticas, pois há mais chance de identificação do estudante com alguma atividade.

Já a autonomia pode ser estimulada quando o professor oferece aos estudantes possibilidade de escolherem os times, definirem os agrupamentos, distribuírem-se pelo espaço, participarem da construção e adequação de materiais, da elaboração e modificação das regras etc. Inclui-se ainda o espaço para discussão das melhores táticas, técnicas e estratégias. Em outras palavras, a autonomia é facilitada quando se estimula o estudante a participar das discussões e reflexões em aula.

Assim, para promover de fato a autonomia, é preciso que as aulas se tornem diferentes, tanto do ponto de vista da escolha sobre o que se deve ensinar (conteúdos) como pelos procedimentos que os professores utilizarão.

As aulas não podem se concentrar apenas em quadras e materiais esportivos como bolas e redes. As atividades e os procedimentos didáticos exigem variação e ao mesmo tempo possibilitam uma maior flexibilização por meio da utilização de espaços e materiais alternativos.



A autonomia e determinação são finalidades do trabalho de todas as áreas do conhecimento e podem ser saberes desenvolvidos a partir de atividades planejadas e realizadas pelo professor. Com a Educação Física não é diferente. “Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo”. (São Paulo, 2017, p.34).

É possível utilizar os espaços vizinhos à escola como praças e parques públicos para o desenvolvimento das atividades cotidianas e também de atividades complementares. As aulas também podem e devem ser desenvolvidas em salas de aula, laboratórios de informática educativa, salas de vídeo, bibliotecas, salas de leitura etc. Claro que isso tudo só é viabilizado pelo planejamento integrado com os demais componentes curriculares.

Um procedimento que pode ser utilizado é o de estimular os estudantes a praticarem as habilidades aprendidas nas aulas também em casa, com materiais alternativos. Por exemplo, o aro da cesta de basquete pode ser substituído por baldes ou aros de bicicleta, proposta que estimula a prática da atividade para além dos horários formais.

As atividades de ensino como pesquisas, testes, entrevistas, análise de vídeos, passeios para museus, pistas, espetáculos e caminhadas no bairro são relevantes para tecer o conhecimento sobre as práticas corporais na Educação Física.

Assim, a aula não se limita à quadra, mas se amplia nos diferentes espaços da escola, da comunidade e da cidade: um treino na quadra, a leitura de um livro na Sala de Leitura, uma entrevista com um atleta, a visita ao museu, uma discussão em sala de aula, treinar e vivenciar passes, toques, sistemas defensivos e de ataque podem tranquilamente compor um trabalho de qualquer prática corporal.

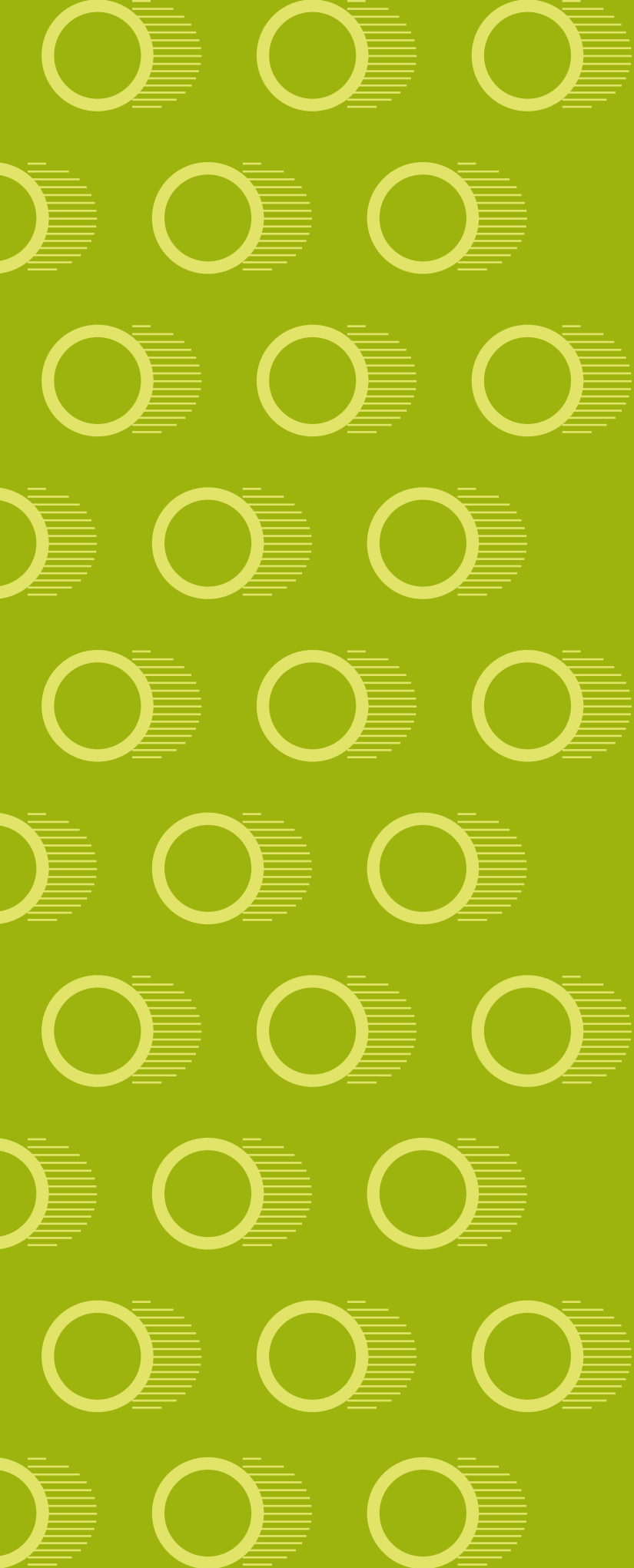
Além das questões da diversificação das aulas, dos espaços e dos materiais, há de se apontar novamente para a importância do aprofundamento dos conteúdos. Aprofundar-se em determinado tema da cultura corporal permite certa autonomia de sua própria desconstrução, ou seja, entender o porquê se pensa isso e não aquilo de certa prática corporal possibilita seu entendimento sob diferentes óticas, o que permite aos estudantes e aos professores o ato de criação.

É nesse momento que ocorre a importante experiência de os estudantes acesarem outras possibilidades de ser e fazer o que se estuda nas aulas, que pode ser considerada mais uma estratégia de desfamiliarização e hibridização discursiva dos textos corporais possíveis existentes em nossa sociedade.

Trazar para dentro da escola textos (vídeos, imagens etc.) com diferentes representações de luta, dança, esporte etc pode ajudar os estudantes a

compreenderem que as visões que eles têm sobre determinada manifestação cultural foi historicamente construída e, portanto, passível de transformação e ressignificação.

O discurso pode ser visto como o próprio pensamento, por isso a importância de os estudantes terem acesso a outros discursos e outras formas de vivências. Aprendemos no interior da cultura a pensar que o outro, o diferente é assim e pronto, para sempre, mas podemos aprender a pensar de outra forma, ter acesso a outras visões e entender o porquê pensamos isso e não aquilo.



Os estudantes e a Educação Física

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses estudantes com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, senão absolutamente íntimo da sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem os meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (PAULO FREIRE, 1996, p.73).

Os estudantes sempre tiveram diferentes experiências nas aulas de Educação Física. Na verdade, eles podem ser divididos em três grupos. O primeiro é aquele que já praticou várias modalidades na escola, ou em clubes, participou de jogos e competições, assiste aos jogos pela TV, conhece a cultura do esporte, ou seja, um grupo que possui familiaridade com as práticas.

No segundo grupo estão aqueles que tiveram algumas poucas experiências com o esporte, dança ou qualquer outra prática corporal na escola. E, por fim, no terceiro grupo, estão os estudantes que infelizmente não tiveram qualquer experiência com as práticas corporais ao longo do processo de escolarização, seja a partir das aulas de Educação Física ou de atividades extracurriculares. Assim, fica claro quão desafiador e complexo é ser professor, pois o nível de experiência e de conhecimento dos estudantes acaba sendo bastante heterogêneo em uma turma.

Se, portanto, há tanta heterogeneidade no conhecimento e vivência dos estudantes em relação às práticas corporais, qual seria a forma ideal de desenvolver um trabalho que seja ao mesmo tempo relevante e desafiador para todos os envolvidos no processo?

Paulo Freire (1996), importante educador brasileiro, afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes. O autor ressalta que pensar certo apresenta



A resolução de problemas é saber necessário frente aos desafios deste século e diz respeito a “inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos”. (São Paulo, 2017, p. 34).

Saber analisar os problemas e desafios da comunidade, e trabalhar de forma colaborativa para sua resolução, é um aprendizado que os estudantes precisam desenvolver. Essa é a autonomia desejada. E mais que isso, constrói saberes que, uma vez apropriados, serão utilizados para além da escola.

ao professor e à escola o dever de respeitar os saberes dos estudantes, sobretudo daqueles das classes populares e, além disso, deve-se discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes.

O que estamos propondo, como Freire, é aproveitar o conhecimento que os estudantes trazem para discutir com eles as implicações políticas e ideológicas desse conhecimento e permitir estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles têm como indivíduos (FREIRE, 1996, p.30).

Na verdade, quanto mais detalhes obtivermos dos nossos estudantes, quanto melhor os conhecermos, maiores serão as chances de acertarmos no ensino, de escolhermos as melhores estratégias e procedimentos pedagógicos.

Envolvimento nas aulas

Quando perguntamos a algum estudante qual sua “matéria” favorita na escola, qual o professor preferido ou o que ele mais gosta de fazer, a resposta possui grandes chances de ser: “Eu prefiro as aulas de Educação Física!”; “Minha matéria favorita na escola é a Educação Física”; “Meu professor preferido é o de Educação Física”. As pesquisas confirmam essa percepção. Por exemplo, estudo realizado com estudantes da 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (atual 6º e 8º anos) e 1º ano do Ensino Médio apontou que a matéria favorita dos estudantes é a Educação Física, com quase metade das indicações, mas as preferências diminuem conforme o aumento da escolaridade (DARIDO, 2004).

Apesar de tal prestígio junto aos estudantes, os professores de modo geral e, em particular, os de Educação Física escolar, vêm enfrentando sistematicamente dois problemas: a) o afastamento dos estudantes das aulas, seja pelo não envolvimento quando estão presentes ou, diretamente, porque não comparecem no dia da aula e b) a indisciplina dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades.

Imagine a seguinte situação: você elabora rotina das aulas e planeja cada uma das atividades a serem desenvolvidas. No dia, organiza os materiais e, no momento da aula, uma parte dos estudantes se mostra resistente a participar e outra, diretamente, diz que não “vai dar”. Alegam diferentes razões: “estão com dor na perna”; “tiveram gripe na semana anterior”; “treinaram muito forte na academia”; “tomaram uma ‘pancada’ no futebol do domingo”; “caíram de bicicleta”; “bateram o pé na quina da cama”; “a lesão no joelho voltou a incomodar”, “as meninas estão em período menstrual”, enfim, as justificativas são as mais diversas.

Ao mesmo tempo, outro problema não raramente aparece: os estudantes participam da aula, mas não param de falar, conversar, fazer brincadeiras fora de hora e brigam entre si a todo o momento. Depois de alguma intervenção direta do professor até diminuem tais atitudes, mas, em seguida, voltam a conversar e a se

dispersar. Mas por que isso acontece? Será que os estudantes estão desmotivados? Será que as aulas planejadas e os interesses dos estudantes estão dissociados? Será que não encontram sentido no que está sendo proposto?

As razões do afastamento ou não envolvimento nas aulas são múltiplas. Entre outras, há a repetição dos mesmos “conteúdos” ao longo de todo o processo de escolarização e sua pouca diversificação. Isso se torna mais preocupante quando se naturaliza o “quarteto fantástico” (voleibol, handebol, futebol e basquetebol) como o conteúdo da Educação Física (RANGEL-BETTI, 1999). Ao contrário dessas “tradições”, acredita-se na relevância da diversificação das práticas corporais e da intervenção sistematizada do professor.

Nesse sentido, é fundamental considerar que os consensos construídos na área nos últimos 30 anos apontam que a referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física são as manifestações da cultura corporal de movimento. No Currículo da Cidade, as práticas corporais tomadas como referência foram: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura. Portanto, muito além do esporte.

O universo da cultura corporal de movimento, materializado em suas mais diversas práticas corporais, encerra um conjunto riquíssimo e diversificado de saberes. Desse modo, é fundamental que a Educação Física escolar aborde esse conjunto de conhecimentos nas aulas, já que é o componente curricular que se ocupa, de forma específica, dessa dimensão cultural. Sendo esses saberes indispensáveis para que o estudante potencialize a compreensão da realidade em que está inserido e qualifique a sua participação no mundo social.

Não possibilitar o acesso a esses conhecimentos é perder a oportunidade de enriquecer a vida dos estudantes.

Outro aspecto que pode contribuir para o gradativo afastamento das aulas de Educação Física é o insucesso que muitos experimentam nas aulas. Não conseguir ser preciso num passe; não acertar a cesta; não passar a medida mais baixa no salto em altura; ficar em último na corrida; não conseguir seguir o ritmo, pode fazer com que o estudante se sinta desconfortável com o seu próprio desempenho, levando-o a evitar situações em que essas dificuldades fiquem expostas e se convertam em motivo de constrangimento. A não participação é uma forma de proteção.

Uma situação comum em aulas de Educação Física, já bastante denunciada, trata-se da escolha dos times da modalidade em estudo. Tradicionalmente, os dois estudantes que se destacam na atividade começam a escolher alternadamente suas equipes.



O desenvolvimento do repertório cultural permite aos estudantes “reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural”. (São Paulo, 2017, p. 35).

Planejar atividades nas quais os estudantes possam conhecer e experienciar diferentes manifestações de brincadeiras, jogos, danças e esportes da cidade, de outros estados e de outros países, bem como de diferentes grupos, amplia as possibilidades de participação nas aulas de Educação Física e na valorização da diversidade, destacando-se saberes como respeito, empatia, tolerância e alteridade.



Trabalhar com os estudantes o autoconhecimento e autocuidado permite “reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos”. (São Paulo, 2017, p. 34).

Conversar com o grupo para refletir sobre algum acontecimento da aula (ou até ficcional) que causou desconforto ou briga, ou até mesmo sobre os medos e anseios que tem na realização de atividades, pode estimular o grupo a participar de forma ativa das atividades propostas pelo professor de Educação Física.

Os mais habilidosos são os primeiros a serem escolhidos e os menos habilidosos ficam sempre por último. Outra situação delicada é favorecer que a equipe vencedora permaneça por mais tempo em quadra jogando, enquanto a equipe perdedora joga menos tempo, além de outros procedimentos pedagógicos que promovem maior atenção aos mais habilidosos. O fato é que esse tipo de situação pode, a longo prazo, frustrar e afastar muitos estudantes, não só da aula em si, como das práticas corporais de uma forma geral.

Outro aspecto importante, já levantado pela literatura, é a diferença que ocorre na participação das meninas e dos meninos nas aulas de Educação Física, sobretudo entre os adolescentes e jovens. Os estudantes costumam ser mais ativos do que as colegas, o que é intensificado quando se oferece prioritariamente determinadas práticas que são socialmente vinculadas ao universo masculino. Logo, para que se diminua a probabilidade de afastamento das mulheres das aulas, pesquisas apontam a necessidade de discutir a relação de gênero, no intuito de desconstruir esse imaginário e ampliar as possibilidades de práticas de todos os estudantes, para além dos rótulos pré-estabelecidos. Não se trata obviamente de discutir teoricamente as causas ou os fundamentos deste debate, mas de encontrar no interior rico da área, atividades – que podem ser permeadas de diálogos ou analisadas a posteriori – que de fato criem ambiente para a vivência de relações saudáveis entre os diferentes gêneros e não corroborar as contradições já reforçadas por alguns setores da sociedade e pela mídia.

Além disso, as aulas de Educação Física são momentos de exposição do corpo e do nível de habilidade do estudante e, conseqüentemente, do julgamento dos colegas. Errar um gol, não conseguir executar um salto, cair, desapontar os colegas, executar um passo de dança fora do ritmo, estar fora do peso, entre outras situações semelhantes, são chances claras de passar por maus momentos.

Encontramos nas ideias de La Taille (2002) sobre a vergonha – entre todas as possibilidades e significados do termo – duas conceituações que se relacionam com o tema em discussão. Segundo o autor, a vergonha pode ser “prospectiva” ou “retrospectiva”, ambas se relacionam entre si e com o afastamento do estudante. Na primeira delas, o estudante tem “medo” de sentir vergonha, logo evita participar das atividades em que possa “fracassar”, esquivando-se da possibilidade de ficar exposto. O outro caso é a vergonha por algo que aconteceu (retrospectiva) em aulas passadas e que continua causando vergonha.

É possível amenizar essas situações de afastamento dos estudantes? Entendemos que sim. Trata-se de desenvolver um ensino inclusivo que rompa com o histórico

da Educação Física que, em muitos momentos, pautou-se por classificar os indivíduos em aptos e inaptos, excluindo os inabilidosos das práticas corporais, promovendo, assim, o afastamento de grande parte dos estudantes. Além disso, a reflexão sobre as experiências na aula de Educação Física com a turma pode atenuar tais sentimentos de medo e vergonha.

Outro problema que aflige os professores é a indisciplina dos estudantes. Está claro que a indisciplina não é um problema apenas da Educação Física, contudo essa se substancia de forma específica nessas aulas. Santos et al. (2008) identificaram em sua pesquisa algumas atitudes que caracterizam estas situações: não respeitar/seguir as regras; falta de respeito (aos professores e colegas); agitação excessiva e conversas paralelas. Mas, o que é mesmo indisciplina? La Taille (1996) define disciplina como comportamentos regidos por um conjunto de normas, sendo a indisciplina comportamentos que se opõem às regras que regem o convívio num determinado contexto.

Desse modo, devemos ter claro que um aspecto são as regras em si, e outro são os princípios delas. Por exemplo, conhecer a regra que proíbe o uso de bonés na escola é diferente de entender por que essa regra existe. La Taille (2006) lembra que na maioria das escolas há muitas regras, mas pouco se fala dos princípios. O problema é que não há regras para todas as situações possíveis e a regra nos diz apenas “o que fazer”, não ficando claro, em muitos casos, o “porque fazê-lo”. Essas duas limitações são superadas pelos princípios. É preciso garantir o conhecimento dos princípios, porque eles têm o poder de convencimento moral, que pode ser desenvolvido e que depende essencialmente da qualidade das relações estabelecidas no convívio escolar, de forma que seja a expressão da justiça e dignidade (LA TAILLE, 1996).

La Taille (2009, p. 194) afirma que, em uma sociedade que é regida por muitas regras, o indivíduo acaba não desenvolvendo o “sentimento de obrigatoriedade necessário ao dever moral”, ou seja, ele não compreende o verdadeiro motivo, sentido ou princípio para a existência de determinadas regras ou normas. Nas palavras do autor, se os princípios “forem claros, não será necessário formular tantas regras” (LA TAILLE, 2009, p. 15).

Ao discutir os problemas descritos acima, pelo menos dois pontos parecem ser claros: a) é necessário enfrentá-los; b) não comportam “soluções” simples. Tendo esses dois pontos como referências, apresentamos a seguir propostas desenvolvidas no campo da Educação Física que têm procurado enfrentar essas dificuldades. É evidente que não se tratam de receitas (lembre-se: não há “soluções” simples!), e sim de proposições que diversos professores e pesquisadores têm construído e “testado” nas últimas décadas como alternativas para enfrentar fenômenos como o afastamento e a indisciplina dos estudantes nas aulas.

A descrição das propostas assume o caráter de breve apresentação. Além disso, também se apresentam proposições desenvolvidas em outros países com vistas a ampliar as referências sobre o tema.

Na discussão inicial sobre o tema do “afastamento”, dois pontos “internos” à Educação Física foram apontados como fomentadores desse fenômeno: a) a repetição dos conteúdos tratados ao longo da Educação Básica e b) insucesso e exclusão nas aulas.

Em relação ao primeiro ponto, poderíamos dizer que é um consenso na área que é imprescindível a diversificação das práticas corporais tematizadas nesse componente curricular, bem como que essas sejam abordadas enquanto conteúdos curriculares, em proposições didáticas que propiciem aprendizagens efetivas e que contemplem as diferentes dimensões do conhecimento (prático, teórico, estético, normativo). Esse consenso é observado tanto nas proposições curriculares – nacionais, estaduais e municipais – produzidas nos últimos anos, como também nas mais diversas propostas para Educação Física disponíveis no mercado editorial.

O “efeito” da amenização do afastamento dos estudantes a partir da tematização diversificada dos conteúdos (que inclui um trabalho didático-pedagógico consistente) se dá, pelos menos, por duas razões: a) o conhecimento é, para muitos estudantes, um elemento atrativo, desperta interesse (“novidade”) e b) a tematização diversificada também amplia as possibilidades de identificação e sucesso entre os estudantes.

Em relação a esse ponto, a bibliografia também é bastante contundente sobre a necessidade de não medir esforços para que os estudantes tenham oportunidades equitativas de ter sucesso nas aulas.

Um ponto central das propostas é contemplar a diversidade dos estudantes e criar um clima colaborativo nas aulas de tal forma que possam dar e receber ajuda de seus colegas.

Uma proposta didática para Educação Física que trabalha nessa linha e tem ganhado adeptos no mundo todo é o modelo Sport Education, desenvolvido pelo professor norte-americano Daryl Siedentop (1994). Trata-se de uma proposta didática que busca ressignificar o papel dos estudantes nas aulas, fazendo com que se sintam responsáveis pelo próprio aprendizado e o de seus colegas, bem como pelo andamento das atividades como um todo.

A ideia do autor é que todos os estudantes, independentemente da condição atlética ou da habilidade técnico-tática, participem do que ele denomina “experiências esportivas autênticas”. Sistemáticamente, a proposta é que participem de um campeonato da modalidade que está sendo ensinada ao longo de uma unidade didática, culminando em um torneio (ou similar). Para participar do campeonato, a turma é dividida em pelo menos três equipes equilibradas, das quais duas participam, no final de cada aula, de uma rodada da competição, enquanto a terceira dá sustentação ao jogo, assumindo as responsabilidades pela arbitragem, organização, registro estatístico (*scouting*) entre outros (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Quando se revisa a literatura da área sobre esse tema, constata-se que muito já se tem desenvolvido a partir do Sport Education. No Brasil, começam a aparecer alguns relatos e investigações que confirmam a ideia de que o Sport Education é uma boa ferramenta para potencializar a participação nas aulas de todos os estudantes, quando se ensina esporte.

Para proporcionar uma aprendizagem significativa para o conjunto da turma, é fundamental assegurar que todos os estudantes desempenhem o maior número possível de papéis previstos pela organização da competição, particularmente o de jogador, num contexto de jogo adequado às suas possibilidades. Isto aumenta seu sentido de autonomia e responsabilidade e também favorece a participação de todos os estudantes na aula, sem exclusão. (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Em relação ao problema da indisciplina e, de forma mais geral, sobre o desenvolvimento de valores e atitudes positivas nas aulas de Educação Física, também encontramos algumas propostas. Não se trata da famosa e questionada afirmação de que o “esporte educa”, ensinando (de forma espontânea) a ganhar e a perder. Diferente disso, referimos-nos à propostas metodológicas que foram pensadas com esse propósito e exigem dos professores procedimentos específicos.

Uma das propostas mais pesquisadas é a Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) ou Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social. Trata-se de intervenção pedagógica por meio de práticas corporais, criada na década de 1990, por Donald Hellison, professor emérito da Universidade de Illinois, Chicago, e diretor do TPSR Alliance.

A proposta de Hellison surgiu com o intuito de ajudar crianças e jovens a responsabilizarem-se pelo seu desenvolvimento e colaborar no bem-estar dos colegas (HELLISON, 2013). O objetivo é o desenvolvimento de valores pessoais e sociais em aulas centradas no ensino de práticas corporais e a transferência desses valores para a vida cotidiana dos estudantes. A proposta é estruturada em uma progressão de níveis, quais sejam: respeito (nível I); empenho (nível II); autonomia (nível III); ajuda (nível IV); transferência para a vida (nível V).

O programa originalmente foi desenhado para apoiar crianças e jovens negligenciados. Porém, a proposta também tem sido utilizada para trabalhar com estudantes de Educação Física dentro dos programas curriculares regulares. O seu uso pode possibilitar um ambiente agradável para o desenvolvimento de hábitos de responsabilidade e de comportamentos adequados (REGUEIRAS, 2006).

Outra forma de trabalho com propósitos similares aos descritos acima é denominado Fútbol Callejero, que tem ganhado visibilidade particularmente em países da América Latina. Nascido em bairros periféricos da cidade de Buenos Aires, trata-se de um movimento de educação popular que tem assumido o esporte e o lazer como espaços de desenvolvimento da juventude.

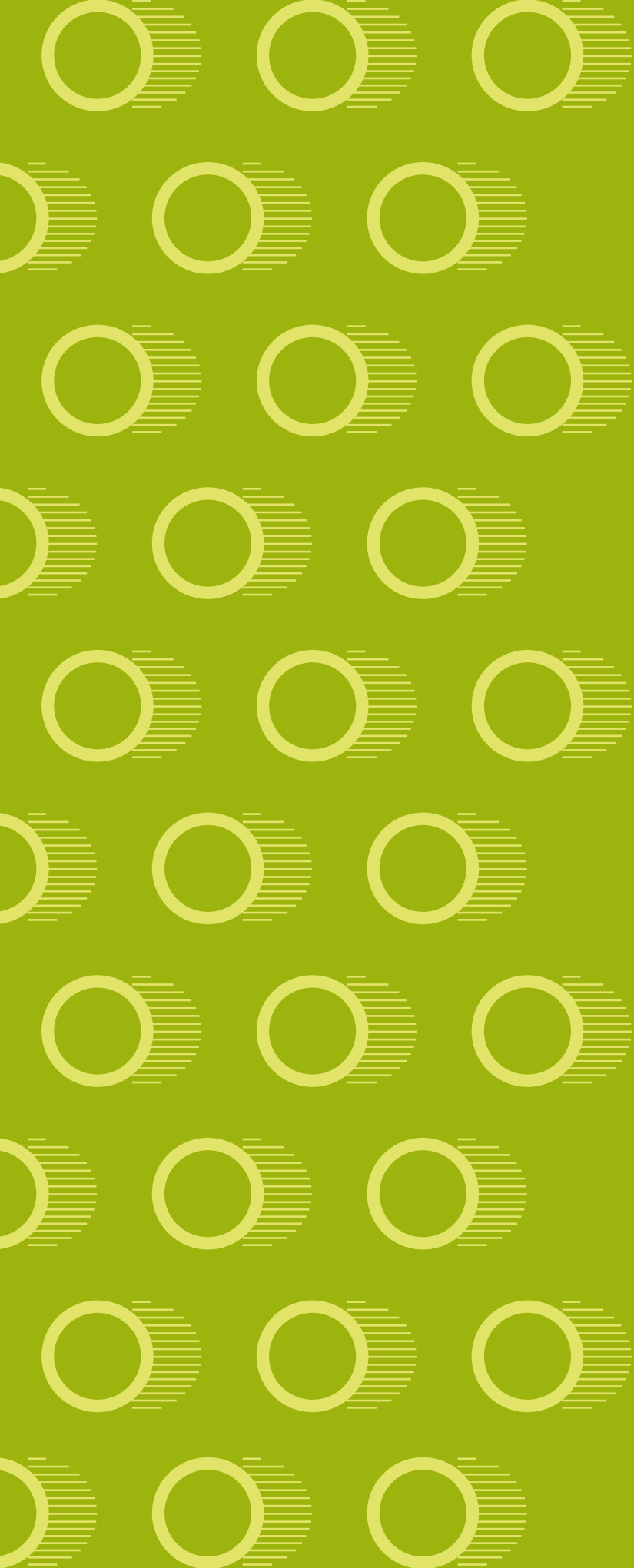
O conceito básico “é voltar às raízes do futebol de rua, uma prática desportiva de lazer autorregulada, onde regras são previamente acordadas e tacitamente respeitadas por todos os participantes de um jogo, sem a necessidade de uma regulação ou autoridade externa” (SILVA GUTIERREZ; DOTTO; ALLET, 2016). A forma de jogar é similar ao do futebol convencional, mas organizado em 3 tempos. No primeiro, os jogadores combinam as regras e atitudes que orientarão o jogo; no segundo tempo de 20 minutos, desenvolve-se o jogo propriamente dito, e no ter-

ceiro tempo discutem o desenrolar do jogo e se define o escore da partida. A figura do árbitro não existe, no entanto, há um mediador que cumpre uma função importante durante todos os momentos do jogo, favorecendo o diálogo e o protagonismo dos jovens na solução de conflitos e na determinação de resultados. A pontuação do jogo é dada pelo número de gols marcados e, também, pela observação das regras combinadas e a cooperação entre os membros da mesma equipe e da adversária. (ALTAMIRANDA; KLEIN; SHERMAN, 2015; SILVA GUTIERREZ; DOTTO; ALLET, 2015).

Ainda são poucas as publicações que relatam os impactos dessa forma de trabalho na educação dos jovens, contudo alguns grupos de pesquisa do Brasil estão trabalhando intensamente com esse “modelo” e fazem avaliações positivas a respeito de suas potencialidades. Nesse sentido, entendemos que, nos próximos anos, essa forma de trabalho ganhará maior sistematização e, como o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Donald Hellison, poderá constituir-se uma referência para enfrentar os desafios da indisciplina e do desenvolvimento de valores nas aulas de Educação Física.

Algumas propostas ainda combinam diferentes abordagens durante o processo de ensino para satisfazer as necessidades de cada situação, como, por exemplo, a implementação híbrida do Sport Education e do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MENENDÉZ SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2016), que possibilitou transformar a aula em um contexto centrado nos estudantes (MENENDEZ SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2016). As propostas híbridas permitem conciliar o desenvolvimento dos valores com outros modelos e/ou métodos de ensino de conteúdos específicos da Educação Física. Com isso, percebe-se que as sugestões apresentadas anteriormente podem ser incorporadas à prática pedagógica e não necessariamente substituir por completo o que já é realizado nas aulas.





Agrupamento dos estudantes

Aulas mistas: Por que e como?

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de Educação Física em sua prática refere-se à adoção de uma postura adequada para o trabalho com turmas mistas. Apesar de, muitas vezes, esta ser a forma de composição das turmas para as aulas de Educação Física, muitos professores optam por separar meninos e meninas durante as atividades e por vezes diferenciam as atividades de acordo com esses grupos. Esses procedimentos refletem as dificuldades encontradas pelos docentes para o trabalho com a co-educação (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2003).

Como é a composição de suas turmas do ponto de vista dos estudantes? São mistas ou separadas? Qual você considera a melhor opção para a composição dessas turmas e quais as razões da sua escolha? Pensar sobre essas questões é o nosso ponto de partida para colocar em relevo a importância das questões de gênero nas aulas de Educação Física que, diferentemente dos demais componentes curriculares, revela uma série de tensões nos encontros de corpos que convivem de forma supostamente harmoniosa quando a relação se dá separada por carteiras escolares.

Embora a composição de turmas mistas para as aulas de Educação Física seja uma prática consolidada no ensino público brasileiro desde a década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), ministrar aulas para turmas formadas por meninos e meninas não tem sido uma prática consensual para os professores do componente, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Mas quais seriam os motivos para essa dificuldade? Quais os prejuízos acarretados para o processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física, quando as turmas são mistas? Quais as vantagens dessa composição das turmas em relação à segregação de meninos e meninas nas aulas? Enfim, essas são questões preliminares que podem auxiliar no sentido de enfrentar essa problemática, contribuindo para a consolidação das aulas como um espaço legítimo de aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal de movimento, bem como para uma formação política pautada por valores de equidade de gênero.

É desaconselhável a prática de separar meninos e meninas na transição entre o primeiro e o segundo ciclos do Ensino Fundamental, uma vez que o paradigma biológico estabelece a transição entre infância e puberdade como determinante para as transformações físicas que distanciam os corpos de meninos e meninas, acarretando em um desnível de performances que coloca as meninas em situação de uma suposta debilidade em relação aos meninos.

Não há como negar a existência de diferenças biológicas entre os sexos, cabendo a ressalva de que há diferenças tão ou mais acentuadas entre os indivíduos de um mesmo sexo. Para além dessa situação, é importante destacar que as diferenças entre meninos e meninas, mais do que biológicas, são construídas socialmente, na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo têm um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das variadas práticas corporais. Pode-se afirmar que o corpo feminino tem uma construção cultural diferente do corpo masculino, resultando em uma variação no desempenho motor entre meninos e meninas. Dessa forma, a diferença não ocorre de maneira natural, nem é determinada exclusivamente pelos componentes biológicos. Lembremo-nos sempre das propostas de estudos e implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030 que têm aqui um amplo campo de trabalho, seja na área de saúde ou na área de debate e vivência de valores da justiça e de participação dos diferentes gêneros nas atividades e nos valores da Educação Física. Aqui também se cumprem valores da educação integral, por ser tal experiência uma modalidade de formação rica para a participação na complexa vida social contemporânea.

Assim, podemos concluir que existem, sim, diferenças biológicas entre os sexos que não podem ser negadas. Contudo, há também diferenças socioculturais que precisam ser evidenciadas e que podem ser reconfiguradas na medida em que as experiências ofertadas a meninos e meninas passem a levar em consideração o critério de equidade de gênero. Tal critério pressupõe o reconhecimento e valorização das referidas diferenças entre os sexos, sem abrir mão da igualdade de direitos e oportunidades de acesso às mesmas experiências nas aulas.

Nas nossas primeiras reflexões desse texto, assume-se que meninos e meninas são, sim, distintos, suas diferenças devem ser consideradas e valorizadas sem servir como pretexto para a inferiorização de um sexo em relação ao outro. Ao mesmo tempo, admitimos que meninos e meninas não devem ter suas oportunidades e direitos de aprendizagem cerceados por quaisquer motivos. O desafio agora consiste em formular propostas que atendam a essas expectativas e para, este fim, apresentamos alguns exemplos de alternativas didáticas que vão ao encontro de uma prática pedagógica pautada pelo princípio da equidade de gênero.

No que se refere às vivências de situações inclusivas, é necessário pensar em alternativas que problematizem os condicionamentos estabelecidos pelos marcadores sociais de gênero que definem determinadas práticas como masculinas ou femininas.

Estratégias como a proposta de modificação das regras dos esportes pelos próprios estudantes, visando ao enfrentamento de um quadro de exclusão de parte

do grupo das aulas, são importantes para os processos educativos com vistas a uma formação de sujeitos políticos. Além dessa formação política, tais estratégias contribuem no sentido de proporcionar um ambiente mais favorável para as aprendizagens relacionadas aos aspectos tático-técnicos da modalidade esportiva em questão.

Goellner (2005) aponta alguns cuidados necessário para a implementação dessas propostas:

- Criar um bom ambiente entre os participantes da atividade proposta: permitir que cada pessoa possa se expressar livremente e que seja respeitada por suas opiniões, habilidades, vivências etc.;
- Incentivar a prática de atividades esportivas para todos, independentemente do gênero, promovendo atividades nas quais meninos e meninas, homens e mulheres participem conjuntamente;
- Incentivar as meninas e os meninos a participarem de atividades culturalmente identificadas tanto como masculinas quanto como femininas;
- Ficar atento para situações em que aconteçam discriminações e buscar interferir de forma a problematizá-las com os estudantes;
- Desenvolver estratégias, incentivos, elogios para que cada sujeito sintam-se integrante da aula;
- Não deixar de exercer o papel de educador e intervir sempre que houver situações de exclusão.

Disposição dos estudantes

Uma das mudanças realizadas na disciplina pode ser em relação à disposição dos estudantes na sala de aula, o que inclui a quadra, o pátio ou qualquer espaço nos quais as aulas ocorrem, alterando as clássicas fileiras. O grupo de estudantes pode ser colocado em círculo, o que permite que eles possam se expressar de maneira mais democrática durante as discussões e debates desenvolvidos em aula. É importante destacar que a opção pelo círculo pode ser discutida com a turma, levantando os aspectos positivos e negativos, de modo que possam ter a oportunidade de refletir sobre essa prática. Pode ser criado a partir desta proposição, um espaço maior para que cada um se coloque diante das problematizações e reflexões construídas nas atividades.

Iniciar e finalizar as aulas em roda se mostra interessante uma vez que todos os estudantes podem se posicionar lembrando o que foi realizado na última aula,



A roda é um espaço privilegiado para a comunicação, na qual o estudante exercita-se “como sujeito dialógico, criativo e sensível, compartilha saberes, reorganiza o que já sabe e cria novos significados” (São Paulo, 2017, p. 34).

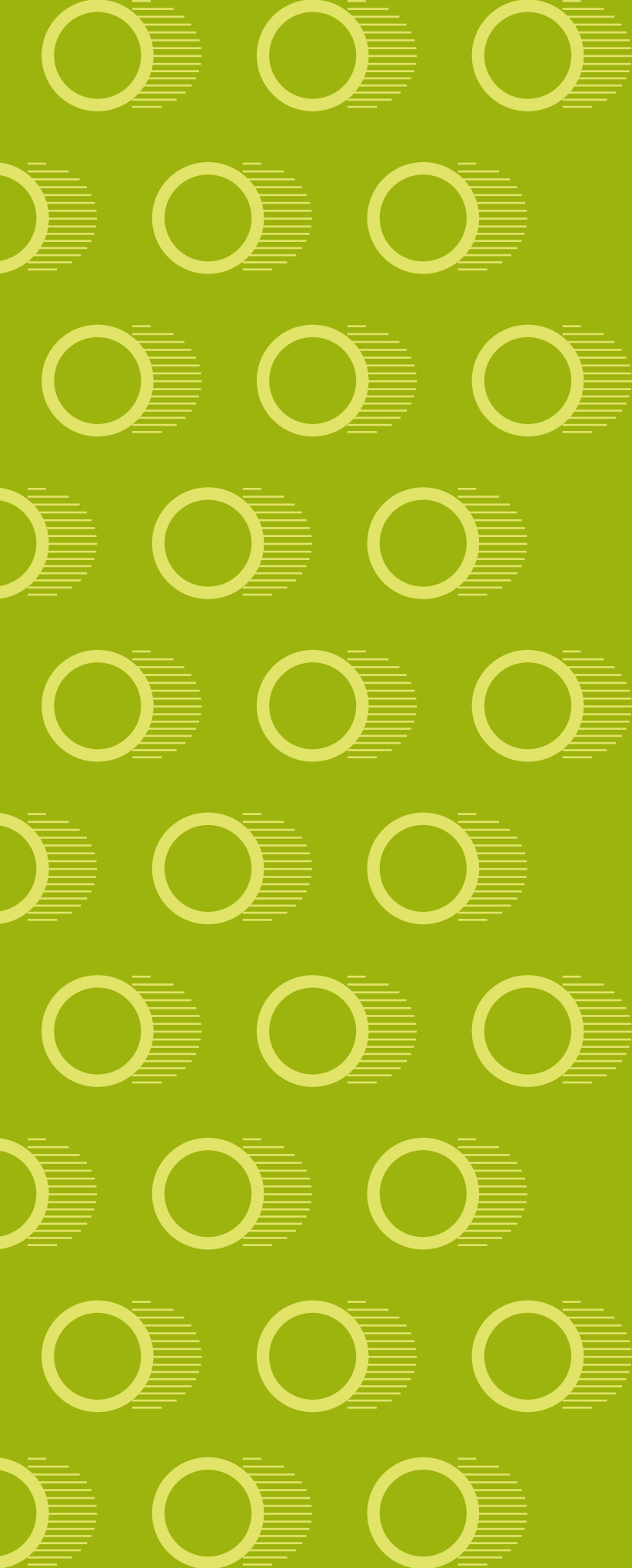
Nela aprendem a falar, ouvir, debater, discordar, concordar, construir, sempre com a mediação do professor.

trazendo informações sobre algum fato ou observação do cotidiano esportivo, ou simplesmente apresentando o que será aprendido naquela aula (na roda inicial).

Na roda final, podem-se discutir os erros, os acertos, o que foi aprendido, o que faltou para ser complementado, o que será trabalhado no próximo encontro, além de outros aspectos que o professor e os estudantes julgarem importantes. Na roda não há início nem fim, há um sentido de igualdade e união, na qual todos falam e são ouvidos, enfim, um espaço coletivo. Ela propicia a aprendizagem de ouvir o colega, aguardar a sua vez de falar, respeitar opiniões, argumentar, discordar, concordar, além de outras aprendizagens.

Além da participação dos estudantes nas rodas, é importante garantir a participação ativa em todas as atividades podendo-se, inclusive, solicitar-lhes que indiquem caminhos para modificar os jogos, as atividades propostas pelos professores, bem como as regras dessas atividades, de acordo com as necessidades do grupo. Essa é uma forma de trazer o estudante para a aula, respeitar as suas contribuições e torná-lo mais ativo e participante.





Ação didática

Relação teoria e prática

De acordo com Bracht (1999), os saberes transmitidos pela escola provêm de disciplina científica ou então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. O autor entende que a Educação Física, diferentemente do saber conceitual, encerra uma ambiguidade ou um duplo caráter, pois é ao mesmo tempo: a) um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar “corporal” e b) um saber sobre esse realizar corporal. Essa dupla característica ainda apresenta algumas interpretações equivocadas, sobretudo quando a questão é a implementação das práticas corporais. É disso que trata esse capítulo: da complexa relação entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer na Educação Física escolar.

Acreditamos que estamos diante de um tema fundamental para compreender os desafios da Educação Física contemporânea, em especial no campo escolar. Trata-se da difícil e incontornável problemática da relação teoria-prática (FERTEISEIFER, GONZÁLEZ, 2007). Segundo os autores, às vezes, os modismos definem o que é mais importante em Educação Física. Em alguns momentos a ênfase está na prática, como nos modelos tradicionais de ensino, e, em outros, a prática é uma mera extensão da teoria. Raramente a relação é tratada na complexidade que o tema merece.

A Educação Física coleciona uma série de críticas à sua atuação na escola. Entre elas, o caráter meramente recreativo, descompromissado e alienante ou a redução à prática esportiva, na qual destaca-se a seleção dos estudantes mais aptos e a ignorância dos demais. Essas críticas marcaram, a partir dos anos 1980, um período de crise da Educação Física brasileira (OLIVEIRA, 1983).

A aposta era (e ainda é) que há uma variedade enorme de conhecimentos para serem oferecidos aos estudantes nas aulas desse componente, que vão além da vivência de uma ou outra modalidade esportiva. Assim, a Educação Física assumiu a difícil missão de superar a caricatura de ser uma simples hora de lazer ou mera oportunidade de fazer atividade física, para constituir-se num componente curricular que tematiza a cultura corporal de movimento.

No transcurso da sua história, priorizou-se quase que exclusivamente o saber fazer práticas corporais e não o saber sobre essas práticas. Não bastasse isso, esse saber fazer, em muitas vezes, reduzia-se aos conteúdos esportivos, assim, muitos professores, influenciados por essa concepção, restringiam, e ainda restringem, as suas aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, basquetebol,

voleibol e futebol/futsal, além do handebol, que não possui tanta tradição no país enquanto modalidade espetacularizada, mas é relativamente bem difundida nas aulas de Educação Física escolar. Em síntese, na perspectiva tradicional do componente não cabia o ensino de conceitos sobre as práticas corporais, e sim o ensino dos movimentos, a vivência dessas práticas.

As críticas a essa prática pedagógica originaram estranhamentos coletivos com a tradição da área que envolveu, majoritariamente, professores vinculados a instituições universitárias. Esse movimento, que posteriormente ficou conhecido sob a denominação de **Movimento Renovador da Educação Física Brasileira**, impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área. Particularmente, no que diz respeito ao campo educacional, questionou-se o paradigma da aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas pedagógicas da Educação Física nos contextos escolares. Podemos apontar que, entre outras iniciativas, o movimento renovador entendeu que uma das ações necessárias para transformar a Educação Física seria “elevá-la” à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de atividade, como estava indicado no Decreto n. 69.450, de 1971 (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 153).

Segundo a leitura de González e Fensterseifer (2007; 2009), a inclusão dessas preocupações na área, particularmente do Movimento Renovador Crítico, imprimiu uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno como um ponto de inflexão no qual a trajetória da Educação Física faz uma quebra definitiva com sua tradição. Trata-se de uma ruptura com aquilo que tinha justificado a presença da “educação física, desportiva e recreativa” na escola, em grande parte de sua história, exigindo a necessidade de reinventar o seu espaço nessa instituição, agora com o caráter de uma disciplina escolar, isto é, a Educação Física, na forma de um componente curricular, era responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais da escola como instituição republicana.

Foi o movimento renovador que possibilitou a proliferação de diferentes propostas pedagógicas, entre as quais, as de cunho “culturalista”. Particularmente, essas propostas têm inspirado os documentos curriculares mais recentes, tanto do governo federal, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como dos diferentes Estados da Federação (BARROS, 2014).

Quando, na perspectiva da cultura corporal de movimento, o saber sobre o movimentar-se humano passa a ser entendido como um saber a ser transmitido e discutido nas aulas de Educação Física, está se propondo que as aulas deveriam versar também sobre a compreensão das práticas corporais e não em aulas só envolvendo a experiência corporal (BARROS; DARIDO, 2009).

Não obstante, como alertou Betti (1994), não se trata de propor que a Educação Física na escola se transforme em um discurso sobre a cultura corporal de

movimento, mas em uma ação pedagógica com ela. O autor argumenta que a linguagem deve auxiliar o estudante a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.

Assim, dentro de uma perspectiva de educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, como conteúdos, todos no mesmo nível de importância. Nesse sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esportes, ginásticas, danças, jogos, lutas, danças, práticas corporais de aventura para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental). Ao contrário, a Educação Física na escola busca garantir o direito do estudante de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Na prática concreta de aula, isso significa que o estudante deve aprender a dançar carimbó, jogar queimada, futebol em duplas ou basquetebol, e, juntamente com esses conhecimentos e vivências, deve aprender quais os benefícios de tais práticas, por que se pratica tais manifestações da cultura corporal de movimento hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, dentre outras. Dessa forma, mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo da Educação Física na escola é que os estudantes obtenham uma contextualização das informações, como também aprendam a ser e se relacionar com os colegas, numa perspectiva almejada pela escola cidadã.

Fensterseifer e González (2013) entendem que o fato de tratarmos de uma dimensão da cultura, significa que a Educação Física tem uma responsabilidade com o conhecimento desta dimensão. Portanto, algo que vai muito além do mero “exercitar-se” e, nesse sentido, há o desafio em construir um saber “com” esse fazer. Entende-se que esse “saber com” juntamente com o “fazer” em aulas de Educação Física escolar deve ir além de promover atividades com apoio de “receituários” que guiam a implementação de procedimentos práticos. Cabe, então, à Educação Física escolar, a partir de práticas corporais que são emergentes da cultura, promover experiências significativas de movimento, pelas quais os estudantes têm a oportunidade de compreender criticamente os aspectos conceituais que giram em torno dos conteúdos desse componente curricular.

Se por um lado ainda vivenciamos o problema ligado ao ensino, que separa os saberes corporais (saber fazer) dos conceituais (saber sobre o fazer) na Educação Física escolar, de forma conceitual, há outras expectativas e entendimentos.

Considerando as características dos conhecimentos e experiências próprias da Educação Física, afirma-se que não é possível operar como se as dimensões pudessem ser trabalhadas de forma isolada ou sobreposta. Assim defende-se que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva, considerando-se a complexa relação entre os diferentes saberes envolvidos.

Contextualização: dando significados às tarefas, conhecimentos e explicações

Neste sentido, o bom professor é o que consegue enquanto fala, trazer o estudante até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 1996, p.86).

O tratamento contextualizado é o recurso de que o professor deve lançar mão para retirar o estudante da condição de espectador passivo do processo de conhecimento.

É possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la às experiências da vida cotidiana ou aos conhecimentos adquiridos espontaneamente. As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e a saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser melhor orientadas se as aprendizagens escolares estiverem relacionadas significativamente com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, hábitos de alimentação, limites, capacidade física, consumo de drogas, papel do esporte, repouso, atividade e lazer ou padrões de beleza e saúde corporal impostos pela mídia e pelo contexto ideológico.

O estudante, em todos os componentes curriculares, inclusive na Educação Física, se apropriará mais facilmente dos conhecimentos quando esses fazem sentido dentro de um encadeamento de informações, conceitos e atividades. Caberá ao professor reconhecer e estar atento a esses temas, revendo cientificamente a importância dessas questões e passando a tratá-las pedagogicamente em suas aulas, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes.

O saber da área de Educação Física é sempre situado historicamente e ideologicamente. Localizar tais contextualizações é nossa tarefa, seja pelos estudos pessoais, seja nas reuniões pedagógicas, seja junto com os estudantes nas atividades de aula. A forma de ir desenhando tais contextos é perguntar-se pela origem com relação à época e à sociedade que gerou determinado saber. Quais foram as condições e as razões da sua produção? De que maneira ele foi recebido em sua época? Como se deu o acesso a ele? Quais as condições sociais, econômicas e culturais da sua produção e recepção? Como um mesmo objeto foi apropriado por grupos sociais diferentes?

A contextualização das práticas nos tempos permite discutir, por exemplo, as diferenças na apropriação da modalidade em países da América Latina, em Angola,

França ou no Brasil, no que diz respeito às formas de jogar, ao estilo dos jogadores, ao papel social e econômico do esporte, além de outros.

A contextualização pode-se dar também através do tempo, considerando o objeto cultural no eixo da história. De que maneira aquela obra, aquela ideia, aquela teoria, se inscreve na história da cultura, da arte, das práticas sociais e das ideias? Como foi apreendida por outros autores em períodos posteriores? De que maneira se apropriou de objetos culturais de épocas anteriores?

Esse tipo de contextualização pode ser abordada analisando as condições em que James Naismith, por exemplo, propôs o jogo de basquete, as suas transformações ao longo da sua história, as mudanças das regras (por exemplo, a inclusão da linha dos três pontos em 1987, no Brasil), a popularidade do basquete nas décadas de 1960 e 1970, ou do vôlei após um título mundial, e como a publicidade se apropria dos êxitos dos esportes para estímulo do consumo etc.

Tais modalidades já contemplam a necessidade de discussão dos estudantes em relação ao papel de formação de valores de uma determinada prática corporal naquele contexto. Ainda usando o basquete como exemplo, questioná-los: o jogo é praticado nas ruas? Ou apenas em clubes particulares? Quem joga e tem acesso? O jogo é praticado apenas por meninos? Enfim, é preciso observar como esse texto chamado basquetebol é visto pelo grupo e que interesse desperta.

Uma forma interessante dessa prática é fazê-la a partir das situações frequentemente abordadas pela mídia, analisando casos ou eventos veiculados e propondo a discussão das razões por terem acontecido, seus possíveis efeitos, a relação que estes possuem com a sociedade e como tais questões influenciam as práticas corporais estudadas.

Outra forma de buscar contextualizar as informações é trazer para a aula tanto as experiências, vivências e conhecimentos dos próprios estudantes, quanto propor discussões sobre o que está ocorrendo com determinadas práticas corporais em suas instituições reguladoras (federações e confederações), nas ligas, campeonatos brasileiros ou locais em que tais manifestações são praticadas.

As reflexões e propostas trazidas até aqui estão fundadas nas concepções do Componente Curricular Educação Física, do qual foram extraídas as inspirações para nossas práticas. No documento do Currículo da Cidade, referente a esse componente, estão apresentadas as relações que existem entre as nossas propostas, conteúdos e atividades, articulando-as com os eixos norteadores do trabalho de toda a Rede, pautados na “Matriz de Saberes” e nos temas inspiradores do Currículo da Cidade. Embora esses tópicos tenham sido discutidos naquele documento, cabe aqui, principalmente, referir a cada uma das grandes mobilizações a partir das quais o currículo se constitui.

O trabalho de Educação Física é um trabalho de educação integral por excelência. O contexto histórico no qual se dão as práticas esportivas, os cuidados com o corpo, as relações de convívio e solidariedade estimulados nas aulas, as construções de relação teoria-prática, as vivências de criatividade e autonomia, as reflexões sobre

a convivência entre meninos e meninas, a percepção rica das diferenças de culturas, estilos corporais, as necessidades de regras e convívio, todas estas variáveis são a essência do caráter de educação integral da Educação Física, mas é necessário sempre rememorá-las e reconstruir suas práticas. A integralidade de nossa prática não se esgota no enunciado de documentos ou do próprio planejamento anual.



Figura 1- Processo das aulas de Educação Física a partir do Currículo da Cidade de São Paulo

O infográfico acima representa o processo das aulas de Educação Física que, ao propor um mapeamento cultural, considera as práticas corporais que estão presentes na realidade social. Nessa proposição, a organização dos trabalhos pedagógicos junto aos estudantes deve ir além da constatação da existência dessas práticas no contexto da comunidade e da escola, promovendo sua tematização.

Partindo da dinâmica local, os professores podem e devem buscar a ampliação do conhecimento dos estudantes desenvolvendo contextos de compreensão, reflexão, ressignificação e produção de novos saberes e sentidos. Neste processo de ir e vir entre o local e o global, a experiência pedagógica contribui para a aprendizagem e constituição identitária dos estudantes.

Cultura corporal

A Educação Física Escolar é o componente curricular que nos dá condição para que possamos, na vida social, mobilizar os conhecimentos necessários para elaborar e construir os significados atribuídos à cultura corporal. Daí a importância de

não se restringir ao saber fazer, mas interpretar, problematizar, refletir, experimentar, modificar e compreender as práticas corporais e os diferentes significados atribuídos pelos diferentes grupos sociais.

É na escola que os estudantes têm a oportunidade e o direito de vivenciar uma ampla gama de práticas corporais, bem como conhecer, refletir sobre os sistemas de significados que lhe são atribuídos. Os significados são partilhados e legitimados pela experiência e recorrência com o que acontece em diferentes espaços sociais, portanto a vivência coletiva é fundamental para compormos nossa linguagem corporal e, conseqüentemente, nossa subjetividade, pois a linguagem corporal é indissociável do ser, ou seja, não há existência fora da corporeidade, brincamos, jogamos, lutamos, dançamos como formas de ser, de estar e de se comunicar com o mundo.

O desafio está exatamente em proporcionar experiências em que as suas linguagens próprias trazidas à escola e essas novas partilhem da mesma importância e deferência no trato pedagógico, não hierarquizando e privilegiando o que se considera comum e naturalizado dentro das aulas. Novamente, futsal, basquetebol, handebol e voleibol não podem ser as únicas práticas corporais vivenciadas. As ginásticas, as lutas, as danças, os esportes, os jogos e as brincadeiras devem ter o mesmo grau de importância nas aulas de educação física.

Compreende-se que, de acordo com a cultura escolar, algumas práticas corporais poderão estar mais próximas e organizadas que outras. Porém, o Currículo de Educação Física deve atender, ao longo de toda experiência escolar, a mais diversa e ampla gama de manifestações corporais possíveis; o currículo deve harmonizar-se com a cultura escolar e, cabe ao professor, garantir o trabalho com os diferentes eixos do Currículo de Educação Física para a vivência plena da cultura corporal.

Em relação aos esportes, tratá-los pedagogicamente é verificar-lhes os saberes múltiplos que os marcam em sua essência. O esporte é autoconhecimento enquanto percepção do próprio corpo, de seus movimentos, suas tensões e limites, assim como de suas relações com outros corpos e de suas necessidades, nem sempre perceptíveis. O esporte é também ocasião de exercer a responsabilidade e senso de participação em ações coletivas, circunscritas num tempo, num espaço, com trabalho em equipe, com perdas, ações essas que exigem constância e tempo longo de consecução de propósitos. Ser autoconsciente e exercer o autocuidado não é tarefa óbvia numa sociedade de consumo imediatista e valorizadora da competição entre todos e tudo. Resolver problemas e ser hábil na comunicação entre pares, grupos e com diversos atores sociais é finalidade também das práticas desportivas na escola. Aqui apenas trazem-se exemplos de como a Matriz de Saberes está intimamente presente nas Orientações Didáticas da Educação Física e pode ser explicitada nos planos de aula.

Tratamento pedagógico do eixo Esportes

Existem algumas sugestões para classificar as modalidades esportivas, procurando agrupá-las de acordo com a semelhança de suas características, como esportes individuais, esportes coletivos, esportes com bola, esportes com raquete, esportes aquáticos, entre outras. Formatos desse tipo servem, inclusive, como referência para alguns cursos de graduação em Educação Física em determinadas instituições de ensino superior. A escolha da forma de agrupamento é uma tarefa pedagógica e didática e dentro dela emergem as fundamentações e impactos de valores formativos como a criatividade dos estudantes, seu papel social, empatia e colaboração, assim como a ampliação de seu repertório científico e linguístico.

Autores da pedagogia do esporte vêm demonstrando atenção acentuada quanto ao grupo de esportes que apresentam a coletividade, equipe oponente, a utilização de bola e a invasão territorial, como, por exemplo, é o caso do basquetebol, do handebol e do futebol, sendo estruturadas propostas pedagógicas para o trato de modalidades que possuem essas características.

González (2006) estruturou uma proposta de classificação das modalidades esportivas tendo como referência a lógica interna e a lógica externa, caracterizando-as por perspectivas distintas, porém complementares. Segundo o autor, a lógica interna envolve “as características de desempenho exigidas pelas situações motoras criadas pelos diferentes tipos de esportes” (GONZÁLEZ, 2006, p. 90), enquanto a lógica externa é definida como “as características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire em um determinado contexto histórico e cultural” (p. 90).

Dessa forma, entende-se que a lógica interna se refere à execução dos gestos motores, das características táticas, do desempenho dos participantes; já a lógica externa é estabelecida por meio de uma relação da modalidade esportiva com a sociedade, podendo apresentar variações de importância, predominância e interesse, de acordo com o momento histórico e as características culturais de determinados grupos sociais. Aqui sempre cabem as reflexões críticas dos professores com os estudantes sobre os valores e habilidades sociais desenvolvidas nessas modalidades esportivas, que precisam ser analisadas e assumidas criativa e conscientemente: as tensões de grupos, os custos, os locais de seu exercício, como historicamente as regras foram se constituindo, como é a modalidade de preparação e seus condicionamentos.

Em relação à lógica externa, pode-se discutir a diferença entre o futebol no Brasil e nos países da África, na América Latina ou na Ásia, analisando, por exemplo, os motivos pelos quais essa modalidade esportiva é tão difundida em nossos países para o gênero masculino e desvalorizada no que se refere ao gênero feminino, fato que se mostra contrário quando é observado em outros países como nos EUA e nos países nórdicos.

Outra possibilidade de abordagem é em relação ao voleibol de quadra em nosso país, que até os anos 1980 não era uma modalidade muito disseminada, e desse período em diante, apresentou um aumento constante no número de praticantes, bem como no interesse de espectadores e telespectadores, com a venda massiva de tênis, camisetas e produtos anunciados pelas belas ou belos campeões.

Pode-se também mencionar a questão das lutas, ou seja, modalidades como o boxe, o judô e o karatê nunca apresentaram grande repercussão nacional, entretanto, recentemente, a modalidade denominada como artes marciais mistas tem recebido elevada atenção da nossa população.

Para categorizar as modalidades esportivas, de acordo com a lógica interna, González (2004) estipula um sistema de classificação baseado nos critérios de cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Essa classificação foi utilizada na estruturação do Currículo da Cidade de São Paulo.

Inicialmente, González (2004) concentra-se nas questões da relação de cooperação e de oposição, gerando quatro categorias. Primeiro verifica-se se há ou não uma relação com companheiros em uma mesma equipe, ou seja, se a participação ocorre individualmente ou em grupo, sendo este último caracterizado por dois ou mais integrantes.

No segundo momento, analisa-se se ocorre ou não interação direta com o oponente. É importante frisar que essa interação não se relaciona ao estabelecimento do contato físico entre os participantes de equipes distintas, mas sim ao fato de uma ação motora influenciar na decisão das ações dos participantes de outra equipe, como é o caso do voleibol.

Assim, são estipuladas as seguintes categorias: esportes individuais em que não há interação com o oponente, esportes coletivos em que não há interação com o oponente, esportes individuais em que há interação com o oponente e esportes coletivos em que há interação com o oponente.

Outro exemplo é a ginástica rítmica, pois na apresentação de apenas uma participante enquadra-se na categoria esportes individuais em que não há interação com o oponente; contudo, na apresentação por equipe, a categoria contemplada é a de esportes coletivos em que há interação com o oponente.

É possível mencionar também o atletismo e a natação, modalidades que apresentam predominantemente em suas provas a participação de um integrante, inserindo-se na categoria esportes individuais em que não há interação com o oponente. Porém, nas provas de revezamento, enquadram-se na categoria esportes coletivos em que há interação com o oponente. A questão do alto desempenho, do individualismo e do esforço coletivo, das decepções, da aceitação da derrota, da dedicação nas competições paraesportivas devem ser destacadas analiticamente propondo-se aos estudantes que investiguem a formação de valores, as contradições sociais e os modismos consumistas que dali emergem.

Dando continuidade aos critérios para classificação do esporte, González (2004) aponta a questão do ambiente físico no qual é praticada a modalidade, podendo esse ambiente interferir ou não nas ações motoras dos integrantes.

Assim, o autor apresenta as modalidades nas quais o ambiente não oferece incertezas para o praticante, denominando essa categoria de esportes com estabilidade ambiental ou praticados em espaços padronizados, como é o caso do basquetebol, da ginástica artística e do judô; e aquelas, cujos espaços necessitam de adaptações do praticante, de acordo com as exigências ambientais, que pertencem à categoria de esportes sem estabilidade ambiental ou praticados em espaços não padronizados, como a canoagem, o surfe e a corrida de orientação.

A partir das categorias oriundas de esportes sem e com interação com o adversário, pode-se utilizar outros critérios para a formação de subcategorias. No caso dos esportes sem interação com o oponente, o critério baseia-se no tipo de desempenho motor utilizado para a definição do vencedor/perdedor nas diversas modalidades; e nos esportes com interação com o oponente, o critério refere-se ao objetivo tático da ação, ou à exigência imposta aos integrantes para que se atinja o propósito durante o desenvolvimento da prática esportiva.

Os esportes sem interação com o oponente, tendo como critério a comparação de desempenho, dividem-se nas seguintes subcategorias:

- **Esportes de “marca”:** são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é um registro quantitativo de tempo, distância ou peso.
- **Esportes “estéticos”:** são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento, segundo padrões técnico-combinatórios.
- **Esportes de precisão:** são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é a eficiência e a eficácia de aproximar um objeto ou atingir um alvo (GONZÁLEZ, 2004, p. 2).

Em relação aos esportes com interação com o oponente, utilizando o critério referente aos princípios táticos do jogo, definem-se as subcategorias:

- **Esportes de combate ou luta:** são aqueles caracterizados como disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa.
- **Esportes de campo e taco:** compreendem aqueles que têm como objetivo colocar a bola longe dos jogadores do campo a fim de percorrer espaços determinados para conseguir mais corridas que os adversários.
- **Esportes de rede/quadra dividida ou muro:** são os que têm como objetivo colocar/arremessar/lançar um móvel em setores onde o(s) adversário(s) seja(m) incapaz(es) de alcançá-lo ou forçá-lo(s) para

que cometa(m) um erro, servindo somente o tempo que o objeto está em movimento.

- **Esportes de invasão ou territoriais:** constituem aqueles que têm como objetivo invadir o setor defendido pelo adversário procurando atingir a meta contrária para pontuar, protegendo simultaneamente a sua própria meta (GONZÁLEZ, 2004, p. 2).

Dessa forma, mesmo tendo a clareza de que esse modelo de classificação não é perfeito, ele oferece uma possibilidade de apresentação da diversidade existente no conteúdo esporte, fazendo com que o professor, nas aulas de Educação Física escolar, propicie ao estudante um melhor entendimento da complexidade inerente a esse elemento da cultura corporal de movimento.

Em outras palavras, se é fato que se mostra impossível abordar todas as modalidades esportivas existentes por meio dessa classificação, é possível oferecer ao estudante uma visão ampla do conteúdo esporte, além de fazê-lo entrar em contato com modalidades variadas, não se restringindo a um número limitado.

Tratamento pedagógico do eixo Lutas

Em relação às lutas, pode-se dizer que, ao longo da história da Humanidade, elas formaram as bases limiares de cada cultura. Seus diferentes usos sociais se organizaram como elemento de sobrevivência, defesa, ataque, guerra, resistência e jogo (brincar ou de esporte), entre outros.

Quando o foco do ensinar lutas está apenas no saber fazer, de acordo com um conjunto de práticas corporais altamente normatizadas, concebendo que é necessário ensinar apenas a partir das técnicas de uma luta em específico, isso não permite uma reinterpretação ou manifestação própria da gestualidade, trazendo para o centro do currículo a ideia de que o professor deve ser o detentor do conteúdo a ser ensinado. Essa maneira não permite à criança ou ao jovem explorar este tipo de linguagem a partir de sua corporeidade composta pelo seu histórico cultural e motor.

É fundamental compreender que as lutas são um sistema de linguagem que possuem lógicas próprias constituídas no tempo (histórico) e espaço (físico, político e social) em que se manifestam; portanto ensinar lutas vai muito além dos chutes, socos e torções etc.

A tematização das lutas e o mapeamento de práticas presentes no contexto da comunidade escolar possibilitarão ao professor estruturar o trabalho pedagógico, uma vez que o contexto histórico desse eixo não é apenas tratar de quem o fundou ou de onde surgiu, mas compreender o significado cultural em determinada época, evitando os anacronismos, como no caso do pancrácio e do boxe, práticas semelhantes no uso das mãos, porém, muito distantes em termos de origem, de

seus usos sociais e significados culturais. Tais discussões podem promover a compreensão da diversidade e o entendimento da dinâmica que levou esta ou aquela luta a se destacar na história.

Numa aula cujas lutas são trabalhadas como linguagem, é possível, dentro do aspecto pedagógico, estabelecer uma compreensão sobre os diferentes sentimentos e emoções que estão envolvidos no confronto e que precisam ser compreendidas de forma que o estudante, ao lidar com a derrota, saiba neutralizar sua vitória, perseverar, aceitar a resistência do outro, respeitar e elaborar estratégia de combate e ressignificar suas práticas e sentidos.

No Currículo da Cidade, utilizou-se uma classificação nos Objetos de Conhecimento a partir da relação espacial de confronto, ou seja, conjunto de **lutas de curta distância**, como luta de braço (queda de braço), Judô, jiu-jitsu, sambo, greco-romana, luta livre, uka-uka, marajoara entre outras, **lutas de média distância**, capoeira, karatê, tae-kwon-do, boxe, kung-fu, muay thay entre outras; **lutas de longa distância** (utilizam algum implemento) como eskrima, kendô, patch knife, jo-jutsu, kenjutsu, hankumdo, krabi krabong entre outras e a **lutas de distância mista** como mma, aikidô, hapki-dô etc. Uma classificação dificilmente apreenderá toda a complexidade de um fenômeno cultural, desta maneira, as classificações são para facilitar o entendimento do objeto que observamos. Na prática pedagógica cotidiana, poderá e deverá ir delas, uma vez que os sentidos e significados estão ligados ao conhecimento de quem vivencia.

É importante, no trabalho com as lutas, que a experiência pedagógica possibilite aos envolvidos, identificar, conhecer, interpretar e compreender os sentidos e seus significados no contexto contemporâneo, analisando-as nos diferentes espaços sociais, buscando romper com os mitos e o senso comum existentes sobre essa prática.

Tratamento pedagógico do eixo Ginástica

Esse componente da cultura corporal é um dos mais antigos a ter o tratamento pedagógico, ou seja, parâmetros metodológicos e didáticos. Se no início definia o que era a própria área, hoje recebe pouca ou quase nenhuma deferência no trato pedagógico escolar. Seja por seus objetivos formativos nos séculos XIX e início do XX que constituíram os paradigmas da Educação Física à aptidão física, seja pela redução do tema ginástica à ginástica artística - GA (antiga ginástica Olímpica) e à ginástica rítmica - GR (ginástica rítmica desportiva), sua presença no currículo foi desaparecendo e essas são algumas das razões. Acrescente-se o caráter extremamente técnico em que as perspectivas de ensinar se formularam nas escolas, dificultando ainda mais o acesso, dando o perfil de que a GA era para poucos habilidosos e a GR não era para todos os estudantes, sendo mais voltada ao público feminino.

A partir dos anos 90, há uma retomada da perspectiva da ginástica para todas pessoas e acessível às diversas corporeidades existentes, principalmente no contexto da escola. Os estudos de ginástica geral (atual Ginástica para Todos) do Grupo Ginástico da Unicamp contribuíram para a superação desta visão reducionista da ginástica restringida à GA e GR, bem como uma perspectiva metodológica inclusiva em que o fenômeno cultural da ginástica passa a ser o centro das atenções pedagógicas de professores e estudantes.

Na proposta curricular da Cidade de São Paulo, os Objetos de Conhecimento foram organizados para que os estudantes possam ter a mais diversa e ampla experiência com a Ginástica e suas interfaces com as demais práticas corporais.

- Ginástica geral (Ginástica Para Todos), no Ciclo de Alfabetização;
- Ginástica de condicionamento, no Ciclo Interdisciplinar;
- Ginástica de consciência corporal, no Ciclo Autoral.

Os objetos de conhecimento podem ser mobilizados, ainda, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e com o plano de ensino dos professores.

O trabalho com a ginástica geral é organicamente dependente do repertório cultural motor dos envolvidos na experiência. É a partir do que os grupos sociais presentes na aula trazem para a escola que se extraem as experiências e o repertório e, com a mediação do professor, esse processo de construção cultural passa necessariamente por uma experiência coletiva. Nas séries iniciais, a ginástica geral é uma prática social importante para a organização do senso coletivo que as aulas de Educação Física devem inspirar.

As experiências pedagógicas podem ser desenvolvidas por meio das diferentes práticas conhecidas da ginástica no contexto comunitário, midiático, entre outros, bem como deve contemplar a pesquisa de utilização de outras linguagens para compreender, interpretar e ressignificá-las. Assim, os meios constitutivos da ginástica como elementos corporais (giros, saltos, rotações, equilíbrios, balanceamentos, circunduções, ondas, poses, marcações); exercícios acrobáticos (rotações no solo, no ar, em aparelhos, apoios, reversões no solo e em aparelhos, suspensões em aparelhos, pré-acrobáticos.); exercícios de condicionamento físico (desenvolvimento de força, resistência, flexibilidade etc.); manejo de aparelhos (tradicionais como bola, corda, arco, fita, bastão, maça; ou não convencionais como pneus, caixas plásticas, tecidos, galões de água, garrafas etc.); com aparelhos podem compor toda a vivência escolar com a ginástica geral.

As ginásticas de condicionamento físico possuem seus objetivos atrelados à melhoria do rendimento e desempenho físico-motor, aquisição e manutenção da condição física individual ou modificação da composição corporal. São construções sociais da modernidade, podendo ser conhecidas a partir de diversos contextos de seus usos sociais como atividades de compensação ao trabalho (ginástica laboral),

revistas especializadas, academias, programas de condicionamentos, entre outros. Suas sessões são caracterizadas por movimentos repetitivos, modulando a frequência, volume e intensidade. Devido aos seus usos sociais, encontram grande repercussão contemporânea sobre as discussões de corpo, corpolatria, saúde etc.

As ginásticas de conscientização corporal podem ser caracterizadas em diversos contextos culturais, pois em cada local se constituiu como forma de vida a ser seguida, ou reflexão sobre o ritmo de vida e - até mesmo - preparação para o combate. As práticas de consciência corporal geralmente envolvem um contexto de introspecção e algumas se constituíram em prática milenares de reflexão e fruição da corporeidade, como a yoga. Cada modalidade organizou e elaborou seu sistema de experimentação para o desenvolvimento harmônico das capacidades orgânicas, funcionais e reflexivas da corporeidade, ou seja, a consciência de si por meio da excitação corporal.



Com a palavra

Prof.^a Natalia Gonçalves

Na abordagem pedagógica sobre as ginásticas de conscientização corporal, tematizamos diversas vivências em ginástica, tornando possível perceber que muitos estudantes demonstravam interesse em conhecer a Yoga.

A partir dos resultados desse diagnóstico, percebemos a necessidade de ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a Yoga, principalmente pelo fato dessa manifestação corporal não se resumir e não se encerrar apenas no exercício de determinadas posturas. Assim, a partir da pesquisa, leitura e reflexão nas aulas de Educação Física, tematizamos a Yoga como uma manifestação corporal, procurando valorizá-la também enquanto manifestação de outras culturas, como a indiana.

Nossas pesquisas sobre o percurso histórico da Yoga, bem como sobre a simbologia presente em suas práticas, as influências religiosas, as vestimentas, os termos utilizados, o processo de elitização ocidental, os locais de prática no Ocidente e a comparação com a prática realizada no Oriente foram de fundamental importância para nos apropriarmos de conhecimentos sobre a Yoga. Ao longo das aulas, foi possível vivenciarmos com os estudantes as posturas (Asanas), os exercícios respiratórios (Pranayamas) e algumas técnicas de meditação (Dhyana). Debates, também, os preceitos da Yoga (Nyamas e Yamas) que são os princípios éticos e morais que se esperam de um praticante.

Ao final do projeto, os estudantes apresentaram uma sequência de Asanas construída coletivamente durante as aulas. Ao compartilharem suas aprendizagens em Yoga, relatavam com entusiasmo suas apropriações e, também, a incorporação de alguns preceitos dessa manifestação cultural em seu cotidiano.

Tratamento pedagógico do Eixo dança

Em relação à dança não é diferente. Como expressão corporal, precisa ser compreendida pelos estudantes. Nas aulas de Educação Física, a vivência com dança vai muito além da realização de uma coreografia a ser ensaiada.

No decorrer das ações didáticas, é fundamental que o professor de Educação Física acompanhe e ajude os alunos a identificar quais significados sobre a dança estão sendo produzidos nos diversos segmentos da sociedade, quais os efeitos que as diversas manifestações da dança produzem sobre seus integrantes e como se constroem as relações históricas e de poder nesses grupos sociais, sem desprestigiar nem desqualificar qualquer dança, muito menos seus representantes. Ocorre que diante da força avassaladora da cultura midiática, as danças por ela e para ela produzidas invadem quase todos os ambientes disponíveis deixando pouco espaço para as demais manifestações rítmicas. Obviamente, tudo isso reflete nas representações que docentes e discentes elaboram acerca de qual dança deve ser tematizada na escola. O fato é que, geralmente, as danças populares e folclóricas são deixadas de lado e as midiáticas recebem toda a atenção, reproduzindo indefinidamente o ciclo de exaltação de determinados grupos em detrimento de outros (SBORQUIA; NEIRA, 2008, p.83).

Isso não quer dizer que as danças difundidas pela mídia não estejam presentes na escola, mas terão um papel diferente: farão parte das reflexões planejadas pelo professor com o objetivo de extrapolar o que os estudantes conhecem para apresentar, além do universo cultural próximo, outras referências.

Partir do que conhecem, por meio do mapeamento corporal dos estudantes, traz para a sala de aula experiências ricas, considerando a diversidade presente nas escolas da Rede. Desse levantamento podem surgir possibilidades de trabalho com danças e brincadeiras musicais tradicionais dos estudantes da própria escola, que precisam ser aprofundadas. Qual a região típica dessa dança? Como ela é organizada? Como se aprende a dançá-la? Como permaneceu no decorrer dos anos? Essas são só algumas questões que podem dar início a um trabalho de pesquisa para conhecer de forma mais aprofundada as manifestações culturais dos estudantes.

As danças são manifestações estéticas e simbólicas dos diferentes grupos sociais. Ao longo da experiência humana, fizeram e, ainda fazem a formação identitária dos coletivos. Para além de movimentos rítmicos, são práticas que envolvem narrativas do sensível, do estético, da identidade, da formação do individual e da coletiva, do pertencimento, da expressão criativa e artística, como parte do patrimônio ancestral e contemporâneo da sociedade brasileira e mundial.

Ao se ensinar danças, deve-se evitar que sejam apresentadas apenas como um conjunto de práticas corporais codificadas e altamente normatizadas; deve-se também permitir a reinterpretação, a criação e a fruição. Se o estudante puder reconhecer os sentidos de sua prática e atribuir significado no que está aprendendo, seu envolvimento será ainda

maior, pois será o protagonista da constituição de sua cultura corporal em dança. Importante destacar que a dança vai além das aulas de Educação Física, pois ela está presente nas relações sociais dentro e fora da escola, na Arte e no ensino da Dança/Arte.

A dança, como constructo cultural da linguagem corporal dos estudantes, se constitui quando é garantida a elaboração de sua identidade ancestral por meio das danças dos povos originários (indígenas) do Brasil e dos que posteriormente constituíram a nação brasileira (africanos e europeus), bem como a identidade imediata e contemporânea ligada ao acervo da cultura corporal dos grupos familiares e próximos às crianças e aos adolescentes.

Como processo criativo requer experimentação dos diferentes elementos que a constituem, reflexão sobre a dinâmica cultural e contextualização de suas práticas e usos sociais. Portanto, a pesquisa e o trabalho coletivo são fundamentais para a consolidação da produção cultural dessa atividade nas aulas de Educação Física. O processo de criação ou produção se constitui naquilo que as crianças expressam por meio da vivência, do que imaginam, desejam, conhecem, sentem, pensam, compreendem e constroem. Para tanto, propõe-se o trabalho pedagógico a partir do repertório de experiências, saberes e fazeres das crianças e adolescentes, com as diferentes manifestações da dança. Esse repertório pode ser mobilizador de diversas leituras da vivência em que se está inserido e contribuir para a ampliação do seu universo cultural. A experiência pedagógica pressupõe ler, ver, ouvir, sentir, vivenciar, acolher, perceber-se e apropriar-se das diferentes produções culturais em dança de outras crianças e adolescentes, grupos ou contextos.

Conhecer outras manifestações da dança de diferentes contextos, perpassa, também, pela simulação dos elementos constitutivos das produções que se almejam conhecer. Considera-se aqui, ainda, a possibilidade de aprimorar o que se aprendeu por meio das execuções daquelas práticas corporais codificadas.

O ponto de partida para os estudantes exercitarem suas hipóteses, seus questionamentos, suas impressões, inclusive o que imaginam, pensam, sentem e o que produz sentido, se dá por meio da apropriação das danças e de sua reflexão sobre a experiência. Ao se ter acesso às produções culturais ancestrais e contemporâneas brasileiras ou internacionais de todos os tempos, é possível estabelecer o sentido histórico do conhecimento, contribuindo para o acolhimento, o respeito e a valorização das culturas corporais próprias e produzidas por outros estudantes.

Essa perspectiva das crianças e adolescentes serem protagonistas da constituição de sua linguagem corporal é um dos grandes desafios para os professores, pois, seja nas vivências da dança em que estabelecem o diálogo entre a história motora própria e a dos outros, seja pelo apropriar-se de uma linguagem corporal, devem ser oportunizadas aos estudantes situações em que se manifestem a sua ressignificação e produção cultural em dança. É importante, portanto, que os professores possibilitem situações para a compreensão das diferentes manifestações da cultura corporal própria e de outras pessoas, de tempos e de lugares diferentes; estimulem

o compartilhar e o expressar das reflexões, hipóteses, impressões acerca das práticas corporais vividas no eixo dança.

Com a palavra



Prof.^a Anne Carine Forte Lombardi Imamura

Projeto Africanidades

Tive a oportunidade de trabalhar, de forma interdisciplinar, o Projeto Africanidades na escola, direcionado especificamente aos estudantes do Ciclo Interdisciplinar.

Neste projeto, os conteúdos de Educação Física foram abordados dando especial importância às temáticas relacionadas às danças, jogos/ brincadeiras e lutas.

O planejamento das aulas que encadearam o Projeto Africanidades contou com a abordagem do jogo africano Mancala, as danças Maculelê, Samba Rock e a luta/dança/jogo Capoeira.

Inicialmente, por meio de roda de conversa, procedeu-se a escuta sobre o que os estudantes conheciam dessas práticas culturais. A partir dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, foi possível apresentar informações, problematizações e análise sobre os conteúdos do projeto em execução.

Do diálogo e reflexão aula a aula, acompanhando o desenvolvimento dos(as) estudantes no projeto, foi possível perceber que o interesse, a curiosidade e o envolvimento deles era crescente a cada aula.

Como produto das vivências, debates e descobertas que perpassavam as aulas constitutivas do Projeto Africanidades, organizamos uma apresentação direcionada aos estudantes de todos os períodos da escola.

Na etapa de avaliação, foi possível perceber que os principais objetivos que direcionaram o projeto foram alcançados, pois os(as) estudantes, além de conhecerem e refletirem sobre os saberes e fazeres da cultura africana e afro-brasileira, estabeleceram interessantes conexões com a sua realidade, cultura local e lugar de pertencimento. Compartilharam experiências próprias de sua região e de seus familiares. Alguns trouxeram os pais e pessoas da comunidade que sabiam dançar o samba-rock e jogar a capoeira, por terem praticado em algum momento de suas vidas ou, ainda, por serem praticantes dessas atividades culturais.

Tratamento Pedagógico do eixo Práticas de Aventura

As práticas de aventura foram organizadas de maneira a incluir as diferentes práticas corporais contemporâneas que são produções culturais de diferentes contextos sociais, como a relação com a natureza e a urbe ou arquitetura da Cidade.

As práticas corporais de aventura buscam formas de experimentação centradas nas sensações das situações de imprevisibilidade que se apresentam para os praticantes. A experiência está exatamente em vivenciar essas possibilidades num ambiente desafiador e incomum, ou a ressignificação do espaço para que se torne desafiador. As práticas de aventura a partir dos significados atribuídos e partilhados podem ser instituídos por meio das práticas corporais institucionalizadas, ou seja, as manifestações de caráter esportivo, como os campeonatos de *bicicross*, *mountain bike*, *down hill*, *skate vertical*, *street skate*, *free stile*, surfe, rapel, *rafting*, canoagem, etc., como também as práticas corporais espontâneas, ou seja, as manifestações em que há o caráter desinteressado da competição, mas há o comprometimento em buscar as sensações provocadas pela vivência, bem como seu caráter identitário, portanto *mountain bike*, *skate*, surfe, rapel, *rafting*, arborismo, etc, passam a ter outro sentido para aqueles que praticam e para os que as assistem.

As práticas de aventura na natureza podem ser marcadas como aquelas em que as incertezas do meio físico criam para o praticante a sensação de vertigem, fruição e/ou risco controlado, como a tirolesa, arborismo, *mountain bike*, caminhada, entre outras. Por outro lado, as práticas de aventura urbanas são marcadas pela interação com a urbe ou os espaços e equipamentos da cidade em que as sensações de vertigem, fruição e risco controlado podem ser produzidos a partir da ressignificação dos usos desses espaços e equipamentos durante a prática, por exemplo, do *parkour*, *skate*, patins e bicicleta.

Essas práticas corporais têm regulado seus usos sociais em diferentes suportes por meio da mídia, dos coletivos e dos movimentos sociais. Além disso, são manifestações potentes em termos de identidade com a juventude, formas materiais e imateriais das culturas contemporâneas. A escola, como espaço de socialização e partilhamento do patrimônio da humanidade, deve proporcionar situações que tratem pedagogicamente dessa manifestação cultural.

Nessa perspectiva, de atuar a partir da cultura próxima dos estudantes, ampliando seu horizonte de conhecimento cultural, as práticas de aventuras podem ser uma forma importante de acessar a linguagem corporal dos estudantes e incentivar sua participação e contribuição nas aulas de Educação Física.

Com a palavra



Prof.^a Fernanda Lopes de Moraes

Práticas Corporais de Aventura

No início do ano letivo de 2016, foi realizada uma consulta a educandos dos 6os e 7os anos, com o objetivo de mapear quais eram as práticas corporais que realizavam nos contextos familiar/comunitário. Nesse processo, foi diagnosticado o interesse dos estudantes em realizar práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física, tais como o skate, o patins, o slackline e o parkour.

Em conversa inicial sobre essas práticas, alguns educandos relataram ter visto pessoas se equilibrando numa “corda bamba” ou “fita” amarrada entre duas árvores em praças, parques ou em vídeos da internet. Também relataram que viram algumas pessoas pulando muro ou saltando escada em algum espaço da escola ou mesmo na comunidade, mas declaravam que não sabiam exatamente o que era. Outros mencionaram práticas com skate ou com patins.

Considerando o espaço e os recursos disponíveis na escola, o grupo de educandos escolheu o slackline e o parkour como as práticas corporais que vivenciariam/experimentariam naquele momento.

Nas primeiras aulas de práticas de slackline, inúmeras foram as sensações relatadas pelos educandos, tais como: desafio, medo de cair ou escorregar, frio na barriga, “adrenalina” e alegria pela superação em finalizar o percurso da fita. Discutimos o que seria a tal “adrenalina” citada nas sensações.

Os estudantes lidaram com essa experiência de diferentes formas. Enquanto Deives, um educando do 6º ano, surpreendia toda a turma com sua tamanha destreza e equilíbrio, apesar do autismo, outros alunos recusavam-se a experimentar as práticas de slackline por causa do medo de cair. Contudo, ao ver os demais colegas se desafiando, esses estudantes também se colocaram em ação, sabendo que teriam auxílio de algum colega ou da professora.

Tivemos, também, um estudante que se sentiu envergonhado e que não queria realizar essa prática por sentir-se “gordinho” e temer o possível deboche de seus colegas. Diante dessa ocorrência, tivemos uma conversa com a turma favorecendo a compreensão de que cada estudante tem o seu jeito de se expressar e que, independentemente de suas características individuais, deviam ter a chance de experimentar essa prática com a

garantia do respeito e apoio dos colegas. Como desdobramento da conversa, o estudante em questão confiou na professora, aceitando o auxílio dela para o percurso da fita, demonstrando motivação também pelo apoio e incentivo dos colegas. Após a conversa e, desde então, tornou-se um dos primeiros a se prontificar para realizar novamente o percurso da fita cada vez que o finalizava.

No decorrer das aulas, cada turma foi orientada a realizar uma pesquisa sobre tipos de práticas de aventura do meio urbano e da natureza. Inúmeros trabalhos foram realizados com representações das práticas de aventura por meio de registros escritos, desenhos e imagens da internet, sem deixar de indicar as referências das fontes utilizadas. Ao compartilharem suas pesquisas em sala de aula, houve discussões sobre as características das práticas de aventura do meio urbano e da natureza, que incluíram, entre outros aspectos, os riscos e os cuidados de segurança que se fazem necessários. Outras abordagens incidiram sobre a profissionalização de algumas práticas corporais e seus diferentes usos, incluindo-as também como atividades de lazer passíveis de serem realizadas em contextos da comunidade.

Foram apresentados aos educandos pequenos vídeos sobre algumas práticas de aventuras urbanas e da natureza tais como: slackline e suas variações (profissional de percurso, waterline e campeonato mundial de manobras), os melhores do mundo no parkour, tirolesa, bungee jump, rapel, canoagem, skate em rampa vertical e mega rampa, patins e mountain bike em rampa vertical, pista e seus usos de lazer, salto de paraquedas, asa delta e etc., para melhor compreensão destes usos no âmbito profissional, suas apresentações nas mídias e possibilidades de locais de práticas.

Depois de assistirem aos vídeos, os educandos ficavam agitados e estimulados a realizar o parkour, uma verdadeira “febre” que dialoga com a linguagem adolescente. Assim, inúmeros espaços externos e internos da escola foram explorados para a realização dessa prática: escadas, pequenos muros, tronco de árvore, grades... E mais uma vez o “medo” em saltar se fazia presente nos educandos que a cada momento se superavam em pequenos percursos e queriam desafios cada vez mais complexos.

Depois das primeiras vivências com o parkour, os próprios educandos ficaram com a tarefa de elaborar os percursos que eles mesmos realizariam. Ao final do trabalho, com duração de um bimestre, os educandos realizaram uma autoavaliação, na qual responderam sobre suas participações nas aulas, opinaram sobre as atividades desenvolvidas, o que aprenderam, as sensações que sentiram, etc. Nesse processo, tiveram também a oportunidade de avaliar o trabalho da professora e fazer sugestões sobre os temas dos próximos bimestres. De modo geral, as respostas foram muito satisfatórias e motivadoras para quem aprende e para quem ensina. Dentre as sensações, as que mais apareceram foram: “não sabia o que era”, “sentia muito medo”, “frio na barriga”, “adrenalina”, “emoção”, “alegria/felicidade”, “superação de obstáculo” e etc. Para finalizar, a maioria avaliou o trabalho como muito bom, reafirmando que gostariam de ter mais práticas como essas na escola.

Tratamento Pedagógico do eixo Jogos e Brincadeiras

O brincar na experiência humana é uma manifestação cultural de potencial criador. A brincadeira como patrimônio imaterial se constituiu por meio de um conjunto de práticas, saberes e dispositivos organizados pelos diferentes grupos sociais. Podemos considerar desta maneira, que a imaginação, a fantasia e a realidade integram de modo que os brincantes produzem novos sentidos por meio dessa vivência.

O acervo comum partilhado entre os sujeitos que brincam é a base para o trabalho pedagógico da Educação Física. Segundo Borba (2007), o brincar:

é composto de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis. Externamente, pode ter como fontes a cultura televisiva, o mercado de brinquedos, a educação dos adultos e as suas representações sobre a brincadeira e a infância, além das práticas culturais transmitidas por outras crianças e adultos. Internamente, compõe-se de atitudes coletivas e elementos culturais particulares (regras, modos de falar e de fazer, valores, técnicas, artefatos etc.) gerados nas práticas e reinterpretações dos elementos externos de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”. (BORBA, 2007, p.36).

Desta maneira, os jogos e a brincadeiras constituem-se em um complexo sistema de significações que se estruturam pela interpretação, representação e ações das crianças e dos adolescentes sobre a realidade social. Como patrimônio cultural possuem elementos que trazem características intergeracionais e intrageracionais, identidades ancestrais e contemporâneas e podem ter como elo todo o acervo acumulado pelos diferentes grupos sociais que estão envolvidos nas brincadeiras.

O brincar é marcado por uma forma particular de relação com o mundo, uma vez que se pressupõe o distanciamento da realidade, mesmo que ainda esteja referenciando-se a ela no tempo e espaço. Além disso, suas formas de expressão trazem ao professor as pistas necessárias para estabelecer o aprendizado. É na interação entre os pares ou demais sujeitos durante a brincadeira que as crianças e adolescentes se apropriam dos elementos constitutivos do brincar, ou seja, brincando que se aprende a brincar; as rotinas, as normas, as regras vão pouco a pouco sendo incorporadas, a partir do momento em que se está vivenciando. Outra constatação é que a experiência do jogo e da brincadeira é coletiva, mesmo que haja elementos de ordem individual; é na interação com o outro que se coloca em jogo a aprendizagem do brincar. Portanto é uma experiência de cultura que envolve a constituição de habilidades, saberes e valores sobre o outro, a realidade, o coletivo, o estético, o sensível e a fruição.

Segundo Borba (2007):

É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras,

não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para a recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos. (BORBA, 2007, p. 43).

Promover situações pedagógicas que estimulem a iniciativa, a autonomia e a interação entre os estudantes, colocando à disposição um ambiente que seja facilitador e condutor dos jogos e brincadeiras como experiência coletiva e significativa por meio da troca de saberes e experiências, sejam eles intergeracionais, sejam as práticas lúdicas ancestrais e contemporâneas, trazendo para o centro da ação pedagógica a imaginação e a criação.

Não é possível em um só documento aprofundar a diversidade de práticas que abarcam os diferentes eixos do Currículo da Cidade. Importante considerar que os eixos que aqui foram separados para o tratamento didático precisam se articular no cotidiano da sala de aula. O professor, ao conhecer seus estudantes e suas turmas, após levantamento cuidadoso do que já conhecem das diferentes manifestações que compõem a cultura corporal, pode organizar sequências ou projetos nos quais os estudantes articulem conhecimentos, aprofundem-nos e sejam capazes de produzir novas manifestações.

Outras formas de organizar o trabalho pedagógico

Os temas geradores nas aulas de Educação Física podem contribuir para uma ampliação das experiências pedagógicas nas escolas. Para tanto, algumas barreiras precisam ser superadas, como a hierarquização das práticas corporais, em que algumas modalidades esportivas são vivenciadas e outras são silenciadas no programa e no plano de ensino.

A maneira como se seleciona a prática corporal a ser investigada; o esforço que se faz para que os estudantes se reconheçam no currículo; o mapeamento e organização do programa e do plano de ensino são essenciais para promover a equidade de aprendizagem.

A seleção das práticas - além de um ato consciente - é o ponto de partida para uma experiência equitativa das aulas de Educação Física. O deslocamento de espaço no programa e no plano de ensino para práticas que não eram privilegiadas ou vivenciadas ao longo da história curricular da escola contribui para o desvelamento da hierarquização que prejudica a participação de todos os estudantes.

O tempo e o espaço das aulas de Educação Física se ressignificarão à medida que outras dinâmicas culturais se apresentem no currículo. Para tanto, podemos pla-

nejar e selecionar determinadas práticas que possam proporcionar aos envolvidos na experiência pedagógica um reconhecimento de si e do outro, dialogando com seus anseios e necessidades educacionais.

Na abordagem de um determinado tema, os professores emaranham as próprias culturas corporais experienciais e as dos alunos com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a outros grupos). No bojo dessa triangulação, obtém-se a produção de novos sentidos para as manifestações corporais tematizadas. (NEIRA, 2011, p, 323 - 342).

A participação dos estudantes no processo da tematização, seja por meio do mapeamento ou qualquer outra forma de levantar os temas, contribui para a diversificação das práticas a serem aprendidas bem como valoriza o engajamento dos educandos ao processo de aprendizagem e ensino.

Para a escolha dos Temas Geradores, é imprescindível ‘escutar’ os estudantes, suas famílias, reconhecer a classe social a que pertencem, compreendendo a dinâmica social e cultural a que estão submetidos. (SÃO PAULO, 2016, p.58).

Dentro desta perspectiva, compreende-se que não é possível a figura do professor como detentor do conteúdo a ser ensinado, mas que todos, sejam professores ou estudantes, façam parte do processo educativo, ou seja, investiguem, problematizem, ressignifiquem e produzam novos sentidos para as práticas corporais, trabalhando pelos temas ao invés de “trabalhar com temas” (SÃO PAULO, 2016).

O trabalho pedagógico pode ser organizado de maneira que num primeiro momento se faça as sugestões dos temas ouvindo a opinião dos estudantes, e, conforme vai se estruturando o trabalho, seja dado mais espaço para a escuta, ampliando o acolhimento dos elementos trazidos por eles.

Cada tema terá a extensão e ocupará os espaços e tempos do programa de Educação Física de acordo com a mobilização dos conhecimentos necessários para se ampliar, aprofundar e consolidar a aprendizagem.

Ao se atuar com os Temas Geradores, não significa que os conteúdos escolares desaparecerão do trabalho pedagógico, ao contrário, agora eles não estarão mais subordinados a um critério de tempo, como bimestre, trimestre, semestre ou ano, mas às demandas dos temas. Desta maneira, abrem-se fronteiras, quebram-se barreiras com relação aos ciclos, às faixas etárias e às disciplinas, no que diz respeito à produção do conhecimento escolar. (SÃO PAULO, 2016, p, 60).

Quanto mais abrangente o tema, maior a possibilidade de estruturar o trabalho e dedicar um tempo maior para aprimorar a escuta e acolhimento dos estudantes. Os temas devem ser extraídos das situações cotidianas (vida social e cultural) que se manifestam nas relações, ou seja, numa indagação dos estudantes sobre um assunto, numa conversa entre amigos, vizinhos, familiares, meios de comunicação etc.

Outra forma de organizar o trabalho didático é através de projetos. Quando se pensa em iniciar um projeto surgem muitas dúvidas relacionadas ao tema a ser selecionado, ao período de realização e às ações didáticas. A organização de um currículo escolar pautado na ideia da pedagogia por projetos necessita de um diálogo intenso e de uma atuação conjunta entre professores e educandos (HERNANDEZ, 1998).

Na perspectiva dos projetos, o trabalho é colaborativo e se fundamenta em pesquisas. O professor passa a ser um professor-pesquisador, uma vez que realiza uma investigação aprofundada sobre a prática corporal selecionada e estudada durante o projeto. Nessa ação, ele rompe com a ideia de professor como “transmissor de conteúdos”.

No desenvolvimento do projeto, os diferentes conhecimentos e saberes devem ser investigados e problematizados: conhecimentos de caráter científicos, populares e do senso comum.

O trabalho ancorado na pedagogia por projetos não significa colocar em ação uma receita pronta, e sim uma concepção relacionada ao contexto e à realidade dos estudantes. Por esse motivo, o projeto pode ser modificado a qualquer momento, pois é maleável e permite a reorganização a partir da necessidade, dos imprevistos, dos acontecimentos e das análises.

Também podemos afirmar que a Educação Física trata pedagogicamente dos conhecimentos que compõem a cultura corporal e, ao se considerar as práticas corporais como linguagem, elas podem ser ressignificadas, transformadas e aprendidas. Ao abordar-se o ensino de uma linguagem, há alguns pontos importantes a serem considerados, como a perspectiva lúdica (nos trabalhos desenvolvidos), o diálogo (crianças e ou adolescentes/professores, entre os pares), a justiça curricular (propor práticas corporais de diferentes grupos silenciados pela hegemonia dos conteúdos “consagrados”) e a constituição do gesto (não apenas a reprodução) que devem estar presentes na prática dos professores de Educação Física. Admitindo-se essa forma de trabalhar com as práticas corporais, é possível ampliar a maneira pela qual se ensina, compreendendo que esses conhecimentos possuem saberes e modos de fazer limiares que formaram a base cultural de diversos povos.

Uma das formas de se garantir a justiça curricular é exatamente evitar o “olhar monocultural”, ou seja, é não ficar preso aos conhecimentos que se cristalizaram como tradicionais e que estão naturalizados no currículo de Educação Física. Ter o olhar aguçado para a diversidade, a generosidade para acolher as diferentes histórias corporais que se manifestam na aula contribui para um ambiente mais comprometido com a mudança e ampliação cultural dos estudantes, bem como vai tencionar os estereótipos desnaturalizando-os, assim como as crenças silenciosas que estão na base de todo preconceito e discriminação.

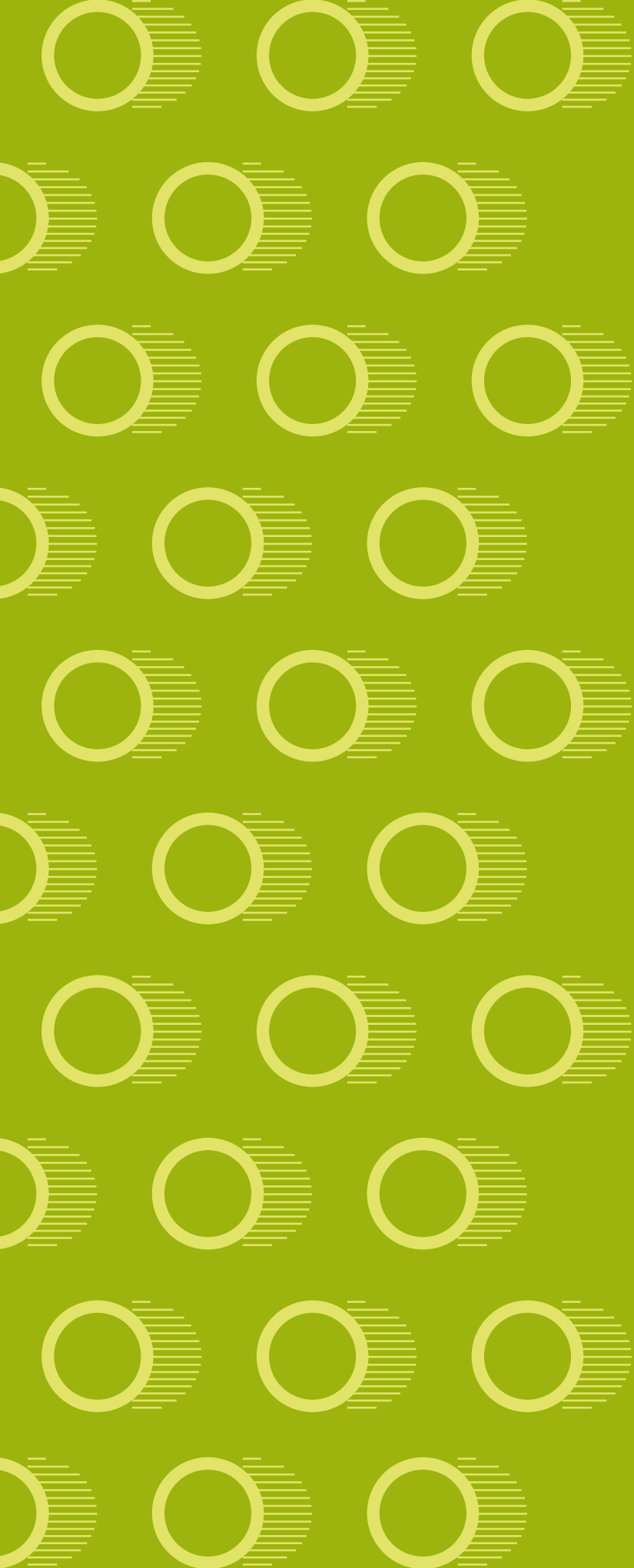
Documentação pedagógica

Caminhos, percursos, trajetos, entre outras denominações, é o que se busca registrar por meio de documentos pedagógicos. Essa documentação ajusta e delimita as ações pedagógicas dos professores, objetiva e alicerça a estrada a ser percorrida para a construção de nossas práticas cotidianas.

As diferentes formas de registros são marcas que dão ao professor possibilidades para investigar o processo de aprendizagem e de ensino de forma menos abstrata. Esses registros podem ser por meio de diários, portfólios, exposições, entre outros.

As ações pedagógicas desenvolvidas podem ser registradas em escritos, imagens, vídeos, pesquisas etnográficas, deixando as marcas do caminho percorrido, possibilitando aos estudantes revisitar suas experiências e avaliá-las. Permite, ainda, ao professor avaliar o percurso dos estudantes, rever o planejado, pensar em novas ações e pesquisas sobre o Tema Gerador ou um desdobramento dele.

Aos estudantes, os registros podem propiciar uma percepção mais complexa sobre o conhecimento produzido e seu desenvolvimento. Assim, poderão fomentar análises mais fecundas, acessando outros olhares e saberes, que irão possibilitar a elaboração de pensamentos pessoais e coletivos, por meio de materiais produzidos durante as práticas e a partir delas. Nesse sentido, indicamos a leitura e estudo do documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação em 2015, visto que amplia a proposta de documentação pedagógica e faz apontamentos importantes sobre o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.



Avaliação da aprendizagem

Ouvir o termo avaliação costuma causar algum tipo de desconforto, pois logo relaciona-se o termo logo à atribuição de uma nota para aprovação ou reprovação do estudante, principalmente em se tratando de Educação Física. Neste documento, entendemos que a avaliação é uma ação muito mais ampla do que atribuir uma nota. Na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o estudante a aprender mais e melhor. Avaliar é muito mais complexo do que tomar exclusivamente o desempenho dos estudantes numa prova ou atividade e considerá-lo aprovado ou reprovado, mesmo porque cada estudante chega à escola e às práticas esportivas com um certo nível de conhecimento, carregando experiências anteriores vividas e com características pessoais absolutamente diferentes.

Particularmente, avaliar nas aulas de Educação Física implica ajudar o estudante a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, auxiliá-lo a identificar os seus progressos, de tal modo que tenha condições de continuar avançando na compreensão e estudo dos diversos elementos integrantes da cultura corporal de movimento. A avaliação também é uma ferramenta fundamental para o trabalho do professor e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Nesse capítulo, discutiremos como a avaliação era realizada numa perspectiva mais tradicional de ensino e, depois, apresentaremos uma proposta de avaliação para ser utilizada na tematização das práticas corporais.

Como era realizada a avaliação em Educação Física numa perspectiva tradicional/esportivista de ensino?

Na perspectiva tradicional ou esportivista, muito presente a partir da década de 1970, predominava preocupações avaliativas em Educação e em Educação Física que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. Na escola, o estudante era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes.

A avaliação dos professores de Educação Física era voltada apenas ao resultado final do desempenho do estudante em relação à determinada modalidade esportiva, ou seja, se o estudante dominava os fundamentos e as táticas do jogo, independentemente do que sabia no início.

A atribuição da nota e mesmo a avaliação que o professor realizava da aprendizagem dos estudantes não era informada; os professores não explicavam os objetivos dos testes e tampouco havia vinculação entre esses e o programa desenvolvido ao longo do ano. Todavia, todos os estudantes eram submetidos a esses testes e muitos ao sentimento de incompetência e vergonha. Alguns nem participavam das atividades das aulas, mas precisavam ter uma nota.

A nota era resultado exclusivo do desempenho na prática esportiva, ou seja, se o estudante tinha um bom desempenho tinha nota máxima, não importando o seu nível inicial, nem o seu conhecimento sobre questões conceituais ou o desenvolvimento de suas atitudes e valores nas aulas.

Como se vê, a perspectiva tradicional de avaliação cometeu uma série de equívocos ao considerar que avaliar:

- É aplicar testes em prazos determinados;
- É restrito ao domínio motor;
- É uma atividade que se realiza somente no final de um prazo;
- Significa atribuir uma nota ou um conceito;
- É elemento de punição;
- Sobrepõe-se a ensinar;
- Exige medição e quantificação;
- Constitui-se em mero cumprimento de uma exigência burocrática, uma ideia infelizmente costumeira, que avaliar é somente atribuir uma nota.

As primeiras mudanças a partir da década de 1980-1990

As pesquisas atuais realizadas na área da Educação Física escolar vêm indicando que a perspectiva tradicional (aquela que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes), vem sendo substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa (DARIDO, 1999).

Os resultados mostram também que muitos professores reconhecem que, em sua formação, não obtiveram conhecimentos consistentes a respeito de como

encaminhar a avaliação na prática pedagógica, ou seja, a formação inicial não forneceu informações apropriadas sobre como encaminhar a avaliação de forma não tradicional/esportivista. Além disso, as experiências anteriores dos professores de Educação Física, trazidas de quando eram estudantes do Ensino Fundamental e Médio, também fundamentais para a prática pedagógica -, não os têm auxiliado adequadamente a refletirem sobre a avaliação das aprendizagens ou a superarem as limitações que eles mesmos reconhecem.

Ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, interesse e frequência do que exclusivamente aos resultados do desempenho dos estudantes em testes físicos e habilidades motoras. Isso quer dizer que muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus estudantes pelo seu desempenho nas atividades práticas, mas sim por meio da observação da sua motivação e interesse nas aulas. Consideramos que essa é uma mudança positiva, porém insuficiente para ajudar o estudante a conhecer e aprender sobre as práticas corporais existentes em nossa cultura e incorporá-las na sua vida.

Estudos indicam também que poucos professores informam os estudantes sobre os critérios que utilizam para avaliar e atribuir notas e conceitos, ou seja, os maiores interessados não conhecem como serão avaliados e, em muitos casos, não entendem porque receberam esta ou aquela nota. Parece faltar ao professor iniciativa e conhecimentos técnicos e pedagógicos para tratar a avaliação como um processo que interessa a todos. Tal dificuldade não se pode atribuir ao professor individualmente, mas à inexistência de critérios claros constatados em práticas consolidadas.

Outro dado obtido no levantamento dos resultados dos estudos de avaliação que chama a atenção é a pouca diversificação de instrumentos utilizados na coleta de dados. Para conduzir o processo de avaliação, os professores utilizam exclusivamente, ou quase, os aspectos relacionados à dimensão atitudinal, por meio da observação da participação dos estudantes nas práticas. A maior fragilidade de tais procedimentos tem sido a pouca qualidade do registro sistemático dos comportamentos que permitem ao professor inferir as atitudes de participação, interesse, colaboração, criatividade ou responsabilidade, entre outras.

Não se pode negar que este é um avanço em relação aos testes físicos descontextualizados, mas é pouco considerando as outras dimensões dos conteúdos. Apenas avaliando a participação pela observação deixamos de saber, por exemplo, o que o estudante entende sobre a perspectiva histórica de determinada prática corporal, suas transformações ao longo da história, a diferença de sua manifestação nos diversos países, quais são as regras ou fundamentos que a caracterizam, quais capacidades físicas estão envolvidas na sua realização etc. Portanto, precisamos ir além de avaliar a participação e a motivação dos estudantes, embora esse seja um aspecto importante a ser incorporado na avaliação.

Darido (2005) aponta em seus estudos que, paulatinamente, em escolas de vanguarda, além da participação e da frequência, passam a entrar no cenário dos instrumentos disponíveis para a avaliação em Educação Física as provas teóricas, os trabalhos escritos, as gravações em vídeo, vendo-se nisso um sinal de mudanças.

Embora complexo, é também estimulante refletir sobre a avaliação em Educação Física. Como avaliar a aprendizagem do movimento quando se reconhece a infinidade de fatores nele envolvidos, tais como força muscular, resistência, agilidade, equilíbrio, ritmo, sentimentos, cognição, afetividade, experiências anteriores, conhecimento e tantas outras variáveis? Como conduzi-la e torná-la clara para os estudantes? Como registrá-la em turmas grandes? Como criar indicadores de qualidade? Como ajudar os estudantes a progredirem? De que forma conduzir a avaliação durante as aulas, de modo a motivar os estudantes a continuar a aprender? Como explicar para os estudantes – e como tornar material de avaliação – o fato de que errar é um passo fundamental para a aprendizagem do esporte? Enfim, são muitas questões delicadas que compõem o universo de preocupações do professor quando o tema é avaliação da aprendizagem.

Visando construir alternativas para a avaliação no processo de aprendizagem das práticas corporais, buscou-se responder a cinco questões centrais: por que, quem, o quê, como e quando avaliar?

Por que, quem, como, o quê e quando avaliar?

Por que avaliar?

A avaliação é um instrumento dialógico de aprendizagem que tem como um dos objetivos articular sujeitos, contextos, vivências e conhecimentos dos estudantes e dos professores. Nessa perspectiva, a avaliação não deve ser reduzida a momentos estanques ou a uma prática fragmentada e deslocada dos processos de ensino e aprendizagem. O saber, o fazer, o pensar devem ser levados em consideração para que os sujeitos tenham a possibilidade de construir seus conhecimentos num movimento dialógico com base em suas experiências a respeito do objeto de estudo.

Longe de ser instrumento de pressão e castigo, a avaliação deve mostrar-se útil para as partes envolvidas – professores, estudantes e escola – contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos previamente traçados. Para tanto, constitui-se num processo contínuo de

diagnóstico da situação, contando com a participação de professores, estudantes e equipe pedagógica da escola.

A avaliação tem o poder de mobilizar os saberes dos estudantes, das contradições e dos antagonismos a fim de revelar a necessidade ou não de revisão das estratégias de ensino para alcançar os objetivos indicados no planejamento inicial. Ela deverá garantir a revisitação constante dos processos de ensino e de aprendizagem, propiciando novas rotas e novos rumos para a prática pedagógica, sempre objetivando alcançar outros patamares de educação. Avaliação, no contexto qualitativo, não se resume ao ato de atribuir notas, mas permite ajustar o olhar docente para compreender e identificar as dificuldades dos estudantes em seu contínuo processo de construção de conhecimento, garantindo que todos aprendam.

Assim, o processo avaliativo é compreendido como prática de investigação e tem um papel importante no percurso de aprendizagem do estudante e na reflexão da ação docente. A avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de estudantes.

Do ponto de vista do estudante, a avaliação é instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades. Para a escola, ela permite reconhecer prioridades e localizar ações educacionais que demandam maior apoio (BRASIL, 1999). É importante que, desde o início do período letivo, os estudantes possam conhecer os diferentes modos de avaliação, os critérios a serem estabelecidos e a periodicidade, oportunizando a participação e acolhendo suas sugestões.

Assim, a avaliação do estudante deve auxiliar o professor a perceber o que está dando certo e o que deve ser revisto para atingir os objetivos propostos. Avaliar é um processo que se relaciona não só ao esforço do estudante de aprender, mas também ao do professor de mudar as suas práticas caso os estudantes estejam em dificuldades de aprendizagem. Se a maioria da turma não entendeu determinado conceito apresentado ou a realização de um movimento ensinado, por exemplo, pode ser que o problema não esteja na compreensão dos estudantes, mas sim no modo como o professor está ensinando. Por isso, deve ser realizada a avaliação continuamente e os seus resultados utilizados para promover mudanças. Como isso se torna prática avaliativa? Altero a nota? Mudo o instrumento? Faço avaliação interdisciplinar? Crio com os estudantes as categorias e registros avaliativos?

Quem avalia?

No modo como entendemos a avaliação não é o professor o único responsável pelo processo de avaliação. Estudantes, outros professores e equipe pedagógica também devem participar da construção e do acompanhamento do

processo. A participação dos estudantes na definição dos critérios e dos rumos da avaliação implica decisões conjuntas, cada qual assumindo sua responsabilidade. Assim, os professores devem informar aos estudantes, a partir de regras claras e combinadas, sobre suas dificuldades, bem como os critérios qualitativos do desempenho de cada um e seu nível de aprendizagem, as necessidades de mudanças de rumo no ensino e os resultados que já foram alcançados.

É também possível, na busca do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, propor para que eles se autoavaliem. O processo de autoavaliação é complexo e merece estudos à parte, elaborado pelo conjunto do corpo docente da escola e inserido no planejamento anual, de preferência no PPP. Além disso, os estudantes podem participar do processo avaliando os seus professores e o ensino oferecido por eles ou o próprio currículo. Outra tarefa da escola.

Como avaliar?

Há diversas formas de avaliar os estudantes. O mapeamento dos saberes da cultura corporal e outros elementos a ela relacionados permitirão ao professor estabelecer estratégias de ensino que potencializarão as aprendizagens.

Os instrumentos de avaliação poderão ser o diário de bordo do professor, imagens das aulas, trabalhos, provas, testes, relatórios, questionários, portfólios e outros. A observação sobre a documentação, durante o processo, possibilitará identificar as insuficiências, os ganhos, os limites e os acertos dos estudantes. A finalização do estudo sobre uma manifestação da cultura corporal deverá ocorrer quando o professor identificar que houve o aprofundamento dos saberes e ampliação do repertório dos estudantes a respeito dessa manifestação de maneira satisfatória. Ao final, a avaliação poderá ser constituída pela análise do produto que os estudantes elaboraram e deverá ser a ponte entre o projeto finalizado e o planejamento de novas intervenções pedagógicas.

- **Observação e registro**

O emprego da observação no processo de avaliação apresenta uma série de vantagens. Ela é, por exemplo, diagnóstica como preconiza Resende (1995), quando as aulas não precisam ser interrompidas, o ambiente continuando o mesmo e, finalmente, ela pode permitir a avaliação do comportamento na sua totalidade.

É por meio da observação que o professor diagnostica os erros que os estudantes cometem, por isso, para Smole (2010), não há observação possível senão para quem sabe aquilo que deseja “ver”. Para observar é preciso direcionar o olhar e registrar aquilo que é “percebido”. O que se deseja “ver” e “perceber” aqui está basicamente descrito e proposto nas diretrizes do componente curricular de Educação Física. A visão e percepção mais ampla deste processo, que deve ser continuamente discutido e reapresentado para os estudantes são os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável (ODSs), por meio de suas 17 metas, e a Matriz de Saberes, que evidenciam, de forma larga, o olhar proposto.

Muitos professores consideram difícil realizar o registro das observações, pois têm muitas turmas com muitos estudantes de uma só vez. Assim, sugere-se a utilização de registro simples, elegendo um grupo por vez.

Pode-se, por exemplo, preparar o registro em forma de checklist (pauta de observação) e verificar se os estudantes compreenderam a dinâmica do jogo experimentado, se reconhecem quais são as linhas demarcatórias da quadra ou se entenderam em quais momentos que se pode utilizar o fundamento técnico aprendido. Embora se reconheça a dificuldade do preenchimento de tal instrumento, segue uma sugestão de sua formatação, a qual pode ser adaptada/melhorada para ajustar-se às necessidades do professor.

	Compreendeu a dinâmica do jogo.	Reconheceu quais são as linhas demarcatórias da quadra.	Entendeu em quais momentos se pode utilizar o fundamento aprendido.	Observações
Paulo	x			
Pedro		x		
Marina	x		x	
Luiza	x	x	x	

• Análise de registros dos estudantes

As produções ou registros realizados pelos estudantes podem assumir diversas formas, desde respostas a questões e atividades, até desenhos, fotos, vídeos e textos. Essas produções podem ser solicitadas com o objetivo de investigar o que o estudante sabe previamente sobre determinado assunto, se conhece, por exemplo, quais são os fundamentos de determinada modalidade esportiva a partir da observação de colegas participando do jogo.

As produções também podem ser solicitadas após um tema específico, por exemplo, sobre a história da dança ou sobre a relação existente entre o sucesso do futebol no mundo e na mídia. Esses registros podem ser individuais ou coletivos. Da mesma forma, pode-se sugerir para os estudantes elaborarem uma jogada no basquete contra uma possível defesa individual ou ainda a produção de um texto explicando as razões para as modificações das regras do voleibol ao longo da história. Pode ser uma boa prática registrar por escrito ou em vídeos como se passou a organização de uma competição entre escolas, como foi seu processo de trabalho e quais os resultados pedagógicos e de parcerias, demonstrando solidariedade, criatividade, integração e comunicação.

O importante desses registros é que os estudantes possam perceber sua progressão e, de fato, progredirem. Assim, a produção de trabalhos é solicitada não para

atribuição de uma nota, mas para se obter pistas sobre o caminhar do estudante no processo ensino-aprendizagem (SMOLE, 2010).

- **Provas, correções e suas interpretações**

As provas se constituem no instrumento mais característico do sistema de avaliação tradicional. Acreditamos, como Smole (2010), que se bem utilizadas, podem ser uma fonte útil de informação para o estudante, professor e comunidade.

A prova pode ser útil quando desejamos avaliar a capacidade do estudante de organizar ideias e de se expressar claramente. Porém, há suas limitações quando queremos avaliar como os estudantes utilizam os conhecimentos em situações em que se exige argumentações e discussões com outras pessoas ou quando queremos observar sua aprendizagem sobre o conhecimento do próprio jogo.

As provas a serem utilizadas no ensino da Educação Física podem ser de diferentes tipos, com ou sem consulta, em duplas, em trios, orais. As provas podem ser corrigidas pelos próprios pares. O que se espera, de fato, é que tal instrumento seja utilizado durante o processo de ensino e aprendizagem como uma possibilidade de se compreender em que local do caminho estamos, como estamos nos desenvolvendo e que outros percursos podemos tomar para alcançar nossos objetivos.

- **Autoavaliação**

A autoavaliação permite ao estudante tomar uma posição diferente, fazendo dele não um mero executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, das críticas ao seu trabalho, do domínio do seu caminhar.

Entre as práticas de autoavaliação, são especialmente úteis aquelas em que o estudante pode analisar seu conhecimento sobre um assunto antes e depois de estudá-lo. Essa prática requer que ele mantenha registro dos conhecimentos prévios sobre o assunto em estudo e retorne às questões iniciais em novas situações. Os critérios da autoavaliação serão criados em conjunto, antes de as atividades serem realizadas, com objetivos claros e instrumentos de registros sistemáticos, a serem usados ao longo de toda a duração do processo. Autoavaliações feitas na última hora do fechamento do período avaliativo, sem critérios prévios nem registro das ações elaboradas, servem apenas para desmoralizar o instrumento e descaracterizar o conceito da autoavaliação como elemento de consciência do processo de aprendizagem.

- **Portfólio**

O portfólio se constitui em um conjunto organizado de trabalhos produzidos por um estudante ao longo de um período de tempo e tem como principal finalidade proporcionar um diálogo entre os envolvidos no processo avaliativo.

Um portfólio pode incluir textos, projetos, produções, reflexões pessoais dos estudantes. Essas informações não precisam ser organizadas necessariamente em papel. Já há experiências de material organizado em mídias digitais, tais como CDs, DVDs, páginas na internet, aplicativos para dispositivos móveis e blogs.

Sugere-se, para que um ensino de qualidade seja alcançado, que os instrumentos de avaliação sejam diversificados nessas propostas, utilizando-se a observação, o registro, a análise de produções dos estudantes, as provas, assim como a autoavaliação. Sugere-se ainda que todas essas informações sejam organizadas num portfólio.

É importante lembrar também que, eventualmente, alguns estudantes podem apresentar dificuldades em determinadas formas de expressão e, para que não sejam prejudicados pelo formato da avaliação proposta, torna-se relevante a utilização de diferentes formas de verificação do conhecimento, o que reafirma a importância da diversificação dos instrumentos utilizados no processo avaliativo.

Além disso, há vários instrumentos de avaliação que permitem evidenciar as aprendizagens dos estudantes: o diário de bordo do professor, imagens das aulas, trabalhos, provas, testes, relatórios, questionários, portfólios, pesquisas etnográficas e outros. A observação sobre a documentação, durante o processo, possibilitará identificar as insuficiências, os ganhos, os limites e os acertos. A finalização do estudo sobre uma manifestação da cultura corporal deverá ocorrer quando o professor identificar que houve o aprofundamento dos saberes e a ampliação do repertório dos estudantes a respeito dessa manifestação, de maneira satisfatória. Ao final, a avaliação poderá ser constituída pela análise do produto que os estudantes elaboraram ao longo do percurso de aprendizagem e deverá ser a ponte entre o projeto finalizado e o planejamento de novas intervenções pedagógicas.

O que avaliar?

Entre as críticas frequentes ao modelo tradicional de avaliação, uma aponta o fato de esta restringir-se ao domínio motor, como se a Educação Física, de modo geral, implicasse somente o rendimento físico e não as relações cognitivas, afetivas e sociais subjacentes.

A avaliação em Educação Física deve considerar a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos estudantes. Deve abranger as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o estudante expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada. Embora essas três dimensões apareçam integradas no processo de aprendizagem, nos momentos de formalização, a avaliação pode enfatizar uma ou outra. Esse é outro motivo para a diversificação dos instrumentos, de acordo com as situações e objetivos do ensino.

O problema não está na escolha dos instrumentos e sim na concepção que sustenta a sua utilização. Pode-se utilizar provas teóricas, trabalhos, seminários, gravação em vídeo para avaliar habilidades e atitudes, observações sistemáticas, fichas e, inclusive, testes de capacidades físicas. O problema não reside no modo de coletar as informações, e sim no sentido da avaliação, que se deve exercer como um contínuo diagnóstico das situações de ensino e de aprendizagem, útil para todos os envolvidos no processo pedagógico.

É preciso cuidado, entretanto, para não incidir em alguns enganos que vêm ocorrendo. Na tentativa de acertar, e porque se ouve falar na diversificação de instrumentos, há professores utilizando provas de conhecimento sobre história, regras e contexto de algumas modalidades. Nesses casos, em vez de um ensino sistematizado, voltado à integração do estudante na esfera da cultura corporal, assiste-se a uma preparação rápida para a realização da prova, em uma aula teórica que a precede. Os estudantes “decoram” as informações e as esquecem rapidamente. Mais uma vez, observa-se aí a confusão entre os processos de ensinar e de avaliar.

Para facilitar a compreensão sobre o que ensinar e, assim, avaliar na Educação Física de modo geral, optamos por utilizar a classificação de Zabala (2015) de conteúdos. Assim estamos optando por discutir o que avaliar na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal.

- **Avaliação na dimensão conceitual**

Já vimos que o estudante nas aulas tem muito a aprender na dimensão conceitual. Então como avaliar essas aprendizagens? Como saber se os estudantes apreenderam os conhecimentos? Como avaliar a dimensão de conceitos nas aulas de Educação Física?

De acordo com Zabala (2015), uma prova escrita é bastante eficaz para determinar o conhecimento que se tem de um fato. Um fato simples a ser lembrado na Educação Física é, por exemplo: quantas vezes o Brasil foi campeão do mundo no basquetebol masculino? E no feminino? Esses são exemplos de fatos. Por outro lado, compreender o significado dos aspectos históricos do basquetebol nas décadas de 50 e 60, quando o Brasil foi bicampeão do mundo, envolvem conhecimentos mais profundos e elaborados.

É habitual, nas outras disciplinas escolares, a proposição de provas escritas em que a resposta mais adequada para um conceito é a que coincide exatamente com a definição dos apontamentos de classe ou o livro didático. Na verdade, a melhor forma de avaliar a aprendizagem dos conceitos é observar o uso de cada um dos deles em diversas situações e como os estudantes os utilizam em suas explicações espontâneas.

Assim, a avaliação deve consistir em observar o uso dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições e, sobretudo, nos diálogos entre os estudantes e entre o professor e os estudantes. Às vezes, o tempo não é suficiente para observá-los em todas estas situações, daí pode-se pensar numa prova escrita. Contudo, é preciso ter claras as limitações quanto a avaliar de fato a aprendizagem do estudante.

Se o que desejamos da aprendizagem de conceitos é que os estudantes sejam capazes de utilizá-los em qualquer momento, temos que propor não questões que consistam numa explicação do que entendemos sobre os conceitos, mas sim uma resolução de conflitos ou problemas que coloquem em jogo a utilização desses conceitos.

Assim, o que estamos propondo na dimensão conceitual é evitar utilizar apenas provas escritas em que se deve responder exatamente conforme o que foi apresentado pelo professor, mas sim observar o estudante durante todas as aulas e, se for o caso, a partir de diferentes instrumentos, como citado anteriormente, solicitando a sua interpretação dos conceitos desenvolvidos em aula.

- **Avaliação na dimensão atitudinal**

Para Zabala, a natureza dos conteúdos atitudinais, seus componentes cognitivos e afetivos fazem com que seja consideravelmente complexo determinar o grau de aprendizagem de cada estudante. Como avaliar a alteridade, a tolerância aos diferentes ou as atitudes não sexistas? Como avaliar a incorporação das práticas corporais na vida do estudante?

Na verdade, a tradição escolar tem grandes dificuldades em avaliar sistematicamente tais aprendizagens por considerá-las não quantificáveis e pouco importantes. Na Educação Física, como vimos, sobretudo recentemente, a observação da participação tem desempenhado um papel importante na avaliação. Acreditamos que os professores de Educação Física poderiam ampliar as atitudes observáveis procurando analisar outras, para além da participação, como por exemplo, a cooperação entre os estudantes, a cooperação do estudante com o professor, a iniciativa à pesquisa, o respeito entre os meninos e as meninas, o respeito aos menos habilidosos, além de outros presentes na Matriz de Saberes e indicados no decorrer do texto.

Buscar avaliar os conteúdos atitudinais significa conhecer – e ter dados – daquilo que os estudantes realmente fazem para inferir quais são suas atitudes. Durante as situações de aprendizagem, em jogos/brincadeiras, esportes, ginásticas, práticas de aventura, danças e lutas, os estudantes são submetidos a inúmeros desafios. Eles devem se adaptar aos novos movimentos; ao uso do espaço e do material; a determinadas regras; a expressar sentimentos, inibições e dificuldades; enfim, variáveis que compõem um ambiente de ensino e de aprendizado bastante complexo. A partir de tais situações e de um diálogo, os próprios estudantes podem se expressar avaliando suas atitudes.

Mais que nunca, ressalta-se aí o papel do professor no encaminhamento de uma aprendizagem sistemática, consciente e deliberada de valores, fundamental para a formação do cidadão, ou seja, um conjunto de procedimentos didáticos que tornam a avaliação significativa.

Espera-se dessa forma que, na avaliação empreendida pela Educação Física, observem-se os estudantes na sua capacidade de aprender a reconhecer, na convi-

vência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.

A melhor fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais é a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, nos debates, nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição das tarefas e responsabilidades, durante o recreio e nas atividades esportivas. Além disso, para facilitar o processo de avaliação mais criterioso pode-se, como algumas escolas já vêm realizando, utilizar registros de observação dos comportamentos dos estudantes.

- **Avaliação na dimensão procedimental**

Os conteúdos procedimentais implicam saber fazer e o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos. O que define uma aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática. Conhecer até que ponto os estudantes sabem jogar, dançar, fazer pesquisa, utilizar um instrumento, se orientar no espaço etc., só é possível quando eles realizam tais atividades (ZABALA, 2015).

A Educação Física tem longa tradição no ensino-aprendizagem dos conteúdos procedimentais. Mas como fica a avaliação dessas aprendizagens?

Como apontam Betti & Zuliane (2002), como avaliar o progresso dos estudantes num salto em distância? Se ele melhorou o seu salto, é possível afirmar que foi resultado do processo de maturação ou de aprendizagens ocorridas em aulas? Poderia ir mais longe? Como é possível avaliá-los considerando que cada um tem uma capacidade diferente para aprender (diferentes níveis de habilidade)?

É certo que existe uma enorme complexidade no tema, contudo, com a experiência acumulada e o olhar atento do professor, é possível vislumbrar os progressos individuais dos estudantes, resultantes do seu envolvimento nas aulas, principalmente quando se agrega o componente interesse e motivação (ambos da dimensão atitudinal).

Especificamente quanto às habilidades motoras e às capacidades físicas, é possível avaliar o estudante pelo seu progresso nos testes físicos, sempre comparando o seu resultado consigo próprio. Por exemplo, se antes ele percorria determinada distância em 20 minutos e depois passa a fazê-la em 18, é sinal de que houve progresso. Nas tarefas cotidianas das aulas, nas diferentes habilidades motoras, deve-se adotar o mesmo procedimento, informando, estimulando e apontando os progressos de cada estudante em relação ao que já realizava.

Na dimensão procedimental em Educação Física, logo pensamos na avaliação das habilidades motoras, tanto básica como específica, e também nas capacidades físicas. No entanto, é possível ir além e avaliar outros aspectos procedimentais.

Pode-se, por exemplo, avaliar a capacidade dos estudantes de coletar notícias nas quais também podem anexar-se comentários pessoais dos jovens sobre as matérias jornalísticas. É possível, inclusive, propor a confecção de livros, reunindo textos e figuras pesquisados pelos estudantes, juntamente com textos produzidos por eles, a partir de suas observações ou de outras atividades. Além disso, as notícias podem ainda ser organizadas em painéis, numa parede da sala de aula ou de qualquer outro espaço da escola. Os temas podem ser, por exemplo: formas corretas de realizar caminhadas, importância da atividade física, Olimpíadas, Copa do Mundo, lazer e trabalho, problemas de postura, entre outros.

Além de incentivar os jovens a lerem e debaterem as notícias pode-se estimulá-los a produzir pequenos resumos para o jornal da escola ou, ainda, para um folheto a ser distribuído à comunidade, por exemplo. Com essas atividades, espera-se ativar os conceitos da área e da disciplina anteriormente comentados e articular redes conceituais interdisciplinares.

Quando avaliar?

A resposta mais simplificada a esta questão é respondendo “em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem”. Para melhor precisar os diferentes momentos da avaliação, pode-se dividi-la em três conceitos distintos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

A primeira necessidade do educador no processo de avaliação é responder as seguintes questões:

- Que sabem os estudantes em relação ao que quero ensinar?
- Quais as experiências anteriores tiveram em relação ao que eu desejo ensinar?
- Quais são os seus interesses?
- Quais são os seus estilos de aprendizagem?

Nesse levantamento, o professor passa a conhecer melhor quem são os seus estudantes e como ele pode facilitar a aprendizagem. Esta avaliação inicial é frequentemente denominada de **diagnóstica**.

Se, por meio de observações, o professor avalia o estudante em processo, não é preciso conhecer o resultado de uma avaliação formal para efetivar mudanças em suas aulas. A observação avaliadora pode ser feita em todas as aulas e situações e a avaliação do professor deve ser comunicada aos estudantes, informando-lhes sobre as suas dificuldades, bem como sobre os avanços alcançados. Esse é o verdadeiro sentido da avaliação processual, conhecida como avaliação **formativa**.

Em projetos só da área ou interdisciplinares, além do processo de observação contínua das etapas – que possibilita uma correção do percurso –, também é possível avaliar o produto final, seja pela realização de um vídeo, um jornal ou uma página de internet, pela organização de um campeonato ou evento, pelo desempenho de táticas ou jogadas etc. (DARIDO, 2002).

Quando se avalia o estudante ao final de um processo, geralmente se denomina tal ação como avaliação **somativa**.

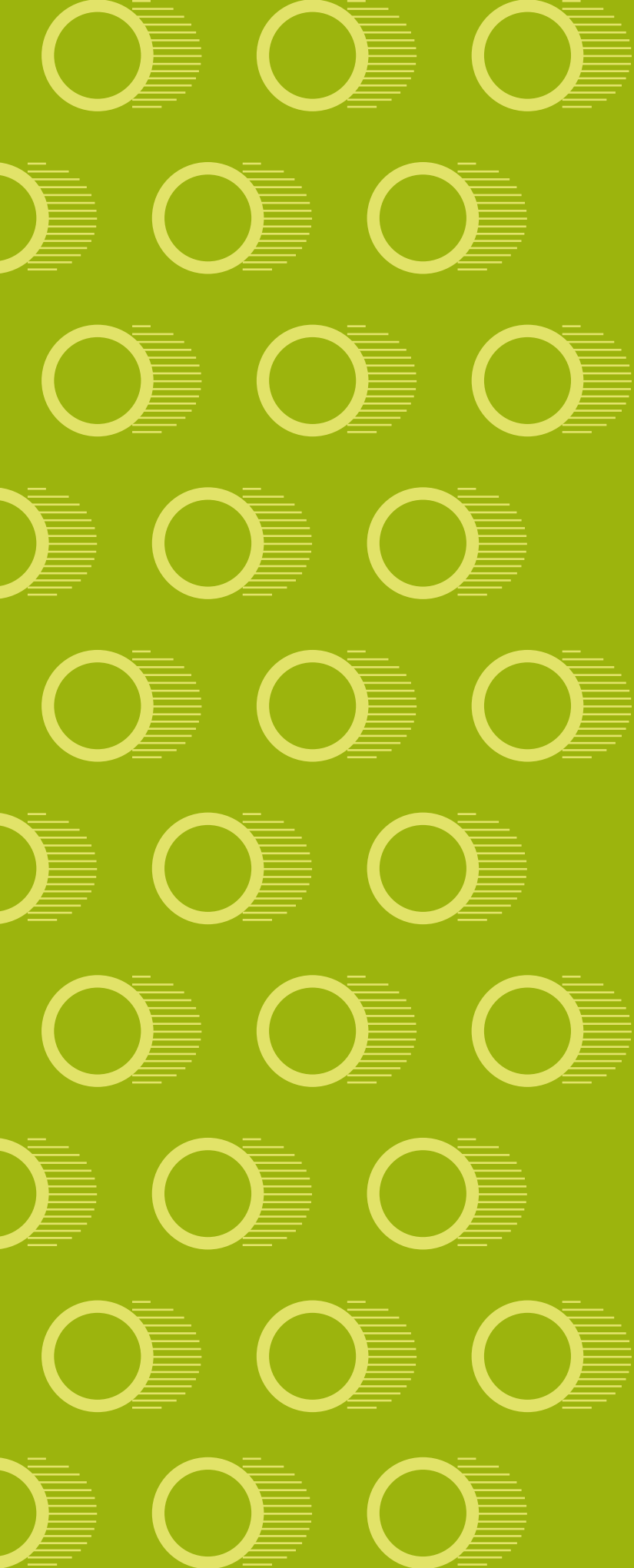
Nota/conceito nas aulas de Educação Física

Como vimos ao longo deste texto, avaliar é bastante complexo, porém um processo absolutamente necessário no desenvolvimento educacional. Vimos também que avaliar é diferente do processo de atribuir um conceito, embora eles estejam relacionados, ou seja, se não podemos prescindir de jeito algum de observar o processo de aprendizagem dos estudantes e podemos (ou não) transformar estes processos numa nota/conceito.

De acordo com Soares et al. (1992), a nota não deve ter a função de punir os estudantes, ou de castigá-lo. Mais do que isso, ela deve informar sobre os caminhos percorridos no processo ensino-aprendizagem.

É importante lembrar que tanto os estudantes quanto outros professores envolvidos e a própria comunidade podem colaborar com o processo de avaliação. Luckesi (1994), com muito brilhantismo, afirmou que a maior dificuldade do processo pedagógico não é avaliar o estudante, mas sim implementar um bom ensino, acolhendo, nutrindo e sustentando o educando, sem castigo ou punição, no sentido de proporcionar a inclusão de todos os estudantes, num verdadeiro ato de amor.





A Educação Física e a Agenda 2030

Em 2015, a Assembleia Geral da ONU adotou a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Essa proposta destacou 17 objetivos que se constituem em grandes desafios para as diversas nações, no que diz respeito ao tema do desenvolvimento sustentável, intitulados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs).

O significado das práticas corporais para as sociedades, em geral, tem sido amplamente reconhecido por inúmeros atores sociais e se estende desde sua contribuição para a saúde até a educação, cultura, lazer e outros aspectos.

Mas o que o componente curricular Educação Física tem a ver com a agenda 2030 e o desenvolvimento humano? Desenvolvimento humano pode ser considerado um processo de alargamento das escolhas das pessoas. Entre as escolhas vitais encontra-se a possibilidade de se ter uma vida longa e saudável, com educação e padrão digno. Por outro lado, entre as escolhas adicionais, estão incluídas a liberdade política e os direitos humanos garantidos. Significa, portanto, criar um ambiente que proporcione aos sujeitos a possibilidade de desfrutar de uma vida condizente com as conquistas que a humanidade alcançou até o momento. As práticas da cultura corporal são um direito da população e a escola é um lugar privilegiado para essas aprendizagens.

A noção de qualidade de vida, naquilo que expressa a condição mais elementar para satisfazer as necessidades humanas, abrange a alimentação, o acesso à água potável, saúde, educação, habitação, trabalho, lazer, entre outros aspectos. Por outro lado, a qualidade de vida está negada em situações de violência - física ou moral - exclusão social, autoritarismo, discriminação, desemprego, baixa renda etc.

Neste sentido, ao se abordar a prática da Educação Física, é preciso, antes, ponderar sobre as condições e os contextos em que o estudante se encontram. Refletir, então, sobre como a sua realidade se articula com o desenvolvimento humano.

O conhecimento aprendido nas aulas de Educação Física escolar pode contribuir com as pessoas, o planeta, a prosperidade, a paz, bem como promover a implementação da Agenda 2030. É evidente que tal ação não se dá por um processo natural, já que é preciso a intervenção dos atores escolares, de forma consistente e adequada, para que a Agenda 2030 possa ser cumprida.

A Educação Física escolar – como componente curricular – apresenta interfaces possíveis com esses objetivos. Alguns de forma mais direta, quando o próprio

objetivo proposto no Currículo da Cidade vincula-se também a um objetivo dos ODS ou está muito próximo deles.

Por outro lado, algumas metas da Agenda 2030, que são desmembramentos dos 17 objetivos principais, podem estar mais distantes dos objetivos propostos pelo nosso currículo, embora possam ser alcançadas também. Por exemplo, uma das metas pertencentes, ainda, ao objetivo 5 é: “Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais”.

Apesar de não haver certa diretividade, um dos objetivos do Currículo de Educação Física aponta para o reconhecimento do patrimônio cultural familiar em relação à dança:

EF01EF21

Reconhecer semelhanças e diferenças entre as danças e produções culturais apresentadas pelos colegas e aquelas pertencentes ao seu patrimônio cultural familiar.

Ou seja, na prática, é possível realizar questionamentos de como são as relações de lazer na dança entre os familiares e o quanto tais relações são iguais ou diferentes entre os membros da família e se de alguma forma, o gênero acaba por influenciar tal acesso, como, por exemplo, a carga de trabalho doméstico.

Assim, entre os 17 ODS, alguns são mais facilmente relacionados com a disciplina. Outros podem estar mais distantes. Traremos aqui a reflexão sobre alguns deles, ratificando a necessidade da escola, em momentos coletivos de estudo, refletir sobre os demais.

Objetivos da Agenda 2030 e a Educação Física: possibilidades

Objetivo nº 1 - Erradicação da Pobreza

Entre os objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável se almeja “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares”. Embora a literatura científica da área advogue a necessidade de se realizar atividades físicas com o propósito de prevenir determinadas doenças e, em última instância, res-

ponsabilize as pessoas que não afirmam este hábito e adoeçam, tem sido frequente associar a menor prática de atividades físicas à pobreza, seja no mundo ou no Brasil.

Pesquisas desenvolvidas em vários países retratam que indivíduos com maior renda praticam mais atividades físicas no lazer e simultaneamente destinam menos tempo com atividades físicas no trabalho e transporte. Por outro lado, pessoas com menor renda reportam maior tempo de atividades físicas no trabalho e no transporte, enquanto realizam menos atividades físicas no lazer.

Entre as crianças e/ou adolescentes a situação não é diferente. Diversas investigações têm constatado que existe uma associação entre a condição socioeconômica e a prática de atividades físicas entre adolescentes, de tal forma que os jovens com maior condição socioeconômica são mais ativos.

Alguns aspectos podem explicar, ao menos em parte, a associação entre a maior inatividade física e a menor condição socioeconômica. Pessoas de menor condição socioeconômica vivem em locais com menor presença de áreas esportivas, ciclovias, espaço verde e parques, em cenário urbano menos agradável, maior tráfego de carros e mais elevado índice de criminalidade.

Cabe ressaltar, ainda, que a pobreza, além de impedir, a aquisição de aspectos básicos para a humanidade, tais como alimentação e moradia digna, tem gerado um ambiente inadequado para as crianças, em geral composto por escolas deficientes, proximidade com a criminalidade, envolvimento com as drogas e violência urbana, bem como mais altos níveis de densidade na habitação, ruído, problemas familiares e violência. Deste modo, acredita-se que a redução da pobreza possa ter significativo impacto na prática de atividades físicas. Esse tema deve ser discutido nas aulas de EF, ou seja, pode-se tematizar a ludicidade, a fruição, o prazer e as condições de vida da sociedade.

Os objetivos que mais se aproximam dessa visão são aqueles vinculados ao eixo do conhecimento, que pode ser compreendido quando nos referimos aos conhecimentos e atitudes necessários para os estudantes construírem autoria em decisões e ações, orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Ou ainda, objetivos que permitam a reflexão sobre as possibilidades que os estudantes e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar onde moram, na busca da materialização dos direitos sociais vinculados a este universo. Por exemplo:

EF01EF28

Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de lutas do contexto familiar/comunitário, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

Objetivo nº 3 - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável apresenta o objetivo de “assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades”. Tal propósito pode estar articulado aos objetivos anteriores, na medida em que a prática de atividades físicas e a alimentação segura poderiam ter efeitos de prevenção contra doenças.

Cabe destacar que a meta de redução das doenças crônicas não transmissíveis é um desafio que envolve não só a prática de atividades física e o consumo de alimentos considerados saudáveis, mas, igualmente, o combate ao uso do tabaco e álcool, estresse e outros. Assim, sugestões de restringir a publicidade, propiciar mais informações e/ou sobretaxar produtos que podem facilitar a prevalência dessas doenças, como drogas lícitas e alimentos obesogênicos poderiam ser úteis.

Portanto, ainda que para a epidemiologia seja fundamental identificar as causas biológicas e comportamentais associadas às doenças, é preciso considerar que a doença, como um fenômeno complexo, parece resultado de fatores biológicos, comportamentais, psicológicos e sociais. Ademais, esses fatores interagem dinamicamente e a mudança em um aspecto pode desencadear alterações em outros.

Abaixo, um exemplo de objetivo do Currículo da Cidade relacionado ao objetivo e a meta:

EF07EF21

Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e a de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.

Objetivo nº 4 - Educação de Qualidade - Educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

De acordo com a United Nations Office on Sport for Development and Peace, uma proposta de desenvolvimento sustentável relacionada à educação considera que a Educação Física pode aumentar o envolvimento com o sistema de educação formal e a frequência escolar. Programas esportivos podem, também, oferecer uma plataforma de oportunidades para além da escolaridade primária e secundária de aprendizagem e de aquisição de competências transferíveis para o espaço de trabalho e da vida social.

A Educação Física escolar pode ter impacto positivo sobre a prática de atividades físicas realizadas fora da escola e na vida adulta. Aulas agradáveis podem contribuir para aumentar a motivação intrínseca das crianças e dos adolescentes e os professores deveriam oferecer uma variedade de atividades para escolhas em suas aulas, com o intuito de promover a autonomia.

Desta forma, o componente curricular Educação Física escolar tem um papel fundamental na criação de gostos, na oferta de atividades para posterior escolha, além de possibilitar que o estudante tenha conhecimento e postura crítica frente ao significado que as atividades físicas e esportivas podem ter na vida das pessoas. Por outro lado, experiências frustradas podem contribuir para seu afastamento. Inclusive, há uma dimensão do conhecimento nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade que se aproxima da questão do prazer, que é o fruir, o qual implica na apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável propõe, até 2030, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

A inclusão pode ser considerada como o movimento permanente na busca de igualdade de condições e oportunidades para evitar diversas situações de privação, como também, trata-se de um convidar a que se aproximem aqueles que estiveram historicamente excluídos ou deixados de lado.

Entende-se que a inclusão social e a formação para cidadania se apresentam como fatores significativos quando se remete ao desenvolvimento humano, pois, ao almejar tais propósitos para a sociedade, mostra-se determinante contemplar todos os sujeitos, sem deixar de lado qualquer grupo que possa representar algum tipo de dificuldade de inserção ou exclusão social, tais como: racial, gênero, deficiência, situação de vulnerabilidade, classe social, entre outros. Desta forma, na utilização da Educação Física para a perspectiva do desenvolvimento humano, é fundamental atribuir olhares para todas as pessoas/famílias/comunidades que compõem determinada sociedade, garantindo os direitos e vinculando-os aos deveres de cada cidadão, ampliando as oportunidades e consequentemente as potencialidades dos indivíduos.

EF07EF05

Compreender e problematizar situações de exclusão durante a tematização das brincadeiras e jogos do mundo, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.

Ou

EF06EF01

Vivenciar/experimentar e fruir, na escola e fora dela, diversas brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os seus elementos comuns e criando estratégias, individuais e coletivas básicas, para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

Objetivos nº 6 e nº 14 - Água potável e saneamento e Vida debaixo da água

Na Agenda 2030, dois objetivos de desenvolvimento sustentável envolvem a água: “Água limpa e saneamento: garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos” e “Vida debaixo da água: conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável”.

A água ou o espaço aquático é, também, lugar de lazer. Muitos esportes são praticados nas praias, rios, lagos e piscinas. Portanto, é fundamental que a qualidade da água esteja adequada. Essa meta coaduna com as Práticas Corporais de Aventura.

Uma grande diversidade de esportes aquáticos, como a natação em águas abertas, surfe, iatismo, remo, polo aquático, nado sincronizado, triathlon, entre outros, pode ser diretamente afetada pela qualidade da água. Os objetivos da agenda 2030 relacionam-se de forma geral com o eixo de Práticas Corporais de Aventura. Por exemplo:

EF05EF40

Conhecer práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza, respeitando o meio em que se pratica e utilizando alternativas para prática segura em diversos espaços.

Objetivo nº 9 - Indústria, Inovação e Infraestrutura

O mercado de bens e serviços relacionados às atividades físicas vem acompanhado de constantes inovações tecnológicas. A Agenda 2030 tem como objetivo “promover a industrialização inclusiva e sustentável, além de fomentar a inovação”.

Nesse sentido, o uso de tecnologias inovadoras em associação às atividades físicas têm a possibilidade de contribuir para o bem-estar humano. Na indústria de calçados esportivos, por exemplo, tem sido oferecidos aos consumidores tênis de corridas com maiores recursos de absorção das forças de impacto, bem como para tipos específicos de pisada, ambos com a promessa de redução dos riscos de lesões. Contudo, não se pode deixar de mencionar que alguns pesquisadores têm advertido que a publicidade tem propagado, de forma bastante persuasiva, a ideia de que os calçados são muito eficazes, mais do que realmente são. Esses temas ligados ao consumo e inovação podem ser discutidos em aula, por exemplo, a partir do seguinte objetivo:

EF08EF10

Analisar a forma como as mídias apresentam e influenciam os esportes e paradesportos, descrevendo por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) as atividades vivenciadas.

Objetivo nº 11 - Cidades e comunidades sustentáveis

Algumas das metas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável relacionadas às cidades e comunidades são “reduzir o impacto ambiental negativo per capita das cidades, inclusive prestando especial atenção à qualidade do ar, gestão de resíduos municipais e outros” e “proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência”.

O estímulo ao transporte ativo, notadamente por meio do ciclismo e caminhada, tem sido uma das propostas presentes na literatura para reduzir a poluição do ar, como também para trazer outros benefícios à saúde e à sociedade. Um objetivo do Currículo da Cidade correspondente a tal objetivo pode ser:

EF06EF40

Realizar práticas corporais de aventuras urbanas, respeitando o patrimônio público e minimizando os impactos da degradação ambiental.

Objetivos nº 12 e nº 15 – Consumo e Produção Responsável e Vida Terrestre

O esporte, por sua força de divulgação pela mídia, pode ser um veículo extremamente útil na propagação das ideias de consumo sustentável. Outra possibilidade são as práticas corporais de aventura, que podem desencadear sentimentos de conexão e respeito ao meio ambiente nos praticantes.

Uma das metas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável relacionada aos ecossistemas é “promover a implementação da gestão sustentável de todos os tipos de florestas, deter o desmatamento, restaurar florestas degradadas e aumentar substancialmente o florestamento e o reflorestamento globalmente”.

O entendimento presente da United Nations Office on Sport for Development and Peace para esse objetivo é que o esporte oferece uma plataforma para educar e defender a preservação dos ecossistemas terrestres. Assim, o esporte ao

ar livre poderia incorporar salvaguardas, ações e mensagens de promoção do uso sustentável e ambientalmente respeitoso dos recursos terrestres.

EF08EF44

Realizar práticas corporais de aventura, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

Objetivo nº 16 – Paz, justiça e Instituições eficazes

A Organização Mundial da Saúde define violência como o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. De outra forma, pode-se dizer que há violência quando uma ou várias pessoas agem, de maneira direta ou indireta, causando danos a outras, seja em integridade física, seja em integridade moral, seja em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais. Nesse sentido, o preconceito e as várias formas de discriminação podem ser entendidos como formas de violência.

Particularmente entre os jovens dos países em desenvolvimento, como o Brasil, a violência representa uma das principais causas de incapacidade e morte. Além de representar um problema na sociedade de forma geral, também tem impactado as escolas brasileiras, nas quais a violência se tornou um problema de grande magnitude.

A participação em programas sistematizados de Educação Física e esportes é apontada por um grupo de estudiosos como um fator de proteção em relação às atitudes violentas. Outro grupo de autores ressalta que a violência ocorrida durante as práticas esportivas é uma reprodução da violência instaurada na sociedade, e que o esporte, isoladamente, não coíbe a violência social e não se podem entender apenas as ações dos praticantes esportivos separadamente de outras ações sociais, principalmente no que se refere à violência física e simbólica.

Em que pese posições contrárias sobre o estudo das atividades físicas como inibidores ou não da violência, acredita-se que a partir da intervenção pedagógica comprometida e vinculada à discussão, reflexão e vivência de outros valores, seja possível tematizar e amenizar comportamentos violentos a partir das experiências nas aulas de Educação Física.

Dois possíveis objetivos de serem tratados em aula e que possuem relação com o tema são:

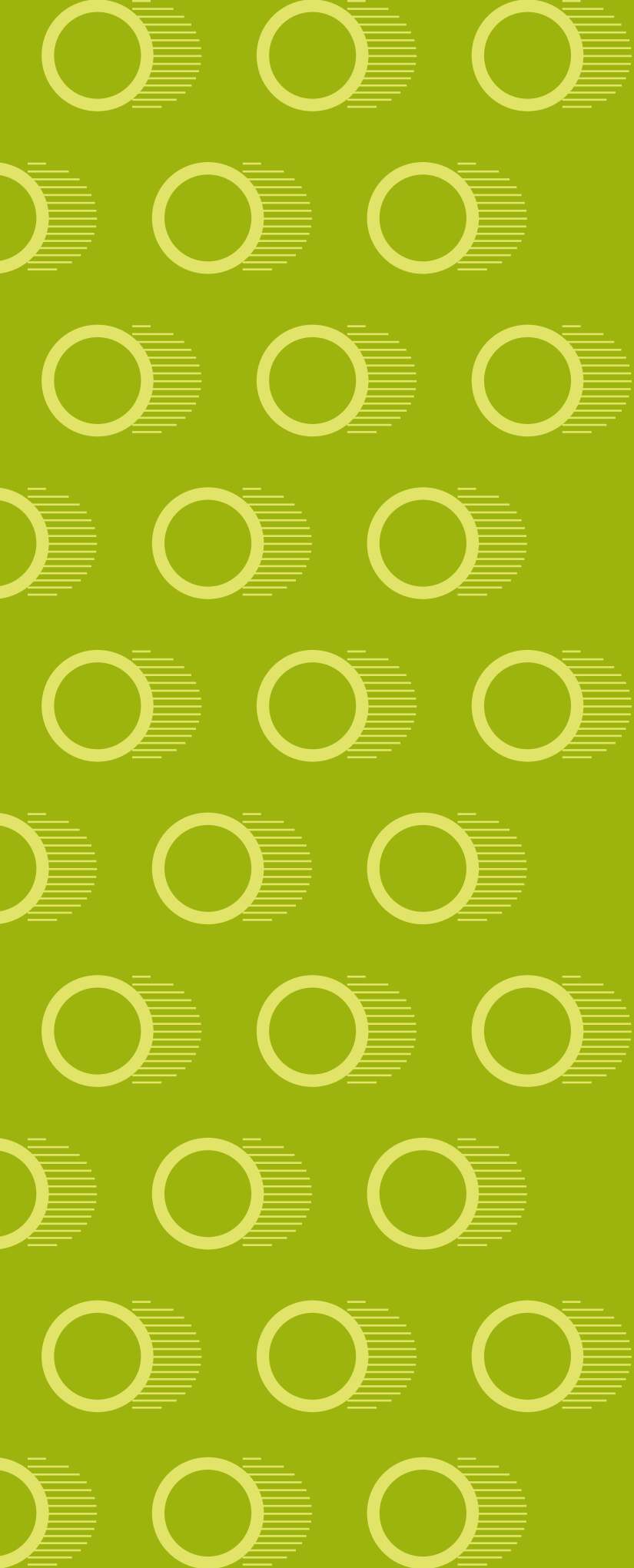
EF05EF32

Compreender o papel da violência e agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas veiculadas nas mídias, diferenciando lutas das brigas.

Ou,

EF07EF42

Compreender as emoções e a agressividade empenhada na vivência de lutas, preservando a integridade própria e a dos demais companheiros de sala, garantindo a segurança dos envolvidos nas práticas de lutas, diferenciando lutas das brigas.



Referências

ALTAMIRANDA, M.; KLEIN, S. M.; SHERMAN, J. La educación física como dispositivo de reproducción social: Hacia la teorización de la “Educación Popular del Cuerpo” (En línea). **Trabajo presentado en 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de setembro al 2 de outubro de 2015**, Ensenada, Argentina, 2015.

BARROS, A. M.; DARIDO, S. C. **Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos**. Rev. Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.23, n.1, p.61-75, jan./mar. 2009.

_____. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do currículo do estado de São Paulo**. 2014. 193f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BETTI, M. O que a semiótica inspira na Educação Física. **Revista Discorpo**, n.3, p.25-45, 1994.

_____. **Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar. **Motriz**, São Paulo, v.7, n.2 p.125-129, jul./dez. 2001.

_____. ZULIANE, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p. 73-81, 2002.

BORBA, A. M., GOULART, C. **Ensino fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança**. De seis anos de idade. 2a edição. Brasília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. 2007.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 48, p. 69-89, ago. 1999.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v.1, n. 12, p. XIV a XXIV, 2000/2001.

_____.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 150-157.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os estudantes portadores das afecções que indica. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm> Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Decreto-Lei nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm> Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Lei n. 6.503, de 13 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6503.htm> Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**, 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC / SEF, 1997.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Educação Física**, 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 2003. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 9. ed., Campinas: Papirus, 2003.

DARIDO, S. C. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. **Anais do V Seminário de Educação Física escolar**, p.50-66, 1999.

_____. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCNs**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. p. 139-179.

_____. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004.

_____.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-24.

FENSTERSEIFER, P. E. , GONZÁLEZ, F. J. . Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência (UFS)**, v. 19, p. 27-37, 2007.

_____. E. ; GONZÁLEZ, F. J. . Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. Horizontes - **Revista de Educação**, v. 1, p. 33, 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista brasileira de Educação Física**. São Paulo, v. 19. N.2, p.143-51, abr./jun. 2005.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 71, abr. 2004.

_____. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

_____. , FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 2009.

_____.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

GRAÇA, A., MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, cid. Porto, Portugal, 7(3), 401-421, 2007.

GUTIERREZ, Cláudio Augusto Silva; DOTTO, Augusto; ALLET, Andressa. FUTEBOL CALLEJERO, JUVENTUDE E CIDADANIA. **Lúdica Pedagógica**, v. 1, n. 23, 2016.

HELLISON, D. **Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity**. 3ª edição. Human Kinetics, 2003.

HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentido de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 9-23, 1996.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. As virtudes segundo os jovens. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** 1 ed. v. 1, p. 46-69. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENÉNDEZ-SANTURIO, José I.; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. **Revista de Psicodidáctica**, v. 21, n. 2, 2016.

MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

_____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEIRA, M. A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares. **Revista Educação Pública de Cuiabá**, Cuiabá, v. 20, n. 43, maio-ago. 2011.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RANGEL-BETTI, I. C. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.

REGUEIRAS, M. Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social em jovens em risco, através do Desporto: Será Possível? 110f. **Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, 2006.

SANTOS, I. L.; RODRIGUES, H. A.; FUZZI, F. T.; OLIVEIRA, R. S.; OLIVEIRA, M. K.; PELUQUI, D. F.; DARIDO, S. C. As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 117-137, set./dez. 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**, SME/COPED, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos ciclos Interdisciplinar e Autoral: Educação Física**. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares à Caminho da Autoria).

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular Educação Física: ensino fundamental ciclo II e ensino médio**. São Paulo, 2008.

SBORQUIA, Sílvia P.; NEIRA, Marcos G. As Danças Folclóricas e Populares no Currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivência**, UFSC. Ano XX, Nº 31, P. 79-98 dez./2008

SIEDENTOP, Daryl. Quality PE through positive sport experiences: Sport education. **Champaign, IL: Human Kinetics**, 1994.

SILVA GUTIERREZ, C.A.; DOTTO, A.; ALLET, A. Futebol Callejero, juventude e cidadania. **Lúdica Pedagógica**, (23), 19-29, 2016.

SMOLE, K. C. S. **Avaliação escolar**. São Paulo: Portal Salesianos São Paulo, 2010.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

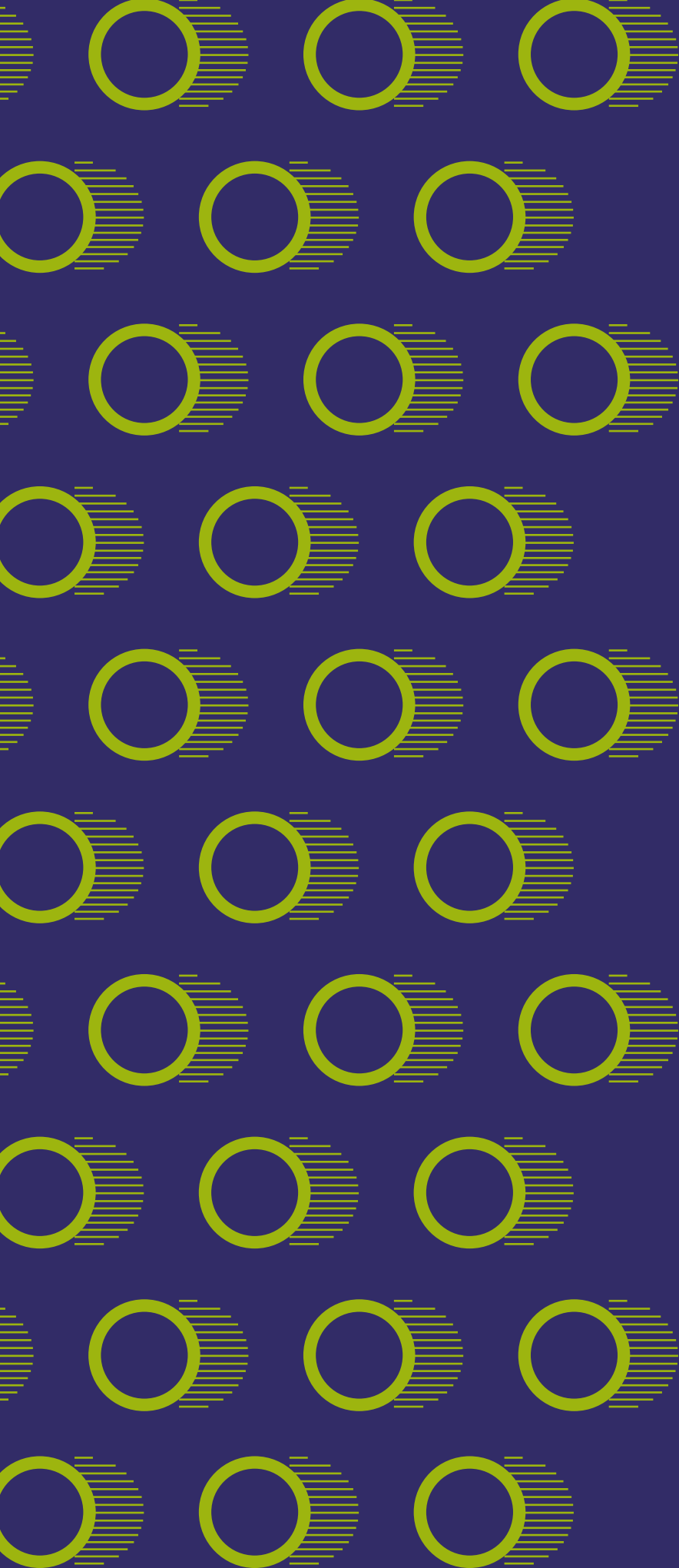
SOUZA JÚNIOR, O. M. de; DARIDO, S. C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas coeducativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 143-151, set./dez. 2003.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2015.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica
e-mail: smecopedbiblioteca@sme.prefeitura.sp.gov.br
Telefone: 55 11 3396-0500





CURRÍCULO
da CIDADE



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

