



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

REVISITANDO
AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

– DOCUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO –

2016

EDUARDO PAES
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

REGINA HELENA DINIZ BOMENY
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

JUREMA HOLPERIN
SUBSECRETARIA DE ENSINO

MARIA DE NAZARETH MACHADO DE BARROS VASCONCELOS
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA CUNHA
GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MARCIA GONÇALVES DIAS
ORGANIZAÇÃO

FABIANO PRIES DEVIDE
LUIZ OTAVIO NEVES MATTOS
PARECERISTAS

CATHARINA HARRIET MACHADO SOARES BAPTISTA
ELISABETE GOMES BARBOSA ALVES
FABÍOLA FARIAS
GLORIA ANTONIETA MACEDO
REVISÃO

PROFESSORES COLABORADORES

*ADRIANA MARTINS CORREIA
ALDA VALÉRIA MACEDO KEMMER
ALEXANDRE CRUZ VELASCO
ALEXANDRE NABTE LACERDA
ALEXSSANDRE DOS SANTOS DANTAS
ALLAN GOMES DA SILVA
ALUIZIO BENTO LISBOA
ANA LIDIA FELIPPE GUIMARÃES
BIANCA DE A. MATHIESEN NAME
BIANCA VIANA SANTOS SOUZA
DAGOBERTO BUARQUE DE ASSIS
ELOISA RAMOS FERREIRA
FABIO BERNARDO BASTOS
FABRÍCIO XAVIER DO CARMO
FATIMA LUCIA BISPO SANTOS
FLÁVIO PEDRO DA SILVA
GIANO JOSÉ DE AZEVEDO
IENY COSTA BENTO
IVAN MARTINS LEITE DE LUNA
JOE GOMES
LUCAS DA SILVA BARBOZA
MAISA GONÇALVES DIAS
MARCELO HENRIQUE PEREIRA SOARES
MARCIA GONÇALVES DIAS
MARCIA RAQUEL ALDECÔA FERREIRA
MARINALDO DE SOUSA JUNIOR
MONIQUE DANTAS SANTOS GUIMARÃES
PALOMA SOUZA SAMPAIO
PATRÍCIA ENNE MEDINA
PAULO DE TARSO MACIEL PINHEIRO
PAULO MENDES DA SILVA
PEDRO DIB KLAYN
RAFAEL AUGUSTO CAHETE BATISTA
RANDOLPH BYRON ALVES DOS SANTOS
RÉGIA SOTTO MAYOR RIBEIRO
RODRIGO TEIXEIRA MACEDO
SÉRGIO CORDEIRO DE OLIVEIRA
SHEILA CRISTINA DE MOURA VALLE
WELLINGTON GOMES SANTOS
WENDEL DE PAIVA GOUVÊA*

Histórico da elaboração do documento teórico-metodológico

Este documento surge da necessidade coletiva manifestada pelo grupo de docentes de Educação Física lotados na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de revisar e atualizar as Orientações Curriculares da área, publicadas e distribuídas em 2010, com vistas a consolidar a atuação deste componente curricular no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

A discussão a respeito das Orientações Curriculares de Educação Física caracteriza-se como uma ação conjunta e dialógica entre os Professores Regentes das Unidades Escolares e a Coordenadoria de Educação, sendo contínua, processual e democrática.

Este movimento iniciou-se em 2012, e é fruto do compromisso da Secretaria Municipal de Educação de estar constantemente buscando o diálogo com os Professores Regentes, valorizando o conhecimento contextualizado em prol da formação de um aluno crítico, consciente e autônomo.

Desde então, diversas ações foram tomadas, com a intenção de realizar uma formação continuada do corpo docente de Educação Física, com uma reflexão coletiva a partir de estudos sobre o currículo.

Foi constituído o Grupo de Trabalho das Orientações Curriculares em Educação Física, formado por Professores Regentes, representantes de todas as Coordenadorias Regionais de Educação, das áreas de Educação infantil e do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, sob a consultoria do Prof. Dr. Luis Otávio Neves Mattos.

Dentre as palestras realizadas durante a formação destes Professores, destacam-se as presenças da Professora Dra. Talita Vidal Pereira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), que promoveu um debate introdutório sobre currículo na Educação; da Professora. Dra. Dinah Vasconcelos Terra (Universidade Federal Fluminense), que apresentou uma análise do processo de implementação das Orientações Curriculares dos Estados de Pernambuco, Paraná, Minas Gerais e Amapá; do Professor Dr. Mauro Betti (Universidade Estadual Paulista), que relatou a experiência da construção e implantação das Orientações Curriculares do Estado de São Paulo; do Professor Dr. Antonio Camilo (Universidade do Minho), que palestrou sobre o currículo de Educação Física em Portugal; e da Profa. Dra. Neíse Gaudêncio Abreu (Escola Americana), que apresentou o modelo de organização curricular da Escola Americana, no Rio de Janeiro.

Em seguida, os representantes do Grupo de Trabalho se reuniram com o Prof. Dr. Fabiano Deive, com vistas à leitura e análise das Orientações Curriculares dos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco e Paraná, eleitas pelo grupo como melhor estruturadas.

A aproximação com estes documentos de outros estados teve o intuito de promover um debate com o objetivo de refletir sobre o “desenho” e o

“conteúdo” que este coletivo desejava para as novas Orientações Curriculares de Educação Física, ancoradas nas realidades tão diversas das escolas dessa Rede Pública de Ensino.

Considerando a importância de tornar a aprendizagem realmente significativa, buscamos orientar o nosso aluno a fim de relacionar os conhecimentos adquiridos na escola às experiências do seu cotidiano.

O Grupo de Trabalho reuniu-se incansavelmente durante todo o ano de 2015, debatendo todas as concepções de uma Educação Física mais humana, inclusiva e participativa, a fim de redigir um documento amparado pelas referências bibliográficas mais respeitadas do universo acadêmico desta área curricular e em consonância com a realidade das nossas escolas.

Neste documento será possível lembrar todo o histórico das teorias, tendências e abordagens da Educação Física Escolar, aprendidas nos tempos de graduação, de forma sintetizada e com uma linguagem clara e acessível.

Os conteúdos e seus critérios de seleção estão diretamente relacionados a “temas articuladores”, que perpassam o cotidiano escolar e refletem a nossa realidade como um todo.

Sabemos das dificuldades encontradas no “chão da escola” e não estamos aqui querendo ignorá-las, pois vivenciamos a cada dia.

Somos Professores Regentes da Rede Municipal de Ensino e estamos aqui apresentando uma proposta de intervenção pedagógica, que possa efetivamente contribuir para a formação de um ser humano socialmente ativo e consciente de sua importância para a transformação da sociedade em que vive.

Grupo de Trabalho das Orientações Curriculares de Educação Física

SUMÁRIO

1. **Sociedade, Educação e Educação Física Escolar**
2. **Abordagens de Ensino da Educação Física Escolar**
3. **Critérios de Seleção de Conteúdos**
4. **Conteúdos de Ensino da Educação Física Escolar**
5. **Temas “articuladores” dos conteúdos de ensino da Educação Física Escolar**
6. **Educação Infantil**
7. **Educação Especial (IHA)**
8. **Princípios para a avaliação em Educação Física Escolar**
9. **Referências Bibliográficas**

1. Sociedade, Educação e Educação Física Escolar

Para fins de construção do presente documento, é relevante contextualizarmos a partir de que Sociedade, Educação e Educação Física Escolar estamos nos posicionando e, portanto, que ações pedagógicas assumiremos no interior da escola pública. Neste item apresentamos de forma introdutória, algumas ideias de Dermeval Savianni (2008) e Cipriano Luckesi (2005), as quais corroboramos e se alinham a um projeto de educação crítica, reflexiva e democrática, na perspectiva da transformação social, já presentes, inclusive, na Multieducação, currículo básico da Rede Municipal, que está comemorando, coincidentemente, neste ano de 2016, vinte anos de elaboração. O que demonstra, de forma inequívoca, a atualidade do documento norteador das ações pedagógicas desta Secretaria Municipal de Educação.

Savianni (2008), em sua obra clássica “Escola e Democracia” aborda a questão da “marginalização”, questionando o quantitativo de discentes à margem do processo educacional formal. Para interpretar esse fenômeno, o autor apresenta dois grupos de teorias da educação, que classifica como Teorias “Não-Críticas”¹ e “Crítico-Reprodutivistas”², se alinhando com um terceiro grupo, que denomina de “Críticas”³.

As primeiras Teorias encaram a educação como autônoma e redentora, interpretando a escola como uma instituição externa à sociedade, não sofrendo nem surtindo efeitos sobre essa. Por este motivo, acreditam que a escola pode servir como uma forma de superação do processo de exclusão, a partir da transmissão do conhecimento, constituindo-se como agente de “equalização” social, acolhendo aqueles(as) que estão à margem do processo de escolarização formal.

A Educação Física Escolar, por vezes, assume uma posição ingênua, alinhando-se com esta perspectiva, quando incorpora o discurso da ascensão social através do esporte, sem a devida contextualização histórica e cultural. Neste contexto, enaltece exemplos esporádicos de casos de atletas que ascendem socialmente através do esporte, sem considerar as barreiras de ordem cultural, econômica e histórica que impedem diversas crianças e adolescentes de se inserirem e permanecerem na prática esportiva, apesar do talento demonstrado nas aulas de Educação Física Escolar.

¹ São exemplos de Teorias Não-Críticas, as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista.

² São exemplos de Teorias Crítico-Reprodutivistas, as Teorias do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, da Escola Dualista e da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado.

³ Importante frisar que tal classificação atende aos fins didáticos da redação aqui apresentada. Entretanto, por vezes, a realidade escolar exige que um docente assuma por algum período, no entendimento de Savianni (2008), uma postura pedagógica “Não Crítica”, com a adoção de uma “Pedagogia Tradicional”, em virtude, por exemplo, de dificuldades disciplinares em uma turma. Porém, o docente deve buscar, com o passar das suas aulas, alinhar sua prática pedagógica com as “Teorias Críticas”, tal como a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, por exemplo.

As Teorias Crítico-Reprodutivistas pressupõem não ser possível compreender a educação, senão a partir de seus condicionantes sociais. Interpretam a escola como instituição imersa na sociedade e por ela influenciada, porém, incapaz de transformá-la. Nesse cenário, a escola tem contribuído para reproduzir a estrutura social de classes, servindo como agente de “discriminação” social, ao reproduzir os valores da classe dominante.

No âmbito das aulas de Educação Física Escolar, é possível fazer alusão a esta Teoria, quando as atividades priorizam o esporte como único conteúdo, reproduzindo o modelo institucionalizado, do rendimento, a partir de princípios como eficiência, desempenho e competição⁴, privilegiando o sucesso dos mais hábeis em detrimento da maioria, desconsiderando a heterogeneidade da turma em relação às experiências motoras pregressas, promovendo a exclusão. Ao atuar nesta direção, a Educação Física Escolar, por analogia, acaba por reproduzir as desigualdades sociais entre classes, ao estabelecer e diferenciar os mais hábeis do ponto de vista motor e mais aptos fisicamente, daqueles/as menos hábeis e aptos (BRACHT, 1992, 2003).

Relevante destacar que estas Orientações Curriculares não são contra o uso do elemento “competição” nas aulas de Educação Física Escolar. Entretanto, o docente precisa conhecer as diferentes roupagens que este fenômeno pode assumir no cotidiano escolar, como a competição “enquanto disputa”, quando dois lados se confrontam, havendo somente um vencedor; ou a competição enquanto “autossuperação”, quando o docente estimula que os(as) discentes estipulem metas pessoais reais para serem superadas no decorrer do processo de ensino, gerando motivação, auto-confiança e prazer (DEVIDE, 2003). Ao longo dos anos escolares, esses dois formatos poderão ser utilizados de acordo com as características da turma e os objetivos presentes no planejamento, mas a competição não deve representar a totalidade do tempo pedagógico das aulas de Educação Física Escolar. O uso do elemento competição deve ser uma oportunidade de organização dos grupos em prol de um objetivo, com vistas à possibilidade de superação pessoal, mais do que à supervalorização da vitória, sendo ancorada em valores morais, éticos e sociais.

Posteriormente, Savianni (2008) apresenta o que denomina “Teoria Crítica”⁵ da Educação, que contribui para superar as diferenças e

⁴ Outros conteúdos da Cultura Corporal também podem ser ensinados nesta perspectiva, como por exemplo, a dança, ao se exigirem movimentos perfeitos em uma coreografia, limitando a criatividade dos grupos; ou na execução de movimentos ginásticos, acrobáticos e circenses com perfeição.

⁵ Estudos como os de Tomáz Silva (2004) apontam a existência de uma Teoria Pós-Crítica na Educação, enquanto uma ampliação ou continuidade das Teorias Críticas. Essa Teoria é influenciada pelas abordagens pós-estruturalistas, analisa e interpreta relações entre saber, identidades e poder, a partir da abordagem de conceitos como cultura, gênero, sexualidade, diferenças e subjetividades. Respeita a diversidade e preza pela inclusão. Assume o discurso como categoria analítica e relativiza as verdades totalizantes e os modelos explicativos propostos pelas ciências, buscando, antes disso, a problematização sobre a construção e reprodução do conhecimento. Entretanto, consideramos que tal Teoria ainda não foi abordada de forma expressiva pela área da Educação Física Escolar, no que

transformar a sociedade, ao interpretar que as Teorias Não-críticas e as Crítico-Reprodutivistas não trouxeram propostas pedagógicas que desencadeassem mudanças na sociedade de classes, contribuindo para a manutenção do fenômeno da manutenção de jovens à margem da escolarização. Uma Teoria Crítica, segundo o autor, interpreta a educação imersa na sociedade, influenciada e também capaz de estimular transformações nessa, superando esse problema. Para o autor, isso só ocorrerá a partir dos interesses da maioria: a classe trabalhadora. A escola deve assumir o papel de instrumento para suprimir a exclusão social da escola, retomando a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento da qualidade de ensino das camadas populares da sociedade. A escola deve se engajar no esforço de garantir à maioria um ensino de melhor qualidade, desvinculado dos interesses dominantes, com conhecimentos contextualizados e historicamente definidos.

Como um exemplo de Teoria Crítica no Brasil, temos a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a qual influenciou alguns intelectuais da Educação Física. Nessa, o ensino é centrado no binômio conteúdo-realidade social, a partir de conhecimentos concretos, indissociados da realidade e com ressonância na vida dos(as) discentes. Tais conteúdos universais, sistematizados pela escola, são reavaliados criticamente frente à realidade, a partir da valorização da experiência e do saber trazidos pelo(a) discente, ou seja, o conhecimento novo se apoia na estrutura cognitiva existente. Neste contexto, o docente atua como mediador e tem por objetivo central capacitar o(a) discente a assumir a condição de agente na transformação da sociedade democrática (LIBÂNEO, 2013).

Nas aulas de Educação Física Escolar, podemos enumerar algumas abordagens teóricas – apresentadas no tópico a seguir deste documento – que corroboram uma Teoria Crítica da Educação. Uma delas é a abordagem Crítico-Superadora, que a partir do ensino dos conteúdos da Cultura Corporal – o esporte, o jogo, a ginástica, as atividades rítmicas e expressivas e as lutas – propõe articular estes elementos com temas da realidade histórica e cultural da comunidade escolar, de forma a ampliar a sua leitura crítica da realidade. Neste contexto, por exemplo, prevê o ensino da capoeira além da aprendizagem de gestos técnicos desta manifestação cultural para, através de sua vivência, problematizar temas como violência, discriminação racial ou de gênero, além de sua dimensão histórica, os quais circulam no âmbito de sua prática e na realidade social dos(as) discentes (SOUZA et al, 2013). Tal abordagem amplia o potencial educativo dos conteúdos de ensino da Educação Física Escolar.

Com a finalidade de organizar melhor as ideias aqui elencadas, apresentamos o quadro abaixo, no qual o docente pode identificar as teorias propostas por Savianni (2008), sobre as três vertentes das Teorias da Educação e as funções da educação e da escola em cada uma:

tange à sua reflexão e aplicação concreta na proposição de novas metodologias de ensino para este componente curricular.

TEORIAS DA EDUCAÇÃO		
TEORIAS	EDUCAÇÃO	ESCOLA
NÃO-CRÍTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Autônoma e Redentora. • Desvinculada da realidade social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de correção da “marginalização”. • Agente de “equalização social” suprimindo as diferenças. • Não sofre nem surte efeitos sobre a sociedade.
CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS	<ul style="list-style-type: none"> • Imersa na sociedade • Reprodutora de seus condicionantes e valores. • Diferenciada para classe burguesa e trabalhadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de reforço da “marginalização”. • Agente de “discriminação social”. • Reproduz a divisão de classes através da heterogeneidade na qualidade do ensino público e privado. • Adapta indivíduos aos papéis sociais. • Imersa na sociedade, mas incapaz de transformá-la.
CRÍTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Imersa na sociedade. • Transformadora. • Combate desigualdades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento para supressão da “marginalização”. • Agente de “luta” contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. • Capacita para leitura crítica da realidade e uma sociedade democrática.

Quadro 1. Adaptado de SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

Na esteira das reflexões de Savianni (2008), podemos localizar Cipriano Luckesi (2005), que corrobora o fato de a educação se relacionar com a sociedade a partir de três vias. A primeira delas é a *educação como redenção* da sociedade, que se aproxima do que Savianni (2008) classificou como “Teorias não-críticas”. Nessa visão, a sociedade é composta por indivíduos que convivem em harmonia, com desvios de grupos marginalizados. A educação é *autônoma* em relação à sociedade, dela não recebendo interferências, porém nela interferindo, no intuito de, como *redentora* da sociedade, integrar e adaptar os indivíduos aos parâmetros sociais, corrigindo possíveis desvios. Podemos considerar ingênua essa visão, presente nas práticas pedagógicas isentas de compromisso político e que reproduzem a ordem social vigente.

Partindo do exemplo anterior, acerca da ascensão social no esporte através das aulas de Educação Física Escolar, podemos afirmar que tal pressuposto parte do princípio de que a escola, através das aulas de Educação Física, seria capaz de formar atletas que poderiam se inserir em grandes clubes ou centros de treinamento, alcançando os degraus da glória olímpica, em troca de patrocínios, altos salários e fama nacional. Exemplo típico dessa prática tem sido o uso do futebol que, na escola, busca talentos a serem incentivados por docentes e pais, que iniciam uma peregrinação em testes nos clubes, na tentativa de que seus filhos e filhas sejam aceitos e

sigam uma carreira esportiva que, muitas vezes, representaria a redenção dos problemas sociais da família.

Uma segunda forma de relação da educação com a sociedade é a que Luckesi (2005) denominou de *educação como reprodução* da sociedade, que se aproxima do que Savianni denominou de Teorias Crítico-reprodutivistas. Nesse caso, a educação é parte integrante da sociedade. Contudo, a sociedade age sobre a escola, que tende a reproduzir os interesses da classe burguesa, configurando-se como o Aparelho Ideológico de Estado⁶ ideal para inculcar a ideologia dominante, reproduzindo os condicionantes sociais, políticos e econômicos das relações de produção, ou seja, o grau de escolaridade passa a definir os papéis sociais na divisão do trabalho, a partir de um sistema educacional público e de um sistema educacional privado heterogêneos, que ensinam *saberes práticos* que asseguram a sujeição à ideologia circulante.

Mais uma vez, as aulas de Educação Física pautadas, prioritariamente, na busca do desempenho, dos recordes e da vitória em competições, desconsiderando as diferenças individuais no processo de aprendizado, se alinham a essa visão. Ao valorizar o produto da aprendizagem e não o seu processo, ao valorizar a vitória e o resultado, em detrimento do trajeto que o(a) discente percorreu do início ao término da unidade didática de ensino, a Educação Física Escolar elege e supervaloriza os mais aptos – geralmente, alunos com um nível de desenvolvimento avançado para o ano escolar, devido a fatores diversos como, por exemplo, o treinamento na modalidade, no período extraclasse. Entretanto, no processo de ensino inclusivo, devemos promover situações didáticas diversificadas que favoreçam toda a turma, estimulando tanto aqueles(as) com menos habilidade motora quanto aqueles(as) que apresentam facilidade para a execução das atividades. Torna-se, assim, fundamental o reconhecimento das diferenças, na direção de uma Educação Física Escolar inclusiva.

É no terceiro modelo de *educação como transformação* da sociedade, que Luckesi (2005) se alinha com as Teorias Críticas da Educação propostas por Savianni (2008). Nessa via, a educação possui a possibilidade de estar a serviço de um projeto democrático, a partir de sua inserção na sociedade. Adota uma abordagem crítica para a libertação das maiorias marginalizadas, provenientes da classe trabalhadora, que frequenta, predominantemente, as escolas públicas. A educação, como transformação, combate a seletividade, a marginalidade e o rebaixamento da qualidade do ensino das classes menos favorecidas, oferecendo-lhes ferramentas para emancipação, reflexão e questionamentos, no intuito de que seus integrantes exerçam sua cidadania na direção da construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual.

Entre as abordagens da Educação Física Escolar, a Pedagogia Crítico-Emancipatória, proposta por Kunz (2014a, 2014b), corrobora a abordagem transformadora, ao preconizar ultrapassar o objetivo historicamente predominante nas aulas de Educação Física Escolar, o “saber fazer”, pela

⁶ Para melhor compreensão do conceito de Aparelho Ideológico de Estado, ler: ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

valorização de uma didática comunicativa, que promova o desenvolvimento de competências, como a “comunicativa” e a “social”. Essas competências se relacionam, respectivamente, à capacidade de os(as) discentes elaborarem, verbalmente, novas configurações ou formas para participar de um jogo – diversificando o uso de materiais em uma atividade, descrevendo o movimento de um colega em um gesto esportivo, identificando diferentes padrões, mais ou menos eficientes, a serem colocados em prática para ele mesmo – e à capacidade de esses discentes assumirem uma prática solidária e cooperativa nas atividades coletivas, respeitando as diferenças de ordem de gênero, habilidade motora, idade, força entre os colegas, dentre outros fatores que, por vezes, trazem dificuldades aos docentes no encaminhamento didático das atividades.

O quadro a seguir sintetiza as ideias de Luckesi (2005) acerca das três tendências que a educação pode assumir na escola – redentora, reprodutora, transformadora:

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO		
REDENTORA	REPRODUTORA	TRANSFORMADORA
• Escola externa à sociedade.	• Escola inserida na sociedade como reprodutora.	• Escola inserida na sociedade como transformadora.
• Escola atua adaptando indivíduos à sociedade.	• Escola atua a serviço da sociedade e de seus condicionantes sócio-político-econômicos.	• Escola atua na transformação social numa perspectiva democrática.

Quadro 2. Adaptado de LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

A partir da contextualização de nosso entendimento sobre a importância da adoção de Teorias Críticas da Educação e de uma Educação Transformadora, respectivamente, nas óticas de Savianni (2008) e Luckesi (2005), este documento alinha-se a uma proposição que apresenta uma Orientação Curricular de Educação Física a partir de abordagens teóricas da área, que estão apresentadas a seguir e que dialogam com essas visões de educação e sociedade.

2. Abordagens do Ensino da Educação Física Escolar

A partir da década de 1980, inúmeras abordagens teóricas foram propostas e circulam nos meios acadêmico e escolar. Nesse documento, elegemos cinco, por apresentarem aproximações com as reflexões sobre educação e sociedade já apresentadas, possuindo convergências para a formação de estudantes agentes e leitores críticos da realidade, em virtude da vivência ampliada dos conteúdos da Educação Física Escolar.

Apresentaremos uma breve descrição de cada abordagem, buscando apontar aspectos transversais entre elas, com o objetivo de facilitar, por parte do docente, a adoção de uma ou mais abordagens na sua prática pedagógica cotidiana no ensino da Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

2.1. Construtivista

Esta abordagem foi iniciada por João Batista Freire (2006) com a publicação da obra *Educação de Corpo Inteiro*, amplamente divulgada no contexto do ensino da Educação Física Escolar, sobretudo nos segmentos da Educação Infantil e no 1.º segmento do Ensino Fundamental, sendo reeditada diversas vezes e utilizada em documentos oficiais da área, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Para este autor, a ação corporal é mediadora entre os sinais gráficos da escrita e o mundo concreto, pois antes de a criança adquirir as primeiras representações mentais, já apresenta um nível de desenvolvimento corporal significativo, em virtude da vivência dos jogos⁷ e seu caráter lúdico.

O autor critica a imobilidade promovida pela escola norteadada pela Pedagogia Tradicional⁸, quando as crianças alcançam o 1.º segmento do Ensino Fundamental, tornando escasso o espaço da ludicidade no ambiente educacional, desvalorizando jogos, brinquedos e brincadeiras enquanto instrumentos potenciais de desenvolvimento e aprendizagem. Se durante a Educação Infantil o tempo para brincar é expandido, ao ingressar no Ensino Fundamental, o tempo para o ensino de conteúdos disciplinares se sobrepõe à dimensão lúdica necessária ao aprendizado nesta etapa da infância.

Tal atitude interpreta jogos, brinquedos, brincadeiras e a sua dimensão lúdica como se não possuíssem um significado funcional para o aprendizado dos conteúdos, sendo interpretados somente como um tempo de descanso ou desgaste da energia excedente, antes do retorno à sala de aula.

⁷ O jogo aqui está sendo interpretado enquanto atividade gratuita, permeada pela imprevisibilidade e o acaso, feita no tempo livre, não séria, desinteressada, provocadora de uma evasão da realidade, gerando diversão e presentificando o lúdico na vida concreta (HUIZINGA, 1996).

⁸ Na Pedagogia Tradicional, há predomínio da autoridade docente, que expõe e interpreta o conteúdo, exigindo disciplina e conferindo alto grau de formalidade na relação Professor-aluno. A escola forma um aluno “ideal”, desvinculado da realidade concreta. Apresenta conteúdos de forma a não auxiliar uma leitura crítica, promovendo uma aprendizagem receptiva e mecânica, através da repetição e memorização (LIBÂNEO, 2013).

Freire (2006) reflete que, geralmente, não há pais ou diretores(as) questionando o fato de que as crianças não aprendem os conteúdos da Educação Física, pois a separação cartesiana entre mente (sala de aula) e corpo (pátio e corredores) hierarquiza as disciplinas do currículo. Porém, a Educação Física deve se legitimar pelos seus conteúdos e não pelo auxílio que poderia conferir às demais disciplinas nestes segmentos de ensino (vide estudos contemporâneos sobre Neurociência).

A partir das influências de autores como Piaget, Vigostsky, Le Boulch, e Wallon⁹, o autor apresenta a abordagem Construtivista a partir de alguns conceitos-chave na sua obra¹⁰. Propõe a construção do conhecimento na interação com o mundo, a partir da construção de esquemas motores de assimilação e acomodação¹¹. Freire (2006) apresenta as fases em que a criança se desenvolve, como a “formação do símbolo”, quando, após desenvolver uma inteligência corporal, a criança representa mentalmente objetos de seu cotidiano, quando a atividade da linguagem torna-se mais frequente e a atividade social com outras crianças emerge, iniciando o mundo do “faz de conta”, que pode durar até cerca dos seis anos. A partir da vivência dos jogos e da fantasia, a criança exercita a função simbólica e desenvolve as noções de classificação e seriação¹². Nessa fase, o docente deve estimular a verbalização sobre o espaço, o tempo, as classes e quantidades, promovendo a construção do mundo infantil pela sua interação com o meio.

A abordagem Construtivista, integrada às aulas de Educação Física dos anos iniciais, considera o conhecimento do(a) discente enquanto “especialista” em brinqueado (FREIRE, 2006). O brinqueado aperfeiçoa o desenvolvimento infantil, preserva a cultura popular e desafia a criança diante das dificuldades, estimulando a superá-las. Por isso, essa abordagem utiliza o jogo enquanto conteúdo central e a ludicidade enquanto estratégia didática para o ensino da Educação Física, partindo do diagnóstico e história motora das crianças com as quais o docente irá atuar.

A título de *exemplo*, na fase de formação simbólica, o docente pode explorar o mundo da fantasia e da criação de jogos que exijam das crianças a imitação de animais, personagens, histórias, mímica, dramatizações, gerando motivação por serem adequadas à fase de desenvolvimento em que a turma se encontra: o “faz de conta”. A linguagem a ser utilizada pelo docente pode explorar tal aspecto como, p. ex., para que as crianças se mantenham dentro de uma determinada área do espaço de aula, explicar que a linha amarela ao redor da quadra poliesportiva representa um rio que

⁹ A influência de Piaget pode ser identificada ao longo da obra com maior predominância.

¹⁰ Tais como: “praxis”, “corpo submisso”, “corpo operatório” e “corpo vivido”, termos usados por Le Boulch; ou “movimentos automáticos” e “movimentos intencionais”, “esquema motor” e períodos de desenvolvimento motor – “sensório motor”, “pré-operatório”, “operatório concreto” e “operatório formal”, utilizados por Piaget.

¹¹ Exemplo típico de passagem do estágio de assimilação para acomodação se dá quando, ao iniciar a escrita, a criança segura o lápis com a preensão de todos os dedos da mão (assimilação), até encontrar o esquema motor mais eficiente e adotá-lo, quando muda a maneira de segurar o lápis, optando pela forma de pinça, no estágio de acomodação.

¹² A *classificação* permite a compreensão do objeto ou conjunto de objetos pertencentes a uma classe que se inclui no interior de outras classes; enquanto a *seriação* permite a compreensão da noção de tamanho e forma de elementos quando comparados a outros.

não pode ser ultrapassado. Tal tipo de estratégia costuma funcionar e auxilia o docente no controle da turma no espaço físico da aula. A mesma estratégia pode ser utilizada para reunir a turma após uma atividade. Se, por exemplo, a turma possui apreço por algum personagem de quadrinhos, vídeo games ou desenhos, o docente pode convocá-los para a “Caverna do Batman” ou o “Castelo dos Vingadores”.

A partir das ideias de Piaget, Freire (2006) apresenta o jogo, classificado enquanto *jogo de exercício*, presente no período sensório-motor, compreendido entre o nascimento e a aquisição da linguagem, quando o jogo é realizado pelo prazer de repetir o movimento, como balançar um móvel no berço; o *jogo de construção*, enquanto uma transição para o *jogo simbólico* ou jogo de “faz de conta”, presente no período pré-operatório, até cerca de seis anos; e o *jogo de regras* ou “jogo social”, presente no período operatório-concreto, marcado pelo início da cooperação e da lógica, persistindo até o início do 2.º segmento do Ensino Fundamental, entre os 11 e 12 anos, quando os jogos apresentam regras mais elaboradas para a participação¹³.

Outros autores trazem outras classificações do jogo¹⁴ mas, no âmbito desta abordagem, o docente precisa compreender em quais anos escolares as crianças já estão prontas para, por exemplo, participarem de um “jogo social”, no qual precisam participar em equipe, conhecer e respeitar regras, para que não se sintam frustrados ao fracassarem na proposta de uma atividade inadequada à fase de desenvolvimento da turma. Por *exemplo*, não será bem sucedido apresentar um jogo como o “pique-bandeira” para crianças que ainda estão na fase simbólica, do “faz de conta”, na Educação Infantil, quando jogos cantados, dramatizações e atividades que desenvolvam domínios psicomotores, como o esquema corporal, a noção espaço-temporal e a lateralidade são mais adequados.

Na Educação Física Construtivista, Freire (2006) apresenta o que denomina educação “do”, “pelo” e “para”¹⁵ o movimento. A primeira se relaciona ao aprendizado especializado dos movimentos, na busca de novas habilidades; a segunda se aproxima de um instrumento para aquisição de conhecimentos não motores, relacionados aos aspectos cognitivos de outros componentes curriculares, pela vivência dos jogos, brinquedos e brincadeiras¹⁶; enquanto a terceira, recorrente, precisa ser reavaliada, pois torna a aprendizagem das habilidades motoras o fim da Educação Física Escolar, com vistas ao desempenho e à competição no modelo de disputa¹⁷.

¹³ Os jogos simbólicos e de regras são os que mais ocupam o tempo das crianças, pois, ao brincarem, a novidade gera adaptações nos esquemas motores já acomodados.

¹⁴ Estas classificações serão apresentadas no tópico 5, “Conteúdos de ensino da Educação Física Escolar: aproximações com a Cultura Corporal do Rio de Janeiro”, presente neste documento.

¹⁵ Para Freire (2006), nesta perspectiva, a aprendizagem dos movimentos tem se utilizado de modelos preestabelecidos, sem significado para os discentes, mecanizando-os, ao invés de proporem atividades que tenham ancoragem na realidade e nos interesses da turma, negligenciando a indissociação corpo e mente, corpo e espírito e sujeito e mundo.

¹⁶ Importante sublinhar que o autor sugere um equilíbrio entre ambas as perspectivas, a educação “do” e “pelo” movimento, não se devendo enfatizar uma em detrimento da outra.

¹⁷ No formato da competição, enquanto disputa, há duas equipes ou oponentes quando, ao final da atividade, somente uma das partes se sagrará vencedora. A competição, enquanto

Sobre a competição, Freire (2006) afirma que esta não nasce no jogo, mas é nele representada e retirá-la do jogo seria negar culturalmente a manifestação da cultura de um povo. Ferreira (2000) também afirma que “se pretendêssemos acabar com a competição na escola estaríamos defendendo o fim do próprio desporto como conteúdo de ensino, pois estaríamos negando a sua própria essência” (p. 98). Para este autor, o que se deve condenar é a ênfase na vitória e a exacerbação da competição enquanto disputa nas aulas, representadas pelo desequilíbrio entre o tempo destinado às atividades dessa natureza e aquele gasto com outras atividades.

É notável, por *exemplo*, que muitos docentes optam por organizarem suas aulas em atividades de “estafetas” e jogos de “equipes”, estimulando a competição enquanto disputa, como fator motivacional na maior parte das atividades. Mas, na disputa, só há um vencedor(a) e os demais se tornam perdedores(as). É necessário rever estratégias didáticas para transferir a competição com o outro para a competição consigo próprio, na direção de se autoconhecer e descobrir e transcender limites relativos ao seu próprio movimento.

Após a publicação da primeira edição da obra de Freire, no final da década de 1980, Freire recebeu críticas de alguns intelectuais por propor a facilitação da aprendizagem de outros conteúdos relativos aos demais componentes curriculares, a partir da vivência motora, desconsiderando a especificidade dos conteúdos da Educação Física. Entretanto, o que o autor propunha àquela época, era a promoção da interdisciplinaridade entre os conteúdos da Educação Física e demais componentes curriculares da Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental, buscando o ensino integrado na escola, aproximando os conteúdos de Educação Física aos demais conteúdos ensinados pelo regente da turma.

Esse tem sido um desafio ainda nos dias atuais, quando, por exemplo, nos Colégios de Aplicação das universidades públicas, licenciandos(as) realizam a Prática de Ensino ou o Estágio Supervisionado, buscando o diálogo entre o seu planejamento e o planejamento do regente da turma, o projeto político pedagógico da escola e os prováveis projetos de ensino semestrais ou anuais. Embora, muitas vezes, o docente de Educação Física não desenvolva um trabalho integrado às demais disciplinas, isso deve ser estimulado, em função das aproximações existentes entre os conteúdos e da necessidade de um currículo mais integrado e ampliado e menos disciplinar e compartimentalizado.

2.2. Abordagem Crítico-Superadora

Esta abordagem teve início a partir da publicação da obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, editada por um coletivo de autores¹⁸, em 1992. Sua proposta sofreu influências de autores da educação, já mencionados no tópico anterior deste documento, entre os quais, José Carlos Libâneo, Dermeval Savianni e Cipriano Luckesi.

autossuperação, seria um formato no qual as crianças são desafiadas a superarem seus próprios limites, a partir de desafios apresentados pelo docente (DEVIDE, 2003b).

¹⁸ Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

A abordagem trata do conhecimento denominado “Cultura Corporal”, que interpreta a expressão corporal enquanto linguagem e reúne temas construídos, historicamente, pela humanidade: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças e as lutas¹⁹ (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tal abordagem propõe a construção de um projeto político-pedagógico que rompa com as influências hegemônicas da História da Educação Física – as instituições militar, médica e esportiva (SOARES, 1994); ampliando a intervenção na direção de “movimentos renovadores”, que, segundo a obra, se iniciam nas décadas de 1970 e 1980, com abordagens como a Psicocinética, de Jean Le Boulch (1983); a Educação Física Humanista, de Vitor Marinho de Oliveira (2010); e o Esporte Para Todos (EPT) (COSTA, 1977), como alternativas ao esporte de rendimento naquele momento histórico.

No âmbito da abordagem Crítico-Superadora, se encaminham propostas de intervenção que proporcionem uma reflexão sobre a ação na realidade social. Os elementos da Cultura Corporal devem ser apresentados em relação aos temas cotidianos da realidade dos(as) discentes, despertando curiosidade e motivação: sustentabilidade, relações de gênero, saúde pública, relações sociais no trabalho, racismo, distribuição de renda, acesso ao lazer, envelhecimento, violência, religião, entre outros.

A título de *exemplo*, ao ensinar o conteúdo futebol, o docente pode articular o “saber fazer” relativo ao esporte – domínio e condução da bola, chute, passe, drible, finta – aos temas que se relacionam a esse conteúdo, como as “relações de gênero” no esporte, mais especificamente, no futebol. O docente pode, a partir da realidade concreta, quando alunas são excluídas pelos alunos: a) estimular atitudes de inclusão; b) estimular um debate a partir de uma atividade de sensibilização que dificulte a participação dos meninos – como, por exemplo, chutarem apenas com a perna com a qual não são dominantes – para que percebam como se dá a construção cultural das diferenças de habilidade motora para o esporte entre meninos e meninas; c) problematizar a inserção das mulheres e dos homens nessa modalidade, como atletas, técnicos ou dirigentes, mostrando a escassez de mulheres técnicas e dirigentes na modalidade; d) estimular a reflexão sobre a presença de mulheres na arbitragem, a partir de matérias sobre sanções impostas a árbitras durante o exercício da profissão, comparando o mesmo procedimento disciplinar imposto aos árbitros quando também erram; e) apresentar o histórico da participação de ambos os sexos no esporte e seus resultados internacionais, como, por exemplo, os Jogos Olímpicos Modernos; f) refletir sobre as diferenças entre a organização e o patrocínio de eventos para o futebol masculino e feminino por parte da Confederação Brasileira de Futebol.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), com essa problematização, a Educação Física Escolar estará oferecendo ferramentas relevantes para que

¹⁹ Essa seleção e essa abordagem não excluem outros elementos, como os esportes radicais ou aqueles praticados na natureza, comuns no cotidiano de nossos alunos(as). Da mesma forma, os interpreta de forma plural, como, por exemplo, a dança em suas diferentes manifestações: samba, jongo, funk, contemporâneo, *ballet*. A Cultura Corporal é ampliada, tendo, como referência, os temas construídos ao longo do tempo pela humanidade.

os(as) discentes se tornem leitores críticos da realidade social em que estão inseridos. No *exemplo* acima, ensinar futebol a partir de uma abordagem Coeducativa (SARAIVA, 2005), problematizando as relações de gênero, contribui para proporcionar oportunidades iguais de participação para meninos e meninas, sensibilizando-os para a construção social das diferenças de gênero no esporte, sobretudo, no que tange às habilidades motoras, além de promover a conscientização sobre as diferenças e como se constituem, o que, em última instância, minimizará as práticas de exclusão nas aulas.

No contexto das aulas, numa abordagem Crítico-Superadora, o(a) discente é estimulado a confrontar o conhecimento do senso comum com o científico, a partir da vivência que perpassa pelo questionamento, debate e reflexão, num ambiente de liberdade. Essa abordagem propõe que, durante as aulas, num primeiro momento, os conteúdos e objetivos sejam debatidos com os(as) discentes, a fim de que estes possam se organizar para as atividades propostas. Em seguida, na maior parte da aula, deve ocorrer a vivência das atividades, de modo a garantir a apreensão, pelo estudante, do conhecimento proposto. Após a vivência das atividades, realiza-se a avaliação final, quando o docente conclui a aula, reunindo dados referentes às vivências realizadas e ao conteúdo de ensino proposto, indicando perspectivas para as aulas seguintes.

No *exemplo* anterior, o docente pode iniciar a aula apresentando, como objetivo, “promover a reflexão sobre as relações entre meninos e meninas no futebol”, debatendo com a turma suas impressões sobre o tema. Em seguida, apresentar atividades que estimulem a turma a refletir sobre o tema, como a atividade de sensibilização já relatada, em que os meninos só poderiam chutar com a perna contrária à dominante ou um futebol em que meninos joguem em duplas com meninas ou em equipes mistas. Essas atividades darão oportunidade aos estudantes de refletir sobre o que conversaram com o docente no início da aula. Ao final das vivências, o docente deverá resgatar fatos ocorridos que auxiliem no alcance do objetivo proposto, indicando como o conteúdo será trabalhado na(s) aula(s) seguintes, a partir dessa perspectiva.

Na abordagem Crítico-Superadora, a reflexão pedagógica, a ser promovida pelo docente, deve possuir três características: *diagnóstica*, promovendo a leitura e a interpretação da realidade, emitindo juízo de valor que norteará a intervenção pedagógica; *judicativa*, julgando a sociedade a partir de uma visão de mundo, com foco na desigualdade social; e *teleológica*, buscando uma direção a partir da visão da classe trabalhadora.

Enquanto critérios, na escolha de conteúdos, a abordagem Crítico-Superadora apresenta “princípios curriculares no trato com o conhecimento”²⁰: a *relevância social*, relacionada à proximidade entre o conteúdo e a realidade cotidiana dos alunos, auxiliando-os a compreender a realidade a partir da vivência da Cultura Corporal, atravessada por temas abrangentes; a *contemporaneidade*, relacionada ao que há em termos

²⁰ No item “Critérios de Seleção dos Conteúdos”, deste documento, são oferecidos exemplos para cada um destes “princípios curriculares” sugeridos pelo Coletivo de Autores (1992).

clássicos e atuais sobre o conteúdo de ensino selecionado pelo docente; a *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, que pressupõe a relação dos conteúdos entre si, apresentados de forma simultânea, combatendo o etapismo e os pré-requisitos para a aquisição do novo conhecimento, a ser apresentado, gradualmente, a partir da mudança de sua amplitude e complexidade; a *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos*, enquanto sujeitos históricos, que possuem uma bagagem cultural referente aos conteúdos da Cultura Corporal, tanto no que se relaciona às informações sobre o conteúdo, quanto às habilidades motoras para experimentarem seus elementos; a *provisoriedade do conhecimento*, a partir do desenvolvimento da noção de historicidade do conteúdo, para que os alunos sejam estimulados a compreender sua origem; além da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, relacionada à ampliação de conceitos aprendidos no decorrer das aulas, transferindo-os para tarefas mais complexas ao longo dos anos, a partir das etapas de constatação, interpretação, compreensão e explicação.

Para a abordagem Crítico-Superadora, deve haver um “eixo curricular”, ou seja: o quê e como a escola pretende ensinar? Esse eixo é a referência básica do currículo, vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e biológicos. No que tange à noção de currículo, os autores defendem a ideia de um “currículo ampliado”, que organiza o conhecimento em ciclos, tratando-o de forma historicizada e espiralada²¹, rompendo, com o modelo conservador, pautado numa lógica formal e numa Pedagogia Não-Crítica (SAVIANNI, 2008), não explicitando as relações sociais e seus conflitos reais.

“O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. (...) de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. (...) Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. (...) A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese (...) da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. (...)” (p. 28).

Para a materialização das relações entre a Educação Física e os demais componentes curriculares, deve haver uma “dinâmica curricular”, na qual o docente é figura fulcral, envolvendo três pólos: o *trato com os conhecimentos*, oferecendo condições à assimilação e transmissão do saber escolar; a *organização do tempo e do espaço pedagógico* para possibilitar o aprendizado; e a *normatização escolar*, relacionada à organização dos

²¹ Tratar um conteúdo de forma “espiralar” significa apresentá-lo de forma continuada, retomando-o em diferentes momentos dos anos escolares, nos diferentes níveis de ensino, ampliando sua compreensão, conforme o grau de complexidade necessário e adequado às capacidades sóciocognoscitivas dos(das) discentes.

horários, anos escolares, segmentos, encontros, reuniões pedagógicas, eventos, entre outros. Tais polos, em coerência, enfatizam uma visão de mundo, sociedade, educação e escola que contribui, efetivamente, para a formação de cidadãos, a partir de um *Projeto Político Pedagógico* da escola.

A abordagem Crítico-Superadora recebeu críticas por enfatizar uma reflexão teórica, ao transferir suas inquietações para discussões e questões macrossociais, acerca da luta de classes, com base na teoria marxista, sem apresentação de proposições concretas²² para sua implementação na prática pedagógica dos docentes em geral. Entretanto, por sua amplitude, podemos identificá-la nas práticas pedagógicas atuais.

2.3 Abordagem Crítico-Emancipatória

Esta abordagem foi inaugurada a partir da publicação da obra “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, editada por Elenor Kunz, em 1994. Sua proposta sofreu influência de Jurgen Habermas e sua “Teoria do Agir Comunicativo”, motivo pelo qual esta abordagem de ensino confere destaque especial ao que Kunz denomina uma “didática comunicativa”.

A partir de suas reflexões acerca do esporte enquanto objeto de reflexão, o autor ressalta a importância da produção de uma cultura escolar do Esporte, ou seja, é necessário “reinventar” o Esporte para que o mesmo seja ensinado na escola de forma distinta dos moldes do esporte de rendimento²³. Para isso, esta abordagem propõe uma “transformação didático-pedagógica” no ensino do esporte²⁴, levantando a seguinte questão:

“Diante das diferentes possibilidades sugeridas pelas teorias do ensinar aprender esportes, qual ou quais trato(s) sobre o conhecimento esporte deve(m) ser privilegiado(s) na formação do Professor de Educação Física? Como compatibilizar o acesso aos fundamentos técnico-táticos necessários para a compreensão e ensino de uma determinada modalidade esportiva com o domínio de ‘ferramentas’ conceituais e práticas que possibilitem a esse profissional o seu uso didaticamente transformado, como meio de educar no, para e através do esporte?” (PIRES, NEVES, 2002, p. 55)

A abordagem Crítico-Emancipatória parte de um conjunto de categorias fundantes que norteiam o ensino e a aprendizagem dos conteúdos: o trabalho, a linguagem e a interação. Tais categorias, ao serem

²² É necessário destacar o pioneirismo deste Coletivo de Autores, que no início da década de 1990, entre outros aspectos, já propunha uma organização escolar em “ciclos de escolarização”, para a organização do conhecimento e sua abordagem metodológica.

²³ Tarcísio Mauro Vago (1996) também tece reflexões sobre esta questão quando propõe o esporte “da” escola como aquele pertencente à realidade educacional; em detrimento do esporte “na” escola, que se aproximaria do modelo do esporte de rendimento, reproduzido, por vezes, nas aulas de Educação Física Escolar.

²⁴ Importante ressaltar que o que Kunz (2014a, 2014b) sugere ser feito com o conteúdo “esporte”, pode ser realizado com todos os elementos da Cultura Corporal anteriormente mencionados, como os jogos, as danças, as ginásticas e as lutas.

abordadas, contribuem para o desenvolvimento de três competências nos alunos, respectivamente, a objetiva, a comunicativa e a social.

A categoria “trabalho” está relacionada às habilidades de “saber” e “saber fazer” sobre o conteúdo de ensino. No Esporte, isto contribui para o desenvolvimento da competência *objetiva*, que se relaciona aos fundamentos técnicos, táticos e regras para praticar com prazer e consumir o esporte enquanto espectador. O autor destaca, contudo, que essa competência tem sido historicamente privilegiada pela Educação Física Escolar, mas não deve representar a totalidade da ação educativa.

A categoria “interação” se aproxima das normas de relacionamento, do combate à discriminação, do respeito às diferenças nas aulas. Na vivência do esporte, essa categoria colabora com o desenvolvimento da competência *social*, relacionada ao agir social crítico, solidário, participativo e cooperativo entre os(as) discentes, construindo uma atmosfera de solidariedade e respeito às diferenças, às vezes incomuns nas aulas de Educação Física Escolar, em que práticas discriminatórias são vivenciadas via linguagem (SILVA, DEVIDE, 2009). Para desenvolvimento da competência social, o docente deve promover situações didáticas que superem limitações impostas pelo modelo hegemônico do esporte de rendimento, transformando-o, para ser incluído enquanto conteúdo de ensino nas aulas.

A categoria “linguagem” tem, por funções, tanto a integração dos conhecimentos e habilidades para obtenção da competência objetiva, quanto a intervenção e compreensão dos fatores sociais inerentes ao esporte, via ação dialógica. É através dessa categoria que se desenvolve a competência *comunicativa*, relativa à habilidade de comunicação oral do(a) discente, em relação ao conteúdo ensinado e aprendido. Por exemplo: quando é solicitado a ele (ela) explicar para os colegas uma variação criada por ele(ela) na regra de um jogo, a partir de uma situação-problema posta pelo docente; ou, ainda, quando é convidado(a) a observar e descrever as diferenças na execução do movimento de seus colegas, identificando padrões mais eficientes.

Para fundamentar, pedagogicamente, o trato com o conhecimento esporte nas aulas de Educação Física, Pires e Neves (2002) sugerem a aplicação de uma abordagem Crítico-Emancipatória, com foco numa didática comunicativa, baseada na abertura de canais de diálogo entre o docente e a turma; a necessidade de transformar, didaticamente, a pedagogia do esporte, mobilizando práticas corporais que gerem sentidos que ampliem o que Kunz (2014a) propõe atingir na formação do aluno: a *cidadania emancipada*.

A partir da abordagem Crítico-Emancipatória, o Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física (1996) enumera alguns “Princípios pedagógicos para a pedagogia do esporte”²⁵: a *Totalidade*, relacionada a contextualizar o esporte à realidade cultural dos(as) discentes; a *Continuidade*, valorizando o saber do(a) discente para que se aproprie e transforme o conhecimento sistematizado; a *Criticidade*, entendendo que o(a) discente deve ser um agente e que constrói coletivamente o

²⁵ Tais princípios devem ser considerados para o ensino de outros elementos da Cultura Corporal, como os jogos, as ginásticas, as danças e as lutas.

conhecimento inerente à cultura corporal; a *Co-gestão*, entendendo que o educando intervém no processo de ensino e aprendizagem por ações autônomas e coletivas, junto ao docente²⁶; a *Cooperação*, promovendo a construção de uma “intencionalidade coletiva”, solucionando problemas com o grupo; a *Ludicidade*, desenvolvendo criatividade e prazer na prática; e, por fim, a *Dialogicidade*, a partir da promoção do diálogo como processo fundamental da educação.

A título de exemplificação do que Kunz (2014a, 2014b) aponta como uma transformação didática do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, Pires e Neves (2002) apresentam dois exemplos de ações pedagógicas no ensino desse conteúdo: a construção de um jogo de handebol e a desconstrução de um jogo de voleibol. Para fins de ilustração, apresentaremos aqui excertos do primeiro *exemplo*²⁷ oferecido pelos autores, sobre procedimentos com licenciandos em Educação Física, numa quadra poliesportiva, usando como material didático, bolas e cones:

A partir de um jogo em que 3 pegadores, cada um com uma bola, devem “congelar” os demais, atingindo-os nas pernas, é proposta a 1.^a situação-problema: “*Como esse jogo pode ser didaticamente transformado, inserindo ações colaborativas que envolvam mais alunos, em todos os momentos de ação?*” A proposta da turma foi realizar um jogo em 2 equipes, cada uma com um aluno a ser “perseguido”. Através da troca de passes, os mesmos deveriam alcançar o aluno “perseguido” da equipe oposta, encostando a bola nele(a). Em seguida, o docente propôs o “jogo dos 10 passes”, entre duas equipes. Marca um ponto aquela que trocar 10 passes ininterruptos, enquanto a outra equipe busca interceptar a bola. Após a vivência do jogo, coloca-se a 2.^a situação-problema: “*(...) Vários alunos (...) não tocam uma vez sequer na bola; como fazer (...) para que haja maior participação de todos?*” A turma propôs dividir as 2 equipes em 4, criando-se 2 jogos simultâneos em cada metade da quadra, oportunizando maior participação. Após o desinteresse demonstrado pelos(as) alunos(as), apresenta-se uma 3.^a situação-problema: “*identificando que a falta de interesse no jogo decorre da falta de um objetivo (...), além de que não oportuniza a inclusão de novos fundamentos técnicos do handebol, como modificar uma vez mais o jogo, tentando atender a esses dois aspectos?*” Após discussão, a turma sugeriu criar um “gol” com um cone posicionado no centro do círculo da cabeça do garrafão, área restrita a todos(as) os participantes. Essa mudança permitiu a vivência do fundamento do arremesso, assim como estratégias táticas de defesa, como colocar-se entre a bola e o “gol” (cone) ou interceptarem passes, além de estratégias de comunicação, envolvendo as competências já mencionadas. Superadas essas noções, o docente inseriu uma 5.^a situação-problema:

²⁶ Tal característica também está presente nas Concepções Abertas de Ensino (HILDEBRANDT, LAGING, 1986), que possuem convergência com as abordagens até aqui apresentadas, no que tange à transferência da tomada de decisão do docente para o(a) discente, a partir da oportunidade de diálogo e comunicação, num ambiente de liberdade e informalidade, afastando-se da Pedagogia Tradicional (LIBÂNEO, 2013).

²⁷ Para ter acesso aos demais exemplos concretos de situações de aula, a partir da Concepção Crítico-emancipatória, ler Kunz (2014a, 2014b) e Kunz e Trebels (2006).

“Considerando que estavam ocorrendo dois jogos simultâneos em quadra e que o objetivo era de que se chegasse ao handebol, (...) como proceder para avançar nessa construção coletiva do esporte?” A turma, então, sugeriu que as equipes A e B da meia-quadra formassem uma equipe AB e as equipes C e D a equipe CD. Sem perceberem, o jogo permaneceu com 2 bolas, gerando situações inesperadas, como a mesma equipe ter posse de ambas as bolas, ou cada equipe estar com uma bola, necessitando dividir-se para atacar e defender. As regras relativas às ações com a bola e condutas com os adversários foram introduzidas à semelhança do handebol. Apesar da riqueza de possibilidades de 2 bolas em jogo, o docente propôs a 6ª situação-problema: *“(...) O que poderia ser modificado para que o jogo continuasse avançando na direção do handebol?”* A solução da turma foi a retirada de uma bola, possibilitando que a equipe pudesse se organizar para o ataque, sem a necessidade de se subdividir em atacantes e defensores, como antes. Contudo, a aproximação com o jogo do handebol propriamente dito, com o gol ainda sendo representado pelo cone na área do círculo da cabeça do garrafão, gerou riscos à integridade física dos participantes, momento que que uma 7ª problematização é apresentada: *“Como solucionar o problema de espaço do jogo, de modo a não mais ocorrerem arremessos sobre o corpo dos defensores?”* A partir de uma didática comunicativa, a turma deslocou o cone para o centro da linha de fundo, no centro das traves, sendo instituída como área restrita para arremesso a linha de seis metros, aproximando-se do handebol. A nova modificação passou a exigir as competências comunicativa, social e objetiva, em função das ações táticas. Mas, pela dificuldade de acertar o cone e marcar o “gol”, a desmotivação gerou a 8ª problematização: *“Como seria possível proceder modificações no jogo, de modo a aumentar o interesse de todos ao facilitar a obtenção do gol (...)?”* A solução da turma foi permitir que o “gol” pudesse ser conquistado, encostando-se a bola no cone. Porém, só poderia fazer isso aquele(a) que estivesse de posse da bola no momento da transposição da linha de 6 metros, gerando novas estratégias relacionadas às competências comunicativa, social e objetiva²⁸. Contudo, a aproximação do handebol, exigia a figura do goleiro, fator que gerou a 9ª problematização: *“Retornando à regra da proibição de ingresso na área de 6 metros, como se poderia criar situações didáticas em que o cone fosse substituído por alvos mais facilmente alcançáveis através do arremesso?”* A solução da turma foi prender folhas de jornal ou bambolês nos dois ângulos superiores das balizas, e 2 bolas nos cantos inferiores, gerando mais motivação, pela ocorrência de maior número de gols, o que permitiu ao docente uma última problematização: *“Como fazer para que os alvos fossem mais protegidos e, com isso, se tornasse mais difícil obter gols?”* Dentro do objetivo da referida aula – a construção do handebol a partir de aproximações sucessivas – a turma sugeriu deslocar um dos integrantes de cada equipe para a área do goleiro, podendo usar qualquer parte do corpo para impedir que a bola entrasse no gol.

²⁸ A disputa por espaço na linha de seis metros, o ataque procurando criar espaço para possibilitar a infiltração, a defesa tentando fechar os espaços para impedir o ingresso de quem tinha a posse de bola na área, o cuidado na maior precisão dos passes e a comunicação não verbal dos componentes das equipes.

A partir desse exemplo, é possível identificar que, para solucionar as diversas problematizações colocadas pelo docente ao longo da aula, a turma necessitou atender ao princípio pedagógico da “cooperação”, já mencionado anteriormente. A participação no jogo permitiu o exercício das competências objetiva (fundamentos do passe, drible, arremesso, deslocamentos, construção de regras), social (ações cooperativas, avaliações de situações coletivas de jogo, tomada de decisões rápidas), e comunicativa (diálogo entre os jogadores/as, mediação da posse e passe da bola, comunicação tática verbal e não verbal).

O desafio dessa abordagem tem sido articular sua fundamentação conceitual com estratégias didáticas que viabilizem a interação entre a reflexão teórica e a prática pedagógica, conforme o exemplo anterior. Para isso, Kunz (2014b) sugere diversas atividades²⁹ e destaca ser necessário o “conhecer a si”, categoria didática relevante para ser desenvolvida na Educação Física, a fim de transformar, didaticamente, o formato de seus conteúdos, aproximando-os da realidade escolar.

No intuito de caracterizar o que a abordagem Crítico-Emancipatória sugere, enquanto “transformação didático-pedagógica” do esporte, Pires e Neves (2002) criticam, afirmando que a Pedagogia do Esporte tem priorizado princípios restritos à competência objetiva, à reprodução mecânica de alternativas bem-sucedidas para a aprendizagem de aspectos técnicos do esporte (educativos), não priorizando situações didáticas que desenvolvam as competências social e comunicativa, com base no dialogismo, reduzindo o potencial educativo e a formação cultural do e pelo esporte, produzindo uma “semi-cultura” esportiva, não condizente com a realidade escolar.

Para estes autores, parte desse problema recai sobre a formação profissional em Educação Física que, por décadas, enfatizou o “aprender a jogar”, “conhecer regras, técnicas e táticas” e “dominar processos pedagógicos para ensinar a jogar”, em detrimento de uma reflexão ampliada sobre o ensinar o esporte e os demais conteúdos previstos na Educação Física numa perspectiva que transponha o mero ensino do movimento, na direção de uma reflexão sobre o “movimentar-se”.

2.4 Promoção da Saúde

A relação entre Saúde e Educação Física é histórica e abordada pela literatura desde o início dos debates acerca da legitimidade da área, quando, por exemplo, a Educação Física foi tema das teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, no século XIX (OLIVEIRA et al, 2001). O debate sobre essa relação se ampliou a partir da produção acadêmica da Educação Física brasileira no início da década de 1990, proveniente de intelectuais atuantes e proveniente de programas de pós-graduação interdisciplinares.

Podemos organizar essa abordagem em torno de duas correntes para orientação do docente. Diante da produção acadêmica atual, em ambas, um ponto é consensual: Educação Física e Saúde possuem uma relação

²⁹ Respirar e descontraír; música, movimento e ritmo; linguagem e movimento; arte, desenho e movimento; movimentos e acrobacias; movimentos e natureza.

histórica; porém, abordam essa relação de forma distinta, quando, de um lado busca-se fortalecer a relação com a aptidão física; e de outro promover uma reflexão ancorada na realidade social.

A *Promoção da Saúde* busca ampliar a relação da Educação Física com a saúde de forma crítica, reconhecendo seus determinantes sociais, políticos e econômicos, além da adoção de um estilo de vida ativo. Dentre os autores que dialogam com essa proposta destacamos: WHO, 1984; Tones, 1986; Faria Júnior 1991^a, 1991b; Mota, 1992; Carvalho, 1993; Soares, 1994; Devide, 1996, 2000, 2003^a; Devide, Ferreira, 1997; Bagrichevsky, Palma, Palma, 2003; Farinatti, Ferreira, 2006.

A *Aptidão Física Relacionada à Saúde* é influenciada pela tendência norte-americana da *Health Related Fitness* (BIDDLE, 1987), que estabelece uma relação entre Educação Física e Saúde, a partir do desenvolvimento de componentes da aptidão física, priorizando parâmetros biológicos. Dentre autores que representam a corrente, destacamos: Corbin e Fox, 1986; Nahas, 1989; Nahas e Corbin, 1992; Corbin e Pangrazzi, 1993; Guedes e Guedes, 1993, 1994; Francalacci e Nahas, 1995.

Com vistas a esclarecer o docente sobre as possibilidades de implementação concreta dessas correntes, em suas práticas pedagógicas, as descreveremos sucintamente, estabelecendo um diálogo que promova a implementação dos aspectos considerados adequados para uma Educação Física Escolar como via de educação para a saúde³⁰.

Consideramos dois textos de Faria Júnior (1991^a, 1991b) clássicos da Promoção da Saúde, construídos a partir de reflexões sobre o documento da Organização Mundial da Saúde (WHO, 1984)³¹, concebido como um ideário cujas propostas abordam 4 questões básicas sobre a saúde: sua multifatorialidade, a desmedicalização, a educação para a saúde e o seu caráter coletivo; a partir de 5 princípios: (1) focalizar a população como um todo e não apenas os grupos de risco; (2) agir sobre muitos fatores que influenciam a saúde; (3) envolver uma variedade de estratégias e agências: comunicação, educação, legislação, medidas fiscais etc.; (4) requerer a participação de toda a comunidade, com a aquisição – individual e coletiva – de estilos de vida; (5) envolver profissionais da saúde no processo de tornar viável a Promoção da Saúde através de sua defesa e educação (WHO, 1984).

Faria Júnior (1991^a, 1991b) aborda a proposta desse documento com foco na Educação Física, de forma ampliada, à luz desse conjunto crítico de ideias, que serviu de suporte para a discussão do binômio exercício-saúde na área. O autor conceituou as relações de compromisso da EF com a Promoção da Saúde, destacando o intuito de apoiar as pessoas, individualmente e coletivamente, a adotarem e manterem estilos de vida saudáveis, com consciência crítica, atingindo a Autocapacitação³², de modo a promover um

³⁰ Ao nos referirmos a este objetivo – educar para a saúde – nos baseamos na proposta de Keith Tones (1986), apresentada no decorrer desta abordagem, afastando-nos do discurso higienista ou eugenista presente na história da Educação Física no Brasil (SOARES, 1994).

³¹ *Health promotion: a discussion document of the concept and principles.*

³² O Modelo de Autocapacitação dá a escolha e transmite o conhecimento necessário para uma tomada de decisão da comunidade. Incorpora a ideia de que uma mudança democrática só ocorre pela capacitação de indivíduos para modificar o seu meio (TONES, 1986).

empoderamento para assumirem ações sobre os determinantes sociais, políticos e econômicos da saúde, tomando decisões em prol de seu *status* de saúde individual e coletivo (FARIA JÚNIOR, 1991^a).

O autor focaliza enfaticamente a “Educação para a saúde”, não desconsiderando os outros três aspectos que coexistem no documento (WHO, 1984)³³. O trabalho conjunto dos diversos profissionais da saúde deve ter como objetivo “educar” as pessoas a adotarem práticas que promovam sua saúde e a de sua comunidade. A educação para a saúde incorpora a saúde como uma questão didático-pedagógica. Isso significa que os conhecimentos transmitidos através da Educação Física, formalmente na escola ou informalmente na comunidade, tendem a fazer com que pessoas assumam atitudes que levem a uma vida melhor.

Faria Júnior (1991b) ressalta que a Educação Física deve justificar os seus conteúdos, voltando-os para a Promoção da Saúde, através da aquisição de estilos de vida ativos e hábitos saudáveis pela comunidade e não apenas indivíduos isolados, pois “a participação da comunidade amplia a concepção de estilos de vida do nível individual para o coletivo, e exige da Educação Física novas responsabilidades, papel e ações interativas” (p. 26).

Essa corrente propõe que a Educação Física Escolar compromissada com a Promoção da Saúde leve os(as) discentes à exercitação, a desenvolverem conhecimentos sobre o exercício, conscientizando-se da importância e benefícios dos mesmos, identificando os fatores sociais, políticos e econômicos que os impedem, por vezes, de praticarem exercícios, reivindicando o acesso à adesão de um estilo de vida ativo como um direito.

A Aptidão Física Relacionada à Saúde aborda a relação da Educação Física Escolar com a Saúde, pelo desenvolvimento dos componentes da aptidão física, com base nos benefícios fisiológicos dos exercícios pela adoção de estilos de vida ativos. Os estudos dessa corrente baseiam-se nos princípios da *Health Related Fitness* (BIDDLE, 1987), que defende a criação de estilos de vida ativos como principal objetivo da Educação Física, a partir do prazer e da aquisição de conhecimentos sobre o exercício físico, do desenvolvimento de níveis adequados de aptidão física, da capacitação para a autoavaliação e solução de problemas para adoção de um estilo de vida ativo ao final dos anos escolares. Sob tais recomendações, Charles Corbin idealizou a “Escada da aptidão para toda a vida”, que descreve tais objetivos para a Educação Física Escolar na educação básica.

³³ A Promoção da Saúde enfatiza a importância do *envolvimento comunitário*, pois a transmissão de conhecimentos à população colabora para que a mesma assuma responsabilidade sobre sua saúde, explicitando seus problemas, reivindicando e sugerindo soluções. A *desmedicalização* admite que a saúde não é somente uma questão médica, envolvendo outros campos de conhecimento e profissionais: enfermeiros, assistentes sociais, Professores, sociólogos, psicólogos, nutricionistas, entre outros; enquanto a *multifatoriedade* interpreta a saúde enquanto um estado resultante da interferência de diversos fatores, relacionados com a organização social (FARIA JÚNIOR, 1991b).

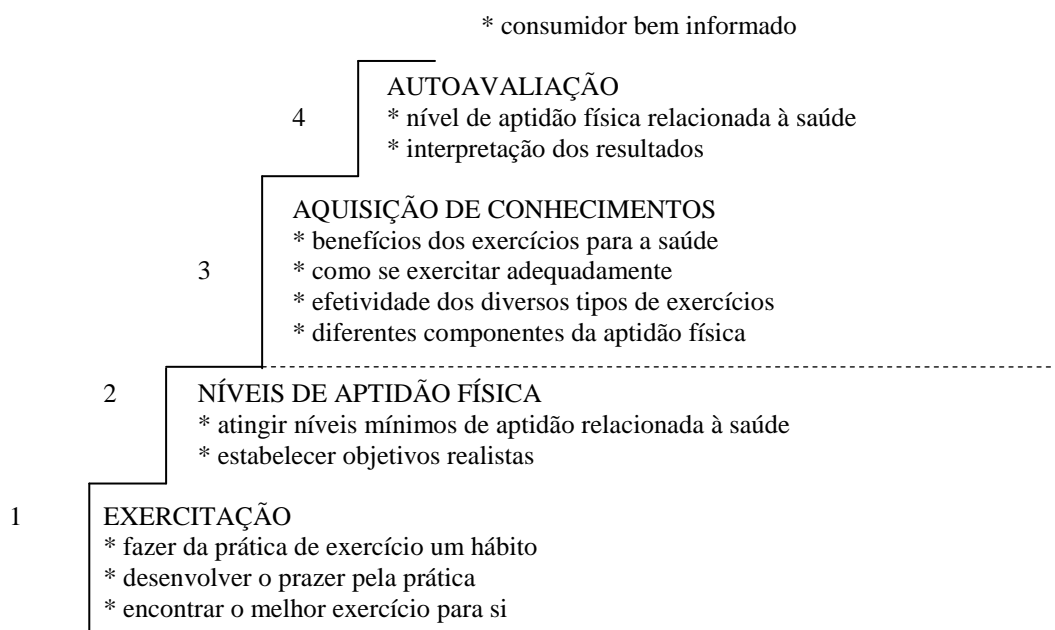


Figura 1. A ‘Escada da Aptidão para Toda a Vida’ – (adaptada de Corbin, Fox, Whitehead, 1987)

A Escada da Aptidão para Toda a Vida se desenvolve em fases, traduzidas por degraus que simbolizam os anos da educação básica. O primeiro degrau tem o objetivo de tornar os(as) discentes ativos, desde os primeiros anos escolares, através de atividades que sintam prazer, motivando-os à prática, aumentando as chances de se tornarem ativos (NAHAS, CORBIN, 1992). O segundo degrau tem, como pré-requisito, que o (a) discente seja fisicamente ativo e busca desenvolver os 5 componentes da aptidão relacionada à saúde: resistência muscular, força, flexibilidade, composição corporal e resistência cardiorrespiratória.

Contudo, apesar de aptos fisicamente, será que os(as) discentes adotarão um estilo de vida ativo e permanente, sem conhecerem os benefícios do exercício ou como programar e avaliar suas rotinas de exercícios?³⁴ Para a criação de estilos de vida ativos por toda a vida, outros objetivos são incluídos na proposta. Nessa direção, a Escada da Aptidão para Toda a Vida progride e, no terceiro degrau, propõe transmitir conhecimentos sobre os componentes da aptidão física, como os benefícios do exercício para a saúde, a forma correta de exercitar-se de acordo com objetivos, a efetividade dos diferentes tipos de exercícios (NAHAS, CORBIN, 1992), pois o conhecimento sobre o assunto colabora para a tomada de atitude positiva pelo indivíduo. O docente deve estimular atitudes positivas sobre o exercício. Se os docentes desejam desenvolver estilos de vida ativos com os seus discentes, devem ensiná-los a se auto-avaliar, tema do quarto degrau, quando os(as) discentes são sujeitos a testes simples³⁵, nos quais

³⁴ A linha pontilhada delimita os limites desse questionamento.

³⁵ São exemplos de testes utilizados para avaliar a Aptidão Física Relacionada à Saúde: IMC, Flexibilidade (sentar-a-alcançar); resistência abdominal (abdominal); Força-resistência de membros superiores (barra modificada) e Resistência geral (9 minutos ou vai-e-vem). Disponível em:

<http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snear/talentoEsportivo/proespBr.pdf> Acesso em: 29 set. 2015.

estabelecem objetivos individuais, a partir da avaliação recíproca, para mais tarde serem capazes de se auto-avaliarem em termos dos componentes da aptidão relacionada à saúde, interpretando os seus resultados para utilizá-los no planejamento de seu programa de exercícios. O último degrau refere-se a “solucionar problemas” e “tomar decisões” sobre sua prática de exercícios, a partir das vivências, interesses e conhecimentos básicos que recebeu e devem ser incorporados no cotidiano, tornando-se um consumidor informado sobre o exercício físico.

O ponto relevante, ao fim dos anos escolares, é a “autonomia” construída pelo(a) discente sobre os seus próprios programas pessoais de exercícios³⁶ (CORBIN, FOX, 1986; CORBIN, FOX, WHITEHEAD, 1987), exercitando-se, ciente do valor e dos benefícios da adoção de um estilo de vida ativo e permanente para a sua saúde.

Pela Escada da Aptidão para Toda a Vida, não basta desenvolver bons níveis de aptidão física relacionada à saúde. É necessário aprender aspectos cognitivos que se referem à aptidão e aos exercícios, para que os(as) discentes desenvolvam consciência para a tomada de decisões e de atitudes que se referem à adoção de estilos de vida ativos e permanentes.

Para fins de elaboração das Orientações Curriculares, defendemos a superação de uma abordagem maniqueísta e a necessidade de se propor uma tensão entre as correntes da Promoção da Saúde e da Aptidão Física Relacionada à Saúde, posicionando a Educação Física enquanto via de “educação da saúde”. Na tentativa de aproximar essas propostas, o docente deve resgatar conteúdos mantidos à margem³⁷, como aqueles denominados de “conhecimentos sobre o corpo” pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), com o objetivo de sensibilizá-los sobre a necessidade da adoção de um estilo de vida ativo, pensando na função da Educação Física como veículo de educação para a saúde³⁸.

A partir do diálogo entre essas propostas e sua sistematização no ensino da Educação Física Escolar, o docente poderá combater a noção

³⁶ Tal objetivo refere-se a capacitar o(a) discente a “consumir” o exercício de forma correta, a partir dos conhecimentos acumulados ao longo das aulas de Educação Física Escolar como, por exemplo: poder decidir o tipo de exercício, sua duração, intensidade e frequência mínima, para atingir um objetivo como a perda de peso ou o ganho de massa muscular ou adquirir equipamentos esportivos de acordo com suas finalidades – conforto, aumento do desempenho, proteção - evitando a prática inadequada e a desistência do exercício, por não alcançar seus objetivos pessoais.

³⁷ Algumas propostas sobre esses conteúdos são apresentadas no tema articulador da “Saúde”, nesse documento.

³⁸ Como sugestão de leitura, destacamos os artigos de Dartagnan Guedes e Joana Guedes (1993, 1994) que sistematizam a proposta da Aptidão Física Relacionada à Saúde, oferecendo conteúdos para planejamentos de Educação Física. Dentre as obras referentes à Promoção da Saúde, Faria Júnior (1991a) apresenta uma reflexão para a Educação Física, sem o intuito de construir uma proposta concreta para o seu ensino na escola. Devede (2003a) apresenta relato de experiência desenvolvido com discentes de ensino fundamental sobre suas representações acerca da saúde e a reflexão sobre a Educação Física como via de Educação para a Saúde. Farinatti e Ferreira (2006) publicaram obra na qual apresentam alguns exemplos concretos que sistematizam princípios dessas correntes.

ingênua de causalidade entre a prática de exercícios e a saúde, desconsiderando os seus determinantes sociais, políticos e econômicos, que impedem nossos(as) discentes de adotarem um estilo de vida ativo, apesar da informação recebida nas aulas. Isto colabora para a construção de uma Educação Física que se legitime no currículo, com conteúdos relevantes para o cotidiano dos(as) discentes – como a ampliação da relação com a saúde, a partir de uma abordagem crítica da Educação Física Escolar interpretada como via de educação para a saúde (DEVIDE, 2003).

COMPROMISSO DOCENTE COM A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"> • Conscientizar os (as) discentes sobre a necessidade da adoção de um Estilo de Vida Ativo. • Consultar a produção científica e ampliar a relação de compromisso da Educação Física como via de educação para a saúde. • Discutir os fatores, além da Educação Física, que influenciam na saúde. • Desmistificar a relação causal entre Saúde e Educação Física. • Considerar que a exercitação permanente depende, além das capacidades do (da) discente e da competência docente, de condições políticas, sociais e econômicas. • Compreender que a relação entre Saúde e profissão de Educação Física fundamenta o trabalho e contribui para perpetuar ou romper a causalidade entre vida ativa e saúde. • Resgatar conteúdos mantidos à margem pela Educação Física Escolar, como o conhecimento sobre o corpo.

Quadro 3. Compromisso docente com a Promoção da Saúde na Educação Física Escolar.

Importante ressaltar, aqui, o Programa Saúde na Escola³⁹ – PSE, instituído no ano de 2007, através do Decreto Presidencial n.º 6286 (Brasil, 2007), e tendo, como premissa, a articulação institucional entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação.

Entre as ações de promoção de saúde, o PSE destaca as Práticas Corporais, bem como a Atividade Física e Lazer, por considerar que

³⁹ De acordo com a Política Nacional de Promoção da Saúde (2010), promover a saúde se constitui em estratégia de articulação transversal, que confere visibilidade aos fatores que colocam em risco a saúde da população. Por essa razão, trata-se do objetivo mais trabalhado pelo PSE, com vistas à redução das vulnerabilidades de ordem individual, social e institucional. Considerando que tais propostas devem ser tratadas transversalmente, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério de Educação (MEC), o Núcleo Curricular Básico Multieducação e as Orientações Curriculares da SME, é recomendado que todas as Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino incluam, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), ações de proteção social, promoção e atenção à saúde integral, assim como à prevenção das doenças e agravos relacionados à saúde da comunidade escolar que perpassem as diferentes dimensões do trabalho pedagógico. Nesse contexto, a proposta do PSE Carioca encontra-se intimamente ligada aos saberes e fazeres da área de conhecimento da Educação Física (vide Referências Bibliográficas deste documento).

[...] a prática regular de atividade física é importante para o bem-estar físico e mental das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos, correspondendo a um importante fator de proteção da saúde (especialmente para doenças crônicas como diabetes e hipertensão arterial e até mesmo câncer). (BRASIL, 2011, p. 7-8)

2.5 Coeducação

A abordagem da Coeducação tornou-se mais conhecida na área de Educação Física com a publicação da obra “Coeducação Física e Esportes: quando a diferença é mito”, de Maria do Carmo Saraiva, em 1999⁴⁰. O termo coeducação passou a circular com mais recorrência no âmbito dos Estudos de Gênero na Educação Física brasileira (DEVIDE et al, 2011), como alternativa ao formato de aula mista, até então interpretado como o mais adequado para a integração de meninos e meninas (LOUZADA DE JESUS, DEVIDE, 2006; LOUZADA DE JESUS, VOTRE, DEVIDE, 2007).

O debate sobre Coeducação na Educação Física Escolar passa a fazer parte da formação profissional, buscando alternativas pedagógicas que promovam mudanças nas relações de gênero intersexo e intrasexo⁴¹ (DEVIDE et al, 2010), desconstruindo binarismos como masculino/feminino, forte/fraco, hábil/não hábil, entre outros circulantes nas aulas (SOUZA, ALTMANN, 1999; ALTMANN, 2002, 2015).

Intelectuais da área têm utilizado as ideias de Scott (1995) para conceituar “gênero” enquanto categoria de análise para interpretar as relações entre os sexos ou entre os sujeitos do mesmo sexo na Educação Física (LUZ JÚNIOR, 2003; SARAIVA, 2005; DEVIDE, 2005; GOELLNER, 2001, 2005; ALTMANN, 2015). O gênero tem sido interpretado como uma categoria analítica, referente à construção social do sexo, evidenciando que as identidades masculina e feminina são construções sociais e históricas, transitórias e mutáveis.

Louro (2001) afirma que a Educação Física Escolar é um espaço de construção das masculinidades e feminilidades: “Se, em algumas áreas escolares, a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente mais explícito e evidente.” (p.72). Saraiva (2002) ainda ressalta que a Educação Física deve refletir sobre a “(...) importância do papel dos(as) Professores(as) na problematização e

³⁹SARAIVA, M. do C. Coeducação Física e Esportes: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 2005.

⁴¹ Ressaltamos que os problemas de gênero nas aulas de Educação Física não são decorrentes somente das relações entre meninos e meninas; mas entre meninos e entre meninas (DEVIDE et al, 2010).

vivência das questões de gênero, na prática pedagógica, junto aos seus alunos/as. E, para isso, eles/as próprios(as) precisam estar esclarecidos” (p. 83).

Todavia, compreender que gênero e sexualidade são culturalmente construídos e não “naturalmente” dados não é uma tarefa fácil para aqueles/as que estão ministrando aulas de Educação Física e, por vezes, reproduzem estereótipos de gênero, quando deveriam combatê-los (MEYER, SOARES, 2004), o que gera a necessidade de repensarmos a abordagem dessa temática na formação docente (CORREIA, 2008).

Apesar de alguns documentos oficiais apontarem para a necessidade de combatermos práticas discriminatórias relacionadas ao gênero (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), os docentes ainda têm dificuldades em problematizar a naturalização das desigualdades de gênero nas aulas, através de situações didáticas problematizadoras, refletindo sobre a norma natural, expressa e imposta socialmente pela equação: sexo-gênero-heterossexualidade (BUTLER, 2003; LOURO, 2004), e suas relações com as experiências de participação nas aulas de Educação Física como, por exemplo, ser menino tem significado ser masculino e heterossexual e, no âmbito da aula de Educação Física, demonstrar interesse e habilidades para esportes coletivos. Enquanto docentes, precisamos questionar essas normas cristalizadas e tomadas como “naturais”, mas que são culturalmente construídas.

A partir dessas reflexões, cabe questionar: se os corpos de alunos e alunas estão juntos nas salas de aula, por que não podem compartilhar juntos e de forma equânime as atividades da Educação Física? A questão ainda é pertinente em função de algumas escolas apresentarem aulas separadas por sexo, com base no discurso biologicista, pautado nas diferenças de habilidades motoras entre meninos e meninas, o que impede a aprendizagem da convivência, respeitando-se mutuamente, a partir das vivências corporais (SARAIVA, 2005). Por outro lado, a adoção das aulas mistas, por vezes, enfrenta a resistência dos(das) discentes: meninos argumentam que não podem jogar como gostariam porque as meninas não ‘sabem jogar’, enquanto elas optam por se auto-excluir em função da suposta ‘brutalidade’ deles e das suas práticas de exclusão, como não distribuírem a bola para elas num jogo coletivo (LOUZADA DE JESUS, DEVIDE, 2006; ALTMANN, 2015). Entretanto, a aula mista, por si só, não garante tal problematização ao propor apenas a participação conjunta entre eles e elas.

A intervenção docente é fundamental para desconstruir estereótipos, como o de que as meninas nascem sem habilidades para participarem de jogos de futebol ou outras modalidades coletivas; ou os meninos nascem brutos e com um comportamento que as exclui. O docente deve combater esses estereótipos, demonstrando como são construídos na cultura, incentivando a prática de alunos e alunas nas mesmas atividades, contribuindo para a compreensão da construção social das diferenças de gênero, estimulando o respeito entre eles e elas, entre elas e entre eles, em relação à habilidade motora, etnia, religião, força, idade, classe

social, fatores dessa exclusão (SILVA, DEVIDE, 2009; ALTMANN, 2015).

Nesse contexto, em que as relações de gênero necessitam problematizações de ordem didática e sistemática, esse documento considera relevante apontar para a abordagem da Coeducação. Nela, os alunos e alunas participam juntos das atividades, quando podem ser problematizadas as questões de gênero inerentes às mesmas:

“Torna-se importante trazer para o campo das discussões e possibilidades pedagógicas as questões (...) como: os papéis sexuais estereotipados, os anseios irracionais de dominação dos homens, a opressão tradicional da mulher e, principalmente a ameaça ao direito de melhores condições e igualdade dos seres humanos no esporte e na educação física” (SARAIVA, 2005, p.181).

A Coeducação vai além das soluções da aula mista, ao unificar alunos e alunas na mesma atividade (LOUZADA DE JESUS, DEVIDE, 2006). Proporciona o debate sobre a construção social de práticas consideradas masculinas ou femininas pela sociedade, problematizando a relação entre a vivência dessas práticas e as identidades de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, garantindo a equidade⁴² de oportunidades para ambos os sexos, combatendo o sexismo e a generificação de conteúdos, proporcionando ampla experimentação de atividades de forma sensível às diferenças e com respeito às mesmas, na medida em que situações didáticas são apresentadas para que meninos e meninas compreendam, por exemplo, o porquê deles apresentarem, em geral, mais habilidade motora para jogarem futebol do que elas ou essas terem maior facilidade para atividades rítmicas e expressivas.

Historicamente, a Educação Física Escolar apresentou um rol de conteúdos e um formato que favoreceu a vivência e a experiência dos alunos, gerando representações diferenciadas sobre práticas corporais de homens (esportes coletivos e de contato) e mulheres (atividades rítmicas e suaves), colaborando para a construção de estereótipos que ainda hoje estão presentes nas ações e discursos de discentes, ao se negarem a participar de algumas atividades que propomos, em função de preconceitos cristalizados, como, por exemplo, “futebol é esporte de homem” ou “homem não pode dançar”⁴³. A adoção de uma abordagem coeducativa, então, amplia vivências corporais e as capacidades motoras

⁴² É relevante sublinhar que a Coeducação não busca a igualdade entre os sexos, pois reconhece as diferenças e a dimensão relacional do gênero; mas busca a equidade, a partir de uma atmosfera de liberdade que permita o desenvolvimento integral dos meninos e meninas nas suas dimensões afetiva, social, intelectual, motora e psicológica, independentemente do sexo (COSTA, SILVA, 2002).

⁴³ Na dança, a participação dos homens gera um ônus patriarcal, por possibilitarem que esses manifestem a expressividade emocional através de movimentos distintos daqueles do esporte coletivo, transgredindo preceitos de uma masculinidade hegemônica; o mesmo se dá com a participação das meninas no futebol (CONNELL, 1995; SARAIVA, 2002).

de meninos e meninas, além de contribuir para a estabilização de grupos heterogêneos quanto ao sexo, promovendo a interação social.

A Coeducação busca interpretar os conteúdos das aulas de Educação Física utilizando o gênero enquanto categoria de análise para compreender as diferenças intersexo e intrasexo, libertando alunos e alunas da imposição de papéis que determinam o que cada sexo pode experimentar enquanto Cultura Corporal. Essa tendência binária entre o masculino e feminino, é problematizada pela apresentação de descontinuidades nas representações de masculinidades e feminilidades, por exemplo, quando atletas homens apresentam preocupação estética com a aparência, o corte de cabelo, as jóias, as roupas, características historicamente associadas ao feminino; ou quando mulheres ocupam espaços de comando, como cargos de treinadoras ou presidentes de federações. Outros exemplos podem ser usados, como os novos espaços ocupados por homens (espaço privado, cuidado dos filhos/as) e mulheres (espaço público, trabalho profissional) na sociedade (LOURO, 2004).

A título de exemplificação de atividades, apresentaremos duas situações didáticas, no formato de atividades de cunho co-educativo, problematizando as relações de gênero nas aulas de Educação Física, conferindo maior clareza aos argumentos até aqui apresentados.

Atividade 1

Ano escolar: 1.º ao 4.º Ano

Objetivo: Problematizar a generificação dos brinquedos, identificando diferenças entre os gêneros masculino e feminino.

Material: saco plástico ou de tecido e brinquedos das crianças.

1.º momento: Apresentar o objetivo da atividade e, inicialmente, solicitar que cada aluno/a traga de sua casa um brinquedo, a ser depositado no saco, no início da aula, sem que a turma veja.

2.º momento: Com a turma organizada em círculo, sentados/as, solicitar que o saco com os brinquedos passe e cada criança retire um brinquedo, momento em que o docente fará a pergunta: Você sabe de quem é esse brinquedo? No caso de a criança responder positivamente, fazer a próxima pergunta: Quais os critérios que você utilizou para descobrir? Nesse momento, possivelmente, algumas questões irão surgir, como, por exemplo, brinquedos com a cor rosa ou bonecas serem reconhecidos como de meninas e outros, como carrinhos e bonecos, como de meninos. É previsto que alguns brinquedos sejam considerados neutros quanto ao gênero pela turma. Durante a passagem do saco de brinquedos e, a partir das respostas das crianças, o docente deverá problematizar: Por que consideram alguns brinquedos de meninos ou de meninas? Por que denominam isso pela cor do brinquedo? O que acham de trocarem os brinquedos e experimentarem na aula? Entre outras perguntas que devem ter o intuito de desnaturalizar a generificação dos brinquedos como sendo de meninos ou meninas em função de determinadas características socialmente construídas.

3.º momento: Estimular que as crianças passem a criar jogos e brincadeiras de forma livre – individualmente, em duplas ou em grupos – com o brinquedo que retiraram do saco. O docente deve analisar e avaliar se, por exemplo, estratégias foram usadas para meninos “reconquistarem” carrinhos e “devolverem” bonecas; ou se conseguiram criar jogos juntos, como uma menina com um carrinho criar um jogo que utilize a casinha que o menino retirou do saco. Tais práticas devem ser debatidas no fechamento da aula.

4.º momento: Conversa com a turma sobre as sensações, impressões, sentimentos durante os jogos e brincadeiras vivenciadas na aula. O docente deve ser um mediador na direção de sensibilizá-los para o fato de que brinquedos devem ser utilizados por meninos e meninas independentemente do seu sexo; assim como, se possível, fazê-los perceber algumas características dos brinquedos: bonecas serem frágeis [bebês, princesas, modelos] e bonecos serem fortes [super-heróis com poderes], objetivo que pode ser alcançado com turmas de terceiro e quarto anos.

Atividade 2

Ano escolar: 8.º e 9.º Anos

Objetivo: Identificar diferenças e desigualdades na participação de homens e mulheres nas práticas corporais, propondo soluções para a integração entre meninos e meninas num jogo coletivo.

Material: jornais e revistas com reportagens sobre práticas corporais diversas.

1.º momento: Solicitar uma pesquisa de imagens sobre homens e mulheres do esporte, das danças, das lutas, entre outras manifestações da Cultura Corporal, assim como suas conquistas.

2.º momento: Organizar os(as) alunos(as) em pequenos grupos e promover o debate sobre a visibilidade dada pela mídia às conquistas de homens e mulheres nessas práticas corporais. Estimular a discussão com questões como: Quantas reportagens sobre mulheres e sobre homens vocês encontraram? O que elas e eles estão fazendo nas imagens? Há imagens de mulheres lutando ou homens que dançam? Estimular a percepção na diferença quantitativa de imagens, nas práticas corporais praticadas por mulheres e homens, nos sentidos produzidos pelas imagens, nas invisibilidades delas e deles em algumas práticas corporais generificadas.

3.º momento: Pedir que interpretem, com mais acuidade, as imagens: seu tamanho, local da página onde foram publicadas, se o homem ou a mulher está em ação na prática corporal ou não, a legenda da foto (quando houver) etc. O objetivo é promover a sensibilização da turma para as desigualdades e descontinuidades de gênero nas práticas corporais.

4.º momento: após o debate inicial, apresentar uma situação-problema à turma: a partir do formato do jogo “X”, como podemos mudar o uso do espaço, do material e das regras, aumentando as oportunidades para meninos e meninas participarem? O docente deve atuar como mediador das ideias propostas, organizando o “novo” jogo e estimulando a participação de todos(as), observando práticas de inclusão ou exclusão durante o jogo.

5.º momento: Debate sobre as impressões da vivência do jogo, coletivamente construído, resgatando as ideias elaboradas pelos (as) discentes durante a reflexão inicial dos primeiros momentos da aula.

3. Critérios de Seleção de Conteúdos

Enquanto critérios na escolha de conteúdos, este documento se alinha à proposição da abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que apresenta alguns “princípios curriculares no trato com o conhecimento”, que, por sua vez, se aproximam e serão complementados pelo que Libâneo (2013) denominou de “critérios de seleção de conteúdos” em sua clássica obra “Didática”.

Com vistas à seleção dos conteúdos de ensino para Educação Física Escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, preconizamos que o docente deve considerar aspectos relevantes que auxiliem na escolha, no ensino e na aprendizagem de conteúdos da Educação Física pelos(as) discentes, listados a seguir:

Relevância social: este critério de seleção do conteúdo se relaciona à proximidade entre o conteúdo e a realidade cotidiana dos(as) discentes. Portanto, deve estar contextualizado à realidade em que o docente atua junto à respectiva escola, comunidade, repertório cultural disponível, entre outros aspectos. Este critério deve auxiliar os(as) discentes a compreenderem a realidade social em que estão inseridos(as), a partir da vivência dos conteúdos da Educação Física Escolar, atravessados por temas articuladores⁴⁴.

Exemplo 1: ao escolher ministrar o conteúdo de Atividades Rítmicas e Expressivas, especificamente a *dança*, o docente pode optar por eleger o *funk* a partir do que circula no cotidiano da turma e de seus interesses imediatos. Neste contexto, deve estimulá-los a experimentarem movimentos coreográficos da dança, construir letras que abordem a sua realidade social, com destaque para os fatores urbanos presentes em sua comunidade; elaborar coreografias que podem ser teatralizadas e que se afastem daquelas padronizadas e já massificadas pela mídia.

*Contemporaneidade*⁴⁵: tal critério prevê o ensino do que há em termos clássicos e atuais sobre o conteúdo de ensino selecionado pelo docente.

Continuação do Exemplo 1: a partir do exemplo anterior, ao ministrar o *funk*, o docente deve mencionar outros estilos de dança, como o ballet enquanto uma dança clássica ou a dança contemporânea; demonstrando que o funk é mais uma possibilidade de vivência deste conteúdo, que estará sendo ensinado nas aulas de Educação Física Escolar enquanto uma dança de rua, popular e presente na realidade da cultura juvenil dos(as) discentes da turma.

⁴⁴ Esses temas serão apresentados no item 5 deste documento.

⁴⁵ Libâneo (2013) apresenta um princípio similar a este, o “caráter científico” do conteúdo, que consiste em selecionar as bases das ciências e transformá-las em conhecimentos básicos para a vida dos alunos.

Exemplo 2: o docente pode inserir no rol de conteúdos, alguns “jogos eletrônicos” conhecidos pelos(as) discentes, que apresentem características que podem ser utilizadas para serem aplicadas em jogos dramáticos, que exijam teatralização; ou jogos que demandem táticas de grupo para atingir o seu objetivo.

Simultaneidade dos conteúdos, enquanto dados da realidade: esse critério pressupõe uma relação direta dos conteúdos entre si, apresentados de forma simultânea, durante a vivência das atividades nas aulas.

Exemplo 3: as dinâmicas de ocupação de espaço, em alguns jogos coletivos, possuem padrões similares. Fazer com que os(as) discentes percebam essas similitudes auxilia no combate ao etapismo e aos pré-requisitos para a aquisição do novo conhecimento, como no passado os conteúdos da Educação Física eram organizados no planejamento⁴⁶. A partir desse critério, conteúdos distintos, que possuam padrões similares, como jogos de ocupação de espaço, podem ser apresentados simultaneamente e gradualmente, pela mudança de sua amplitude e complexidade, levando ao ensino de novos jogos, com regras mais elaboradas.

*Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos*⁴⁷: enquanto sujeitos históricos, os(as) discentes possuem uma bagagem cultural sobre os conteúdos de ensino da Educação Física Escolar, no que se relaciona às informações e às habilidades motoras para experimentarem os elementos da Cultura Corporal. O diálogo entre o docente e a turma permite delinear um diagnóstico das experiências motoras, dos conhecimentos e interesses dos(as) discentes acerca dos conteúdos de ensino a serem planejados. Desse modo, torna-se possível utilizar critérios de seleção de conteúdos adequados ao que a turma terá condições de aprender, no período proposto no planejamento.

Exemplo 4: para adequar à turma o ensino dos conhecimentos sobre o corpo, com o objetivo de compreenderem a função do coração e a relação da frequência cardíaca com a prática do exercício físico, o docente pode, por exemplo, perguntar à turma de 1.º segmento do Ensino Fundamental: vocês têm coração? Onde ele fica? Vocês conseguem senti-lo? Como ele está batendo? Conseguem sentir o coração do/a colega? Por que o coração

⁴⁶ Referimo-nos à organização tradicional de conteúdos restritos aos esportes, por bimestre e a partir de argumentos pautados em pré-requisitos motores, como, por exemplo, se eleger modalidades como o voleibol, somente nos últimos anos do segundo segmento do Ensino Fundamental, em virtude de seus aspectos técnicos, considerados complexos do ponto de vista motor.

⁴⁷ Libâneo (2013) apresenta princípio similar, denominado “acessibilidade e solidez”, que visa compatibilizar os conteúdos às capacidades de aprendizagem dos(das) discentes.

bate? É possível sentir o batimento do coração em outro local além do peito? No decorrer das perguntas, o docente pode oferecer estímulos que provoquem esforço físico em diferentes intensidades, como a participação em jogos populares diversos, para que os(as) discentes percebam as mudanças nos batimentos cardíacos e reflitam sobre a sua relação com o exercício, a partir de seus conhecimentos prévios, mediados pelo docente.

Provisoriedade do conhecimento: tal critério se relaciona à promoção, pelo docente, da noção de historicidade do conteúdo de ensino, para que os(as) discentes sejam estimulados(as) a compreender a sua gênese e suas posteriores transformações decorrentes da interferência humana.

Exemplo 5: o docente pode problematizar um determinado jogo e abordar a sua evolução ao longo do tempo em termos de diferentes nomenclaturas que esse jogo recebeu, as mudanças que ocorreram nas regras, a evolução tecnológica das vestimentas e equipamentos, as mudanças no espaço para jogar, a sua institucionalização, a partir da criação de entidades regulamentadoras, entre outros aspectos.

Espiralidade da incorporação das referências do pensamento: tal critério tem, por princípio, a ampliação na aplicação de conceitos relativos ao conteúdo e aprendidos no decorrer das aulas, para que o(a) discente possa transferi-los para tarefas mais complexas ao longo dos anos escolares, a partir da constatação, interpretação, compreensão e explicação, mediadas pela intervenção docente.

Exemplo 6: o docente pode promover a ampliação da noção do movimento de arremessar, a partir do arremesso de uma bola de meia num brinquedo como o boliche, construído com sucata, no primeiro ano do Ensino Fundamental; para um arremesso no jogo do queimado, no quarto ano; e, por fim, para um arremesso com apoio no handebol, numa atividade de iniciação ao esporte, no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Correspondência entre os objetivos de ensino e os conteúdos: este critério apresentado por Libâneo (2013) prevê que o ensino dos conteúdos selecionados pelo docente deva expressar os objetivos da escola e, especificamente, da Educação Física Escolar, instrumentalizando os(as) discentes para a participação na transformação social.

Exemplo 7: se a escola possui como um de seus objetivos no Projeto Político Pedagógico: “*desenvolver a reflexão crítica dos(as) discentes, a partir da reflexão sobre a sua realidade social, através do ensino dos conteúdos*”, a Educação Física Escolar deve, através de seus conteúdos, estar atrelada aos objetivos gerais, presentes nos documentos que normatizam a escola. Assim, por exemplo, a disciplina pode abordar o

“lazer” como um direito de todos/as e, a partir de um projeto interdisciplinar, envolver docentes de outras disciplinas, com o objetivo específico de “sensibilizar os(as) discentes para a escassez de espaços públicos ou a deterioração dos mesmos, para a prática de exercícios, enquanto atividade de lazer na sua cidade”, estimulando-os a se organizarem coletivamente para reivindicarem tal espaço junto aos órgãos competentes.

Caráter sistemático do conteúdo: o ensino dos conteúdos, nas aulas de Educação Física Escolar, deve abordar conhecimentos sistematizados que mantenham relação entre si e com a realidade dos(as) discentes, ou seja, ao aprender um novo conteúdo, o(a) discente deve conseguir identificar e mobilizar conhecimentos que já adquiriu nas aulas de Educação Física (ou outros componentes curriculares), para que isto promova o seu aprendizado.

Continuação do exemplo 4: se o docente deseja ensinar “frequência cardíaca”, é importante que o(a) discente já tenha tido a oportunidade de participar de atividades nas quais localizou as partes de seu corpo e tenha percebido mudanças no comportamento da frequência cardíaca, como o aumento dos batimentos cardíacos, o que pode ser feito no primeiro segmento do Ensino Fundamental, a partir de jogos populares que demandem deslocamentos e ocupação de espaços. Da mesma forma, em turmas dos anos finais do segundo segmento do Ensino Fundamental, é relevante que o(a) discente já possua conhecimentos matemáticos necessários para calcular percentuais, caso o docente pretenda ensinar aspectos relativos à “zona alvo” da frequência cardíaca.

A título de sugestão, com vistas a demonstrar a presença de alguns desses critérios de seleção de conteúdos, suponhamos que a escola apresente um projeto sobre “Cultura Popular” aos docentes no início do ano letivo. Enquanto representante da Educação Física, o docente que, por exemplo, atua com o primeiro segmento do Ensino Fundamental poderia, a partir dos critérios acima elencados, eleger os “Jogos Populares” como um tema para o desenvolvimento de um projeto pedagógico nas aulas de Educação Física durante um semestre. Enquanto critérios de seleção dos conteúdos sobre os Jogos Populares, o docente deveria questionar-se sobre alguns aspectos:

1. Qual a *relevância social* dos jogos populares para os(as) discentes e o projeto geral da escola sobre Cultura Popular?
2. De que forma abordar os jogos populares, destacando sua *provisoriedade* e *contemporaneidade*, ou seja, como alguns jogos populares se modificaram e evoluíram ao longo da história?
3. Como apresentar os jogos populares de forma ‘*espiralada*’, respeitando a ‘*simultaneidade*’, demonstrando como princípios de alguns jogos servem de fundamento para a participação em outros, como, por exemplo, a ocupação do espaço e os deslocamentos em jogos como queimado e bandeirinha, tornando-os possíveis de serem apresentados, simultaneamente, em uma mesma vivência?

4. Os jogos populares são um conteúdo *apropriado para o nível de desenvolvimento* dos(as) discentes do primeiro segmento do Ensino Fundamental?
5. Como *articular o ensino dos jogos populares aos objetivos gerais do projeto da escola* sobre Cultura Popular?
6. Como, a partir do ensino dos jogos populares, explorar o ‘*caráter sistemático*’ desse conteúdo, relacionando-o aos outros, previamente vivenciados na Educação Física Escolar ou em outros componentes curriculares?

Estas são algumas questões que este documento destaca para que todo docente reflita, antes de selecionar seus conteúdos de ensino e planejá-los junto às turmas que irá assumir durante o ano letivo.

4. Conteúdos de ensino da Educação Física Escolar

Este documento corrobora a premissa de que a Educação Física trata de um conhecimento específico, denominado “Cultura Corporal”⁴⁸, que se constitui de elementos construídos historicamente pela humanidade, a saber: os jogos, os esportes, as ginásticas, as atividades rítmicas e expressivas e as lutas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Com esta seleção, a Cultura Corporal⁴⁹ não exclui outros conteúdos, como os conhecimentos teóricos sobre o corpo, necessários à adoção de um estilo de vida ativo pelos(as) discentes, ou para a aprendizagem dos conteúdos constituintes da própria Cultura Corporal. Esse documento interpreta esses elementos de forma ampliada e plural, ou seja, a dança enquanto atividade rítmica e expressiva deve ser reconhecida em suas diferentes manifestações – o samba, o jongo, o funk, o frevo, o maracatu, o forró – e não de forma restrita, reduzida à reprodução e apresentação de coreografias massificadas. Na mesma direção, o esporte não deve se restringir às modalidades coletivas historicamente presentes nas aulas de Educação Física Escolar, reconhecendo interesses e a relevância social para

⁴⁸ Para fins desse documento, o termo “Cultura Corporal” é utilizado no sentido conferido pelo Coletivo de Autores (1992), conforme apresentado no tópico 3.

⁴⁹ Destacamos, também, o papel que este componente curricular pode/deve assumir na escola por intermédio de suas características como um meio e, não só, um fim em si mesmo. Nesse sentido, com base nas evidências apresentadas pela literatura científica, é de fundamental importância que o planejamento das aulas de Educação Física Escolar formule objetivos relacionados ao desenvolvimento da aptidão física, além das estratégias utilizadas para o desenvolvimento motor. Atualmente a Educação Física Escolar é oferecida, em geral, com uma frequência semanal – tempo de duração das aulas e intensidade abaixo do recomendado pela Organização Mundial de Saúde. Para que sejam alcançados os objetivos relacionados à promoção da saúde, através da melhora da aptidão física, as aulas de Educação Física Escolar devem conter exercícios específicos para cada componente da aptidão física, tanto os relacionados à saúde, quanto os relacionados às habilidades motoras. Com isso, tanto o desenvolvimento motor quanto o cognitivo podem ocorrer de forma adequada. Evidências recentes apontam, de forma contundente, que, naquilo que diz respeito às crianças e aos adolescentes, os desenvolvimentos motor e cognitivo estão intimamente relacionados, levando, praticamente, o mesmo tempo para alcançarem sua maturidade. Quando o desenvolvimento cognitivo sofre algum tipo de distúrbio, frequentemente o desenvolvimento motor é afetado negativamente. Estudos apontam para o fato de que as regiões do cérebro responsáveis pelo controle motor também participam, efetivamente, das ações cognitivas e vice-versa. Além disso, alunos com uma melhor aptidão física apresentam melhor rendimento escolar do que seus pares sedentários. Provavelmente, as explicações para essa ocorrência estão relacionadas ao fato (já citado) de que as regiões do cérebro responsáveis pelo controle motor também participam efetivamente das ações cognitivas e vice-versa. Ao se estimular o córtex pré-motor dorsolateral, responsável por tarefas cognitivas, observa-se um aumento na atividade do neocérebro, envolvido, primordialmente, no controle motor. Alguns autores consideram que, se o neocérebro desempenha um importante papel na aprendizagem motora, provavelmente ele também está envolvido em outras formas de aprendizagem. Na verdade, várias funções cognitivas são fundamentais para o controle e aprendizado do movimento.

o ensino de outras modalidades, presentes na cultura local ou que despertam a curiosidade e a motivação nos(as) discentes, como o *rugby*, o frescobol, o *frisbee*, o skate, o voleibol de praia, o badminton, o tênis, o surfe, os jogos de tabuleiro, que podem ser apresentados de forma adaptada, em função da realidade escolar.

Tais elementos da Cultura Corporal devem ser ensinados estabelecendo relação com temas cotidianos dos(as) discentes – nesse documento, representados pelos “temas articuladores”, despertando o interesse em uma aprendizagem significativa para a formação de um(uma) discente capaz de proceder à leitura crítica da realidade social em que está inserido(a).

Os jogos, os esportes, as ginásticas, as atividades rítmicas e expressivas e as lutas devem ser apresentados ao longo dos anos escolares, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a partir da ideia de um “currículo ampliado” e de uma “dinâmica curricular” específica. Esse currículo deve organizar o conhecimento de forma historicizada e espiralada, como já foi dito anteriormente, apresentando o conteúdo de forma continuada, retomando-o em diferentes momentos da vida escolar, ampliando sua compreensão, conforme o grau de complexidade necessário e adequado às capacidades de aprendizagem dos(as) discentes. Da mesma forma, deve garantir o estabelecimento de relações entre os componentes curriculares, de forma interdisciplinar, promovendo o diálogo entre a Educação Física, a História, as Ciências entre outros, oferecendo condições necessárias à assimilação e à transmissão do saber, à organização do tempo e do espaço pedagógico para o aprendizado, garantindo encontros, reuniões pedagógicas e eventos que colaborem para que o Projeto Político Pedagógico seja coerente e traduza uma visão de mundo, sociedade, educação e escola.

Para fins de seleção dos elementos da Cultura Corporal, o docente deverá se pautar nos critérios de seleção de conteúdos anteriormente apresentados, a saber: relevância social, contemporaneidade, simultaneidade, adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos(as) discentes, provisoriedade, espiralidade, correspondência com os objetivos de ensino, e o caráter sistemático do conteúdo.

Para organizar os conteúdos de ensino, Zabala (1998) apresenta sua natureza “procedimental” – referente às vivências do conteúdo, por ações, e à reflexão sobre a prática educativa, como participar de um jogo, dançar, lutar; sua natureza “atitudinal” – referente à aprendizagem e à manifestação de valores, atitudes e normas, como ser solidário, cooperativo, adotar hábitos saudáveis para a vida, respeitar regras coletivamente construídas; e sua natureza “conceitual” – representada pelos fundamentos básicos, ideias-chave e conceitos necessários à aprendizagem e aplicação na vivência dos conteúdos, como conhecimentos sobre o corpo, a saúde ou aspectos históricos sobre a Cultura Corporal. Tais dimensões do conteúdo estão articuladas e devem auxiliar o(a) discente a solucionar problemas e tomar decisões acerca da Cultura Corporal. Para fins ilustrativos, apresentamos, abaixo, alguns objetivos de ensino que explicitam a natureza procedimental (P), atitudinal (A) e conceitual (C) do conteúdo dos “jogos” no Ensino Fundamental:

(P) Participar de jogos em que recrie, de forma individual e coletiva, o uso de materiais, espaços físicos e regras.

(A) Demonstrar o respeito às diferenças de habilidade motora, adotando uma atitude solidária e cooperativa nos jogos em equipe.

(C) Identificar as implicações dos jogos eletrônicos na vida cotidiana.

Quadro 4. Exemplos de redação de objetivos de ensino.

No decorrer desse item, o documento apresentará um rol de conteúdos previstos na Cultura Corporal, com sugestões didáticas para que o docente perceba como podem ser organizados, respeitando-se critérios de seleção, como a espiralidade, a simultaneidade e a adequação às capacidades cognitivas dos(as) discentes. Ao final de cada conteúdo, são apresentados objetivos de ensino a serem atingidos na Educação Infantil, no primeiro e no segundo segmentos do Ensino Fundamental.

4.1. Jogos

Inicialmente, lancemos o questionamento: quais os argumentos que os docentes de Educação Física utilizam para justificar a presença dos jogos em suas aulas? É comum o discurso de que o jogo promove a assimilação de valores, da percepção de si mesmo e do outro, promove a descoberta de potencialidades, o desenvolvimento da autoestima, a convivência social e a filiação a um grupo, a contenção da rivalidade, a construção de regras, a capacidade de organização e disciplina etc.

Buscar compreender os jogos e as características que os diferenciam do brinquedo e da brincadeira é relevante para o início dessa discussão. Podemos dizer que o *brinquedo* constitui-se em um objeto, com dimensão material, geralmente utilizado de forma individual pela criança, como suporte da brincadeira, estimulando o imaginário; a *brincadeira* refere-se à ação que a criança desempenha sobre o brinquedo, de forma individual ou coletiva (PAVIA, 2005); e o jogo é uma atividade que pressupõe ação do jogador, o risco da imprevisibilidade, a evasão da realidade, a presença de regras com autonomia para serem flexíveis e por vezes, a participação de perdedores e vencedores (FREIRE, 2006; RETONDAR, 2015).

Apesar das justificativas em prol dos jogos nas aulas de Educação Física, a sua utilização ainda é interpretada como atividade descompromissada com a formação dos(as) discentes, reforçando o entendimento de que funcionam como mera forma de “gastar a energia” das crianças no período das aulas de Educação Física ou do recreio escolar. Tal representação necessita de transformação e cabe ao docente de Educação Física promover o debate acerca da relevância do “jogar” na escola, incluindo

o contexto dos demais componentes curriculares, em que essa ação pode ser uma via de combate à imobilidade. Sobre este aspecto, Freire (2006) afirma:

“Causa-me mais preocupação, na escola de primeira infância, ver crianças que não sabem saltar que crianças com dificuldades para ler ou escrever. Na primeira infância, a ação corporal ainda predomina sobre a ação mental. A criança apenas começou a aprender a pensar, quando, em ação corporal, já deveria ser especialista.” (p. 76)

Enquanto brinca, a criança se depara com situações novas, que geram adaptações nos esquemas motores. Logo, o jogo não pode ser visto como atividade descomprometida, mas educativa, previsto enquanto conteúdo escolar, com objetivos educacionais presentes no planejamento de ensino. Ignorar a relevância pedagógica do brinquedo, da brincadeira e do jogo na escola é negar a própria criança, não aproveitando os recursos mais valiosos que ela possui, além do caráter motivacional que desempenha, em função de sua natureza lúdica. Para Freire (2006), “o que a escola deve buscar não é que a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que, através dela, ela possa se desenvolver plenamente” (p. 76).

O jogo é uma invenção humana, perpassada de intencionalidade e criatividade. Satisfaz a necessidade de ação e deve ser interpretado como fator de desenvolvimento, estimulando o pensamento, pois, ao jogar, o(a) discente pensa sobre o significado de sua ação, o que se consolida ao longo da Educação Infantil e nos anos do 1.º segmento do Ensino Fundamental, quando as crianças passam do “Jogo Simbólico” ao “Jogo Social”, da fantasia e imaginação à aplicação das regras em situações reais e coletivas de jogo, contexto em que o docente deve valorizar a memória lúdica da turma em relação aos seus jogos cotidianos⁵⁰ (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na Educação Física, os jogos e as brincadeiras devem permitir a participação de todos(as), pela organização coletiva e a flexibilização das regras, valorizando a cultura local e sua dimensão histórica, promovendo a democratização desse elemento da Cultura Corporal. Num contexto de liberdade, crianças e jovens devem ter a oportunidade de produzirem jogos, brincadeiras e brinquedos, a partir da disponibilização de espaços e materiais para a criação autônoma, a partir de sua memória lúdica, o que torna estes elementos da Cultura Corporal uma via de conexão entre o imaginário e o real, ampliando a interpretação da realidade, estimulando a curiosidade, desenvolvendo a criatividade e promovendo a interação social. No contexto do jogo, os(as) discentes não devem ser meros reprodutores na vivência dos mesmos, mas estimulados a serem criadores, permitindo o

⁵⁰ Como jogos populares (amarelinha, elástico, gude, taco, peteca, pião, queimado, bandeirinha, garrafão, pipa), brincadeiras e cantigas de roda (adoleta, ciranda cirandinha, escravos de jó, lenço atrás, dança da cadeira), jogos de tabuleiro (dama, xadrez, trilha, resta um), jogos cooperativos (futpar, volençol, tato-contato, olhos de águia, dança das cadeiras cooperativa) ou os jogos dramáticos (mímica, imitação, RPG).

equilíbrio entre a espontaneidade necessária à dimensão lúdica da ação de jogar, com as regras que devem ser flexíveis neste cenário.

Pavía (2005) destaca a polissemia do termo “jogo”⁵¹, a dificuldade de encontrar consenso na literatura sobre a conceituação⁵² do termo e suas teorias disponíveis; optando por problematizar que, na Educação Física Escolar, é mais relevante refletir criticamente sobre duas dimensões do jogo: o “modo” e a “forma” de jogar, que buscar defini-lo. O primeiro é mais subjetivo e se refere à maneira particular que uma criança adota quando em ação, participando de um jogo; enquanto a forma é a aparência singular do jogo, o que o diferencia de outro e indica regras básicas para a participação das crianças. O autor enfatiza que a Educação Física Escolar deve combater a reprodução histórica de uma forma de jogo, o “jogo esportivo”; e um modo dominante de jogar: o “jogar a sério”, menos lúdico. Para Pavía (2005):

“as formas de jogo e os modos de jogar na aula constituem duas dimensões a considerar numa análise crítica da Educação Física. Interpelar essa relação do ponto de vista (...) dos jogadores convida o observador a perguntar-se menos o que é o jogo e mais o que é jogar (...)” (p. 250).

Os jogos podem ser apresentados e classificados de diversas formas entre os pesquisadores que os estudam, mas é consensual que, no jogo, a dimensão lúdica se constitui em pressuposto básico. Para Huizinga (1996), o jogo, como fenômeno social, é uma atividade voluntária, gratuita, feita no tempo livre, não séria, desinteressada, que demanda adesão emocional de quem participa, provoca um estado de evasão da realidade, possui uma natureza indeterminada quanto ao resultado, gerando tensão entre sua predominante dimensão lúdica em relação à dimensão agonística.

Segundo Callois (1990), os jogos podem ser classificados em categorias que sugerem os sentidos gerados em seus praticantes, a saber: *agon*, o jogo de competição (esportes institucionalizados); *alea*, o jogo de sorte ou acaso (jogo de dados, jogo de cara ou coroa); *mimicry*, o jogo de simulacro ou de fantasia (o “faz de conta” e a dramatização); e *ilinx*, o jogo com características de vertigem, busca pela instabilidade ou êxtase (cama elástica, gangorra, escorrega, esportes radicais).

Dois outros autores relevantes para a Educação Física abordam o jogo enquanto elemento importante no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem da criança: Piaget e Vygotsky. Ainda que tais estudiosos possuam abordagens distintas⁵³, em relação ao papel do jogo nesse processo,

⁵¹ O jogo pode ser interpretado como união e movimento (peças mecânicas), conjunto de elementos (jogo de talheres), artefato ou instalação (equipamentos de lazer), ação (verbo “jogar”), uma metáfora (“-Você está ‘jogando’ comigo.”), entre outros sentidos possíveis.

⁵² Sobre este aspecto, Retondar (2015) afirma que “(...) tentar conceituar o jogo seria limitá-lo a um único ponto de vista (...) qualquer tentativa de universalização daquilo que é tão móvel (...) é simplesmente dar uma sentença de morte ao próprio mistério” (p. 20).

⁵³ Entre as distinções que esses autores possuem, destacamos aquela que se refere ao “jogo”, especificamente a sua gênese para a criança. Para Vygotsky, o jogo, desde seu surgimento, possui regras. Inicia-se com “regras ocultas”, quando no mundo imaginário, do “faz de

por suas influências na Educação Física Escolar, apresentaremos alguns conceitos-chave e classificações de ambos, considerados relevantes para o uso dos jogos e brincadeiras pelo docente de Educação Física em suas aulas.

Consideramos a classificação dos jogos apresentada por Piaget (2010), ao escrever sobre a formação do símbolo na criança, importante para o docente de Educação Física, sobretudo, aquele que leciona na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando esse conteúdo deve predominar. O autor classificou os jogos em: “Jogo de Exercício”, presente no período sensório-motor⁵⁴, feito pelo prazer da repetição do movimento, quando ainda não houve aquisição da linguagem pela criança, como o balanço repetido do chocalho pelo bebê; o “Jogo Simbólico”, presente no período pré-operatório, caracterizado pelo “faz de conta”, a presença da imaginação do que não foi possível na realidade, como quando a criança “conversa” com um amigo imaginário enquanto brinca⁵⁵; o “Jogo de construção”⁵⁶, presente na transição entre o Jogo Simbólico e o Jogo de Regras ou Social, quando a criança manifesta preocupação em organizar as construções materiais que acompanham os jogos, passando a reproduzir com materiais as coisas imaginadas anteriormente no Jogo Simbólico; e o “Jogo Social” ou “Jogo de Regras”, presente no período operatório-concreto, podendo ser considerado mais avançado, com presença da atividade coletiva e regras sociais que, internalizadas, serão necessárias na vida em sociedade, como, por exemplo, alguns jogos tradicionais e brincadeiras de rua.

Vygotsky também apresenta ideias importantes para o uso dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física Escolar. Para o autor, o ambiente sociocultural promove o aprendizado, que impulsiona o desenvolvimento. A escola deve promover a aquisição de conhecimentos ainda não atingidos pelas crianças, partindo da bagagem que o(a) discente traz consigo, chegando ao conteúdo sistematizado pelo docente. O interstício, entre esses dois momentos, deve ser um espaço ocupado pelo docente, ao assumir uma posição de “escuta”, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente, por situações didáticas, como a vivência de jogos e

conta”, a predominância da representação simbólica se constitui; avança com os jogos de “regras aparentes”, quando a criança internaliza regras sobre objetos concretos.

Piaget, por outro lado, reconhece o jogo antes do aparecimento da linguagem e da presença de regras, pelo “Jogo de Exercício”. Para esse autor, o aparecimento das regras se dá após o “Jogo Simbólico”, quando surge o “Jogo de Regras” ou “Jogo Social” (NEGRINE, 1995).

⁵⁴ Os períodos de desenvolvimento da criança, propostos por Piaget, foram descritos na Abordagem Construtivista, apresentada no tópico 3 desse documento.

⁵⁵ Neste contexto, se, no início, não podendo resolver problemas mentalmente ou verbalmente, a criança se apropriava da ação corporal; no “Jogo Simbólico”, a ação corporal diminui, aumentando a atividade de linguagem e pensamento, iniciando a comunicação verbal e social com outros, ingressando no mundo do “faz de conta” (FREIRE, 2006).

⁵⁶ É fundamental que o jogo de construção esteja presente nos anos finais da Educação Infantil, para que a criança encontre amplo espaço de expressão e convívio social, dispondo de material variado e estímulo permanente para a criação livre. A partir da interação promovida na participação nos jogos de construção e que a criança inicia o seu desenvolvimento dos conceitos de seriação e classificação como leve/pesado, grande/pequeno, largo/estrito, alto/baixo, dentro/fora.

brincadeiras, que promovam situações de interação social e a aprendizagem (OLIVEIRA, 1993).

Para exemplificação do ensino dos jogos na Educação Física Escolar, apresentamos algumas situações didáticas, respeitando alguns critérios de seleção de conteúdos, já apresentados, como a “relevância social” e a “espiralidade”. Pensando no ensino dos jogos, ao longo dos anos da Educação Infantil e dos segmentos do Ensino Fundamental, o docente pode apresentar um projeto de “Jogos Populares”⁵⁷ para turmas do último ano da Educação Infantil, 5.º ano e 9.º ano do Ensino Fundamental de forma diferenciada, a partir da abordagem ampliada do mesmo conteúdo no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

EDUCAÇÃO INFANTIL: O projeto sobre “Jogos Populares” pode partir da memória lúdica das crianças, questionando, num primeiro encontro: “Quais os jogos e brincadeiras que fazem parte do dia a dia de vocês?” A partir das respostas da turma, o docente pode organizar jogos e brincadeiras pelo seu formato individual ou coletivo; uso ou não de implementos; necessidade ou não de espaço físico. Essa reflexão pode ser desenvolvida em sala, por uma dinâmica de grupo, na qual o docente será mediador e organizará em cartazes os jogos e brincadeiras mencionadas pelos(as) discentes. Nas aulas seguintes, o docente poderá propor que aqueles jogos e brincadeiras sejam vivenciadas por todos(as) na sala, no pátio ou na quadra, destacando aspectos como sua história, as diferentes nomenclaturas de um jogo ou brincadeira, as diversas formas de jogar o mesmo jogo, a dimensão da participação no jogo enquanto elemento de prazer, entre outros aspectos considerados relevantes em função do perfil da turma.

5.º ANO: Um projeto sobre “Jogos Populares” pode partir da pesquisa da turma, com entrevista entre familiares – irmãos mais velhos, pais, avós, bisavós – estimulando para que os alunos perguntem: “De que vocês brincavam quando eram crianças?” O docente deve orientar os(as) alunos(as) para que anotem os nomes dos jogos ou brincadeiras, quando foram praticadas, suas regras, formatos e implementos utilizados. A seguir, poderá ser organizado um seminário, no qual as crianças deverão conversar sobre os resultados de sua pesquisa, identificando semelhanças entre jogos e brincadeiras descritos pelos familiares. Poderá ser distribuída uma cartolina para os grupos escreverem os nomes dos jogos e das brincadeiras, a época em que foram praticadas, seus formatos, regras e implementos. A cada aula, pode-se iniciar com a apresentação de um grupo, seguida da vivência dos jogos ou das brincadeiras apresentadas. Nessa vivência, o docente

⁵⁷ Para fins deste documento, os “Jogos Populares” – também denominados folclóricos ou tradicionais – são interpretados como uma manifestação cultural presente no cotidiano da criança, transmitidos de geração a geração, representando valores da cultura de um povo, conservando ou transformando suas características, podendo ser praticado com variações de regras, modo de jogar, número de participantes e nomenclaturas. Ocorrem, predominantemente, na rua, praças, parques, se perpetuam de geração em geração ao longo da vida das pessoas (FRIEDMANN, 1996; KISHIMOTO, 1999).

deve ressaltar o caráter histórico do jogo, enquanto manifestação da cultura corporal da época, a importância de se manter viva a tradição de uma prática presente, desde a época de seus avós e bisavós, as diferentes nomenclaturas e regras dos jogos e brincadeiras, suas características como a prática individual ou coletiva, em salão ou em campo, com ou sem implementos, e suas múltiplas possibilidades de adaptação dos materiais, espaços e regras.

9.º ANO: Poderá ser proposto um projeto de pesquisa sobre “Jogos Populares”, utilizando-se a internet. A partir da palavra-chave “Jogos Populares”, o docente pode estimular a turma a buscar informações, no intuito de listarem jogos, suas nomenclaturas, origens e regras. A seguir, o docente pode construir um breve texto introdutório ou apresentar algum filme que aborde a temática, com o objetivo de promover o debate sobre os Jogos Populares, brincadeiras e brinquedos, enquanto manifestações culturais, elaborando, com os (as) discentes, conceitos-chave sobre o jogo como, por exemplo, sua classificação. O projeto pode prever que a turma, em grupos, apresente Seminários sobre os Jogos, a partir da classificação adotada. Um conjunto de aulas pode ser disponibilizado (como no 5.º ano) para a vivência e recriação desses jogos, pela intervenção da turma no uso de materiais, na mudança de regras e espaço físico. Como culminância, a turma, mediada pelo docente, pode organizar um Festival sobre Jogos Populares, brincadeiras e brinquedos, em que os jogos pesquisados poderão ser expostos e vivenciados pela comunidade escolar.

Para fins de organização curricular do conteúdo Jogo, sugerimos alguns objetivos de ensino⁵⁸ a serem atingidos ao longo do Ensino Fundamental⁵⁹, com vistas a orientar a seleção e o trato desse conteúdo, de acordo com as capacidades de aprendizagem dos(as) discentes:

⁵⁸ Os objetivos apresentados neste documento estão organizados em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, interpretadas enquanto indissociáveis, ou seja, um objetivo procedimental como “Participar de Jogos Populares, identificando e construindo estratégias táticas para sua participação e de seu grupo”, exige do(a) discente conhecer o Jogo Popular (dimensão conceitual), assim como interagir de forma cooperativa com o grupo para construir estratégias (dimensão atitudinal). Contudo, uma das dimensões do objetivo – a procedimental – tende a sobressair sobre as demais.

⁵⁹ Os objetivos de ensino relativos à Educação Especial e ao Projeto de Ensino de Jovens e Adultos serão apresentados no tópico 7 deste documento.

1.º segmento do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • (C) Conhecer a origem, nomenclatura, regras dos Jogos Populares e suas singularidades regionais. • (C) Realizar pesquisas com familiares, sobre os Jogos Populares. • (C) Valorizar os Jogos Populares enquanto uma manifestação cultural. • (C) Identificar e elencar os jogos e brincadeiras de sua comunidade. • (P) Experimentar os Jogos Populares e as brincadeiras, de forma lúdica. • (P) Recriar jogos e brincadeiras, presentes na cultura local, modificando o espaço, os materiais e as regras, com a mediação do docente. • (P) Experimentar situações de jogos sociais de caráter competitivo, identificando a vitória e a derrota como componentes do jogo. • (P) Construir jogos coletivos, a partir da combinação de materiais e do uso criativo do espaço. • (A) Participar de jogos e brincadeiras de forma individual e coletiva, identificando e respeitando diferenças de habilidade motora, gênero, idade, força, assumindo uma postura cooperativa e solidária.
2.º segmento do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • (C) Identificar mudanças e permanências na vivência de Jogos Populares, a partir do seu caráter histórico e regional. • (C) Diferenciar jogo, brinquedo e brincadeira. • (C) Analisar, de forma crítica e reflexiva, influências dos jogos eletrônicos de diferentes naturezas na sua vida cotidiana. • (C) Realizar pesquisas sobre os Jogos Populares e Brincadeiras, reconhecendo sua relevância cultural histórica. • (P) Participar de Jogos Populares, identificando e construindo estratégias táticas para sua participação e de seu grupo. • (P) Experimentar diferentes jogos, identificando elementos técnicos e táticos que os aproximam do Esporte. • (P) Recriar jogos e brincadeiras, individualmente e em grupos, por meio da solução de problemas sobre aspectos espaciais, materiais e de regras. • (P) Organizar um Festival de Jogos, Brincadeiras e Brinquedos presentes na cultura local, socializando as experiências na escola. • (A) Identificar valores éticos nos jogos e brincadeiras, adotando-os na participação nessas atividades. • (A) Participar de jogos em equipes, identificando e respeitando diferenças que caracterizam a heterogeneidade dos colegas, assumindo uma postura cooperativa e solidária.

Quadro 5 . Objetivos de ensino para o conteúdo dos Jogos.

4.2. Ginásticas

A ginástica ou a “arte de exercitar o corpo nu” possui relação histórica com a Educação Física brasileira. A sistematização dos exercícios físicos em “Métodos Ginásticos”, no início do século XIX, em países europeus – Alemanha, Suécia, França e Inglaterra⁶⁰ – exerceu fortes influências na

⁶⁰ Na Alemanha, destaca-se o caráter militar, eugênico, moral e pedagógico, nas propostas de Johann Guts Muths, Friederich Ludwig Jahn e Adolph Spiess. O primeiro desenvolveu um método ginástico, com base na Fisiologia, ministrado para homens, mulheres e crianças, diariamente; o segundo criou os “aparelhos” de ginástica e o movimento do “Turnen”; e o terceiro preocupou-se com os valores pedagógicos da ginástica escolar, como meio de aperfeiçoamento do corpo e equilíbrio da alma. Na Suécia, Pehr Henrick Ling, com base na ciência – Fisiologia e Anatomia – e numa série de movimentos de formação, propôs que a

Educação Física Escolar no Brasil, quando passaram a fazer parte do discurso de intelectuais, médicos e pedagogos da época (SOARES, 1994; OLIVEIRA, 2010). Na Europa, a ginástica, pautada em bases científicas e anátomo-fisiológicas, em estreita relação com o discurso médico, higienista e nacionalista, desempenhou importante função na sociedade industrial, reforçando o seu papel na defesa do nacionalismo, da promoção da saúde, da força, da coragem, da moral e da disciplina.

No Brasil, a ginástica alemã foi adotada pelo Exército brasileiro em 1860, permanecendo como a modalidade oficial da Escola Militar até 1912, sendo substituída pelo método francês. A ginástica sueca, pela predominância do seu caráter pedagógico sobre o militar e sua adequação ao ambiente escolar, foi defendida por Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, disseminando-se entre as instituições de ensino civil, fazendo com que a ginástica alemã fosse, paulatinamente, restringida aos ambientes militares. A ginástica francesa chegou ao Brasil em 1907, com a Missão Militar Francesa e implantada, oficialmente, em 1921, pelo Decreto n.º 14784. Em 1929, o Ministério da Guerra elaborou um anteprojeto de lei que determinava a obrigatoriedade da Educação Física no país em todos os estabelecimentos de ensino, adotando o método francês de ginástica, na ausência de um “Método Nacional de Educação Física”, decisão criticada pela Associação Brasileira de Educação (SOARES, 1994).

Após esse percurso histórico sobre a inserção da ginástica em ambientes formais e não formais de ensino no Brasil, na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, convém refletirmos sobre o que esse conteúdo de ensino significa hoje, no âmbito da Educação Física brasileira. O termo “ginástica” é amplo e pode abarcar uma diversidade de práticas corporais, que permitem o exercício e o conhecimento sobre o corpo, realizadas com ou sem aparelhos – como aros, cordas, bolas, bastões, plintos, bancos, entre outros; desde formas básicas de movimento, como caminhar, correr, saltar, arremessar, empurrar, levantar, transportar, balançar, equilibrar, rolar, girar, trepar⁶¹; sendo uma manifestação da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

ginástica fosse dividida em 4 partes: pedagógica ou educativa, militar, médico-ortopédica e estética, com a finalidade da formação do caráter, da disciplina, promoção da saúde e da beleza, com finalidade mais pedagógica do que militar. Na França, a ginástica promoveu o desenvolvimento social, com teor moral e patriótico. Seu fundador, Francisco Amorós y Ondeano, propuseram que a ginástica – civil, militar, médica ou funambulesca - deveria desenvolver qualidades físicas, psicológicas e morais, prolongando a vida e melhorando a espécie, aumentando a força e a riqueza do Estado, extirpando a fraqueza e devolvendo a virilidade do povo. Na segunda metade do século XIX, a ginástica francesa passa por influências médicas e com bases científicas, privilegia seu caráter médico-higiênico na promoção da saúde, a partir de novos estudiosos: George Demeny, Philippe Tissié, Fernand Lagrange e Esteban Marey (SOARES, 1994; OLIVEIRA, 2010).

⁶¹ Para exemplificar possibilidades de explorar esses movimentos por experiências espontâneas, livres e lúdicas, através de vivência ampliada do que denominamos de práticas corporais que constituem a ginástica, sugerimos a leitura dos exemplos de aulas abertas às experiências sobre os temas “Não cair”, “Embalar e balançar”, “Saltar” e “Jogar e movimentar-se com e sem aparelhos e materiais”, apresentadas na obra “Visão Didática da

Conforme Venâncio e Carreiro (2005), as ginásticas podem ser classificadas em ginástica de condicionamento, funcional ou de academia (melhoria da condição física); terapêutica (profiláticas ou de tratamento); alternativas (antiginástica, bioenergética); competitiva (artística, rítmica, aeróbica, acrobática, de trampolim); demonstrativa (ginástica para todos⁶² e circense); e laboral (desenvolvida no ambiente de trabalho).

Na vivência da ginástica, nas aulas de Educação Física, é relevante que o(a) discente conheça, experimente, seja curioso, criativo e reflita, criticamente, sobre as dimensões históricas, sociais, culturais e fisiológicas da sua prática, para que construa autonomia em relação às suas vivências, por exemplo, debatendo as influências da mídia em relação à beleza, ao culto ao corpo ideal, à sua mercadorização, às atitudes maléficas para alcance desse padrão normativo, como o uso de anabolizantes e dietas restritivas, discutindo as formas de segregação entre meninas e meninos em certas modalidades, com o intuito de criar um espaço de reflexão acerca da igualdade de gênero, entre outros aspectos que têm posicionado a ginástica como meio e solução (tema presente no cotidiano de jovens e adolescentes em idade escolar).

Outra possibilidade da vivência da ginástica visa promover nos(as) discentes o conhecimento de conceitos relacionados à Fisiologia e à Anatomia Humana, como, por exemplo, as modificações nos padrões de frequência cardíaca, o aprendizado do cálculo da zona alvo, as medidas de composição corporal, ou a identificação de valências físicas necessárias ao desempenho de atividades cotidianas. É importante que o(a) discente tenha acesso aos conhecimentos e às noções básicas sobre essa prática e a melhor forma de utilizá-la: saber sobre a vestimenta adequada, a hidratação, a alimentação, antes, durante e após o treino, os cuidados para a prática em condições climáticas desfavoráveis, a biomecânica ideal para minimizar lesões etc.⁶³.

Entretanto, no âmbito da Educação Física Escolar, segundo o Coletivo de Autores (1992), ainda evidenciamos a influência da ginástica de caráter formativo, com o objetivo do desenvolvimento de valências físicas; e da ginástica de caráter esportivo, com ênfase nos fundamentos da ginástica artística e, por vezes, rítmica. Este aspecto tem contribuído para que a ginástica seja um elemento da Cultura Corporal pouco presente no planejamento de ensino do docente, que tende a se justificar pela falta de aparelhos e instalações necessárias ao ensino de uma determinada vertente da ginástica esportivizada (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas”, publicada pelo Grupo de Trabalho Pedagógico das Universidades Federais de Pernambuco e Santa Maria.

⁶² Ginástica para Todos é uma nova denominação trazida pela Federação Internacional de Ginástica para substituir a antiga Ginástica Geral.

⁶³ Um exemplo prático de aula acerca do tema “As nossas funções vitais” pode ser encontrado na obra “Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas”, já mencionada neste documento.

Numa outra perspectiva, mais do que dominar determinada técnica para execução de um movimento ginástico relativo ao esporte, como uma parada de três apoios: o(a) discente deve ser estimulado(a) a elaborar outras formas de construir esse movimento – com duas mãos e um pé em contato com o solo ou os dois pés e uma mão, equilibrando-se contra a gravidade. Deve-se estimular a participação de todos(as) na criação de movimentos ginásticos espontâneos e livres, individualmente, em duplas ou grupos, realizados com ou sem a presença de aparelhos, incorporando elementos do espaço e o uso de materiais diversificados, como pneus, tábuas de diferentes larguras e comprimentos, latas, cordas, entre outros.

Na vivência dos movimentos ginásticos, é importante enfatizar que o prazer em participar deve se sobrepôr à execução de técnicas específicas, aproximadas da esportivização da ginástica como, por exemplo, os elementos da ginástica artística e rítmica, que devem ser apresentadas com seus elementos técnicos, após a vivência ampla dos movimentos já mencionados. Sobre este aspecto, o Coletivo de Autores (1992) ressalta a necessidade de

“(…) pensar na evolução que deve ter em sua abordagem, desde as formas espontâneas de solução dos problemas com técnicas rústicas nas primeiras séries, até a execução técnica aprimorada nas últimas séries do Ensino Fundamental, bem como do ensino médio, onde se atinge a forma esportiva, com e sem aparelhos” (p. 78)

Destacamos algumas possibilidades didáticas de ensino da ginástica na escola, em função de seu público, sua dimensão pedagógica e suas características: a ginástica para todos e a ginástica acrobática e circense. Segundo a Federação Internacional de Ginástica, a ginástica para todos é uma modalidade abrangente, fundamentada na ginástica artística, rítmica, acrobática, aeróbica e de trampolim, incorporando coreografias baseadas em manifestações das danças, do folclore e dos jogos, a partir de atividades livres e criativas, respeitando individualidades como faixa etária e níveis de habilidade motora dos praticantes, buscando a auto-superação, sendo realizada com ou sem elementos materiais, musicais e coreográficos, promovendo o lazer e a interação social, apresentando aspectos da cultura local, sem fins competitivos (FIG, 2015).

A ginástica para todos, com orientação pedagógica, é uma das opções de trabalho com os(as) discentes, pelo seu caráter não competitivo, recreativo, participativo e de criação livre, pela busca da autossuperação, pelo trabalho em grupos de meninos e meninas, com diferentes idades, promovendo o convívio social, sem a exigência de habilidades motoras complexas, utilizando movimentos básicos – caminhar, correr, saltar, girar, transportar, suspender, trepar, equilibrar, rolar, balancear – elementos

culturais locais, e combinando elementos das danças, acrobacias, expressões folclóricas, teatro, com ou sem aparelhos (GALLARDO, 2005)⁶⁴.

A ginástica acrobática e circense (BORTOLETO, 2008; BORTOLETO, PINHEIRO, PRODÓCIMO, 2011) também podem ser opções motivantes para as aulas de Educação Física Escolar. Seus fundamentos envolvem o manuseio ou o uso de aparelhos, como malabares, bolas, bastões, pratos, tecido, trampolim, claves, entre outros. As ações podem ser realizadas no solo ou sobre aparelhos, como bolas, monociclo, perna de pau, rolo americano. Duprat e Bortoleto (2007) e Bortoleto (2008) classificam as modalidades circenses, de acordo com as ações motoras gerais e com o tamanho dos materiais⁶⁵, sendo algumas delas possíveis de serem propostas na Educação Física Escolar pela natureza de seus materiais e aparelhos, que podem ser construídos na escola⁶⁶; assim como pelo uso do espaço físico.

No contexto das aulas de Educação Física da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o docente pode construir malabares, como o diabolô⁶⁷, o *devilstick*⁶⁸, *swing poi*⁶⁹, bolas e claves, para realização de malabarismos. Também pode propor a construção de figuras a partir do uso do próprio corpo e do corpo de um colega ou de um grupo, como as pirâmides humanas, desenvolvendo diversas possibilidades de acrobacias individuais e

⁶⁴ Este autor classifica a ginástica em Ginástica Geral, Ginástica Especial, Ginástica Formativa (englobando a Ginástica Construída – ou Localizada – e a Ginástica Natural); e as Ginásticas Competitivas (Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica Aeróbica e Ginástica de Trampolim Acrobático).

⁶⁵ Em relação às *ações motoras gerais*, esses autores classificam as modalidades circenses em “acrobacias”: aéreas (trapézio, tecido), corpóreas (de solo, em grupos, banquinhas, pirâmides, no mastro chinês) de trampolim (acrobático, báscula russa); em “manipulações”: de objetos (malabares, claves, diabolô); em “equilíbrios” de objetos (claves, bastões, antipodismo), sobre objetos (perna-de-pau, pé de lata, monociclo, corda bamba, rolo americano ou rola-rola) e acrobáticos (paradismo); e em “Encenação”, como artes corporais (arte cênica, dança) e palhaço (diferentes técnicas e estilos). De acordo com o *tamanho dos materiais*, os autores as classificam em modalidades com materiais de tamanho grande (trapézio, báscula russa, mastro chinês), de tamanho médio (monociclo, perna-de-pau, tecido), de tamanho pequeno (malabares, rolo americano, mágica), sem materiais (corporais), como acrobacias, contorcionismo, palhaço, mímica.

⁶⁶ Para acessar um conjunto de atividades de malabares com bolas, em sequência pedagógica, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=yJI-j6R2KzI>. Para acessar um tutorial para construção de materiais a serem utilizados em atividades de acrobacias e malabarismos, como bolas, aros, claves, swing poi e devilstick, acessar https://www.youtube.com/watch?v=no7_ccaXWkU.

⁶⁷ *Brinquedo chinês* conhecido, mundialmente, como uma evolução do *ioiô*, é composto por duas semi-esferas unidas invertidas que devem ser movimentadas e equilibradas por um cordão acionado por duas baquetas.

⁶⁸ *Odevil stick* ou bastão chinês é um conjunto de *bastões* de comprimento variável, composto pelo *mainstick* - o principal; que é manipulado pelos dois *handsticks*, menores, seguros pelo malabarista.

⁶⁹ Malabarismo com bolas em cordas, seguras pelas mãos e giradas em vários movimentos circulares. A palavra “Poi” significa bola em Māori, onde se crê, surgiu este aparelho.

coletivas⁷⁰. Objetos como pneus, bastões, tábuas, cordas, arcos, aros, pernas de pau, malabares, podem favorecer a criação de uma diversidade de atividades que envolvam qualidades como coordenação, concentração, equilíbrio, força, velocidade, entre outras, superando limites e promovendo o “sentimento do *consegui!*” (KUNZ, 2002). Nesse âmbito, o simples “equilibrar” uma bola de gás no pé sem deixá-la cair, assim como construir bolas para malabarismos no ar, são exemplos que desafiam e motivam crianças a participarem e desenvolverem valências físicas e autoconhecimento sobre suas possibilidades de movimento.

Neste contexto, as ginásticas acrobática e circense proporcionam uma ampla variedade de movimentos de forma lúdica, constituindo-se em ferramenta relevante para o desenvolvimento dos(as) discentes em termos de coordenação, concentração, percepção cinestésica e espacial, equilíbrio, velocidade de reação e ritmo (CARAMÊS; SILVA, 2011). Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011) esclarecem que as atividades circenses e a escola estabelecem não uma relação voltada para a formação de um artista profissional, mas uma possibilidade pedagógica que oportuniza a vivência, a criatividade, a descoberta de novas culturas, práticas e saberes, permitindo um diálogo rico entre o(a) discente, o grupo e o acesso aos valores construídos pela humanidade, como são as atividades circenses.

O docente pode incluir algumas dessas práticas corporais relacionadas às ginásticas acrobática e circense nas aulas de Educação Física, adaptando materiais (lenços, bolas de malabares, claves, diabolôs, bastões, rolo americano, pés de lata, *devilstick*, pernas de pau, entre outros), além de trabalhar com acrobacias, como pirâmides humanas e paradas de mão; e atividades de dramatização, como a mímica e o trabalho com o palhaço.

Apresentamos, a seguir, objetivos centrais a serem atingidos com o ensino e a aprendizagem das ginásticas nas aulas de Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental, no intuito de auxiliar a prática pedagógica do docente.

⁷⁰ Algumas dessas acrobacias individuais e coletivas podem ser visualizadas na obra de Bortoleto (2008), e desenvolvidas no Ensino Fundamental, com a respectiva segurança, como aquelas individuais: “rolamento para frente e para trás”, “parada de três apoios”, “parada de mãos”, “estrela”, “rodante”, “ponte para trás”; e as coletivas: “bandeira dorsal”, “torre com apoio na lombar”, “bandeira frontal”, “avião frontal”, “avião dorsal”, “torre simples” e “parada de ombros”.

1.º segmento do Ensino Fundamental	<p>(C) Identificar os fundamentos da ginástica e suas possibilidades de ação: andar, correr, saltar, girar, trepar, balançar, equilibrar, empurrar.</p> <p>(C) Organizar o conhecimento sobre os fundamentos da ginástica geral, acrobática e circense.</p> <p>(C) Conhecer a história da ginástica e a classificação de suas modalidades.</p> <p>(P) Vivenciar, de forma livre e espontânea, os fundamentos da ginástica, com ou sem aparelhos.</p> <p>(P) Elaborar sequências ginásticas de forma lúdica, com ou sem o uso de materiais e aparelhos, utilizando seus fundamentos básicos.</p> <p>(P) Construir e experimentar materiais para vivência da ginástica geral, acrobática e circense: claves, <i>devilstick</i>.</p> <p>(P) Usar o próprio corpo como meio de construção de figuras em acrobacias em duplas e em pequenos grupos, como as pirâmides humanas.</p> <p>(P) Experimentar os fundamentos ginásticos relacionados às acrobacias e atividades circenses.</p> <p>(P) Vivenciar a ginástica a partir de situações didáticas que estimulem o conhecimento sobre o próprio corpo, como suas funções vitais e modificações provocadas pelo exercício.</p> <p>(P) Experimentar acrobacias e malabarismos mais elaborados, como paradas de mãos em três apoios, manipulações de malabares, como bolas e <i>devil stick</i>, equilíbrios de objetos como claves e antipodismo, equilíbrio sobre objetos, como perna-de-pau e rolo americano.</p> <p>(P) Apresentar coreografias em grupo para a comunidade, com elementos da ginástica geral, acrobática e circense, resgatando a cultura local.</p> <p>(A) Exercitar-se em grupos, assumindo uma atitude colaborativa e inclusiva, que respeite as diferenças e contribua para a interação social.</p>
---	---

2.º segmento do Ensino Fundamental	<p>(C) Pesquisar as possibilidades de manifestação da ginástica nos espaços públicos de lazer.</p> <p>(C) Organizar o conhecimento sobre os fundamentos da ginástica, identificando similitudes entre a ginástica geral, acrobática, circense e a ginástica esportiva: artística e rítmica.</p> <p>(C) Identificar os fundamentos da ginástica em outras manifestações da Cultura Corporal, como os esportes, os jogos, as lutas e as danças.</p> <p>(C) Pesquisar sobre a história da ginástica e suas modalidades, identificando mudanças ao longo dos anos.</p> <p>(C) Conhecer a modalidade de ginástica aeróbica, identificando os seus fundamentos e contextualizando-a na realidade atual.</p> <p>(C) Pesquisar e aprofundar os conhecimentos sobre a Cultura Circense.</p> <p>(P) Usar o próprio corpo como suporte para a construção de figuras, como pirâmides humanas, em acrobacias em grupo.</p> <p>(P) Experimentar a ginástica sueca, francesa e calistênica, contrapondo-as às modalidades de ginástica atuais.</p> <p>(P) Vivenciar a ginástica a partir de situações didáticas que estimulem o conhecimento sobre o próprio corpo, como a aferição da frequência cardíaca, o cálculo da zona alvo, a relação entre volume e intensidade do exercício, o exercício aeróbico e anaeróbico.</p> <p>(P) Vivenciar os fundamentos da ginástica rítmica, utilizando aparelhos adaptados às suas possibilidades de ação.</p> <p>(P) Vivenciar a ginástica a partir de situações didáticas que estimulem a reflexão crítica sobre a imposição de modismos e um padrão de beleza e corpo ideal na sociedade contemporânea.</p> <p>(P) Experimentar, de forma espontânea e lúdica, os fundamentos da ginástica artística – saltos, giros, paradas, estrela e rondada – de acordo com suas possibilidades de ação.</p> <p>(P) Realizar acrobacias corpóreas de solo, como parada de dois apoios e pirâmides humanas; manipulações de objetos, como malabares com maior dificuldade, como claves e diabolô; equilíbrios sobre objetos como corda bamba ou <i>slackline</i> e o rolo americano, e realização de paradismos.</p> <p>(P) Apresentar para a comunidade escolar uma sequência de ginástica acrobática, combinada com fundamentos das ginásticas artística e rítmica, a partir de coreografias construídas coletivamente.</p> <p>(P) Pesquisar sobre as modalidades de ginástica, como a ginástica geral, acrobática e circense, artística e rítmica, a partir de entrevistas com praticantes, Professores(as) ou atletas.</p> <p>(A) Exercitar-se em duplas e grupos, assumindo uma atitude colaborativa, oferecendo segurança aos colegas na execução de movimentos ginásticos.</p> <p>(A) Respeitar a si e aos outros, considerando as diferenças de habilidade motora, gênero, idade, força, classe, religião, contribuindo para um ambiente inclusivo.</p>
------------------------------------	---

Quadro 6. Objetivos de ensino para o conteúdo de Ginástica.

4.3. Esportes

A influência da instituição esportiva deixou raízes profundas na história da Educação Física enquanto componente curricular, motivo pelo qual, ainda hoje, nos deparamos com uma representação social dos(as) discentes sobre a Educação Física enquanto sinônimo de prática esportiva,

cenário que necessita de transformações, a partir da intervenção pedagógica docente (DEVIDE, RIZZUTI, 2001).

No Brasil, a partir do golpe militar e durante os anos da década de 1970, num contexto de forte industrialização e urbanização nacional, a expansão do capitalismo e seus valores – como eficiência e tecnicismo – influenciaram o cenário educacional e a Educação Física Escolar (PALMA, OLIVEIRA, PALMA, 2010). Nesse contexto, o esporte tornou-se o principal conteúdo das aulas, até então representado pela ginástica, ainda por influência dos Métodos Ginásticos europeus e o discurso eugênico e higienista (SOARES, 1994).

Apresentado a partir do modelo piramidal, no qual a escola passou a ser sua base, o “celeiro” para detecção de talentos – enquanto os clubes passaram a ser o topo da pirâmide, o espaço para se construir expoentes olímpicos –, esse modelo reproduziu o esporte institucionalizado e de rendimento, com base na competição, na busca da *performance*, na quebra de recordes, na comparação de rendimentos, na regulamentação rígida, na obediência às regras previamente determinadas e nos ensinamentos relativos à vitória e à derrota, enquanto ensinamentos para a vida.

O esporte passou a determinar o conteúdo de ensino da Educação Física Escolar, estabelecendo novas relações entre docentes e discentes, que passam da relação de “Professor-instrutor e aluno-recruta para a de Professor-treinador e aluno-atleta” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54). O esporte foi ensinado sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, pilares de uma Pedagogia Tecnicista, que a Educação Física Escolar reproduziu, servindo de meio para adaptação do indivíduo à sociedade capitalista (BRACHT, 1992). Tal roupagem foi contestada a partir da década de 1980, quando, ao analisar a identidade da Educação Física Escolar, intelectuais como Valter Bracht (1992; 2011), entre outros, afirmaram que a Educação Física Escolar, ao se submeter à instituição esportiva para se legitimar enquanto componente curricular, perdia sua autonomia pedagógica e, conseqüentemente, a oportunidade de ensinar outros conteúdos inerentes ao que hoje reconhecemos como Cultura Corporal.

Gonzáles (2005) define o esporte como uma prática corporal orientada a comparar o desempenho entre indivíduos ou grupos, regida por um conjunto de regras institucionalizadas que buscam conferir iguais condições de oportunidade para vencer a todos(as), e administrado por organizações que definem as normas de disputa, promovendo o seu desenvolvimento.

Com vistas a nos aproximarmos do conceito de “esporte escolar”⁷¹, que desejamos que seja apresentado enquanto conteúdo da Educação Física, é

⁷¹ Tubino (2001) denomina esse formato de “esporte-educação”, de responsabilidade pública, assegurada pelo Estado, dentro ou fora da escola, com função central de formação de jovens para o exercício crítico da cidadania, através da democratização do esporte, combatendo a

preciso contextualizar esta definição geral numa perspectiva crítica de Educação Física Escolar. De fato, as reflexões presentes hoje na literatura contestam a reprodução do modelo do esporte de rendimento, institucionalizado, no âmbito das aulas de Educação Física.

A título de exemplo, autores como Kunz (2014a, 2014b) e Kunz, Trebels (2006), ao proporem uma Pedagogia Crítico-Emancipatória para o ensino do esporte, indicam que o esporte necessita passar por uma reflexão e consequente transformação didático-pedagógica, para se afastar do modelo do esporte de rendimento, assumindo outro formato para ser ensinado enquanto conteúdo da Educação Física Escolar. Precisa estar adaptado à realidade dos(as) discentes a partir de uma didática comunicativa, que promova o desenvolvimento de competências que extrapolem o “saber fazer”, para desenvolver outros aspectos, como a linguagem e a interação, relacionadas, respectivamente, às competências comunicativa e social.

Na mesma direção, mas com base em outros princípios teóricos, Tarcísio Vago (1996), ao refletir sobre as ideias de Valter Bracht e analisar o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física Escolar, preconiza substituímos o que o autor denomina de esporte “na” escola pelo esporte “da” escola, ou seja, o esporte de rendimento por um modelo de esporte adequado à realidade da comunidade escolar, capaz de ser produzido pela Educação Física a partir de encaminhamentos didáticos pautados em princípios de uma Pedagogia Crítica para o ensino desse componente curricular, não limitando o ensino do esporte a gestos técnicos, mas permitindo apresentá-lo em relação a temas do contexto social – violência, racismo, homofobia, desigualdade de renda, meio ambiente - ampliando a leitura crítica do mundo pelo(a) discente, através da vivência de uma cultura escolar do esporte.

A partir dessas reflexões iniciais, esse documento ressalta a premissa de o docente reconhecer a necessidade do ensino do esporte enquanto conteúdo inclusivo, garantindo a sua vivência por todos(as), sem privilégio dos mais hábeis tecnicamente ou mais aptos fisicamente. Para tal, deve-se substituir a ênfase na competição pelo processo da participação no esporte; a *performance* final pelo percurso percorrido pelo(a) discente na aprendizagem individual e na superação de limites na vivência do esporte; o princípio agonístico pelo hedonístico, substituindo a tensão da disputa pelo prazer e a dimensão lúdica do esporte.

A título de exemplo para o ensino do esporte, respeitando-se alguns dos critérios de seleção de conteúdos, já anteriormente apresentados, descrevemos algumas situações didáticas para o seu ensino na Educação Física Escolar. Pensando no ensino de uma modalidade coletiva, ao longo dos anos do Ensino Fundamental, devemos refletir sobre o discurso da “repetição” na forma de ensino dos conteúdos, denunciada na literatura, para uma apresentação do conteúdo com diferentes formatos, respeitando-se

seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade. O autor também classifica o esporte como “esporte-participação” e “esporte-*performance*”.

alguns critérios de seleção apresentados neste documento como, por exemplo, a capacidade de aprendizagem pelos(as) discentes e a espiralidade. Assim, o docente pode apresentar o voleibol desde o primeiro ano, passando pelo quinto ou pelo nono ano, de forma diferenciada, apesar de ser o mesmo esporte, respeitando-se sempre a espiralidade do conteúdo que prevê o seu aprofundamento ao longo dos anos escolares, conforme alguns exemplos:

1.º ANO: Pensando no jogo, propriamente dito, o voleibol pode ser apresentado com uma corda esticada e coberta por um lençol dobrado por cima, caracterizando a rede que separa os campos; o docente pode usar uma bexiga de gás, com regras básicas sobre o jogo: como o(a) discente pode colocar a bola em jogo, a necessidade de manter a bola sem contato com o chão e o número de vezes que ela pode ser tocada pelas equipes. O uso do lençol traz a incerteza: “de onde virá a bola?”, motivando as crianças e promovendo a dimensão lúdica do jogo. O uso da bola de gás desacelera as jogadas, aproximando-se das capacidades motoras das crianças deste ano escolar. Após a familiarização com o jogo, o docente pode apresentar desafios para motivar a turma, oferecendo variações, como a troca da bola por outra, de cor diferente, que pode ser relacionada à nova regra. Por exemplo: bola azul pode ser tocada “x” vezes e a amarela “y” vezes.

5.º ANO: No jogo de voleibol, o docente poderá subdividir a quadra oficial em duas miniquadras delimitadas com giz ou fita crepe, tanto em sua largura, quanto em sua profundidade. A altura da rede pode ser adequada à estatura da turma e a bola de voleibol pode ser substituída por um bolão, mais leve e flutuante, desacelerando as jogadas. Em relação às regras, visando adequar o conteúdo às capacidades dos(as) discentes, pode-se permitir o saque, lançando a bola com as duas mãos acima da cabeça e que a bola dê um quique na quadra entre os toques de cada equipe. A adequação das dimensões da quadra e implementos, como a rede e a bola, assim como uma aproximação das regras às capacidades gestuais da turma, motiva-os a participarem, com mais prazer, na vivência do esporte.

9.º ANO: O jogo propriamente dito pode ser desenvolvido na quadra de voleibol, com a bola oficial. Contudo, ainda deveremos considerar adaptações nos implementos como, por exemplo, a altura da rede em relação à estatura dos adolescentes e adaptações nas regras para promover a inclusão de todos(as), permitindo facilidades para o movimento do saque – lançamentos com uma ou com as duas mãos, o uso do saque por baixo, caso a turma já o conheça etc. – delimitar um maior número de passes, antes da devolução da bola, assim como o quique da bola no chão, entre os passes de uma equipe. Nesse exemplo, o esporte voleibol se torna mais próximo do modelo institucionalizado, respeitando-se, sempre, as particularidades estruturais, materiais e motoras dos(as) discentes.

Para fins de organização curricular do conteúdo esporte, sugerimos alguns objetivos gerais de ensino a serem atingidos, ao longo do Ensino Fundamental, com vistas a orientar a seleção e o trato deste conteúdo, para ser ensinado ao longo dos anos escolares, de acordo com as capacidades de aprendizagem dos(as) discentes:

1.º segmento do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • (C) Conhecer a origem dos esportes ao longo da História e suas transformações. • (C) Realizar pesquisas sobre o tema “esportes” e seus benefícios relacionados à “saúde”. • (P) Experimentar os movimentos básicos das modalidades esportivas individuais e coletivas, explorando, de forma livre, diferentes formas de execução, refletindo sobre aquelas consideradas mais eficientes. • (P) Ser capaz de adaptar o esporte às suas necessidades, a partir da modificação no uso do espaço, do material e da recriação de regras, através da mediação do docente. • (P) Participar de esportes coletivos, construindo, coletivamente, estratégias táticas de ataque e defesa. • (P) Socializar materiais de uso pessoal que façam parte da cultura local e possam promover a socialização de projetos sobre esportes como skate, ciclismo, patinação, <i>rugby</i>, <i>frisbee</i>, badminton, tênis, frescobol. • (A) Valorizar manifestações esportivas, presentes em sua cultura local, contribuindo para que sejam democratizadas na escola. • (A) Participar de atividades individuais e coletivas, identificando diferenças entre si e os colegas e respeitando a heterogeneidade, assumindo uma postura cooperativa e solidária.
---	--

<p>2.º segmento do Ensino Fundamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (C) Pesquisar sobre as modalidades esportivas em relação a temas como benefícios à saúde, lesões, doping, competição, olimpismo, mídia, gênero, socializando o conhecimento através de exposições, murais, maquetes, feiras. • (C) Conhecer a origem e as modificações ocorridas nos esportes, ao longo da História, a partir da interferência humana. • (C) Compreender as diferenças entre o esporte-educação, esporte-participação e o esporte-<i>performance</i>. • (P) Experimentar os fundamentos básicos das modalidades esportivas individuais e coletivas, identificando, a partir da observação do movimento e da mediação do docente, as formas de execução consideradas mais eficientes para execução do movimento. • (P) Aplicar os fundamentos básicos das modalidades esportivas coletivas em situações de jogo. • (P) Estabelecer metas pessoais para a execução dos movimentos aprendidos, anotando seus resultados e acompanhando sua evolução em termos de aprendizado. • (P) Ser capaz de adaptar o esporte às suas necessidades, a partir da solução de problemas proposta pelo docente, sobre a modificação no uso do espaço físico, do material didático e da recriação de regras. • (P) Desenvolver a sensibilidade de identificar dificuldades na execução do movimento e aperfeiçoá-las a partir da observação do movimento dos colegas e das informações dadas pelo docente. • (P) Construir, em ações individuais e coletivas, estratégias táticas, aplicando-as nos esportes individuais e coletivos. • (P) Organizar e participar de uma Gincana de Esportes, socializando os conhecimentos acumulados com outras turmas da escola. • (A) Participar de atividades individuais e coletivas, respeitando diferenças de habilidade motora, aptidão física, idade e outros fatores que caracterizem a heterogeneidade do grupo, assumindo uma postura cooperativa e solidária com os colegas.
---	--

Quadro 7. Objetivos de ensino para o conteúdo Esportes.

4.4. Lutas

Enquanto manifestação da Cultura Corporal, as lutas podem ser interpretadas como uma disputa entre oponentes que pressupõe contato corporal, que utilizam técnicas específicas, como pegadas, quedas, desequilíbrios, imobilizações, golpes ou exclusão de uma determinada área, combinando movimentos de ataque e de defesa, num contexto regulamentado e não violento (CARREIRO, 2008). As ações de ataque podem ser caracterizadas como agarrar (segurar as mãos, pernas, cintura, tronco ou vestimenta); desequilibrar (puxar, empurrar, carregar, levantar, projetar); imobilizar (reter no chão); ou tocar (atingir com ou sem instrumento). As ações de defesa se caracterizam por movimentos como: esquivar (rolar, saltar, desviar, afastar-se, virar, abaixar); resistir (opor-se ou empurrar); livrar (empurrar, girar em torno de si próprio ou virar); ou bloquear (dificultar e impedir com partes do corpo ou instrumentos).

As lutas devem ser consideradas enquanto manifestações historicamente produzidas pela humanidade, em virtude de contextos sociais, políticos, econômicos como, por exemplo, a capoeira, que emergiu como uma forma de luta utilizada pelos escravos em busca da defesa e conquista de sua liberdade no século XVI no Brasil⁷². Sendo assim, os(as) discentes devem acessar esse conteúdo, não somente a partir do conhecimento de técnicas específicas de ataque e defesa mas, também, a partir de sua dimensão histórica e cultural, além da promoção de valores e princípios, em consonância com a filosofia que a acompanha, como autocontrole emocional, respeito ao próximo, solidariedade, cooperação e combate à violência.

Assim como os demais conteúdos, as lutas devem ser apresentadas a partir de uma abordagem ampliada e crítica, em relação à sociedade e ao contexto cultural dos(as) discentes, sobrepondo-se ao simples conhecimento de técnicas e melhoria do desempenho motor. Nesse contexto, por exemplo, a vivência desse conteúdo deve propiciar espaços para o debate de questões como a “violência”, enquanto tema relacionado às lutas, proporcionando uma leitura crítica de modalidades que se tornam um espetáculo midiático, consumido de forma alienada, como os exemplos do “Vale Tudo” e do Mixed Martial Arts ou MMA, a serem abordados de forma reflexiva e crítica pela Educação Física Escolar.

As lutas têm enfrentado resistência para o seu ensino na Educação Física Escolar, sendo pouco exploradas em relação ao seu potencial educacional, tornando-se um conteúdo pouco ensinado pelos docentes e pouco aprendido pelos(as) discentes, entre outros motivos, pela infraestrutura inadequada, a falta de espaço, materiais e equipamentos, a pouca familiaridade e contato com este conteúdo durante a formação superior e à representação de que este conteúdo possui vínculo estreito com a violência (NASCIMENTO, ALMEIDA, 2007; CARREIRO, 2008).

As lutas podem ser classificadas quanto à distância dos oponentes e quanto à ação motora (RUFINO, DARIDO, 2012). No primeiro caso, as lutas podem manter contato corpo a corpo, com vistas a empurrar, desequilibrar, projetar ou imobilizar, como o judô, a luta olímpica, o jiu-jitsu ou o sumô; devem manter o adversário à distância, quando não há contato direto com o oponente (à exceção do momento da ação técnica, como no karatê, boxe, *muay thay* e *taekwondo*). Há, ainda, lutas que utilizam “instrumentos”, como a esgrima e o *kendô*. Quanto à ação motora, podemos classificá-las em lutas de percussão, de domínio e mistas. As primeiras compreendem aquelas nas quais os(as) oponentes necessitam tocar o(a) adversário(a) para marcar pontos e vencer o combate, como boxe, *taekwondo*, karatê, *muay thai* e esgrima. As lutas de domínio pressupõem a necessidade de agarrar, puxar,

⁷² Posteriormente, a capoeira foi proibida no país, no início do século XIX. Sus praticantes sofreram repressão policial, sobretudo nas cidades do Rio de Janeiro, Recife e Salvador, sendo interpretada como um “jogo de rua” ou uma “arma de malandro”. Em 15 de julho de 2008 a capoeira é tombada pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; e em 20 de novembro de 2009, foi tombada como bem imaterial pela lei 2414/2009 (SOUZA et al, 2013).

derrubar ou imobilizar o(a) oponente para vencer o combate, como o judô, *jiu jitsu* e sumô. As lutas mistas envolvem características das duas anteriores.

Enquanto um conteúdo complexo, as lutas devem apresentar uma sistematização para serem ensinadas na Educação Física Escolar, no que diz respeito aos seus aspectos conceituais (regras, nomenclatura de golpes, instrumentos, histórico), atitudinais (respeito ao próximo, solidariedade, cuidado com o outro, cooperação) e procedimentais (vivência dos movimentos básicos, sem ênfase na técnica) (ALENCAR et al, 2015). No contexto das aulas de Educação Física Escolar, as lutas podem ser exemplificadas, desde atividades como “braço de ferro” e “cabo de guerra”, até práticas sistematizadas, enquanto modalidades esportivas, como o judô, o karatê ou a capoeira, que pode ser interpretada como uma manifestação que apresenta elementos do jogo, da dança, da luta e do esporte (FALCÃO, 2003)⁷³.

Ao abordar o conteúdo das lutas, nas aulas de Educação Física Escolar, Campos (2014) afirma ser necessário “promover uma transformação didática nos gestos das lutas para adequá-los ao seu aluno na aula de Educação Física (...)” (p. 44). Segundo o autor, isso não significa nem transformar as lutas em brincadeiras recreativas, nem ensiná-las de forma rigorosa, com a finalidade de formação de lutadores/as; mas seguirmos alguns princípios: a) não ensinar uma luta específica com o intuito de qualificar o/a aluno/a somente para a sua prática; b) não transformar os procedimentos didáticos ao ponto de tornar a luta um sinônimo de recreação; e c) organizar a aula a partir dos princípios básicos das lutas, como ataque e defesa, garantindo o caráter agonístico, porém, numa atmosfera lúdica.

Neste contexto, o conteúdo das Lutas pode ser desenvolvido a partir dos “jogos de oposição”. Esses jogos são realizados em duplas, trios ou grupos, caracterizados pela marca do “confronto”, através de ações motoras de ataque e defesa, numa atmosfera lúdica e geralmente, motivante, quando um oponente ou grupo busca sobrepor-se ao outro fisicamente, a partir de regras e respeitando sempre a integridade física dos(as) colegas. Esses jogos podem ser aplicados nas aulas de Educação Física com o objetivo de desenvolver habilidades fundamentais para o ensino das lutas, com segurança e respeito ao outro (OLIVIER, 2000). Alguns exemplos dos jogos de oposição que sugerimos enquanto atividades para serem realizadas durante as aulas de iniciação às lutas:

⁷³ Enquanto *luta*, a capoeira é interpretada como forma de defesa pessoal, pelo uso de técnicas de ataque e defesa; como *dança*, é interpretada a partir dos seus aspectos rítmicos e expressivos, através da execução de movimentos em presença do canto, das palmas e da música; como *esporte*, a capoeira foi institucionalizada pelo Conselho Nacional de Desportos em 1972, com enfoque competitivo; e, como *jogo*, a capoeira oferece a característica da imprevisibilidade, incerteza e surpresa, exigindo do praticante o improvisado gestual.

“Minissumô”: alunos(as) posicionados(as) frente à frente, de cócoras, dentro de um círculo, tentam excluir o(a) colega do círculo ou desequilibrá-lo, para que encoste alguma parte do corpo – à exceção dos pés – no solo.

“Luta de cócoras”: dois alunos(as), de cócoras, tentam desequilibrar os(as) colegas, para que estes se desequilibrem, tocando o solo com alguma parte do corpo, à exceção dos pés.

“Cabo de guerra humano”: dois alunos(as), posicionados(as) frente à frente, de mãos dadas, cada um de um lado de uma linha demarcatória, são tracionados por colegas, que os seguram por trás, com o objetivo de puxá-los para o seu lado.

“Gangorra”: dois alunos(as), sentados(as) de frente, com joelhos estendidos e solas dos pés em contato, seguram um mesmo bastão e, sem soltá-lo, tentam retirar o(a) colega da posição sentada ou fazê-lo ficar de pé.

“Luta do jacaré”: dois alunos(as), frente a frente, na posição de flexão de braço, em quatro apoios, tentam derrubar o(a) colega, retirando um dos apoios de braço do oponente.

“Luta do saci”: dois alunos(as), frente a frente, de mãos dadas sobre um único pé, tentam fazer com que o(a) oponente se desequilibre, tocando o outro pé no solo.

“Quero sair”: dentro de um círculo, dois(duas) alunos(as) participam. Um tenta sair, enquanto o outro o segura por trás, impedindo-o.

“Quero ficar”: dois alunos(as) se posicionam, um(uma) dentro do círculo e outro(a) fora, com este(a) tentando empurrar o(a) colega para fora do círculo, enquanto outro(a) se esforça para ficar dentro.

As atividades descritas desenvolvem aspectos éticos, como o respeito às regras do jogo e à integridade física; promovem o aperfeiçoamento de valências físicas, como equilíbrio, força, agilidade, resistência e velocidade; promovem a reflexão sobre estratégias de ação, de acordo com os objetivos propostos e a partir da observação e reflexão acerca dos movimentos utilizados no jogo.

Nesse contexto, mesmo o docente que não possui uma trajetória histórica com o ensino das lutas, pode transmitir conceitos-chave desse conteúdo – pegadas, desequilíbrios, imobilizações – em consonância com a realidade escolar, desenvolvendo nos(as) discentes a autonomia para, conhecendo informações básicas sobre as lutas e sentindo prazer em vivenciá-las, decidir por sua prática fora do ambiente escolar. Da mesma forma, enquanto estratégia didática, o docente pode propor uma aproximação com a comunidade local, a partir de visitas aos locais de ensino de lutas, próximos à escola ou da recepção de grupos que podem se apresentar no ambiente escolar, no contexto da aula de Educação Física.

Sobre a sistematização deste conteúdo, de forma mais específica, apresentamos a capoeira enquanto sugestão didática, por sua relação direta com a história do país e sua cultura, pela possibilidade de promoção de projetos interdisciplinares com a História, a Música, as Artes, a Geografia, entre outros componentes curriculares. Esta modalidade pode ser organizada em sua dimensão histórica, musical e gestual. Importante frisar a simultaneidade e a espiralidade enquanto princípios para o ensino desse conteúdo, ou seja, abordar aspectos históricos, conforme se apresentam as músicas e os instrumentos utilizados para a execução dos gestos é um procedimento que ocorre em conjunto, durante as aulas, aprofundando a sistematização de informações acerca da história e da execução dos gestos básicos da capoeira ao longo dos anos escolares, até que os(as) discentes possam construir um repertório motor que os(as) permitam executar os movimentos da capoeira com técnicas mais aprimoradas, sem automatismos ou especialização de movimentos.

A partir dessas reflexões, indicamos a seguir alguns objetivos gerais a serem alcançados no Ensino Fundamental, a partir do ensino das Lutas nas aulas de Educação Física Escolar.

1.º segmento do Ensino Fundamental	<p>(C) Pesquisar a origem, a história e as mudanças nas lutas.</p> <p>(C) Elaborar uma definição e uma classificação das lutas, a partir de sua própria vivência nas atividades das aulas.</p> <p>(C) Pesquisar e identificar a diferença entre “briga” e “luta”, repudiando a violência.</p> <p>(C) Conhecer músicas relacionadas à capoeira, os seus estilos (Angola e Regional), assim como seus instrumentos.</p> <p>(P) Vivenciar atividades de lutas com materiais alternativos, como a esgrima com espada de jornal confeccionada por ele mesmo.</p> <p>(P) Experimentar os jogos de oposição que desenvolvam habilidades para a iniciação às lutas, como esquivas, quedas, imobilizações, projeções e rolamentos.</p> <p>(P) Participar de jogos de oposição que envolvam ações básicas das lutas, relacionadas ao ataque (empurrar, agarrar, puxar, desequilibrar), à defesa (esquivar-se, livrar-se, equilibrar-se) e ao controle (imobilizar, prender, segurar).</p> <p>(P) Ampliar o repertório de movimentos relacionados aos golpes da capoeira.</p> <p>(P) Participar de jogos de oposição diversificados, identificando os elementos básicos de ataque, defesa e controle presentes nas lutas.</p> <p>(A) Assumir uma postura de cuidado consigo mesmo e com o outro nas ações utilizadas nas lutas, respeitando as diferenças entre eles.</p> <p>(A) Valorizar as diferentes modalidades de lutas, reconhecendo-as enquanto manifestações da Cultura Corporal.</p>
---	---

2.º segmento do Ensino Fundamental	<p>(C) Contextualizar, historicamente, as lutas a partir da assistência de filmes e da leitura de textos sobre o tema, identificando sua relação com a Cultura e as mudanças ocorridas ao longo da História.</p> <p>(C) Identificar diferenças e semelhanças entre as lutas, a partir da distância entre os oponentes e das ações motoras utilizadas.</p> <p>(C) Reconhecer as lutas como uma forma de manifestação da Cultura Corporal, que pode ser adotada como uma prática corporal no âmbito do lazer ou da competição.</p> <p>(C) Refletir, criticamente, sobre a representação entre as lutas, enquanto forma de expressão da violência, repudiando essa prática.</p> <p>(P) Vivenciar e identificar elementos das lutas, presentes em outras manifestações da Cultura Corporal, como o Esporte, o Jogo, a Ginástica e as Atividades Rítmicas e Expressivas.</p> <p>(P) Organizar e participar de um festival de jogos de oposição, onde identifique fundamentos básicos de ataque, defesa e controle usados em diferentes lutas, a serem compartilhados na comunidade escolar.</p> <p>(P) Participar de Seminário, produzindo, de forma escrita e oral, informações conceituais (regras, histórico) e atitudinais (respeito, cuidado com o outro) acerca das lutas.</p> <p>(P) Vivenciar lutas que exijam o combate, em diferentes distâncias, além do uso de ações distintas, como o contato direto ou não; ou a ações relativas a imobilizações ou toques para marcar pontos.</p> <p>(A) Respeitar o outro em situações de combate, repudiando a violência e garantindo a integridade física de si mesmo e do outro.</p> <p>(A) Adotar uma postura não discriminatória e preconceituosa, respeitando as diferenças de habilidade motora, gênero, idade, etnia, peso, religião e classe social.</p>
---------------------------------------	--

Quadro 8. Objetivos de ensino para o conteúdo Lutas.

4.5. Atividades Rítmicas e Expressivas

Apesar de todas as práticas da Cultural Corporal apresentarem expressividade e ritmo em algum grau, as atividades rítmicas e expressivas compreendem manifestações dessa Cultura que envolve, especificamente, as danças, as mímicas, as cantigas de roda, a dramatização, a produção de sons com o próprio corpo, as cirandas, entre outras. Este conteúdo, entretanto, tem sido mantido à margem do ensino da Educação Física Escolar, ao longo dos anos escolares, aspecto sublinhado em documentos oficiais: “(...) é surpreendente o fato de a Educação Física, durante muito tempo, ter desconsiderado essas produções da cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 72).

Sobretudo, a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, quando as atividades rítmicas e expressivas têm estado menos presentes no planejamento da Educação Física Escolar, é necessário o resgate de seu potencial educacional, a partir das múltiplas possibilidades de seu ensino e aprendizagem. A escola é um espaço educacional no qual essas manifestações corporais, artísticas e expressivas podem ser vivenciadas e estudadas, contribuindo para a formação do(a) discente, na direção de compreender as possibilidades de movimento e expressividade de seu próprio corpo (PALMA, OLIVEIRA, PALMA, 2010). A vivência das

atividades rítmicas e expressivas, entre as quais se destacam as danças, pode promover o resgate da cultura brasileira, através da tematização das origens culturais, enquanto forma de despertar a identidade social dos alunos/as, para então, explorar outras culturas que influenciaram essas atividades no Brasil, em função da presença marcante de imigrantes.

Entretanto, por “não saber dançar”, muitas vezes o docente tem deixado de ensinar esse valioso conteúdo, esquecendo-se de que mais do que ensinar esta ou aquela modalidade de dança – moderna, contemporânea ou clássica, por exemplo –, é fundamental que o docente identifique elementos⁷⁴ presentes nas danças e demais atividades rítmicas e expressivas, explorando-os, com os(as) alunos(as), de forma didaticamente transformada, com vistas à experimentação livre e à expressão espontânea.

O Coletivo de Autores (1992) interpreta a dança como uma linguagem capaz de transmitir sentidos, em função de seu “conteúdo expressivo”, através de diferentes temas, tais como estados afetivos, problemas político-sociais, ações da vida diária, sensações corporais, seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral, o mundo da escola e o mundo do trabalho; e de seus “fundamentos técnicos”, relacionados ao ritmo (cadência e estruturas rítmicas), espaço (formas, trajetórias, volumes, direções) e energia (tensão, relaxamento e explosão). Para esse grupo, o aspecto mais complexo no ensino desses conteúdos é “a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea (...)” (p. 82-83)⁷⁵. Nesse contexto, sugerem que o ensino das atividades rítmicas e expressivas deve focalizar a “disponibilidade corporal”, sem enfatizar as técnicas formais, permitindo a expressão corporal livre e prazerosa de todos(as), a partir da interpretação espontânea, o que não significa desprezar o aspecto técnico, que poderá evoluir através dos anos escolares, para uma prática mais formal.

Para desenvolver essa expressividade corporal, de forma livre e espontânea, o docente deve estimular a improvisação e criação de movimentos, a partir de um tema específico, do uso de materiais diversos, da interpretação de uma letra e música oferecidas à turma, da exploração do espaço e do ritmo, da relação interpessoal entre quem dança e a quem assiste, entre outros aspectos contextualizados à realidade da turma, da escola e de seu projeto político-pedagógico mais amplo. No contexto da Educação Infantil, por exemplo, o docente pode utilizar-se de algumas estratégias, tais como as listadas a seguir:

⁷⁴ Como as noções de espaço, tempo e ritmo.

⁷⁵ Segundo Adshhead (1981) apud Gehres (2005), a dança assume duas possibilidades no interior de seu pensamento pedagógico: a “dança como movimento”, que enfatiza aspectos anatomo-fisio-psico-sócio-cinológicos do movimento; a “dança enquanto arte” que passa a ser uma contestação dessa primeira possibilidade, abordando os seus, aspectos filosóficos, estéticos e artísticos.

- Danças interpretativas de letras musicais: quando a criança dança seguindo o que a letra de uma música narrativa indica. Nesse caso, é relevante que o docente “recrie” ou estimule que seus discentes recriem novas formas de dançar a partir de tais letras, superando a mera repetição do que já fazem em atividades em sala de aula ou dos movimentos estereotipados pela mídia ou presentes em “animação” de festas.
- Brinquedos cantados: apesar de se caracterizarem por danças interpretativas de letras musicais, fazem parte da tradição da cultura popular. Nesse caso, o docente deve transmitir a forma tradicional, valorizando seus elementos que, a cada década, tornam-se mais escassos na cultura urbana das grandes metrópoles.
- Percursos historiados: o espaço deve ser organizado de modo a que a criança vivencie e “dance a história” à medida que passa por um percurso definido por objetos que formam vias e obstáculos a serem ultrapassados. A forma de passar pelo percurso pode ser sugerida pelo docente, garantindo um momento para a criação espontânea de cada aluno/a.
- Jogos e exercícios rítmicos: devem ser representados nas atividades em que a expressividade do gesto é o fio condutor e objeto principal, como a dramatização de historinhas, os jogos de imitação (brincadeiras de espelho, esculturas humanas), as mímicas, as improvisações, entre outros.

Ao se expressar através das danças, mímicas, imitações ou cantigas de roda, o corpo constrói significados, comunica-se e permite a exploração das características do movimento expressivo, como rápido-lento, forte-fraco, leve-pesado, fluido-interrompido, longo-curto, reto-curvo, a partir de sua intensidade, duração e direção, possibilitando a reflexão sobre o contexto em que estamos inseridos. Para Gehres (2005):

“Como um texto (...) a dança é, assim como outras formas de significação sociocultural, processo, e não produto, de criação/recriação do homem e de seu mundo. É ação – e não objeto – que envolve (...) sons, movimentos, costumes, crenças, memórias, interações sociais e corpos humanos. (...) é uma forma de existência humana, a qual não pode ser aprisionada nos limites de uma descrição, demonstração ou apresentação” (p. 125).

Enquanto um conteúdo generificado⁷⁶ é relevante assinalarmos que as atividades rítmicas e expressivas, sobretudo a dança, geram, por vezes,

⁷⁶ Em termos gerais, na cultura brasileira, a maior parte das modalidades de dança é associada à identidade de gênero feminina. Algumas exceções são a dança de rua (street dance) e a dança de salão, onde encontramos uma presença maior de homens.

resistências em relação à participação dos meninos nas aulas (ALTMANN, 2015). Tais práticas de recusa ou auto-exclusão das atividades devem ser problematizadas na direção da superação de estereótipos, culturalmente estabelecidos, o que pode ser alcançado assumindo-se o compromisso com alguns objetivos da Coeducação, problematizando as relações de gênero nas aulas de Educação Física a partir da vivência deste conteúdo (SARAIVA, 2005; 2009), abordagem apresentada no tópico 3 deste documento.

Como conteúdo de ensino da Educação Física Escolar, as atividades rítmicas e expressivas possuem valores culturais, sociais e históricos que devem ser sistematizados nas aulas, a partir de suas manifestações populares, devidamente contextualizadas à realidade dos(as) discentes como, por exemplo, alguns estilos de dança de caráter popular, urbano, regional ou folclórico, como o samba, o pagode, o baião, o forró, o frevo, o xaxado, o funk, o hip-hop, o break, o frevo, o jongo, a catira, o maracatu, a quadrilha, o baião, o afoxé, o bumba-meu-boi, o maculelê, entre outras.

Como sugestões didáticas ao docente, este documento sugere atividades que problematizem: a) a expansão de ritmos democratizados pela mídia, – o funk e o axé, por exemplo – refletindo sobre aspectos como o conteúdos das letras, a presença ou não de marcas relativas ao preconceito com as mulheres ou aos problemas sociais, a imposição e reprodução de coreografias estereotipadas e os significados de seus movimentos⁷⁷; b) o que significa “saber dançar” em relação aos movimentos coreográficos preestabelecidos; c) a erotização e a banalização dos corpos em algumas modalidades de dança; d) o resgate das danças de caráter regional ou folclórico, a partir de pesquisa com familiares; e) a organização de passeios com vistas a assistir apresentações de diferentes estilos de dança, seguidas de debate mediado pelo docente e dançarinas(os), explorando aspectos culturais, históricos, técnicos e de participação de homens e mulheres na atividade; f) o debate com os(as) alunos(as) sobre a relação entre livre expressão e prazer na dança, de forma inclusiva, versus a exacerbação da técnica ou a reprodução de movimentos coreográficos estereotipados e massificados; g) a proposição de estilos de dança próximos à realidade dos(as) discentes, confrontando-os com outros, de acesso restrito como, por exemplo, o funk, seguido de alguma dança de salão conhecida da turma; h) a construção coletiva de ritmos, letras e coreografias para a expressão de determinado tema proposto pelo docente em diálogo com a turma; e i) a organização e apresentação de festivais de dança, com a participação ativa dos(as) discentes junto à comunidade escolar.

Entre os principais objetivos a serem alcançados com a vivência e a aprendizagem das atividades rítmicas e expressivas nas aulas de Educação Física Escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, destacamos os abaixo relacionados:

⁷⁷ Tais aspectos são problematizados por SBORQUIA e GALLARDO (2002) ao refletirem sobre a dança na mídia e a dança na escola; e SARAIVA (2009), ao sugerir elementos para o ensino da dança na escola.

<p style="text-align: center;">1.º segmento do Ensino Fundamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (C) Identificar a diferença entre atividades de imitação e de mímica. • (C) Conhecer o que é ritmo interno e externo, identificando como se comportam na execução das diversas ações motoras. • (C) Identificar algumas danças folclóricas de regiões diferentes do país, a partir de sua origem histórica, nomenclaturas, características – vestimentas, instrumentos - e movimentos coreográficos. • (C) Pesquisar e identificar valores, crenças e tradições culturais e históricas nas danças folclóricas. • (P) Construir instrumentos musicais, a partir de materiais diversos. • (P) Vivenciar as danças individuais e em par, identificando diferenças. • (P) Representar, por imitação ou mímica, animais, movimentos referentes às profissões, práticas esportivas e situações cotidianas vivenciadas nos ambientes escolar e familiar. • (P) Participar de cantigas de roda, caracterizando sua letra, ritmo e melodia a partir de movimentos expressivos e coreográficos. • (P) Tomar parte em atividades rítmicas e expressivas, pela vivência livre de movimentos e a construção de coreografias com apoio docente. • (P) Participar de atividades rítmicas e expressivas, individualmente, em par ou em grupo, apresentando uma atitude cooperativa e solidária, respeitando as diferenças e favorecendo o convívio social. • (A) Valorizar as atividades rítmicas e expressivas enquanto manifestação da Cultura Corporal.
<p style="text-align: center;">2.º segmento do Ensino Fundamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (C) A partir da pesquisa com familiares mais velhos, identificar as danças de sua região, suas características, origem, nomenclatura, vestimentas, significados e movimentos coreográficos, reconhecendo sua relevância cultural e histórica. • (C) Analisar, de forma crítica e reflexiva, as letras de músicas e as influências da mídia na reprodução de movimentos coreográficos e de estereótipos sociais e culturais. • (C) Identificar valores estéticos e artísticos nas diferentes manifestações das atividades rítmicas e expressivas. • (P) Realizar esquetes teatrais em que a mímica e a imitação sejam usadas como formas de expressão de significado, pelo movimento corporal. • (P) Vivenciar diferentes ritmos, passos, conduções e deslocamentos presentes nas danças. • (P) Construir coreografias individuais e coletivas, a partir de temas oferecidos pelo docente. • (P) Experimentar diferentes estilos de dança, identificando diferenças e similitudes em relação ao ritmo, espaço e tempo. • (P) Recriar letras de música e coreografias, a partir da apropriação reflexiva de modelos midiáticos e sua reconstrução social e culturalmente contextualizada. • (P) Organizar e participar de festivais de dança, apresentando coreografias construídas coletivamente, a partir de um tema relacionado a algum projeto da disciplina ou da escola. • (P) Participar das atividades rítmicas e expressivas, identificando os limites corporais nas suas vivências, superando os próprios limites. • (A) Adotar hábitos positivos na vivência de atividades coreografadas em grupo, como a cooperação, a solidariedade e o respeito às diferenças, contribuindo para o bom convívio social.

Quadro 9. Objetivos de ensino para o conteúdo Atividades Rítmicas e Expressivas.

5. Temas articuladores para o ensino dos conteúdos da Educação Física

5.1 *Bullying* e violência

“– Lerdo! Lerda! Perna de Pau! Ruim de bola! Amarelão! Baixinho! Baixinha! Barbie! Patricinha! Gordo! Rolha de Poço! Anãozinho! Pirralho! Magrelo! Magrela! Cabelo Duro! Feia! Palito! Veadinho! Sapatão!” Tais expressões não soam estranhas aos ouvidos dos docentes de Educação Física, sendo circulantes no discurso(a) discente, no ambiente das aulas na escola. Tais adjetivos foram identificados em estudo realizado com discentes do 6º ano do Ensino Fundamental, onde Silva e Devede (2009) interpretaram como os(as) alunos(as) utilizam a linguagem para excluírem seus colegas de turma. Entre as “metáforas discriminatórias”, utilizadas pelo grupo, destacam-se aquelas que fazem menção à aparência física, às habilidades motoras e às características pessoais⁷⁸.

Convidamos o docente a refletir sobre o impacto da circulação desses “apelidos”, atribuídos a alguns alunos e alunas. O uso de tais expressões ainda pode ser considerado uma “brincadeira” entre colegas ou um tipo de violência entre os muros da escola? Para Perfeito (2011), essas “brincadeiras que machucam” são comuns no ambiente educacional, familiar, nas redes virtuais, no trabalho, no esporte, criando ou reforçando estigmas sociais nos sujeitos, que tendem a sofrer calados, vítimas de ameaças e chantagens.

As vítimas dessas ações tendem a desenvolver um comportamento de isolamento, baixa autoestima, autoexclusão das atividades, agressividade ou passividade, piora no rendimento escolar, dificuldades de dormir, dificuldades no relacionamento familiar, além de um sentimento de rejeição, insegurança, estigmatização e até mesmo homicídio e/ou suicídio⁷⁹ (FANTE, 2005; PERFEITO, 2011).

A literatura passou a denominar esse tipo de comportamento de “*Bullying*”, uma forma de agressão cruel e violenta sobre um indivíduo, comum na escola – e nas aulas de Educação Física Escolar –, manifestada com diferentes graus de intensidade, por membro(s) de seu grupo, a partir de relações de poder desiguais e assimétricas, de forma recorrente e com a intenção de esqualificá-lo perante os demais, causando danos físicos e psicológicos (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; SILVA, 2010).

⁷⁸ Meninos focalizavam a aparência física, com provocações de líderes e estratégias que os blindavam de revides, além do grau de habilidade motora, com líderes arregimentando os mais habilidosos para suas equipes. Entre as meninas, características físicas e pessoais foram aspectos determinantes para as exclusões, em detrimento da habilidade motora.

⁷⁹ Diversos casos já foram divulgados pela mídia internacional, como o clássico fato da *high school* norte-americana “*Columbine*”, em 1999, quando dois adolescentes assassinaram doze colegas, um Professor e feriram diversos, antes de cometerem suicídio.

O *Bullying* pode ser uma ação *direta*, como o uso de expressões como as acima listadas, agressões físicas, ameaças verbais ou por redes sociais⁸⁰, gestos que intimidam e geram medo, angústia e constrangimento em suas vítimas; ou *indireta*, como casos de isolamento social, tratamento com indiferença ou difamação. O primeiro tipo tende a ser mais recorrente entre alunos e o segundo entre as alunas (LOPES NETO, 2005; SILVA, 2010).

No *Bullying*, há três personagens: o agressor, com maior prevalência de indivíduos do sexo masculino, geralmente mais fortes, mais bonitos, mais habilidosos, mais velhos, detentores de poder, com controle sobre os demais do grupo; a vítima, mais frágil, mais nova, em posição geralmente de menor prestígio; e as testemunhas que, muitas vezes, assistem à prática desse ato violento em silêncio, sem denunciar, contribuindo para a sua reprodução no ambiente escolar, ao invés de colaborar para combater esta prática de violência (OLIVEIRA, VOTRE, 2006). Tema atual e recorrente no âmbito escolar, o *Bullying* deve ser amplamente debatido nesse cenário⁸¹. No âmbito federal, a Lei N° 13.185/06/11/2015 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), interpretado como

“(…) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (...) Caracteriza-se a intimidação sistemática (*Bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I – ataques físicos; II – insultos pessoais; III – comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV – ameaças por quaisquer meios; V – grafites depreciativos; VI – expressões preconceituosas; VII – isolamento social consciente e premeditado; VIII – pilhérias. (...) Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberBullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar à violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial. (...) A intimidação sistemática (*Bullying*) pode ser classificada (...) como: I – verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; II – moral: difamar, caluniar, disseminar rumores; III – sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV – social: ignorar, isolar e excluir; V – psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; VI – físico: socar, chutar, bater; VII – material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; VIII – virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em

⁸⁰ Chamado pela literatura de “*cyberbullying*” e comum entre jovens e adolescentes.

⁸¹ A Lei N.º 5.824/21/09/2010 autoriza que os diretores de Escolas públicas e privadas notifiquem os conselhos Tutelares e alertem a autoridade policial sobre casos de violência contra crianças e adolescentes no estado do Rio Janeiro.

sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social. (...) Art. 4.º Constituem objetivos do Programa referido no caput do art. 1.º: (...) II – *capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema*; III – *implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação*; (...) IX – *promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (Bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, Professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar*. Art. 5.º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*Bullying*). (...). (BRASIL, 2015, grifos nossos)

Em estudo realizado com docentes de Educação Física, Peçanha e Devides (2010) identificaram que o grupo não conhecia a expressão *Bullying*, apesar de identificar ações discriminatórias nas aulas de Educação Física, utilizando ações para minimizá-las. São necessárias mudanças na formação superior em Educação Física que preparem os futuros docentes para atuarem de forma a identificarem e combaterem o *Bullying* nas aulas (PEÇANHA, DEVIDES, 2010; PERFEITO, 2011). É preciso evitar que atitudes violentas sejam confundidas com “brincadeiras” consideradas “normais” no cotidiano escolar, o que, em última instância, reforça as ações de *Bullying*. Para tal, é importante problematizar suas causas e consequências entre os(as) discentes, combatendo a exclusão por práticas discriminatórias, pautadas na intolerância às diferenças de qualquer natureza, com ênfase na etnia⁸², no gênero, na classe social, na religião, no grau de habilidade motora, na aparência corporal, entre outros aspectos que devem ser problematizados pelos docentes nas aulas de Educação Física Escolar, o que pressupõe a necessidade de formação permanente que promova o debate acerca das formas de enfrentamento do *Bullying* no âmbito escolar.

Entre algumas ações para minimizar o *Bullying* nas aulas de Educação Física, é importante, primeiramente, que o docente identifique e trate, como uma prática de *Bullying*, “brincadeiras” recorrentes que menosprezam, desqualificam, intimidam e violentam os colegas, para, então, sinalizar à turma o que isso significa: violência. Posteriormente, o docente deve buscar conversar com os(as) alunos(as), sensibilizando-os(as) sobre as

⁸² Os docentes relataram presenciar ações via linguagem, em sua maioria, a partir da circulação de apelidos e práticas discriminatórias entre os(as) discentes, com foco na relação que estabelecem entre sexo biológico-habilidade motora-identidade sexual dos colegas, ou seja, se um aluno não possui habilidade para jogar futebol, tende a receber um apelido que o rotula como desviante da norma heterossexista (“veadinho” ou “menina”).

⁸³ Importante destacar que a Lei 11645/2008 modificou o texto da Lei 10639/2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica (SOUZA et al, 2013).

causas de ações semelhantes, geralmente relacionadas à incapacidade de lidar com diferenças como aparência corporal, etnia, gênero, habilidade motora, entre outras, e as consequências físicas, sociais e psicológicas para quem é vítima do *Bullying*. Animações, filmes, reportagens que podem ser assistidos e lidos (mediados pela intervenção pedagógica docente), além de palestras com convidados(as) e organização de seminários, podem ser algumas ações pedagógicas que, certamente, vão colaborar para a construção de um ambiente mais inclusivo, que repudie qualquer forma de violência.

5.2 Saúde

Nesse documento, indicamos a influência da instituição médica na História e no desenvolvimento da área de conhecimento da Educação Física, ao apresentarmos a abordagem teórica da Promoção da Saúde e suas principais correntes. A relação histórica entre a Educação Física e a Saúde é, portanto, inegável (FARIA JÚNIOR, 1991^a; SOARES, 1994; DEVIDE, 2000; FARINATTI, FERREIRA, 2006). Mas é relevante observar que tem se transformado, na direção da superação do discurso biológico, historicamente hegemônico, por um discurso sócio-cultural, que interpreta a Saúde de forma ampliada e crítica, debate que a Educação Física Escolar necessita incorporar.

Apesar dos avanços teóricos da produção acadêmica, a representação social hegemônica sobre o binômio exercício-saúde ainda é de causalidade. Isso desconsidera os fatores sociais, políticos e econômicos que interferem na saúde individual e coletiva, depositando, nos indivíduos, a responsabilidade pelo seu estado de saúde, culpabilizando-os quando do aparecimento de doenças, e retrocedendo nos avanços conceituais, que suplantaram os conceitos de saúde enquanto ausência de doenças ou um estado de completo bem-estar físico, mental e social, por um conceito multifatorial, que associa a Saúde aos condicionantes sociais e a múltiplos fatores intervenientes.

Aqui, fazemos menção ao conceito apresentado na VIII Conferência Nacional de Saúde e referenciado por Faria Júnior (1991^a) no texto em que apresenta o ideário da Promoção da Saúde para a Educação Física, em que se interpreta a saúde como: “o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso aos serviços de saúde.” (p. 16).

Em estudo com escolares do final do 2.º segmento do Ensino Fundamental, Devide (2003^a) identificou que esse grupo tende a reproduzir a noção de causalidade entre a prática de exercícios, de esportes ou a sua participação nas aulas de Educação Física Escolar e a melhoria da saúde, sem identificarem, entretanto, os demais fatores intervenientes neste estado. De fato, essa noção é circulante nos meios de comunicação, no ambiente familiar, nos diferentes espaços para a prática de exercício, na legislação, mas, sobretudo, no discurso profissional do docente de Educação Física Escolar, por vezes, de forma não-crítica (FARIA JÚNIOR, 1991^a).

Logo, esse tema articulador tem, por objetivo, tornar a Educação Física Escolar uma via de “Educação para a Saúde”. Isso significa incorporar a saúde como uma questão didático-pedagógica, de caráter interdisciplinar, pois os conhecimentos transmitidos na escola ou na comunidade devem auxiliar as pessoas a adotarem atitudes positivas e estilos de vida ativos, que aprimorem a saúde (FARIA JÚNIOR, 1991^a; MOTA, 1992).

Entretanto, a tomada de decisão sobre a adoção de um Estilo de Vida Ativo e Permanente deve ser permeada por uma reflexão crítica sobre os fatores sociais, políticos e econômicos que afetam a saúde. No contexto das aulas de Educação Física Escolar, por exemplo, o docente deve contextualizar estes conteúdos, tornando o grupo crítico frente às suas condições de vida, discutindo os diversos fatores relacionados aos exercícios físicos, que influenciam na sua saúde. Ferreira (2001) sublinha que a Educação Física, como disciplina escolar:

“(...) não deve abandonar sua preocupação em subsidiar e encorajar as pessoas a adotarem estilos de vida ativa. Porém, esse seu papel estará limitado se ela não for capaz de promover o exame crítico dos determinantes sociais, econômicos, políticos e ambientais diretamente relacionados aos seus conteúdos”. (p. 49-50).

A partir dessas reflexões e diante da necessidade de um reposicionamento do discurso e das práticas da Educação Física Escolar em relação à Saúde, se faz necessário ampliar o entendimento que os docentes têm a respeito da Saúde e da sua relação com a profissão, aproximando-se do conceito multifatorial e de sua dimensão social, ampliando a relação de compromisso da Educação Física, além da esfera biológica dos benefícios dos exercícios para o desenvolvimento dos componentes da aptidão física, e conseqüentemente, de uma saúde positiva, posicionando esse componente curricular como uma via de educação para a saúde dos(as) discentes, pois

“Reconhecer (...) que nosso papel é parcial neste processo, que está relacionado aos múltiplos aspectos da vida em sociedade, torna-se o ponto de partida para uma intervenção bem sucedida. A partir dessa reorientação paradigmática, (...) a EF [Educação Física] assume a tarefa de desenvolver estilos de vida ativos, permanentes e conscientes, a EFE [Educação Física Escolar] poderá legitimar o seu papel em relação à promoção da saúde dos(as) alunos(as) de forma satisfatória” (DEVIDE, 2003^a, p. 146-147).

Para fins de tematização da “Saúde” a partir dos conteúdos da Cultura Corporal apresentados nesse documento, sugerimos aos docentes a sistematização de conhecimentos, como: aspectos sociais que se configuram como barreiras impeditivas para os(as) discentes praticarem exercícios no cotidiano, como escassez de espaços públicos, falta de tempo, condição socioeconômica, má alimentação, entre outros; reflexões sobre o ideal contemporâneo de beleza e comportamentos maléficos à saúde, assumidos

pelos jovens, como uso de esteroides, dietas restritivas, distúrbios alimentares; aspectos básicos da nutrição aplicados à prática de exercícios, como ingestão calórica, nutrientes e fontes de produção de energia, hábitos alimentares saudáveis, hidratação e exercício, obesidade e emagrecimento; aspectos fisiológicos básicos sobre o exercício físico, como o funcionamento do corpo e as respostas básicas ao exercício, a importância do aquecimento e do alongamento, o uso de parâmetros de monitoramento como a aferição da frequência cardíaca ou a avaliação de componentes da aptidão física; o conhecimento dos benefícios e malefícios da prática de exercícios, como o doping e as lesões por excesso de treinamento no esporte de alto rendimento, valorizando a presença do docente de Educação Física na elaboração e acompanhamento de programas de exercícios; noções básicas sobre lesões comuns na prática de exercícios físicos, como hematomas, câimbras, entorses, fraturas, além de informações sobre socorros de urgência; postura e principais desvios posturais associados aos maus hábitos posturais; noções sobre composição corporal, peso, altura, índice de massa corporal; fatores de risco como sedentarismo, tabagismo, alcoolismo, obesidade e sua relação com doenças crônico-degenerativas, entre outros conhecimentos atrelados ao tema e presentes no cotidiano das crianças e adolescentes⁸⁴.

5.3 Competição

A competição está presente no cotidiano em diferentes esferas, sendo um elemento inerente às práticas corporais, como o jogo e o esporte, onde se torna transparente. Nas aulas de Educação Física Escolar, a competição, por vezes, é utilizada pelo docente em virtude de sua aparente motivação para os(as) alunos(as). Contudo, há debates sobre este fenômeno na literatura que indicam a necessidade de maior reflexão. Convém ao docente levantar algumas questões antes de utilizar a competição como ferramenta didática nas suas aulas: o que significa competir? O que envolve esse fenômeno? Como se relacionam competição, cooperação e rivalidade? Quais os significados da derrota e da vitória para quem toma parte na competição?

A palavra competição vem do latim *competere*, que significa “buscar juntos”. Entretanto, podemos afirmar que, por sua contextualização na cultura ocidental e na história da Educação Física, a competição, normalmente, tem pressuposto uma “disputa” com um oponente, pela comparação do desempenho como, por exemplo, numa corrida individual ou na participação em um jogo popular organizado em equipes.

Para fins de entendimento do que seja competição, enquanto elemento presente no planejamento docente nas aulas de Educação Física, é importante identificarmos duas abordagens: uma, interpreta a competição como um processo em que deve haver um oponente (outro competidor); outra, que pressupõe a competição individual, na busca de autossuperação. Cabe ao docente a decisão pelo uso desses formatos de competição nas

⁸⁴ Tais sugestões são amplamente divulgadas em obras da área de Educação Física mencionadas neste documento e debatidas em espaços específicos desta Rede Municipal de Ensino.

atividades das aulas de Educação Física, em função das características da turma, como idade, gênero e ano escolar.

Para Huizinga (1996), a competição, enquanto “disputa”, é considerada uma categoria do jogo e não se estabelece apenas por algo, mas com e em alguma coisa. Os participantes competem para serem mais fortes, mais hábeis, mais inteligentes e contam com a força do corpo, as armas e a razão, enfrentando-se entre si com palavras e gestos. Para provar sua superioridade no jogo, é necessária a presença do adversário.

Na literatura, a abordagem da “disputa” pressupõe a presença de um ou mais oponentes, norteados por uma estrutura social e regras, que buscam o mesmo objetivo: busca da supremacia, superioridade, vitória, confronto, luta sobre o adversário, recompensa ou premiação (DEVIDE, 2003b). Interpretada nessa ótica, a competição é motivada pelas diferenças individuais, criando níveis de aspiração, muitas vezes inalcançáveis pela maioria, uma vez que somente um lado sagra-se vitorioso.

Por outro lado, a atitude competitiva, adotada por um indivíduo, pode assumir uma condição na qual os esforços individuais são dirigidos para atender a objetivos ou padrões pessoais, sem referência particular ao desempenho de terceiros, estando relacionada à ideia de autoaperfeiçoamento” e “autossuperação”. Nesse caso, o objetivo depende de como o(a) discente estabelece padrões pessoais, em detrimento de critérios relativos, ou seja, os padrões utilizados para se avaliar emergem de experiências passadas e não de comparações com o resultado de provável oponente.

Na escola, o docente precisa conhecer como crianças tendem a encarar o fenômeno da competição, comparando-se com o(s) outro(s) para avaliarem a sua competência na atividade da qual participam. Isso pode fazer com que a ênfase na vitória, pelo uso do formato da competição, enquanto “disputa”, traga desmotivação para um grande grupo, favorecendo apenas uma minoria, mais habilidosa nas aulas de Educação Física (FERREIRA, 2000).

Bracht (1992) propõe uma Educação Física em que os princípios do rendimento e da competição para vencer o adversário não sejam norteadores, desenvolvendo uma Educação Física onde se jogue “com” e não “contra” o adversário, buscando o desenvolvimento coletivo, assumindo o adversário enquanto um “companheiro”, sem o qual não haveria o jogo.

Para que crianças sejam estimuladas a competir, na perspectiva da autossuperação, sem, necessariamente, se autoavaliarem em comparação com os colegas, é necessário que o docente apresente situações didáticas nas quais elas sejam estimuladas e estipulem desafios pessoais possíveis de serem atingidos, por exemplo, saltar mais longe ou mais alto, correr por mais tempo ou mais rápido, equilibrar-se em uma superfície mais estreita ou sobre um aparelho por mais tempo, aumentar o número de repetições em malabarismos, arremessar, com sucesso, acertando um alvo em um percentual mais alto, entre outras situações que envolvam a superação dos próprios limites.

Ao abordar o tema da competição, no âmbito da Educação Física Escolar nos anos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Freire (2006) ressalta que

“Negar o fator competição nos brinquedos e jogos infantis equivale, na prática, a banir o desporto dos conteúdos de Educação Física. (...). O que (...) não pode ser negado na escola, é a existência, na cultura infantil, dos jogos competitivos, particularmente da segunda infância em diante” (p. 150-151).

A partir dessa afirmação, se a competição enquanto “disputa” só se dá na presença do outro, poderíamos dizer que, para competir, é necessário estar junto, no mesmo intuito, cooperando. Isso aproxima a competição da cooperação, ao invés de interpretá-las de forma oposta e binária. Até os jogos e esportes coletivos envolvem cooperação: quando integrantes de uma equipe cooperam para concretizar estratégias táticas; nas provas, como revezamento, cada integrante da equipe coopera para o resultado final. Ambos os exemplos demonstram a cooperação intraequipe, com vistas à disputa interequipes, tornando presente a convivência cooperação e competição.

Nesse sentido, as práticas corporais, como os jogos e os esportes, são ferramentas importantes para a promoção da reflexão crítica acerca da competição e da cooperação, inerentes aos processos de participação de seus praticantes. É necessário romper a dicotomia existente entre cooperar e competir, combatendo a noção de que a cooperação traz sentidos positivos (participação, altruísmo, solidariedade), e a competição significados negativos (rivalidade, trapaça, quebra de regras, brigas entre torcidas, doping).

A competição não “nasce” no jogo, é nele representada e não deve ser comparada ao seu caráter “predatório”, como é utilizada na sociedade tecnocrática (FREIRE, 2006). O que se deve evitar são as formas de competição, assumidas na escola, voltadas somente ao esporte, à supervalorização do vencedor e à ênfase na vitória, em detrimento da maioria, representada pelos perdedores (FERREIRA, 2000; FREIRE, 2006).

Os docentes de Educação Física Escolar não devem agir em prol da seleção, hierarquização, classificação dos mais aptos, mais fortes e mais hábeis, em detrimento dos menos aptos, mais fracos, e pouco habilidosos, o que vai colaborar para a reprodução de valores do esporte de alto rendimento no contexto das aulas.

Muitas vezes, vencer a qualquer custo tem sido o mote, descaracterizando o viés pedagógico que o fenômeno da competição deveria assumir dentro dos muros da instituição escolar. O docente, ao invés de negar o fenômeno da competição, deve, primeiramente, compreendê-lo, para escolher a abordagem que utilizará predominantemente nas suas aulas: a “disputa” ou a “autossuperação”, pois, tomando emprestadas as palavras de Freire (2006): “Creio ser mais educativo reconhecer a importância do vencido e do vencedor do que nunca competir” (p. 153). Freire apresenta uma reflexão que sintetiza o espírito que a competição deveria assumir no âmbito das aulas de Educação Física Escolar:

“Alguém já imaginou que, aquele que é o primeiro colocado numa disputa de corrida a pé, só o é porque houve um outro que foi segundo? E que sua vitória terá sido ainda maior se atrás dele chegarem também um terceiro, um quarto e um quinto? Agradeça, vencedor, àquele que permitiu sua vitória! Bastaria que todos os competidores, menos um, se retirassem da pista, para que não houvesse vencedor, nem vencidos, nem competição” (p. 152-153)

De fato, na ótica da disputa, o número de perdedores sempre tenderá a ser maior do que de vencedores. Nesse contexto, a derrota recorrente afeta, negativamente, a autoestima e a autoconfiança de crianças e jovens, diminuindo sua motivação para a participação nas atividades propostas, caso enfatizem, na maior parte do tempo, a vitória, ocasionando, ao longo dos anos, o abandono da prática ou a auto-exclusão (FERREIRA, 2000; ALTMANN, 2015). Contudo, devidamente problematizada pelo docente, a derrota pode ser uma ferramenta de autoconhecimento que oportunize o crescimento e a aprendizagem, a partir do erro, aspecto que será abordado no tópico sobre a avaliação.

5.4 Relações de gênero

Para indicar alguns aspectos sobre a temática das relações de gênero nas aulas de Educação Física Escolar que justificam a sua articulação com o ensino dos conteúdos apresentados neste documento, iniciamos apresentando alguns questionamentos, a partir da pergunta: “É natural que:” por vezes, as aulas de Educação Física sejam separadas por sexo, enquanto, nas outras disciplinas, meninos e meninas estejam juntos nas salas de aula? Que o domínio da ocupação do espaço físico da aula de Educação Física seja predominantemente dos meninos? Que os conteúdos sejam interpretados, como masculinos e femininos, pelos(as) discentes, gerando recusas em participar de atividades propostas pelo docente? Que meninos sejam considerados “normais” quando se interessam por futebol ou lutas e meninas por dança ou ginástica? Que meninos e meninas ofereçam resistência para participarem de atividades juntos? Que meninos e meninas apresentem diferentes níveis de habilidade motora para aprendizagem do mesmo conteúdo? Que alguns docentes selecionem conteúdos distintos para meninos e meninas, pensando na possível influência em suas identidades de gênero? Que haja interesses diferenciados entre o grupo de meninos e meninas na vivência dos conteúdos da Educação Física Escolar?

A resposta inicial, a esse rol de perguntas, é negativa, pois, ao contrário do que o cotidiano parece sugerir, é na cultura, propriamente, que podemos buscar as explicações para essas e tantas outras questões que, no âmbito das aulas de Educação Física, por vezes, se configuram em um entrave para o encaminhamento das atividades pelo docente.

Para interpretar essas questões, à luz de seus componente culturais (e não meramente biológicos), o termo gênero passou a ser utilizado na Educação Física brasileira a partir da década de 1980 (GOELLNER, 2001), quando podemos dizer que começaram a se desenvolver o que chamamos de

“Estudos de Gênero” na área. Tais pesquisas têm utilizado, em sua maioria, o conceito de gênero de Joan Scott (1995) para abordarem as relações de gênero, interpretando-os enquanto uma categoria analítica, de caráter relacional, que se refere às práticas sociais construídas no cotidiano - comportamentos, atitudes e discursos esperados de ambos os sexos - nas diferentes esferas sociais, nas quais homens e mulheres interagem, a partir e relações de poder. Poderíamos dizer que gênero, no entendimento de Scott (1995), pode ser interpretado como a “construção social do sexo” (DEVIDE, 2005). Esse conceito permite desconstruir a noção da existência de um determinismo biológico que justifica as construções de masculinidades e feminilidades, a partir de diferenças corporais, que naturalizam as diferenças e desigualdades e determinam papéis a serem desempenhados pelos sexos nos diferentes campos sociais (LOURO, 1997). Segundo a autora

“não são (...) as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas (...) que vai constituir (...) o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres, numa sociedade, importa observar, não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (p. 21).

A partir desta reflexão, é possível pensar nos motivos pelos quais, meninos resistem a dançar, meninas apresentam menos habilidades motoras para esportes coletivos, meninos tendem a ocupar mais espaços e serem considerados “brutos”. As meninas são tidas como “frágeis”, entre outras representações que reforçam o determinismo biológico sobre as diferenças de ordem cultural, construídas historicamente e responsáveis pela manutenção de desigualdades e exclusões, por gênero, nas aulas de Educação Física Escolar.

Por que refletirmos, então, sobre o tema das relações de gênero no ensino da Educação Física Escolar? Para Saraiva (2002), a Educação Física deve refletir a respeito da “(...) importância do papel dos(as) Professores(as) na problematização e vivência das questões de gênero, na prática pedagógica, junto aos seus alunos/as. E, para isso, eles/as próprios(as) precisam estar esclarecidos” (p.83). Esse tema articulador passa a ser relevante, primeiramente, quando o(a) docente, a partir de sua experiência concreta, toma ciência dos mecanismos de inclusão e exclusão por gênero construídos e reproduzidos nas aulas de Educação Física Escolar; e, num segundo momento, quando o docente age em prol da construção de uma intervenção didática que garanta a inclusão de todos(as) nas atividades, oferecendo as mesmas oportunidades a meninos e meninas, problematizando as relações de gênero, com o objetivo de combater preconceitos, conscientizar sobre a construção social das diferenças e o respeito a essas diferenças, o que pode ser desenvolvido a partir de uma abordagem Coeducativa para a Educação Física Escolar, já apresentada neste documento.

Para fins de tematização das relações de gênero, a partir dos conteúdos da Cultura Corporal, sugerimos que o docente:

a) utilize *atividades de sensibilização*, como as já descritas no item 3, ao apresentarmos a abordagem Coeducativa; b) organize *materiais didáticos* para as aulas, como uma coletânea de reportagens sobre conquistas das mulheres em esportes considerados masculinos (lutas, esportes radicais, futebol, *rugby*, entre outros) ou a inserção de homens em práticas consideradas femininas (danças, por exemplo); ou ainda um conjunto de imagens de homens e mulheres no esporte, com vistas a destacar, por exemplo, aspectos sobre o tamanho das imagens, o contexto em que foram produzidas, quais os significados predominantes observados pelos(as) discentes; c) recorra à *exibição de filmes e animações* diversas, seguidos de debate orientado, que tematizem as relações de gênero nos brinquedos, nos esportes, nas danças, entre outros; d) estimule a *pesquisa* sobre o tema na internet, para aprofundamento das questões abordadas em aula.

A realização de tais atividades propõe sensibilizar meninos e meninas para as diferenças existentes entre ambos, ressaltando a dimensão cultural da construção das diferenças, para que combatam o preconceito, sejam mais inclusivos e compreendam as diferenças como resultantes de um processo histórico, político, social, econômico e cultural.

5.5 Lazer

Em seu Capítulo II, “Dos Direitos Sociais”, no seu Artigo 6.º, a Constituição Federal explicita que são direitos sociais, entre outros, o lazer (BRASIL, 1988). O lazer se constitui em aspecto vastamente discutido por estudiosos da Educação Física e em estreita relação com os conteúdos da Educação Física Escolar, motivo pelo qual é apresentado neste documento, como tema articulador, a ser desenvolvido pelo docente, através do ensino dos conteúdos. É necessário promover o debate sobre o conceito de lazer, suas propriedades e seu acesso, localizando as práticas corporais, enquanto uma atividade de lazer realizada no tempo livre, como direito de todo(a) cidadão(ã).

A discussão sobre a importância do lazer pressupõe o conhecimento de sua gênese pelo desenvolvimento das sociedades, sobretudo de sua relação com o tempo do trabalho e o tempo fora do trabalho (o tempo livre⁸⁵); assim como o avanço da sociedade rural para a industrial, com a diminuição da jornada de trabalho a partir da conquista de direitos⁸⁶. Nessa transição, teve início a concretização de um tempo destinado à atividade voluntária e desinteressada: o tempo de lazer⁸⁷ (CAMARGO, 2006; DUMAZEDIER, 1980,

⁸⁵ Consideramos *tempo livre*, aquele resultante da liberação do trabalho profissional; enquanto *tempo de lazer* aquele, dentro do tempo livre, no qual as pessoas escolhem atividades voluntárias, desinteressadas, hedonísticas e liberatórias, na busca da contemplação de seus interesses pessoais.

⁸⁶ A jornada de trabalho de 8 horas diárias e 40 horas semanais e a Consolidação das Leis do Trabalho, que fixou o salário mínimo, as férias remuneradas e a aposentadoria no Brasil.

⁸⁷ O tempo de lazer passou a ser considerado “parte” do tempo livre, resultante do tempo disponível fora do trabalho; logo, dependente dele.

2008, 2014). Na contemporaneidade, o lazer vem se traduzindo em uma necessidade, um direito e um valor central, reivindicado pelos indivíduos em busca de sua realização pessoal, exercendo influência nos estilos de vida, como principal atividade feita no tempo livre (DUMAZEDIER, 2008; MARCELLINO, 2011).

Dentre as abordagens, no que se refere aos aspectos conceituais e classificações sobre o tema⁸⁸, utilizamos alguns pressupostos da obra de Joffre Dumazedier, sociólogo francês que influenciou os estudos do lazer no Brasil. Dumazedier (1980) enfatiza que é inexato e perigoso definir lazer opondo-o somente ao trabalho; o lazer não deve ser confundido com o tempo liberado ou extraprofissional, pois se define em função da liberação do trabalho, seja ele qual for. Não pode ser confundido com ociosidade⁸⁹, que é a própria negação do trabalho, pois o lazer não suprime, mas supõe o trabalho, já que corresponde à sua liberação. Dumazedier conceituou lazer como

“um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais” (2008, p.34)

O autor indica quatro propriedades constitutivas do lazer, corroboradas por outros autores (CAMARGO, 2006, MOTA, 1997, MARCELLINO, 2003, 2012): I) o caráter liberatório, mostrando que o lazer resulta de ‘livre’ escolha individual, porém não totalmente livre de coações, pois não está liberado de obrigações que nascem nos grupos e organismos necessários ao seu exercício; II) o caráter desinteressado, pois o lazer não tem fins lucrativos, utilitários ou ideológicos⁹⁰. No lazer, o jogo, a atividade física, artística ou intelectual não está a serviço de nenhum fim material ou social, pois se servir a alguns desses fins, torna-se parcial, um semilazer; III) o caráter hedonístico⁹¹, uma vez que a busca de um estado de satisfação, prazer e felicidade é um dos traços fundamentais do lazer⁹²; IV) e o caráter pessoal, pois o lazer responde às necessidades do indivíduo, oferecendo a possibilidade de se libertar do tédio imposto pela rotina cotidiana.

⁸⁸ Na literatura, há o uso de diferentes termos para denominar aspectos similares sobre o lazer. Por exemplo, Dumazedier (1980, 2008, 2014) e Camargo (2006) tratam o tempo fora do trabalho como *tempo livre*; enquanto Marcellino (2011) o define como *tempo disponível*.

⁸⁹ Sobre a dicotomia lazer e ócio (entendido como o não uso do tempo em atividades, mas apenas contemplação), Marcellino (2003) enfatiza a necessidade de distinção entre o ócio, indispensável à vida; e a ociosidade, enquanto um ócio sem trabalho, considerado destrutivo.

⁹⁰ Quando a atividade de lazer torna-se obrigação profissional (como uma campeã amadora que se torna profissional), muda de natureza, do ponto de vista sociológico, mesmo que o seu conteúdo técnico não mude e que a atividade proporcione a mesma satisfação.

⁹¹ A excitação que se busca no tempo de lazer é a antítese das rotinas das obrigações institucionais. A busca da satisfação e do prazer é condição primeira do lazer (MOTA, 1997).

⁹² Por exemplo, uma equipe de esportistas pode ter uma disciplina severa nos treinamentos, mas isso pode ocorrer pela livre escolha, na busca de uma satisfação individual e coletiva.

Marcellino (2003) demonstra o vasto uso do termo por setores da sociedade⁹³, afirmando que os valores, comumente associados a ele, são o descanso e o divertimento, atribuindo ao lazer um caráter negativo, de vazio, ‘não-fazer’, configurando, dessa maneira, um reducionismo do conceito, muitas vezes, reproduzido pela escola, quando associa as aulas de Educação Física enquanto momento de “lazer” compensatório.

Sobre a classificação das atividades de lazer, Dumazedier (2008) propõe cinco categorias, com foco nos interesses culturais do lazer: interesses físicos, manuais, estéticos, intelectuais e sociais. Os primeiros possuem estreita relação com as práticas corporais e pressupõem a participação ativa e voluntária do indivíduo.

A necessidade de lazer cresce mais do que os meios para desfrutá-lo. Enquanto uns desfrutam o seu tempo livre, com atividades de lazer, outros não têm o acesso facilitado por diversas razões, como diferenças de classes sociais (DUMAZEDIER, 1980), idade, gênero⁹⁴, local de moradia e nível cultural (CAMARGO, 2006). Marcellino (2003) aponta o fator econômico como responsável pela distribuição do tempo livre e de lazer, classificando as barreiras para o acesso ao lazer em interclasses (econômicas, culturais e de acesso ao espaço) e em intraclasses (gênero, faixa etária, violência).

A partir do conhecimento sobre o tema, o docente de Educação Física pode abordá-lo nas suas aulas, enquanto via de educação “pelo” lazer e “para” o lazer (MARCELLINO, 2011), com vistas ao desenvolvimento pessoal e social dos(as) discentes. Entre os objetivos sobre o tema, a Educação Física deve: a) discutir os conceitos e classificações do lazer; b) refletir sobre o aumento do tempo livre e suas conseqüências; c) identificar as barreiras para o acesso ao lazer; d) localizar as práticas corporais como uma das atividades possíveis de serem realizadas no tempo de lazer.

Ao ensinar qualquer elemento da Cultura Corporal, é possível levantar reflexões conceituais sobre as propriedades do lazer: “Para um atleta profissional, a prática de sua modalidade esportiva pode ser considerada lazer? E no caso de um praticante amador?” Pode problematizar questões associadas ao seu acesso: “Quais os espaços públicos que destinam equipamentos para a prática desta modalidade esportiva no bairro? Em qual(is) bairros há equipamentos e espaços para esta prática?”

Tais questionamentos, através da vivência da Cultura Corporal, podem abordar o conceito, as propriedades e o acesso ao lazer, de forma significativa.

Outra possibilidade é a introdução de conceitos-chave, como “tempo livre” e “tempo de lazer”, solicitando aos(às) discentes que se questionem

⁹³ A mídia desempenha papel importante nas representações sobre o lazer, divulgando atividades recreativas ou eventos (teatro, cinema, exposições, esportes), e até nomes de repartições públicas, contribuindo para o entendimento parcial do fenômeno. Descansar, distrair-se e recuperar as energias tornam-se, com isso, únicos valores relacionados ao lazer, enquanto os valores educacionais e de desenvolvimento pessoal são despercebidos.

⁹⁴ Camargo (2006) e Dumazedier (2014) afirmam que mulheres têm menos acesso ao lazer, quando acumulam duas jornadas de trabalho (profissional e doméstico); e Marcellino (2012) aponta o lazer como ‘substantivo masculino’, pois desde a infância, meninos e meninas se envolvem com atividades de lazer que definem papéis sociais, respectivamente, de caráter agressivo e competitivo e de dependência e dedicação à casa.

sobre a sua “atitude” diante do tempo livre e de lazer, respondendo: “O que eu faço no meu tempo livre e quais as atividades que escolho para ocupá-lo?” Num segundo momento, entrevistem familiares e amigos(as). O docente poderá problematizar a “atitude” dos sujeitos diante do tempo de lazer de forma crítica, debatendo, por exemplo, a passividade diante da televisão *versus* a possível atividade decorrente da prática corporal, estimulando a necessidade de adoção de um estilo de vida ativo em detrimento do sedentarismo.

Outra sugestão é o desenvolvimento de um projeto de ensino, possibilitando um diálogo interdisciplinar, que propicie o levantamento dos espaços públicos de lazer disponíveis para práticas corporais no bairro em que a escola está inserida ou em que os(as) discentes residem; visitação aos espaços, para identificar barreiras de acesso à prática corporal, assim como a real estrutura física dos locais; entrevistas com os(as) usuários(as) do espaço visitado, sobre os seus interesses e as atividades de lazer realizadas naquele(s) espaço(s). Os resultados desse projeto de ensino colaboram para ampliar o conhecimento sobre o direito ao lazer e, ao mesmo tempo, a consciência crítica dos(as) discentes sobre o tema, questionando aspectos como a manutenção das áreas de lazer, seu uso adequado pela população, a necessidade de escutar os interesses dos usuários(as) antes da construção de novas áreas, a observação sobre o público que poderá utilizá-las: homens e mulheres, crianças e adolescentes, adultos e idosos, além da necessidade de construção de áreas de lazer em localidades onde elas ainda não existam.

Um projeto desta natureza foi desenvolvido por DEVIDE e SILVA (2005), com o objetivo de desenvolver a cidadania em discentes de ensino médio de seis turmas de uma escola pública da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que participaram do Projeto "Lazer, Cultura Corporal e Cidadania". Os(as) discentes receberam aulas sobre Teoria do Lazer, acompanhadas de um estudo de campo: visitaram áreas públicas de lazer disponíveis para a prática de exercícios físicos; elaboraram um acervo fotográfico destas áreas; aplicaram um questionário em 412 moradores de 22 bairros do município e construíram um relatório com imagens dos locais, avaliação pessoal, opiniões da comunidade, e sugestões que foram feitas à Secretaria Municipal de Turismo, Esporte e Lazer, listando as seguintes sugestões ao gestor municipal: 1. manutenção das áreas de lazer (pintura, limpeza, segurança e consertos) para que pudessem ser mais e melhor utilizadas pela comunidade; 2. elaboração de campanha educativa para que a comunidade preservasse essas áreas; 3. escuta dos interesses das diferentes comunidades sobre as suas atividades preferidas por ocasião da construção de novas áreas; 4. considerações em relação à clientela específica que poderia utilizar tais áreas: homens e mulheres, crianças e adolescentes, adultos e idosos, a fim de que não fossem excluídos seus usuários potenciais; 5. elaboração de um plano de instalação de aparelhos de ginástica, acompanhados com as devidas informações sobre o seu uso; 6. construção de novas áreas de lazer, como campos e quadras poliesportivas, nas localidades mais carentes desses espaços.

6. EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil foi reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como dever do Estado. A partir de então, vem conquistando espaço e visibilidade. Em 1996, passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Atualmente, contempla crianças de zero a cinco anos de idade e abrange os segmentos creche e pré-escola, sendo a matrícula facultativa até os três anos (creche) e obrigatória a partir dos quatro anos (pré-escola).

A legislação federal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96 e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI/2010) aponta para o *direito* da criança à matrícula e à frequência na Educação Infantil, concebendo-a como sujeito histórico e de direitos, criador de cultura, e delinea o currículo para esta etapa como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (...)”. Determina, também, que os eixos do trabalho com esta etapa sejam as interações e as brincadeiras:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. (DCNEI, 2009).

A Educação Infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro está organizada para o atendimento aos segmentos creche (crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). Os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) são as instituições que acolhem a creche e a pré-escola, compreendendo a Educação Infantil como etapa única.

Nessa direção, a proposta curricular contida nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI também se fundamenta nesses eixos, compreendendo o brincar como linguagem própria da infância que, por ser plural em vivências e experiências, deve ser vivida, dentro de nossas instituições, através de propostas significativas, que promovam diferentes interações entre crianças/crianças, crianças/adultos e crianças/comunidade.

As OCEI abrangem as áreas de conhecimento e linguagens oral e escrita, matemática, ciências sociais e naturais, corpo e movimento, música e artes visuais, que devem ser trabalhadas de maneira diferenciada pelas escolas, que precisam “elaborar, desenvolver e avaliar, com autonomia, seu projeto pedagógico” (OCEI, 2010, p. 9). As escolas estarão, assim, aptas a atender, plenamente, as comunidades em que estão inseridas, valorizando seus hábitos, valores e necessidades, de acordo com o estabelecido pelas DCNEI.

Segundo as OCEI e o documento “Planejamento na Educação Infantil”, essas áreas de conhecimento/linguagens devem ser abordadas de forma interdisciplinar, respeitando-se as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança e a indissociabilidade das ações de cuidado e de educação, intrínsecas a este segmento.

As OCEI compreendem que o tempo e o espaço da Educação Infantil devem ser organizados de acordo com as demandas da criança, e que as oportunidades

para o aprendizado e desenvolvimento de cada uma delas devem ser proporcionadas, de forma intencional, pela instituição. Apontam para a necessidade de se promover uma educação voltada para a perspectiva inclusiva, onde “as diferenças sociais, econômicas e familiares, físicas, cognitivas e psicológicas são consideradas componentes do coletivo que contribuem para as formas criativas de viver em sociedade” (OCEI, 2010, p. 10).

A linguagem interdisciplinar é intrínseca ao cotidiano da Educação Infantil. Por essa razão, o profissional de Educação Física deve estar atento ao projeto da unidade escolar, de modo que as ações planejadas tenham significado para a criança e considerem, sempre, como eixo de trabalho, as interações e as brincadeiras.

A Educação Física, como prática pedagógica, apresenta grande poder de exploração de vivências e experiências cognitivas e motoras. Através dos movimentos naturais básicos, dos jogos e das brincadeiras, pode despertar a criança para uma vida saudável, para o conhecimento do seu corpo, para o respeito a seus limites e aos limites do outro e para a percepção do ambiente, nas diferentes áreas do espaço escolar.

As OCEI apontam, ainda, aspectos peculiares ao trabalho com a linguagem corpo e movimento e propõem uma segmentação, por faixa etária (de 3 meses a 2 anos e de 3 a 5 anos), das propostas e materiais a serem ofertados à criança. A seleção dos materiais deve considerar critérios de segurança, para que estes possam cumprir o papel de subsidiar a criança no alcance de objetivos e no desenvolvimento de habilidades. Vejamos:

Objetivos gerais:

- Trabalhar com a imagem de corpo.
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e demais situações de interação.
- Incentivar a destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc.
- Encorajar a atitude de confiança nas capacidades motoras.
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.
- Ampliar as possibilidades expressivas do movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação.
- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades do corpo.
- Incentivar o controle gradual dos movimentos, aperfeiçoando os recursos de deslocamento e ajustando as habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações.
- Encorajar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc. para ampliar as possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos.

Habilidades

- Reconhecer progressivamente os segmentos e elementos do próprio corpo, por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho, da interação com os outros.

- Expressar-se através de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.
- Explorar diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereta apoiada na ponta dos pés, em um pé só, com e sem ajuda.
- Ampliar progressivamente a destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.
- Utilizar os gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização das suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.
- Expressar-se intencionalmente através do movimento, nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Perceber estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio de danças, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorizar e ampliar as possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Perceber as sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.
- Construir uma relação de interatividade com o meio através do diálogo, do jogo e de atividades expressivas (desenhos, colagens, pinturas, argila...).
- Reconhecer a identidade (individual e grupal) em interação com o meio em que vive através de movimentos naturais e jogos.
- Reconhecer os jogos e brincadeiras como forma de sua própria atividade de trabalho.
- Identificar a atividade escolar (individual e coletiva) como espaço de construção de identidade (da própria criança e do outro).
- Reconhecer e desenvolver sentimentos de autoestima, respeito ao outro, cooperação.
- Perceber a necessidade de organização individual e coletiva (construção de regras) para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras.
- Construir conhecimentos sobre os costumes, valores, formas de expressão de diferentes culturas (indígena, negra etc.) através de jogos e brincadeiras.
- Representar plástico-corporal e musicalmente os ritmos ambientais (ritmo da maré, do vento, da chuva, galope do cavalo...).
- Representar de forma plástico-corporal e musicalmente a passagem do tempo (dia/noite, estações do ano).
- Perceber a relação do corpo com o tempo (ritmos corporais).
- Utilizar os espaços do corpo (esquema corporal, equilíbrio, lateralidade, relação tronco/membros), corpo-espaço, leitura de seu próprio corpo.
- Relacionar corpo - espaço (cores, formas, texturas, sons, cheiros, sabores) - corpo - espaço - leitura do mundo.

Além dos documentos citados anteriormente, as “Orientações para os Profissionais de Educação Infantil” e as “Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender”, são importantes aliados do profissional da área de Educação Física. Reforçam que, nesta faixa etária, é fundamental, por parte do docente, um olhar mais específico, voltado não apenas para o planejamento das atividades, mas também para a organização dos espaços, para a escolha dos objetos a serem utilizados e para os cuidados pessoais, de modo a garantir o desenvolvimento e a segurança do discente, afastando qualquer situação que represente risco de acidentes.

7. EDUCAÇÃO ESPECIAL⁹⁵

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, foi instituída em 2008 pelo Ministério da Educação⁹⁶, com o objetivo de promover “o acesso à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2010, p.7). Enquanto um novo marco teórico e organizacional para a educação brasileira, o texto orienta estados e municípios no sentido de promoverem a transformação de seus sistemas educacionais na perspectiva da inclusão, para que se tornem capazes de responder às necessidades educacionais especiais apresentadas pelos(as) discentes que representam o público alvo da Educação Especial. Pelas diretrizes dessa nova Política Pública, a Educação Especial se constitui em

uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 21)

Cabe ressaltar que a Educação Inclusiva não está restrita à Educação Especial, embora tenha a proposta de ressignificar suas práticas. Ao comprometer-se com as práticas educacionais inclusivas, a escola, com seus componentes curriculares, assume o compromisso de respeitar as diferenças, contribuindo com a minimização da exclusão social de grupos, por fatores como etnia, classe social, religião, gênero, habilidade motora, entre outros. Nesse contexto, este documento interpreta a inclusão como um princípio humano básico e fundamento de uma sociedade e uma educação mais justa e mais solidária.

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços separados para discentes com deficiência (BRASIL, 2010). O(a) educando(a) com deficiência é aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e estratégias metodológicas diferenciadas. A proposta da inclusão impulsiona os envolvidos no processo educacional a questionarem antigos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem.

No que tange aos conceitos, cabe refletir sobre a distinção que esse documento faz entre “integração” e “inclusão”. O princípio da integração

⁹⁵ Texto produzido pela Profa. Ms. Ana Lidia Felipe Guimarães (Instituto Municipal Helena Antipoff/Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro), em parceria com o Prof. Dr. Fabiano Pries Devede.

⁹⁶ O Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) orienta a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino, de acordo com as legislações e documentos do Ministério da Educação e da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência.

apresenta, como pressuposto ideológico, que todos são iguais e, por isso, podem estar juntos. Porém se caracteriza por uma inserção parcial e condicional, ou seja, as pessoas com deficiência estão no mesmo *locus* – a escola – mas em espaços restritos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, as classes especiais. Por outro lado, o princípio da inclusão, utilizado neste documento, pressupõe que todos são diferentes e, por isso, devem conviver com as diferenças (MONTTOAN, 2003). Nesse sentido, todos os(as) discentes com ou sem deficiência convivem no mesmo espaço, na escola e na turma comum, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a perspectiva da inclusão escolar considera que todos os(as) discentes, com e sem deficiência, tenham garantidos os direitos de acesso e permanência na escola. A inclusão escolar aumenta a participação de crianças e adolescentes nas atividades de aprendizagem e de ensino e nas relações comunitárias das escolas locais, reduzindo a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação no mesmo espaço e tempo escolar (BOOTH, AINSCOW, 2011).

A Educação Física, como um dos componentes curriculares da Educação Básica, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 (BRASIL, 1996), está avançando no que tange à construção de uma práxis na perspectiva da inclusão na realidade escolar.

Ainda estamos em um período transitório da integração para a inclusão educacional em nossa Rede de Ensino. Destacamos o caráter dinâmico do processo de inclusão escolar, isto é, de compreendê-lo como um processo contínuo, com vistas a minimizar as barreiras de aprendizagem e promover a participação plena de todos os(as) discentes (BOOTH, AINSCOW 2011).

Podemos dizer que, no histórico desse componente curricular, encontramos iniciativas como a Educação Física adaptada⁹⁷, em que se assegurou a participação e a aprendizagem dos alunos (as) com deficiência, a partir da influência do esporte e de atividades adaptadas na escola (CARMO, 2002).

Contudo, apesar da relevância e dos avanços conquistados com a Educação Física adaptada em um determinado momento histórico, essa ainda não possibilita o trabalho integral com a diversidade existente entre os(as) discentes que chegam às escolas.

Destacamos, como exemplo de atividades relacionadas à Educação Física Adaptada na escola, a vivência de algumas modalidades paralímpicas, como: vôlei sentado, golbol, bocha adaptada e circuitos de habilidades psicomotoras. O esporte adaptado (paralímpico) na escola se torna significativo enquanto uma vivência, por preconizar informações e experiências singulares que, por muito tempo, foram mantidas à margem nas aulas de Educação Física Escolar. Entretanto, as aulas não devem se limitar apenas às experiências dos esportes adaptados, mesmo que

⁹⁷ A Educação Física Adaptada é uma área que envolve modificações ou ajustamentos das atividades tradicionais nas aulas de Educação Física para permitir crianças e jovens com deficiência à participação segura, de acordo com suas capacidades funcionais (PEDRINELLI, 1994).

adaptados à realidade escolar, pela modificação de regras, materiais, estrutura física, tempo e espaço da atividade.

A perspectiva da Educação Física Inclusiva, por outro lado, lida com o uno e o diverso no mesmo contexto, entendendo que precisamos estar envolvidos numa prática sócio-político-pedagógica capaz de materializar novos caminhos a serem percorridos (SILVA, SOUSA, VIDAL, 2008), a partir da experiência de uma prática corporal na qual seja possível a participação efetiva de todos.

Pensar nas práticas corporais, na perspectiva da Educação Física Inclusiva, implica pensar na oportunização de todos, através de mudanças que ressignifiquem a atividade. Por exemplo, sem o compromisso com o desempenho, a competição, a vitória ou a derrota, como no esporte adaptado, refletindo sobre outras questões, a partir da aplicação de abordagens teórico-críticas para o ensino da Educação Física, já apresentadas no tópico 3.

Os elementos da Cultura Corporal, como o esporte adaptado, necessita receber o trato pedagógico que favoreça a aprendizagem e a participação diversificada dessa e de outras práticas corporais (ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, jogos e lutas), em que a convivência interpessoal seja promovida e desenvolvida diante das demandas sociais que chegam ao cotidiano escolar (BRACHT, 2000). Isso implica uma Educação Física envolvida, por exemplo, no processo de inclusão da pessoa com deficiência, que reconheça as “novas” culturas (BOOTH, AINSCOW, 2011), com valores inclusivos, promovendo o respeito às diferenças e a consciência da necessidade da formação continuada que instrumentalize o(a) docente para sua intervenção pedagógica com esse público.

De acordo Sasaki (2003), partir do debate relativo aos movimentos mundiais de “pessoas com deficiência”, incluindo o Brasil, chegou-se ao consenso quanto ao uso deste termo (BRASIL, 2010). Nesse sentido, é importante destacar que esses(as) discentes não devem ser denominados como “alunos (as) especiais”, “pessoas especiais”, “portadores(as) de deficiência” ou “portadores(a) de necessidades especiais”, termos utilizados no passado, mas considerados inadequados para as demandas educacionais contemporâneas.

Alguns princípios básicos foram considerados para se chegar ao termo “pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2013) entre os quais: não camuflar ou esconder a deficiência; não aceitar o consolo da falsa ideia de que todos têm deficiência; mostrar, com dignidade, a realidade da deficiência; e combater neologismos que tentam diluir as diferenças, como os já acima listados. Tais princípios são relevantes para que o docente de Educação Física reflita sobre o processo de mudança de paradigma educacional acerca da Educação Especial, de caráter inclusivo, depurando o seu olhar, sentir e agir cotidianos, minimizando a exclusão e promovendo a inclusão em suas aulas.

É significativo, para a prática pedagógica do docente de Educação Física, repensar o sentido do corpo em movimento e de suas diferenças no espaço escolar, diante do processo da inclusão do educando da Educação Especial junto aos demais. O docente deve repensar sua concepção de Educação e Educação Física, assim como suas atitudes em relação ao preconceito e à discriminação da inclusão escolar dos(as) discentes com

deficiência, como Transtorno Global do Desenvolvimento, Espectro Autista e Altas Habilidades, na direção de uma postura inclusiva, que permita atuar com uma Educação Física Inclusiva.

O presente documento ressalta a necessidade de uma transformação da prática da Educação Física Escolar no que tange aos princípios da “inclusão”, por meio de uma ação dialógica, em que o docente pode e deve intervir e mediar o processo de ensino e aprendizagem da Cultura Corporal em parceria com os(as) discentes, a partir de uma perspectiva crítica, já apresentada no tópico 2 desse documento.

Nesse contexto, é fulcral que o docente compreenda o conceito de “diferença” na organização pedagógica das aulas de Educação Física, com vistas à construção de uma Educação Física para todos. O reconhecimento da diferença gera a necessidade de ações educativas plurais, promovendo a aprendizagem relacional e participativa, reconhecendo as diversas formas de manifestações intelectuais, sociais e afetivas, com sentido para os(as) discentes, em busca de uma nova ética escolar. (MONTANO, 2001)

Com o objetivo de sinalizar algumas possibilidades pedagógicas que viabilizem uma intervenção docente, pautada numa prática inclusiva nas aulas de Educação Física, enumeramos alguns aspectos a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos da Educação Física:

- Reconhecer o princípio da diferença para a formação discente com ou sem deficiência, garantindo o direito à participação.
- Promover a vivência e a aprendizagem da Cultura Corporal de forma diversificada, considerando as possibilidades do(a) discente e os recursos disponíveis, não exigindo ações motoras impossibilitadas pela deficiência.
- Aprender, a partir de problematizações, construindo com seus pares, novas atividades e jogos, resignificando-os a partir da ação coletiva e colaborativa, e da capacidade de improvisação, construindo o seu próprio estilo de ensino, que garanta a ampliação da participação dos(as) discentes.
- Possibilitar a experiência do “se-movimentar” (KUNZ, 2005) e suas dimensões: o ator da ação motora, a situação concreta de movimento e o sentido e significados que orientam essa ação; distintos do “movimento” que, em geral, se refere às ações mecânicas sem significado e alienantes para quem se movimenta.
- O “se-movimentar”, como forma de estar no mundo, promove situações específicas de movimento individual e grupal, reconhecendo que o(a) discente que tenha movimentos estereotipados, movimentos somente de cabeça, movimentos espásticos ou outras formas de “se-movimentar”, apresentam uma maneira espontânea de movimento e de compreensão do mundo, com significados e intenções, numa Educação Inclusiva.
- Considerar que promover o “se-movimentar” pressupõe um trabalho numa concepção de ensino aberta às experiências (HILDEBRANDT, LAGING, 1986; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013), quando o docente torna-se um mediador que busca desenvolver o potencial de seus discentes, a partir do ensino orientado na experiência e na comunicação com os(as) mesmos(as), põe um processo reflexivo sobre as experiências da aprendizagem.
- Flexibilizar recursos e regras das práticas corporais que constituem os conteúdos da Educação Física: equipamentos, espaços físicos, equipe de apoio, intérpretes, assim como diretrizes, normas e procedimentos que definem os objetivos, permissões e restrições de uma determinada atividade.

A escola e a Educação Física devem garantir o convívio com a diferença no espaço escolar. Entendemos o corpo em movimento, enquanto uma linguagem, que se comunica de formas diversas e com intencionalidade de ação, até mesmo nas impossibilidades de uma pessoa com deficiência.

O objetivo educacional é construir uma cultura de inclusão da pessoa com deficiência na turma comum, demonstrando a importância de ressignificar o conhecimento da Educação Física no contexto de um repertório de ações que envolvem as diferenças, que são plásticas e mutáveis (NEIRA, 2007). Para tal, o docente necessita utilizar diferentes estratégias a fim de garantir a inclusão de todos(as) os(as) discentes no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar, mobilizando e socializando saberes de forma permanente.

Por fim, para alcançarmos os objetivos da Educação Especial, na ótica de uma Educação Inclusiva, devemos encarar o desafio de confrontar a representação sobre a “normalidade”, presente na organização escolar com o paradigma da “Educação Inclusiva”, na qual o corpo em movimento é compreendido “nas” e “pelas” suas diferenças.

Para fins deste documento, esclarecemos que, na perspectiva da Educação Física Inclusiva, os objetivos de ensino a serem atingidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental são os mesmos para todo(as) os(as) discentes, público-alvo da Educação Especial, no que tange a cada conteúdo da cultura corporal. No entanto, de acordo Mendes, Conceição e Galery (2013) sugerimos a “matriz de flexibilização”, para possibilitar a aprendizagem dos conteúdos pertinentes ao componente curricular Educação Física.

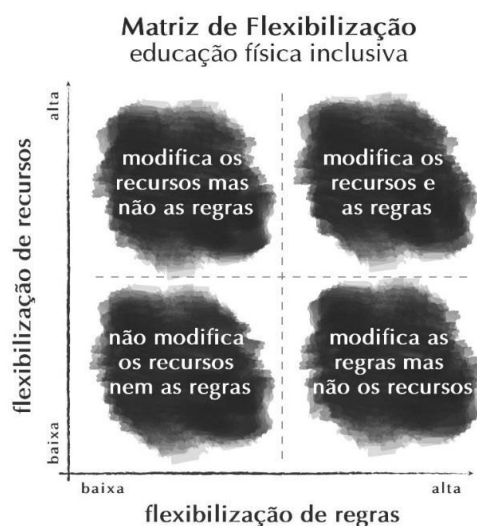


Figura 2. Matriz de Flexibilização.

A partir deste modelo, busca-se a participação de todos(as) nas mesmas atividades propostas. Alguns elementos, como “recursos”, representados como suportes para o desenvolvimento das atividades que compõem a aula de Educação Física são necessários. Tais como: equipamentos, infraestrutura espacial, equipe de apoio e intérpretes. As “regras” podem ser definidas como um conjunto de diretrizes, normas e

procedimentos que traduzem os objetivos, as permissões e as restrições de uma determinada atividade que pode ser modificada com a finalidade de maximizar a possibilidade de inclusão de todos(as).

Essa “matriz de flexibilização” contribuirá para que o docente reflita a respeito da necessidade ou não de utilizar recursos ou ainda de modificar regras para atingir os objetivos específicos, presentes em seu planejamento, no que tange à aprendizagem dos conteúdos, assim como pensar nas estratégias didáticas que utilizará para o ensino de determinado conteúdo.

8. Princípios para a avaliação em Educação Física Escolar

A avaliação tem sido sinônimo de provas, exames e verificação do desempenho sobre conteúdos ou habilidades, com fins de classificação em termos de aprovação ou reprovação, separando os eleitos dos não eleitos. Isso tem caracterizado uma seleção e a consequente reprodução da estrutura social, fazendo com que a escola assuma uma postura reprodutora, legitimando as desigualdades, ao invés de transformá-las (LUCKESI, 2002), conforme nos posicionamos no início deste documento, quando abordamos o tema “Sociedade, Educação e Educação Física Escolar”.

Neste cenário, a avaliação estaria negando a “amorosidade” e a “fraternidade”, caracterizando-se como “seletiva” e “rancorosa”, num processo em que o(a) discente interpreta a figura docente como um “inimigo” e vice-versa. Luckesi (2002) ressaltava o processo de exclusão que a prática da avaliação tem exercido, apontando o seu caráter ameaçador, autoritário e seletivo, propondo transformar a avaliação escolar em um “ato amoroso”.

O autor propõe uma diferenciação entre provas e exames – que geram exclusão e julgamentos – da avaliação, que visa ao acolhimento e à transformação. A avaliação, como um “ato amoroso”, integra, inclui e acolhe, realizando diagnósticos e tomando decisões para a melhoria da qualidade do ensino, buscando uma transformação do(a) discente em termos de aprendizagem e, conseqüentemente, combatendo a exclusão. De acordo com Maturana (1999):

“Não castigemos nossas crianças (...). Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Guiemos crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com o seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir” (p. 35).

Libâneo (2013) corrobora essas ideias ao sublinhar que a avaliação não se resume às provas e notas, pois a mensuração proporciona apenas dados que devem ser interpretados qualitativamente, para refletirmos se os resultados correspondem com os objetivos propostos, podendo ser usados para a tomada de decisões no processo de ensino e aprendizagem. Logo, a avaliação deve diagnosticar e incluir o discente na aprendizagem satisfatória, integrando suas experiências de vida e redirecionando o processo de ensino e aprendizagem, além de ser um meio de manifestar, para a sociedade, as condutas aprendidas e desenvolvidas. Para esses autores, a avaliação possui as seguintes funções, que atuam de forma interdependente:

- *Pedagógico-didática*: a partir dos resultados do processo avaliativo, pode-se evidenciar ou não o atendimento aos objetivos propostos.
- *Diagnóstica*: está presente na etapa inicial, conduz à tomada de decisão e encaminha atos futuros, redirecionando, se necessário, o processo de ensino e aprendizagem.
- *Promoção da autocompreensão do discente/docente*: no sentido de se saber como se está e decidir onde se quer chegar, identificando avanços e dificuldades.
- *Motivação para o crescimento e auxílio na aprendizagem*: identificar o limite para prosseguir em direção a resultados mais satisfatórios, manifestando as necessidades dos(as) discentes, na direção de seu crescimento.
- *Aprofundamento da aprendizagem*: avaliação enquanto exercício para a manifestação da aprendizagem. Uma oportunidade de aprender de forma significativa, aplicando o conteúdo, aprofundando-o.
- *Controle*: refere-se às formas, à frequência das avaliações e à qualificação de seus resultados, a partir de diversas atividades.

A avaliação desvela a “intimidade” do(a) discente. Deve ser respeitada enquanto suporte para o diagnóstico, para a troca dialógica e para a reorientação do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento de cada discente. Não deve se resumir à função de “controle” formal, que faz, apenas, uma classificação dos(as) discentes em virtude das notas obtidas ao final do processo avaliativo, reduzindo a sua função educativa.

No cenário das aulas de Educação Física Escolar, a avaliação tem-se tornado um problema complexo. Por influências históricas, provenientes das instituições militar, médica e esportiva (BRACHT, 1992; COLETIVO DE AUTORES, 1992; CARVALHO, 1993; SOARES, 1994), priorizou-se o domínio de determinados conteúdos considerados mais importantes, como o esporte, reforçando o caráter seletivo e a competitividade exacerbada, com ênfase no modelo tecnicista (OLIVEIRA, 2010). Nesse contexto, docentes de Educação Física Escolar costumam realizar avaliações diagnósticas e somativas, respectivamente, no início e no fim de cada período letivo, priorizando a “presença”⁹⁸ nas aulas, os aspectos motores como testes relativos à execução técnica de gestos esportivos, testes de aptidão física para avaliar valências físicas específicas ou avaliações antropométricas, restringindo-se à dimensão biológica do(a) discente enquanto critério para aprovação ou reprovação. Quando avaliam aspectos cognitivos, os (as) docentes têm-se limitado a avaliar o conhecimento de regras dos esportes, geralmente coletivos, predominantes nos planejamentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BARBOSA, 1999).

⁹⁸ Não raro, alguns docentes têm utilizado somente a frequência às aulas para fins avaliativos, atribuindo notas aos(as) discentes a partir da presença durante o período letivo, reduzindo o potencial educativo da avaliação e negando suas funções já apresentadas.

Os docentes tendem a avaliar os(as) discentes por necessitarem atribuir uma nota, atendendo às exigências burocráticas do sistema escolar e da legislação. Contudo, nem sempre refletem sobre “o quê” estão avaliando no processo de ensino e aprendizagem, assim como as consequências da aplicação de um instrumento de avaliação mal elaborado, distante da realidade do(a) estudante e dos objetivos propostos pela Educação Física Escolar e pelo projeto político pedagógico da escola.

Os princípios avaliativos aqui apresentados devem colaborar para que o docente escolha instrumentos e critérios de avaliação capazes de avaliar os objetivos apresentados na perspectiva de Zabala (1998), em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais⁹⁹. Neste documento, tais objetivos se referem à Educação Infantil, e ao primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, explicitados no tópico 5, sobre os “Conteúdos de Ensino”, onde, ao final de cada conteúdo, apresentam-se objetivos a serem alcançados pelos discentes em cada segmento de ensino.

Para tal, se faz necessária uma ampliação dos princípios avaliativos, em termos de instrumentos, que considerem as dimensões propostas por Zabala (1998). Assim, propostas como a inserção de instrumentos avaliativos alinhados às perspectivas *conceitual* (a prova individual ou em grupo, com ou sem consulta; seminários, debates, júri-simulado ou dinâmicas de grupo), assim como a perspectiva *procedimental* (o trabalho em grupo; a confecção de maquetes; as atividades práticas individuais ou coletivas; a elaboração de exposições e feiras), além da perspectiva *atitudinal* (como “fichas de observação” capazes de anotar o envolvimento dos(das) discentes com as propostas docentes; a assiduidade, os valores demonstrados nas vivências das aulas, a pró-atividade na participação nas situações-problemas apresentadas, a afetividade, a solidariedade e o respeito aos colegas; além da inclusão da autoavaliação, garantindo uma avaliação participativa).

Para Freire (2006), as avaliações em Educação Física têm assumido um caráter quantitativo, ignorando outras dimensões do ser humano. *Medir* não pode ser interpretado como sinônimo de *avaliar*, já que se concentra no produto e não no processo do ensino e aprendizagem. Nessa direção, Barbosa (1999) afirma que a avaliação deve ser contínua, de caráter *formativo*, realizada durante todo o ano letivo, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na percepção dos avanços e dificuldades dos(as) discentes.

Através da avaliação, os docentes têm homogeneizado os discentes, exigindo gestos técnicos e eficientes do ponto de vista biomecânico, resultados satisfatórios nos testes de aptidão, avaliados a partir de protocolos preestabelecidos, que segregam, excluem e classificam os(as) discentes em mais ou menos aptos, apenas fisicamente.

⁹⁹ Zabala (1998) considera a natureza “procedimental” que se refere às vivências do conteúdo, por ações, e a reflexão sobre a prática educativa, como participar de um jogo, dançar, lutar; a “atitudinal”, com a aprendizagem e manifestação de valores, atitudes e normas, como ser solidário, cooperativo, adotar hábitos saudáveis para a vida, respeitar regras coletivamente construídas; e a “conceitual”, como os fundamentos básicos e conceitos necessários à aprendizagem e aplicação na vivência dos conteúdos, como conhecimentos sobre o corpo, a saúde ou aspectos históricos sobre a Cultura Corporal.

Tais críticas, provenientes da década de 1990, ainda são encontradas na avaliação em Educação Física Escolar. Apesar de algumas dessas práticas terem sido minimizadas, especificamente na Rede Municipal, ainda permanecem entre os muros da escola e devem ser evitadas. Sendo assim, numa perspectiva crítica para a avaliação em Educação Física, outras questões devem ser priorizadas pelo docente, como o combate ao tecnicismo, que desconsidera os aspectos políticos, sociais e culturais, relativos às relações de poder, aos conflitos, às desigualdades e hierarquias, relacionadas às categorias de etnia, religião, gênero, habilidades motoras, idade, entre outros fatores, intervenientes no processo avaliativo, geram desmotivação, exclusão e evasão das aulas de Educação Física Escolar.

Corroborando esses aspectos prioritários, o Coletivo de Autores (1992) já defendia, na década de 1990 uma prática avaliativa em Educação Física Escolar com um sentido, uma finalidade, um conteúdo e uma forma:

“O *sentido* que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico (...) que tem, como eixo curricular, a apreensão e a interferência crítica e autônoma da realidade. As *finalidades* são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento (...). O *conteúdo* advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade. A *forma* é dialógica, comunicativa, produtivo-criativa, reiterativa, participativa”. (p. 112-113, grifo nosso).

Ainda nos casos em que os docentes de Educação Física buscam escapar dessa conduta, eles têm esbarrado na falta de conhecimentos sobre as funções da avaliação, assim como os pressupostos para a sua elaboração, com o objetivo de diagnosticar, auxiliar na tomada de decisões, otimizando o processo de ensino e aprendizagem.

Freire (2006) questiona como avaliar a aprendizagem do movimento com tantos fatores envolvidos: valências físicas, habilidade motora, cognição, afetividade, filiação etc. O autor propõe formas de avaliar que considerem aspectos não observáveis em testes motores, de aptidão física ou provas sobre regras, tais como a afetividade (indecisões e medos expressos pelo corpo na execução de atividades), sociabilidade (atitudes de cooperação, competição, preconceito presentes na participação em jogos coletivos), motricidade (coordenação, força, equilíbrio, lateralidade e outros domínios psicomotores observáveis ao longo das aulas) e cognição (correção de movimentos, aplicação e criação de novas regras, promovendo mudanças no jogo). Para tal, o docente precisa “entender que, para avaliar em Educação Física, não é necessário fixar-se tão somente em dados objetivos, em números (...)” (p. 203).

A avaliação deve ser mais do que aplicar testes, levantar medidas ou selecionar talentos. Os aspectos supracitados pelo autor podem, por exemplo, ser registrados ao longo do ano em “fichas de observação” acerca dos(das) discentes, seus avanços e dificuldades em termos de afetividade,

sociabilidade, motricidade e cognição, considerando, sempre, a realidade da escola, da turma e de cada aluno.

Ainda que haja essas críticas na literatura, este documento reconhece que os docentes tendem a saber o que avaliar, visto que se valem do uso de alguns instrumentos, como a observação, para identificar se o(a) discente, por exemplo, atingiu ou não determinado objetivo relativo ao aprendizado de determinado conteúdo. Entretanto, em sua maioria, encontram dificuldades para justificar o que avaliam em relação ao que ensinaram aos discentes; o porquê do(a) discente não ter aprendido; relacionarem os instrumentos da avaliação que puseram em prática, às possibilidades e condições do(a) discente de ser avaliado em termos dos critérios estipulados, relacionados aos conteúdos ensinados em suas dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental, assim como aos objetivos a serem atingidos.

Ainda há carência na formação docente no que diz respeito à avaliação. É preciso valorizar o “saber docente”¹⁰⁰ no sentido de dar visibilidade às práticas avaliativas exitosas na Rede Municipal do Rio de Janeiro, ainda que, por vezes, esbarrem em dificuldades no interior das unidades escolares.

Na discussão sobre uma nova orientação para a avaliação em Educação Física Escolar, o Coletivo de Autores (1992) sinaliza que a avaliação deve se relacionar ao projeto histórico e político de sociedade, da escola e da Educação Física Escolar, servindo de instrumento importante para a reavaliação do processo de ensino e aprendizagem. As práticas avaliativas devem assumir uma prática “produtivo-criativa”, associada à identificação de situações-problema no processo de ensino e aprendizagem e à sua superação pelo esforço crítico e criativo coletivo dos (das) discentes, mediados pelo Professor(a). A avaliação deve ser “participativa”, partindo de uma perspectiva dialógica, comunicativa e interativa, com ações de ambas as partes: discentes e docente. Deve considerar aspectos como o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, possibilitar uma reflexão crítica sobre a aprendizagem do (da) discente, em função de sua própria história, privilegiar a ludicidade e a criatividade, em detrimento do princípio do rendimento e da seleção dos mais aptos, e compreender a nota enquanto síntese qualitativa do processo individual de aprendizagem.

No contexto dessas reflexões críticas sobre o formato tradicional da avaliação escolar, especificamente das práticas avaliativas na Educação Física Escolar, sugerimos ao docente que reflita sobre alguns aspectos metodológicos da avaliação: O que eu devo avaliar? Para que eu preciso avaliar? Quem deve avaliar? Quando e como posso avaliar o processo de ensino e aprendizagem?

Responder a essas questões a partir de uma concepção de avaliação, enquanto “ato amoroso” (LUCKESI, 2002), endossado neste documento, é o desafio necessário para a promoção de mudanças na avaliação em Educação Física Escolar, considerando a coerência com a nossa concepção de Educação e Sociedade, nossos objetivos de ensino, o projeto político-pedagógico da

¹⁰⁰ Interpretamos o termo “saber docente” na perspectiva de Tardiff (2014), que o considera um saber plural, formado por um compósito de saberes provenientes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

escola, o nível de desenvolvimento dos(das) discentes, nossa realidade em termos de espaço, material e corpo discente, nossos critérios de seleção de conteúdos, o formato e a desejada combinação dos instrumentos avaliativos, o respeito às funções da avaliação e os momentos em que a promoveremos. Buscando responder às perguntas acima, devemos avaliar:

1. *Aquilo que estabelecemos que o(a) discente deva aprender* – conhecimentos, habilidades, valores, atitudes – ou seja, o que pretendemos ensinar.
2. *Para conhecermos os (as) discentes* – suas necessidades, interesses, sugestões – *para diagnosticar* o que está sendo aprendido e aprimorar o processo ensino e aprendizagem, a partir da tomada de novas decisões.
3. *De forma “participativa”*, promovendo o diálogo entre o docente e o corpo discente, estimulando o seu protagonismo; além de outros setores da escola e da comunidade, como as famílias, por exemplo.
4. *Ao longo do período letivo, de forma contínua, permanente e formativa*, valorizando o processo da aprendizagem, em detrimento da supervalorização da mensuração, traduzida pela nota, sem a devida reflexão qualitativa.
5. *De forma diversificada, utilizando diferentes instrumentos*, como observações sistemáticas, com fichas ou relatórios; seminários em grupo; autoavaliação¹⁰¹, que permita ao (à) discente conhecer seus limites e possibilidades; pesquisas individuais ou em grupos; debates, como o júri simulado; dinâmicas de grupo acerca dos conteúdos; interpretação de desenhos, sobretudo no trabalho com discentes da Educação Infantil e do 1.º segmento do Ensino Fundamental; recriação de jogos, com novas regras, usos do espaço e dos materiais disponíveis; organização de festivais e jogos escolares, nos quais os discentes possam aplicar os conhecimentos adquiridos, desenvolvendo sua autonomia; provas, entre outros instrumentos possíveis e adequados.

Os instrumentos de avaliação aplicados na Educação Física Escolar devem propiciar levantamento de dados a serem organizados e interpretados de forma qualitativa, a partir de critérios como avaliação dos comportamentos e atitudes dos (das) discentes: violentos, cooperativos, solidários, introvertidos etc.; atitudes: participação efetiva nas atividades, pró-atividade quando solicitados(as) a solucionarem problemas propostos pelo docente, autoexclusão por desinteresse ou *bullying* entre colegas etc.; e desempenho: forma como se envolve nas atividades, demonstração de medo ou vergonha em realizar determinados movimentos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, buscaremos respostas para perguntas

¹⁰¹ De acordo com González e Schwengber (2012), um conjunto de estratégias e instrumentos de avaliação podem ser utilizados pelos docentes com os discentes, com vistas a valorizarem as próprias aprendizagens, entre os quais os autores destacam a autoavaliação, ou seja, estimular o (a) discente que produza um juízo sobre si mesmo, sobre um processo ou resultado pessoal. A coavaliação, ou avaliação entre pares ou grupos de discentes também pode ser uma proposta docente.

como: o que o discente aprendeu e o que ainda é possível aprofundar? O que consegui ensinar e o que necessito aprimorar em minha prática pedagógica? O que posso modificar no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Educação Física Escolar para melhor atingir meus objetivos de ensino?

Do ponto de vista da construção do instrumento de avaliação, devemos considerar alguns aspectos propostos por Luckesi (2002):

- Articulá-lo com conteúdos planejados, ensinados e aprendidos.
- Cobrir uma amostra significativa dos conteúdos ensinados e aprendidos.
- Compatibilizar habilidades do instrumento com as desenvolvidas nas aulas.
- Compatibilizar o nível de dificuldade do que está sendo avaliado com aqueles níveis do que foi ensinado e aprendido¹⁰²;
- Usar uma linguagem clara e acessível, salientando o que se deseja, sem confundir o (a) discente.
- Construir instrumentos que auxiliem na aprendizagem.

Refletindo sobre algumas implicações metodológicas, sobre a avaliação na Educação Física Escolar, o Coletivo de Autores (1992) propõe que a avaliação deva: a) envolver a equipe pedagógica da escola nas práticas avaliativas, buscando coerência com o projeto político-pedagógico; b) analisar os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos, buscando a sua ampliação e aprofundamento; c) considerar o sentido, a finalidade, a forma e o conteúdo da avaliação, evitando a ênfase na avaliação de resultados esportivos com foco no desempenho motor; d) prever os níveis de desenvolvimento dos (das) discentes, evitando práticas avaliativas com um grau de dificuldade incompatível com o que foi apresentado nas aulas; e) substituir a mera medição, sem a devida avaliação qualitativa que considera as diferenças individuais na aprendizagem; f) emitir a nota, considerada expressão da realidade empírica sobre o aprendizado, relacionada às habilidades, conhecimentos e atitudes do (da) discente nas atividades; g) considerar as dimensões quantitativa e qualitativa da avaliação, por exemplo, relacionadas ao número de tentativas necessárias para aprender um novo movimento ou às ações solidárias na relação com os colegas no jogo coletivo; h) diversificar os instrumentos e divulgar os resultados¹⁰³, estimulando o desafio e o interesse do (da)

¹⁰² Segundo Luckesi (2002), caso o docente deseje verificar se os (as) discentes são capazes de “saltos maiores” do que aquilo que foi ensinado poderá construir instrumentos com situações-problema mais complexas; porém, não deverá considerar o desempenho do (da) discente nesses instrumentos para efeitos de reprovação ou aprovação que, de modo geral, não devem ocorrer, mas somente como diagnóstico do desenvolvimento potencial do aluno.

¹⁰³ Com o objetivo de transformar a avaliação escolar em um “ato amoroso”, Luckesi (2002) sugere que o docente devolva, pessoalmente ao estudante, o instrumento de avaliação, comentando e auxiliando-o a se autocompreender no processo pessoal de estudo, aprendizagem e desenvolvimento. É importante frisar que entregar a avaliação por outra pessoa que não o Professor ou apenas divulgar o seu resultado, é uma forma de evitar um processo dialógico e construtivo entre o docente e os (as) discentes, tão importante para o aprimoramento de todo o processo de aprendizagem.

discente; i) interpretar o erro como um componente da aprendizagem para que o (a) discente adquira domínio de novos conhecimentos e não como fonte de culpa; e j) cuidar com a avaliação “informal”, quando o docente assume posturas corporais, manifestações verbais e olhares indicadores sobre o desempenho dos (das) discentes, por exemplo, enfatizando os mais habilidosos para demonstrações e escolha de equipes, gerando expectativas pessimistas em relação à avaliação naqueles que não são escolhidos.

Partindo das reflexões anteriormente apresentadas, este documento preconiza que a avaliação deve ser utilizada de forma *contínua, permanente, cumulativa*, com caráter *formativo e inclusivo*, combatendo a seleção, classificação e hierarquização dos mais aptos. A avaliação deve estar a serviço da inclusão e da aprendizagem de todos(as), reconhecendo as diferenças de aprendizagem entre os (as) discentes, estimulando o autoconhecimento e a autocompreensão em relação às suas potencialidades, promovendo a motivação para o crescimento pessoal, com vistas a despertar o prazer e o interesse pela prática física, estimulando a adoção de um estilo de vida ativo, permanente, contínuo.

Por fim, a título de exemplo, oferecemos duas situações de práticas avaliativas que podem ser aplicadas ao longo de um conjunto de aulas, para melhor compreensão da operacionalização de alguns aspectos apresentados sobre a avaliação em Educação Física Escolar:

Unidade didática: Atletismo

Conteúdos: Corridas e saltos.

Objetivo geral: Participar, individualmente e em grupos, das atividades propostas, desenvolvendo esquemas motores pessoais para solucionar problemas que envolvam saltos e corridas, estabelecendo metas pessoais para o autoconhecimento de suas possibilidades de movimento.

Turma: 2.º segmento do Ensino Fundamental (6.º e 7.º anos).

Abordagem teórica: as aulas serão ministradas a partir da aplicação de princípios da abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2014a; 2014b; KUNZ, TREBELS, 2006), com ênfase no desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa, a partir da vivência das modalidades de “corridas” e “saltos”.

Práticas avaliativas: diagnóstica, formativa, contínua e participativa no decorrer da unidade didática, com a aplicação de diferentes instrumentos de avaliação, a saber: *‘ficha de observação’*; *‘mapa de análise’* discente; *‘autoavaliação’* discente; *assiduidade* às aulas e prontidão no *uso da vestimenta adequada* na parte das vivências práticas do Atletismo.

Para fins introdutórios da unidade, o docente realizará uma primeira avaliação “diagnóstica”, a partir de questões propostas aos estudantes, com vistas a avaliar o conhecimento acumulado sobre “corridas” e “saltos” e as experiências vividas sobre esse conteúdo pelos discentes. Por exemplo: vocês conhecem o Atletismo? Quais as modalidades do Atletismo que vocês conhecem? Dentre elas, quais já experimentaram? Há diferentes tipos de corrida no Atletismo? Quais?

Há diferentes tipos de saltos no Atletismo? Quais? Vocês acham que utilizamos a corrida e os saltos em outros esportes? Podem dar exemplos?

Esses questionamentos vão ao encontro da função *diagnóstica* da avaliação, permitem ao docente direcionar a forma como irá conduzir os conteúdos de “corridas” e “saltos”, ao longo das próximas aulas, *valorizam o conhecimento prévio* e as experiências trazidas pelos (pelas) discentes, *reconhecem as diferenças* inerentes às vivências prévias com o Atletismo (ou à falta de vivências) e colaboram para a manutenção de uma *didática comunicativa* entre o docente e corpo discente, princípios valorizados no processo avaliativo proposto neste documento.

A partir da vivência do Atletismo, o docente poderá registrar, em uma “ficha de observação”, aspectos que considere relevantes sobre o que deva avaliar, relativos aos objetivos da unidade didática. Por exemplo: O (a) discente participa das atividades propostas individualmente e em grupos? Consegue resolver as situações-problema propostas, para correr e saltar de forma a transpor obstáculos ou diminuir o tempo para percorrer um percurso? Estabelece metas pessoais relativas às corridas e aos saltos, avaliando-se e registrando, ao longo das aulas, a sua participação, anotando a evolução da distância de seus saltos ou o tempo de que precisa para percorrer um determinado percurso? Frequenta as aulas e apresenta-se com a vestimenta adequada nas vivências práticas propostas pelo Professor?

Partindo da premissa de uma “avaliação participativa”, no decorrer das aulas dessa unidade didática, o docente entregará um “mapa de análise” para cada discente, no qual ele possa registrar, a cada aula, sua evolução pessoal nas diferentes vivências como, por exemplo: salto em distância ou salto em altura; corrida em um trajeto retilíneo, com velocidade; ou em um circuito construído, anotando resultados pessoais e estabelecendo metas para as próximas aulas, na busca do autoconhecimento de suas possibilidades em relação ao movimento. Estes mapas poderão ser comentados ao final das aulas e deverão ser entregues ao docente ao final do processo de ensino, para fins de avaliação. Ainda na direção de uma “avaliação participativa”, o docente entregará uma “ficha de autoavaliação” para que os (as) discentes reflitam sobre sua participação, atitudes, conhecimentos adquiridos, evolução em relação ao conteúdo ao longo das aulas da unidade didática.

Esses três instrumentos caracterizam a necessidade da *diversificação* do processo avaliativo, já mencionada no início deste tópico, garantindo o seu *caráter formativo e contínuo*, ao longo da unidade didática, a consideração relativa a algumas funções da avaliação, como a *diagnóstica*, de *promoção da autocompreensão*, da *motivação para o crescimento* e do *aprofundamento da aprendizagem*; auxilia o docente a decidir ‘o que, como e quando avaliar’, em coerência com os objetivos da unidade; garante uma *avaliação participativa*, com o estabelecimento de uma *comunicação com os*

discentes, através do uso do “mapa de análise” e da “autoavaliação”; garante a cobertura dos conteúdos ministrados, respeitando as diferenças individuais e o processo de aprendizagem de cada discente, traduzido nos instrumentos de avaliação que estes devolverão ao(à) docente com suas impressões e registros, auxiliando, por fim, no aprendizado de todos(as), sem exclusão, seleção, classificação ou mera mensuração de resultados motores.

Apresentamos um segundo exemplo de avaliação, relacionado ao tema articulador “Saúde”, e, mais especificamente, o conteúdo referente ao “balanço calórico”, para que o docente compreenda como pode se dar a operacionalização de alguns aspectos já apresentados.

Unidade didática: Saúde

Conteúdos: balanço calórico, hábitos alimentares e obesidade.

Objetivo geral: Conhecer o conceito do que seja caloria, gasto energético, balanço calórico, a partir da análise e reflexão dos alimentos ingeridos na dieta diária. Ao mesmo tempo, discutir a relevância da prática de exercícios para a manutenção do peso e o combate à obesidade.

Turma: 2.º segmento do Ensino Fundamental (8.º e 9.º anos)

Abordagem teórica: as aulas deverão ser ministradas a partir da aplicação dos princípios da abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2014a; 2014b; KUNZ, TREBELS, 2006), com ênfase no desenvolvimento das competências objetiva e comunicativa, a partir da problematização do conteúdo nutricional contido nas embalagens dos alimentos trazidos pelos estudantes e a consequente reflexão sobre sua aderência ou não a um estilo de vida ativo.

Práticas avaliativas: diagnóstica, formativa, contínua e participativa no decorrer da unidade didática, com a aplicação de diferentes instrumentos de avaliação: ‘seminário’ discente; ‘autoavaliação’ a respeito dos hábitos alimentares; “estudo dirigido” em equipe sobre reeducação alimentar e exercícios físicos.

Para fins introdutórios da unidade Saúde, sugerimos que o docente realize uma primeira avaliação “diagnóstica”, a partir de questões propostas aos estudantes, com vistas a avaliar o conhecimento acumulado sobre o tema e os hábitos alimentares diários: vocês sabem o que é caloria? Onde encontramos calorias? Como sabemos se um alimento é mais ou menos calórico? Por que engordamos? Por que emagrecemos? Como a prática regular de exercícios pode auxiliar na manutenção do peso corporal ou no emagrecimento?

Como no exemplo anterior, os questionamentos vão, paulatinamente, caracterizando a função *diagnóstica* da avaliação, permitindo ao docente direcionar a forma como irá conduzir o conteúdo sobre “balanço calórico, hábitos alimentares e obesidade” ao longo das aulas, *valorizando o conhecimento prévio*, os hábitos alimentares e a prática de exercícios cotidianos dos(das) discentes, *reconhecendo as diferenças* nos estilos de vida de cada um deles, no que tange à alimentação e ao sedentarismo ou ao estilo de vida ativo e também promove uma *didática comunicativa* entre docente e discente.

A partir de toda a problematização apresentada aos estudantes, motivada pelos diversos questionamentos, o docente poderá organizar sua intervenção em diferentes momentos. Por exemplo: solicitar, em um primeiro momento, uma pesquisa sobre os conceitos relativos às “calorias”, “gasto energético basal”, “gasto energético total”, “balanço calórico”, e a relação calorias-nutrientes (gorduras, carboidratos e proteínas). Num segundo momento, o docente pode solicitar que a turma apresente um seminário em grupo sobre a relação entre a prática de exercícios físicos, alimentação e obesidade. Nas aulas seguintes, pode trazer informações sobre o gasto calórico basal médio do homem e da mulher, pedir que os discentes tragam de casa as embalagens dos produtos que costumam consumir, solicitar que cada um escreva, de forma geral, o que ingere nas suas refeições diárias e se tem por hábito a prática de exercício no cotidiano. Nessa mesma aula, pode-se ainda solicitar que os estudantes efetuem uma autoavaliação sobre os seus hábitos alimentares e a prática de exercícios físicos. Em outro momento, podem ser distribuídos, aos discentes, duas tabelas (ou expor no quadro ou em murais) contendo quantitativo de calorias presentes nos alimentos, além das que se referem ao gasto energético em algumas modalidades de exercícios mais comuns (caminhada, corrida, natação, ciclismo etc.). Os discentes munidos de uma “ficha de cálculo” devem ser estimulados a calcular em valores, aproximadamente o que consomem de calorias na sua dieta diária, assim como o que gastam de calorias a partir do seu gasto basal, (somado, se for o caso, do gasto promovido pelo exercício físico). Munidos dos resultados, os estudantes podem calcular a diferença entre o valor calórico total ingerido e o gasto calórico total, informando a relação desses três balanços: com a manutenção, o ganho ou a perda de peso corporal, reforçando como a inserção do exercício físico no estilo de vida é um fator relevante para a manutenção do peso ou para o emagrecimento. Posteriormente, o docente pode avaliar cada aluno, distribuindo um “estudo dirigido” sobre o tema, para que todos respondam, consultando os materiais disponibilizados durante todas essas aulas.

Neste exemplo, a avaliação diagnóstica permite que o docente estimule a pesquisa na internet ou a leitura de textos disponibilizados nas aulas para uma primeira aproximação da turma com os conceitos-chaves relativos ao conteúdo. Em seguida, de forma dialógica, utilizará um primeiro instrumento de avaliação, o “seminário” em grupo, promovendo a competência comunicativa e a socialização dos saberes acumulados pelos discentes, a partir da pesquisa inicial, indo ao encontro de algumas funções da avaliação, como a *promoção da autocompreensão*, da *motivação para o crescimento* e do *aprofundamento da aprendizagem*. O uso da “autoavaliação” configura-se num segundo instrumento para avaliação do tema da unidade didática, em coerência com os objetivos dessa autoavaliação; por fim, o “estudo dirigido” garante a cobertura dos conteúdos ministrados, respeitando as diferenças individuais e o processo de aprendizagem de cada discente, auxiliando o docente a avaliar a aprendizagem da turma em relação ao conteúdo, considerando a diversificação dos instrumentos avaliativos.

8. Referências Bibliográficas

- ALENCAR, Y. O. et al. As lutas no ambiente escolar: uma proposta de prática pedagógica. RBCM. Brasília, v. 23, n. 3, p. 53-62, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985
- ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.
- _____. Educação Física Escolar: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.
- BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (Orgs.) A saúde em debate na Educação Física. Blumenau: EDIBES, 2003.
- BARBOSA, C. L. de A. Educação Física Escolar: da alienação à libertação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BERNARDO, F. B. Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente à colaboração entre pares. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEduc. UFRRJ, Seropédica, 2014.
- BIDLLE, S. (Ed.). Foundations of health-related fitness in physical education. London: Ling Publishing House, 1987.
- BORTOLETO, M. A. C. (Org.). Introdução à pedagogia das atividades circenses. Jundiaí: Fontoura, 2008.
- BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H. G. G.; PRODÓCIMO, E. Jogando com o circo. Jundiaí: Fontoura, 2011.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. Esporte na escola e esporte de rendimento. Movimento, Porto Alegre, v. 6, n.12, p. 14-23, 2000.
- _____. Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2003.
- _____. Dilemas no cotidiano da Educação Física Escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. Salto para o Futuro – Educação Física Escolar: dilemas e práticas. Rio de Janeiro, MEC, ano XXI, boletim 12, p. 14-20, 2011.
- BOOTH T.; AINSCOW, M. Index para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Rio de Janeiro: UFRJ CSIE – Center for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BRASIL. Casa Civil. Decreto n.º 6286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola- PSE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm>. Acesso em: 9 setembro 2016.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 16 nov. 2015.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Brasília: SEED/MEC, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Lei que Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) nº 13.185/15, Brasília: Presidência da República, 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº. 675, de 4 de junho de 2008. Institui a Comissão Intersetorial de Educação e Saúde na Escola. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 ago. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3561-port-675-2008&Itemid=30192>. Acesso em: 9 setembro 2016.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Orientações Gerais sobre a ação de Práticas Corporais, Atividade Física e Lazer no Programa Saúde na Escola**, 2012. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/concurso_pse_praticas_corporais_lazer.pdf>. Acesso em: 9 setembro 2016.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Orientações sobre o Programa Saúde na Escola para a elaboração dos Projetos Locais**, 2011. Disponível em:

<http://189.28.128.100/dab/docs/geral/orientacao_elaboracao_projetoPSE.pdf>. Acesso em: 9 setembro 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde.

Política Nacional de Promoção da Saúde. 3. ed. , Brasília : Ministério da Saúde, 2010. Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf. Acesso em: 9 setembro 2016.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAILLOIS, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CAMARGO, L. O. L. O que é lazer. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMPOS, L. A. S. Metodologia do ensino das lutas na Educação Física Escolar. São Paulo: Fontoura, 2014.

CARAMÊS, A. de S.; SILVA D. O. da. O malabarismo na Educação Física enquanto componente da cultura corporal. EFDeportes, Buenos Aires, año 16, n. 161, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/o-malabarismo-na-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 23 set. 2015.

CARMO, A. A. Inclusão Escolar e a Educação Física: que movimentos são estes? Integração. Brasília, ano 14, n. 14, p. 6-13, 2002.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: Darido, S.C.; Rangel, I. C. A. (Orgs.). Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

CARVALHO, Y. M. O “mito” da atividade física e saúde. São Paulo: Hucitec, 1993.

- CARVALHO, R. M. (Org.). Educação Física Escolar na educação de jovens e adultos. Curitiba: CRV, 2011.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONNEL, R. W. Políticas da Masculinidade. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 185-206, 1995.
- CORBIN, C., PANGRAZZI, R. Physical fitness: questions teachers ask. Joperd. Virgínia, v. 64, n. 7, p. 14-19, 1993.
- CORBIN, C.; FOX, K. A aptidão para toda a vida. Horizonte, Lisboa. Ano II, v.12, p. 205-208, 1986.
- CORBIN, C.; FOX, K.; WHITEHEAD, J. Fitness for a Lifetime. In: BIDLLE, S. (Ed.) (1987). Foundations of health-related fitness in physical education. London: Ling Publishing House, 1987. p. 8-12.
- CORREIA, M. M. Representações sociais de gênero na licenciatura em Educação Física. Dissertação de Mestrado. Universo/Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, Rio de Janeiro, 2008.
- COSTA, L. P. da. Implantação e desenvolvimento campanha Esporte Para Todos no Brasil. Rev. Brasileira de Educação Física e Desportos, Brasília, n. 35, p. 5-12, 1977.
- COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. A educação física e a co- educação: igualdade ou diferença? RBCE, Campinas, v. 23, n. 2, p. 45- 54, 2002.
- DIAMOND, A. (2008) Close of motor developement and cognitive development and of the cerebellum and the prefrontal cortex. Child Development, January/February, Volume 71, Número, p.44-56
- DEVIDE, F. P. Educação Física e Saúde: em busca de uma reorientação para a sua práxis. Movimento. Porto Alegre. Ano III, n . 5, p. 44-55, 1996.
- _____. A Educação Física Escolar como via de Educação para a Saúde. In.: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (Orgs.) A saúde em debate na Educação Física. Blumenau: EDIBES, 2003a. p. 137-150.
- DEVIDE, F. P. et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. Motriz, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011.
- _____. et al. Exclusão intrasexo em turmas femininas na Educação Física _____. Possíveis sentidos da competição: uma reflexão sobre o esporte máster. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 43-62, 2003b.
- _____. Gênero e Mulheres no Esporte: História das Mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Unijuí, 2005.
- _____. Tendências teóricas a respeito da relação histórica entre a Educação Física e a Saúde. VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. Anais..., UFRGS. p. 401-407, 2000.
- DEVIDE, F. P.; FERREIRA, M. S. Exercício e saúde: a percepção(a) discente - um estudo exploratório. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, Londrina. Ano II, n. 3, p. 50-60, 1997.
- DEVIDE, F. P.; RIZUTTI, E. V. Transformações periféricas nas representações sociais de alunos do Ensino Fundamental sobre a Educação Física Escolar após intervenção pedagógica. RBCE, Campinas, v. 22, n. 3, p. 117-136, 2001.
- DEVIDE, F. P.; SILVA, C. A. F. Desenvolvendo cidadania com Educação Física Escolar. EFDeportes, Buenos Aires, ano 10, n. 91, 2005. Disponível

em: < <http://www.efdeportes.com/efd91/cidadan.htm>> Acesso em: 16 nov.2015.

Escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In.: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. Meninas e Meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI. São Paulo: Fontoura, 2010. p. 87-105.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DUMAZEDIER, J. Valores e Conteúdos Culturais do Lazer. São Paulo: SESC, 1980.

DUMAZEDIER, J. Lazer e Cultura Popular. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. Sociologia Empírica do Lazer. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação Física Escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. RBCE, Campinas, v. 28, n.2, p.171-189, 2007.

FALCÃO, J. L. C. Capoeira. In.: KUNZ, E. Didática da Educação Física – vol. 1. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 55-94.

FANTE C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Educação Física, Desporto e Promoção da Saúde. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, 1991a.

_____. Exercício e Promoção da Saúde. Horizonte, Lisboa, v.7, n.44, p.73-76, 1991b.

FARINATTI, P. T. V.; FERREIRA, M. S. Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

FERNANDES, VR e col. (2016) Motor Coordination Correlates with Academic Achievement and Cognitive Function in Children. Front. Psychol. 7:318

FERREIRA, M. S. A competição na Educação Física Escolar. Motriz, Rio Claro, v. 6, n. 2, p. 97-100, 2000.

_____. Aptidão física e saúde na Educação Física Escolar: ampliando o enfoque. RBCE, Campinas, v. 22, n. 2, p. 41-54, 2001.

FIG. History of Gymnastic For All. Disponível em: <<http://www.fig-gymnastics.com/site/page/view?id=382>> Acesso em: 23 set. 2015.

FRANCALACCI, V. L.; NAHAS, M. V. Alterações no conhecimento, atitudes e hábitos de atividade física em universitários que cursaram educação física curricular na UFSC. RBCE, Santa Maria. v. 16, n. 3, p. 168-172, 1995.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2006.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GALLARDO, J. S. P. Ginástica. In.: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 210-214.

GONZÁLES, F. J. Esportivização. In.: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 170-174.

- GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.
- GEHRES, A. de F. Dança. In.: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 124-125.
- GOELLNER, S. V. Gênero, Educação Física e Esportes. In.: Votre, S. (Org.). Imaginário e Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer. Rio de Janeiro: UGF, 2001. p. 215-227.
- _____. Gênero. In.: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Orgs.). Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. P. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar. Revista da APEF, Londrina. v. 8, n. 15, p. 3-11, 1993.
- _____. Sugestões de conteúdo programático para programas de Educação Física Escolar direcionados à promoção da saúde. Revista da APEF, Londrina. v. 9, n. 16, p. 3-14, 1994.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. Visão Didática da Educação Física: análises e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991. p. 53-110.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Textos Pedagógicos em Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2013
- HUIZINGA, J. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1999.
- KUNZ, E. Práticas Didáticas para um “Conhecimento de Si” de Crianças e Jovens na Educação Física. In.: KUNZ, E. (Org.). Didática da Educação Física - volume 2. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 15-52.
- _____. Transformação didático-pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 2014a.
- _____. (Org.). Didática da Educação Física. Volume 2. Ijuí: Unijuí, 2014b.
- _____. Se-movimentar. In.: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 383-386.
- KUNZ, E.; TREBELS, A. H. Educação Física Crítico-emancipatória – com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LE BOULCH, J. A Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LIBÂNIO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, Rev. Sociedade Brasileira de Pediatria, v. 8, n. 5, p. 164-172, 2005.
- LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOUZADA DE JESUS, M.; DEVIDE, F. P. Educação Física Escolar, Coeducação e Gênero: mapeando representações de discentes. Movimento. Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

- LOUZADA DE JESUS, M.; VOTRE, S. J.; DEVIDE, F. P. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação Física. RBCÉ. Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, 2007.
- LUCKESI, C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUZ JÚNIOR, A. A Educação Física e Gênero: olhares em cena. São Luis: Imprensa Universitária UFMA/CORSUP, 2003.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e Humanização. São Paulo: Papirus, 2003.
- _____. Lazer e Educação. São Paulo: Papirus, 2011.
- _____. Estudos do Lazer: uma Introdução. São Paulo: Papirus, 2012.
- MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Humanitas/UFMG, 1999.
- Abordagem da educação atual na perspectiva da Biologia do Conhecimento. 96 p
- MENDES, R. H., CONCEIÇÃO, L. H. P.; GALERY, A. O caso de Educação Física Inclusiva. Diversa: educação inclusiva na prática, 2013. Disponível em:
<<http://diversa.org.br/buscar/?buscar=O+caso+de+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+inclusiva&areas>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (Orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MONTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, Científica, 2001.
- _____. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MOTA, J. A Escola, a educação física e a educação da saúde. Horizonte. Lisboa. v. 8, n. 48, p. 208-212, 1992.
- _____. A Actividade Física no Lazer: Reflexões sobre a sua prática. Lisboa: Horizonte, 1997.
- NAHAS, M. V. Fundamentos da aptidão física relacionados à saúde. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1989.
- NAHAS, M., CORBIN, C. Aptidão física e saúde nos programas de educação física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. RBCM. São Caetano do Sul. v. 6, n. 2, p. 47-58, 1992.
- NASCIMENTO, P. R. B., ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. Movimento. Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.
- NEGRINE, A. Concepção do jogo em Vigotsky: uma perspectiva psicopedagógica. Movimento, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 6-23, 1995.
- NEIRA, M.G. Ensino da Educação Física. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993. p. 55-67.
- OLIVEIRA, V. M. et al. As Teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro - origens da relação Educação Física e saúde na Escola. In: XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001, Anais... Caxambu, 2001.
- OLIVEIRA, F. F; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de Educação Física. Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 173-197, 2006

- OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.
- OLIVEIRA, V. M. de. Educação Física Humanista. Rio de Janeiro: Shape, 2010.
- OLIVIER, Jean-Claude. Das Brigas aos Jogos com Regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. Educação Física e a organização curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. Londrina: EdUEL, 2010.
- PARANÁ. Secretaria de Estado e Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física. Curitiba: SEE/DEB, 2008.
- PAVÍA, V. Jogo. In.: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 248-251.
- PEÇANHA, M. B.; DEVIDE, F. P. O discurso dos docentes do primeiro segmento do Ensino Fundamental sobre o *Bullying* homofóbico na Educação Física Escolar. EFDeportes, Buenos Aires, año 15, n. 146, 2010. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd146/o-Bullying-homofobico-na-educacao-fisica-escolar.htm>> Acesso em: 18 dez. 2015.
- PEDRINELLI, V.J. Educação Física Adaptada: conceituação e Terminologia. In: Educação Física para pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC/SEDES, SESI –DN, 1994, p.7-10.
- PERFEITO, R. A Educação Física e o Bullying: a desutilização da inteligência. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2011.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. São Paulo: LTC, 2010.
- PIRES, G. de L.; NEVES, A. das. O trato com o conhecimento esporte na formação em Educação Física: possibilidades para a sua transformação didático-pedagógica. In. KUNZ, E. (Org.). Didática da Educação Física - volume 2. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 53-97.
- RETONDAR, J. M. O jogo, o lúdico e a Educação Física. Rio de Janeiro: Unisuam, 2015.
- RIO DE JANEIRO. Resolução Conjunta SEGOV/SMS/SME/SMDs n. 1 de 6 de fevereiro de 2015. Institui as diretrizes do Programa Municipal de Saúde na Escola Carioca – PSE Carioca e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, RJ, 12 de fev. de 2015. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=2677&page=5>. Acesso em: 9 setembro 2016.
- SARAIVA, M. do C. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? Motrivivência. Florianópolis, ano XIII, n. 19, p. 79-85, 2002.
- _____. Coeducação Física e Esportes: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 2005.
- _____. Elementos para o ensino da dança na escola: a perspectiva da educação estética. RBCE, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, 2009.
- SASSAKI, R. K. Como Chamar as pessoas que tem deficiência? Revista da Sociedade de Ostomizados, ano 1., n.1, p. 8-11, 2003.
- _____. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2013.

- SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Núcleo Curricular Básico Multieducação. Rio de Janeiro (Brasil). 1996.
- SILVA, R. H.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e Perspectivas da Educação Física, diante do paradigma da inclusão. Pensar a Prática, v. 11, n.2, p. 125-135, 2008.
- SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. RBCE, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, 2002.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SILVA, C. A. F. da; DEVIDE, F. P. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão na Educação Física Escolar. RBCE, Campinas, v. 30, n. 2, p. 197, 2009.
- SILVA, A. B. B. Mentes perigosas nas escolas: Bullying. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SOARES, C. L. Educação física: raízes européias no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, M. H. P. Precarização e degradação do trabalho na educação pública. Dissertação de Mestrado. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015.
- SOUZA, G. R. da S. et al. Capoeira: um conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar. In.: OSBORNE, R.; FIGUEIREDO, C. A.; DOS SANTOS, R. F. dos. (Orgs.) Complexidade na Educação Física Escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013. p. 88-106.
- SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H.. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. Caderno CEDES, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.
- TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TONES, K. Health education and the ideology of health promotion: a review of alternative approaches. Health Education Research. v. 1, n. 1, p. 3-12, 1986.
- TUBINO, M. J. G. Dimensões Sociais do Esporte. São Paulo: Cortez, 2001.
- VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Movimento. Porto Alegre. Ano III, n. 5, p. 4-17, 1996.
- VENANCIO, L.; CARREIRO, E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, A. I. C. Educação Física na escola - Implicações para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- WHO. Health promotion: a discussion document of the concept and principles. Copenhagen: WHO, 1984.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.