



Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará

ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DA TEORIA À PRÁTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduína Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro | UFPE
Eliane P. Zamith Brito | FGV
Homero Santiago | USP
Ieda Maria Alves | USP
Manuel Domingos Neto | UFF
Maria do Socorro Silva Aragão | UFC
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça | UNIFOR
Pierre Salama | Universidade de Paris VIII
Romeu Gomes | FIOCRUZ
Túlio Batista Franco | UFF

Heraldo Simões Ferreira

Organizador

ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DA TEORIA À PRÁTICA

1ª Edição

Fortaleza - CE

2019



**EDIÇÕES
INESP**

ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – DA TEORIA À PRÁTICA

Copyright © 2019 by Heraldo Simões Ferreira

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre
o Desenvolvimento do Estado
do Ceará – Inesp

João Milton Cunha de Miranda
Coordenador Editorial

Rachel Garcia Bastos de Araújo
Valquíria Moreira Carlos
Assistentes Editoriais

Luzia Leda Batista Rolim
Assessora de Comunicação

José Gotardo de Paula Freire Filho
**Adaptação de Capa, Diagramação
e Projeto Gráfico**

Gráfica do Inesp
Impressão e Acabamento

Luiz Ernandes dos Santos do Carmo
Coordenador de Impressão

Endereço:

Av. Desembargador Moreira, nº 2807
Bairro: Dionísio Torres
Ed. Senador César Cals, 1º andar
CEP: 60.170-900 | Fortaleza - CE - Brasil

Contatos:

Telefone: (85) 3277-3701
Site: [al.ce.gov.br/index.php/
institucional/inesp](http://al.ce.gov.br/index.php/institucional/inesp)
E-mail: presidenciainesp@al.ce.gov.br

Editora da Universidade Estadual
do Ceará – EdUECE

Editora filiada à



Erasmio Miessa Ruiz
Coordenador Editorial

Narcelio Lopes
Capa, Diagramação e Projeto Gráfico

Os autores
Revisão de Texto

Endereço:

Av. Dr. Silas Munguba, nº 1700
Campus do Itaperi - Reitoria
CEP: 60.714-903 | Fortaleza - CE - Brasil

Contatos:

Telefone: (85) 3101-9893
Site: uece.br/eduece
E-mail: eduece@uece.br

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Catalogado por Lúcia Oliveira CRB - 3/304

A154 Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática /
Organizado por Heraldo Simões Ferreira. - Fortaleza:
Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019.
282 p.
ISBN: 978-85-7826-752-0
1. Educação física escolar. 2. Educação física - Estudo e ensino.
I. Ferreira, Heraldo Simões. II. Título.

CDD: 372.86

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro, desde que citados autores e fontes.

APRESENTAÇÃO

Dep. Estadual José Sarto

Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE), ao produzir o livro *Abordagens da Educação Física Escolar – da Teoria à Prática*, objetivou fomentar um caráter crítico, levando os leitores a uma reflexão sobre o recente cenário no qual a Educação Física está inserida. A obra elucida incógnitas, e, como também acredita esta Casa Legislativa, mostra que todo o conhecimento é insuficiente frente à necessidade humana.

As mudanças nas instituições escolares, geradas recentemente pela atual cena política e pelos interesses do mercado, levam-nos a trabalhar para garantir, além de outras coisas, a legitimidade e o reconhecimento da Educação Física como elemento basal para a formação completa dos indivíduos.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), oferta à sociedade cearense esta publicação que comprova ser a Educação Física um eficaz mecanismo de transformação social e que, além de trabalhar para a manutenção da saúde do corpo e da mente, é transversal, colaborando, dessa forma, para o aprendizado de outros conteúdos.

PREFÁCIO

Prof. Dr. João Milton Cunha de Miranda

Presidente do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará – INESP

A obra *Abordagens da Educação Física Escolar – da Teoria à Prática*, de autoria do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE); composto por graduandos, pós-graduandos e seus professores; colabora enormemente com a produção acadêmica na área. Aborda a formação de professores, na atual conjuntura, e enfatiza o papel da Educação Física na escola.

A proposta da publicação é, ainda, acentuar o pensamento do leitor sobre o tema, fazendo-o reconstruir os saberes, de acordo com o que já foi absorvido, analisando incansavelmente o objeto de estudo, a fim de retirar uma conclusão inédita e singular, e disseminando novos conhecimentos a partir da apreciação.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), orgulhosamente, oferta à sociedade cearense esta publicação que comprova ser a Educação Física, no contexto escolar, não somente diversão e relaxamento, mas, principalmente uma forma de desenvolvimento humano.

Sumário

I. ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONCEITOS, SURGIMENTO E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 11

Heraldo Simões Ferreira e Kessiane Fernandes Nascimento

II. ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE JOAO BATISTA FREIRE 31

Gardênia Coelho Viana, Iris Caroline Mendes Braz, Maria Petrília Rocha Fernandes, Mariana Hévila Oliveira de Sousa, Milena Karine de Sousa Lourenço e Ronyelle Alves de Sousa

III. DIALOGANDO COM A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA 51

Leandro Nascimento Borges, Pedro Henrique Silvestre Nogueira e Symon Tiago Brandão de Souza

IV. ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 69

Niágara Vieira Soares Cunha, Marcel Lima Cunha, Sarah Galdino dos Santos e Talisson Mota de Oliveira

V. ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A ABORDAGEM CULTURAL 89

Aline Lima Torres, Mabelle Maia Mota, Elaine Patricia Lima Barros e Anna Paula Vieira Barboza

VI. ABORDAGEM DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTO, CONCEITOS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS 107

Francisco Eraldo da Silva Maia, Arliene Stephanie Menezes Pereira, Heraldo Simões Ferreira, Leandro Nascimento Borges e Pedro Henrique Silvestre Nogueira

VII. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 125

Diogo Queiroz Allen Palácio, Paulo Andrey de Holanda Bastos, Ralciney Márcio Carvalho Barbosa, Ana Beatriz Ribeiro de Holanda, Luciana Paula Ribeiro de Holanda e Jean Silva Cavalcante

VIII. JOGOS COOPERATIVOS COMO UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 141

Felipe Cavalcante Brasileiro, Kaique Sudério Pereira, Livia Gomes Castelo Branco, Mabel Dantas Noronha Cisne, Manoela de Castro Marques Ribeiro e Thaidys da Conceição Lima do Monte

IX. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ÁREA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES PERTINENTES AO DOCUMENTO 163

Stela Lopes Soares, Bruna Oliveira Alves, Francisca Sueli Farias Nunes, Felipe Bandeira Pimentel Drumond e Francisco Ricardo Miranda Pinto

X. ABORDAGEM PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE CONSIDERAR?..... 183

Maria Adriana Borges dos Santos, Heraldo Simões Ferreira, Paulo Gabriel Lima Rocha, Caio Cesar da Silva Araújo e Eliza de Castro Custódio Oliveira

XI. ABORDAGEM SAÚDE RENOVADA: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR 203

Antônio Germane Alves Pinto, Gardênia Coelho Viana, Itamárcia Oliveira de Melo, Luciana Fialho Rocha Santa Rosa, Thaidys da Conceição Lima do Monte e Bruna Queiroz Allen Palácio

XII. Abordagem Sistêmica: um modelo sociológico para a Educação Física Escolar 225

Mateus Lemos Barroso, Cristiane Gomes de Souza Campos, Daniele da Silva Nascimento, Gabriel Campelo Ferreira e Ana Clícia Freitas Guedes

XIII. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA 241

Kessiane Fernandes Nascimento, Luiza Lúlia Feitosa Simões, Maria Iranilda Meneses Almeida, Maria Neurismar Araújo de Souza e Pedro Henrique Silvestre Nogueira

XIV. O FENÔMENO “ROLA BOLA”: UM CAMINHO A NÃO SEGUIR..... 261

Bruno Feitosa Policarpo e José Ribamar Ferreira Júnior

I. ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONCEITOS, SURGIMENTO E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Heraldo Simões Ferreira
Kessiane Fernandes Nascimento

Não é a completude, mas sim a incompletude que constitui a marca do conhecimento. O pensamento complexo é contra a mutilação da explicação dos fatos. A complexidade dos fenômenos e das 'coisas' pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca nos dar por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para ligarmos a singularidade à localidade e à temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras.

Jorge Olímpio Bento

A epígrafe citada conduz ao convite proposto neste livro: olhar algo que não é inédito para dele extrair uma percepção que é única, pois subjetiva e contextualizada no tempo e no espaço. Nosso propósito, portanto, não é apresentar as abordagens da Educação Física como proposições completas ou mesmo indicar quais são as melhores, mas sim provocar a curiosidade sobre diferentes formas de compreender o trabalho docente na escola e, conseqüentemente, aguçar a reflexão. Pretende-se colocar o leitor, com seus conhecimentos e suas experiências, diante de diversas possibilidades de concepções e de práticas pedagógicas que possam ajudá-lo a pensar sobre si mesmo e sobre sua atuação docente, levando-o, portanto, a deixar-se levar, a mergulhar na leitura, permitindo-se fazer conexões, ressig-

nificações e reconstruções de acordo com o que já se carrega na bagagem, inclusive os sonhos. Essa é a proposta.

O atual cenário político vem propondo profundas mudanças na função, na organização e no funcionamento das instituições escolares. A compreensão de sua função social, atrelada exclusivamente aos interesses do mercado financeiro, se desdobra em várias implicações que envolvem escolhas teóricas específicas que, por sua vez, orientarão outras escolhas no plano das ações pedagógicas. Tal fato permeia as diversas disciplinas escolares, dentre as quais, a Educação Física.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, situou a Educação Física como “componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Evidenciá-la como ‘componente curricular’, entretanto, não foi suficiente para garantir sua obrigatoriedade nas instituições. Em 2001, uma alteração no texto da Lei incluiu o termo ‘obrigatório’, refutando qualquer interpretação quanto a sua exigência neste ambiente institucional. Apesar do esforço em garantir sua existência no currículo escolar, tal componente ainda luta por legitimidade e busca ser reconhecida como elemento fundamental para a formação integral dos sujeitos.

Essa busca por reconhecimento social conduziu a Educação Física a realizar engajamentos com discursos já consolidados e reconhecidos em outras áreas, baseados em diferentes perspectivas teóricas, cada uma indicando o próprio modo de ser e de estar no espaço institucional escolar. Esta diversidade, de certa forma, dificultou que houvesse unidade no modo como ela é percebida e compreendida

pelos profissionais da escola, e até mesmo pelos próprios colegas que atuam no componente em questão. As divergências perpassam por questões como: Qual a finalidade da Educação Física como componente do currículo escolar? O que selecionar como conteúdo e de que modo organizá-lo ao longo do percurso escolar? De que forma o professor deve realizar suas intervenções? O que, para que e como avaliar? Essas e outras questões podem levar a respostas tão diversas quanto divergentes entre si.

Para ilustrar, Darido (2012) aponta algumas possibilidades de compreensão do papel deste componente na escola: 1. como um meio que auxilia no aprendizado de outros conteúdos escolares mais valorizados; 2. como intervenção sobre a recuperação, a aquisição e a manutenção da saúde e da qualidade de vida; 3. como momento privilegiado para o desenvolvimento motor e para a garantia de qualidade do movimento; 4. como mecanismo de transformação social; 5. como tempo de diversão e relaxamento das tensões provocadas pelas exigências de aprendizagem de cunho cognitivo; 7. como veículo de transmissão da cultura construída pela humanidade ao longo do tempo; e até mesmo 8. como premiação ou castigo.

Essas possibilidades de compreensão vão se constituindo na medida em que se associam a contextos sociais complexos e dinâmicos. Modificam-se ao longo do tempo, assumindo diferentes papéis e configurações, conforme as necessidades e os interesses daqueles que detêm o poder de fazer as escolhas.

Considerando que este livro tem como foco a discussão de algumas abordagens pedagógicas da Educação Física, faremos a seguir um breve esclarecimento da concepção que assumimos acerca dessa palavra.

1. O TERMO 'ABORDAGEM'

De acordo com o Dicionário Online de Português (2018), a palavra 'abordagem' vem do francês *abordage*; *abordar+agem*, e traz como significados: "aproximação; modo como alguém se aproxima de outra pessoa"; e seu sentido figurado significa: "maneira através da qual um assunto é entendido, abordado"; "ponto de vista ou opinião usada para entender um assunto"; "modo de se comportar, de entender ou de lidar com alguma coisa". No Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (2015), a palavra 'abordagem' significa "forma de se aproximar"; e no sentido conotativo, corresponde a "maneira de tratar ou interpretar um assunto, uma questão".

Com base nas acepções apresentadas, as abordagens pedagógicas são compreendidas neste livro como o modo pelo qual as práticas pedagógicas são tratadas, visando a uma aproximação com determinadas teorias; portanto, são mais que propostas teóricas com seus princípios e fundamentos, pois agregam também indicações sobre como se concretizam essas teorias. Dessa forma, uma mesma teoria pode apresentar diferentes abordagens pedagógicas, uma vez que se pode contemplar determinada teoria a partir de caminhos diferentes.

Apesar de alguns autores da área não utilizarem o termo abordagem, outros, todavia, recorrem comumente à palavra citada, a saber: a) Go Tani *et al.* (1988): O livro fundante de sua proposta é intitulado: "Educação Física Escolar: Fundamentos de uma **abordagem** desenvolvimentista"; b) Darido (2008): a autora apresenta, descreve e debate as **abordagens** da Educação Física Escolar. Cita, especificamente, e utiliza em todo o texto o termo **abordagens** (p. 3

- 23); c) Darido e Rangel (2005, p. 5): “pretendemos apresentar e analisar diversas **abordagens**”; d) Daolio (2004): Em seu livro ‘Educação Física e o conceito de cultura’, na página 14, cita: “devo ressaltar que minha análise se restringirá a alguns autores e a alguns livros que inauguraram **abordagens** de Educação Física Escolar”; e) Darido (1999): a autora descreve as **abordagens** em seu texto intitulado “Educação Física Escolar: das **abordagens** à prática pedagógica”.

O termo “abordagem” é comumente tratado como sinônimo de “tendência” por diferentes autores (DARIDO; RANGEL, 2005; DARIDO, 2012; RUFINO; AZEVEDO, 2012), contudo, neste livro, assumimos concepções diferentes para os dois termos. Cabe aqui ressaltar que a compreensão dos termos citados partem do entendimento de que educação é um fenômeno social (LIBÂNEO, 1994), portanto, influencia e sofre influências das/nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais de seu contexto.

De acordo com o Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (2015, sem página), a palavra ‘tendência’ significa:

1. Disposição natural que leva alguém a agir de determinada maneira ou a seguir certo caminho; inclinação, predisposição;
2. Inclinação natural para certas atividades; vocação;
3. Orientação comum em determinada categoria ou grupo de pessoas; movimento;
4. Evolução de algo num dado sentido; orientação;
5. Força ou ação que determina o movimento de um corpo.

Queiroz e Moita (2007, p. 2) referem-se às tendências pedagógicas como:

Originadas no seio dos movimentos sociais, em tempos e contextos históricos particulares, as tendências pedagógicas influenciaram as práticas

pedagógicas e buscaram atender às expectativas da sociedade, seja das classes dominantes ou dos trabalhadores.

Compreende-se, pois, tendência pedagógica como sendo uma espécie de “força do contexto” que gera a propensão em optar por teorias e práticas pedagógicas específicas. Elas surgem de demandas originadas em movimentos sociais de grupos específicos¹ da sociedade, conforme seus interesses e necessidades. Em diferentes momentos históricos, há sempre grupos com interesses variados, porém tende a sobressair o discurso que possuir maior poder de mobilização dos mecanismos de controle.

Entende-se, portanto, que as circunstâncias e os contextos “tendenciam” a adesão por determinados discursos teóricos, ou mesmo a elaboração de novos discursos. Nesse sentido, as abordagens surgem influenciadas pelas tendências a fim de concretizar pedagogicamente uma determinada visão de mundo.

Dessa forma, os contextos sociais, políticos, culturais, entre outros levaram a educação a assumir posicionamentos que caracterizaram as tendências pedagógicas gerais da Educação. Essas, por se manifestarem na escola orientando o trabalho pedagógico dos professores, acabaram naturalmente influenciando na constituição das abordagens específicas da Educação Física, em alguns momentos mais sutilmente, em outros, mais intensamente. Rufino e Azevedo (2012) corroboram essa ideia ao afirmarem que a Educação Física sofreu forte influência das tendências gerais da Educação, sendo possível perceber interfaces entre elas ao longo do tempo.

¹ Os grupos são constituídos por pessoas que possuem características e/ou necessidades em comum, como os grupos religiosos, políticos, profissionais, entre outros.

2. CONTEXTOS E CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO ESCOLAR: RAÍZES HISTÓRICAS NO BRASIL

Ghiraldelli Júnior (2003), com base em uma extensa revisão da literatura brasileira publicada na área desde o início do século XX, identificou cinco tendências² pedagógicas na Educação Física escolar que foram se consolidando por meio das práticas desenvolvidas pelos professores que estavam à frente dessas aulas. A seguir, buscamos estabelecer, sucintamente, uma relação entre o contexto social geral, as tendências pedagógicas gerais da educação propostas por Libâneo (1994) e as abordagens específicas da Educação Física.

Antes, faz-se necessário esclarecer que Libâneo (1994) divide as tendências pedagógicas da Educação em liberais e progressistas. As primeiras receberam influência do liberalismo e do sistema capitalista; Nelas, a educação é tratada como um instrumento de controle em prol da manutenção da ordem vigente, e o saber estabelece uma relação de poder entre dominador e dominado. As tendências liberais, conforme o autor, estão divididas em: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

As tendências progressistas, também chamadas por Libâneo (1994) de teorias críticas da educação, têm em comum o fato de buscarem um outro modelo de sociedade, pautado na igualdade de direitos e oportunidades, na cooperação e na justiça social. Dividem-se em: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

No decorrer da história, a Educação Física assumiu diferentes concepções que deram origem a variadas pro-

² Termo utilizado pelo autor para classificar os modos pelos quais a Educação Física se configurou no ambiente escolar.

postas pedagógicas. Cada uma delas, por sua vez, determinou os objetivos a serem perseguidos, os conhecimentos que seriam veiculados e o modo como a disciplina deveria ser conduzida pelos professores para obter êxito em seus intentos. Essas linhas de ensino durante muito tempo estiveram relacionadas apenas aos interesses ideológicos de grupos específicos, assim, cada uma delas serviu para consolidar tais interesses por intermédio dessa disciplina.

Ghiraldelli Júnior (2003) explica que a Educação Física escolar no Brasil sofreu modificações ao longo da história e identifica cinco tendências: Higienista - até 1930, Militarista - de 1930 a 1945, Pedagógica - 1945 a 1964, Esportivista/Competitivista - 1964 a 1985 e Popular - de 1985 até os dias atuais.

No ambiente escolar, a Educação Física no Brasil teve início oficialmente em 1851 com a Reforma Couto Ferraz (DARIDO, 2003), sob a denominação de “ginástica” para os estabelecimentos de ensino primário e secundário do município da Corte. Nessa época, a prática da Educação Física se encontrava envolvida pelo discurso Higienista, criado através da influência da medicina, cujo objetivo, segundo Castellani Filho (2004), era “...criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente” (p. 43) que, educado moral e fisicamente, pudesse manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca enquanto socialmente hegemônica, além de resolver o problema da saúde pública causado pelos maus hábitos de higiene.

Em 1882, devido à grande resistência encontrada para a implementação das atividades propostas, em virtude da associação do esforço físico como sendo uma prática subalterna atribuída aos escravos, Rui Barbosa lançou um parecer que, dentre outras coisas, tornava sua prática obri-

gatória para ambos os sexos nas escolas com a instituição de métodos ginásticos trazidos da Europa. Para Ghiraldelli Júnior esse era um eficiente meio de promover “a disseminação de padrões de conduta, forjados pelas elites dirigentes, entre todas as outras classes sociais” (2003, p.17). É importante destacar que, nesse período, só frequentavam as instituições escolares pessoas de considerável poder aquisitivo. Essas instituições funcionavam como mecanismos de segregação, por legitimar a determinação de papéis sociais específicos a serem assumidos pelas pessoas que podiam frequentá-la, reafirmando a lógica da tendência liberal tradicional da educação.

Apesar do aparato legal, foi apenas a partir da década de 1920 que diversos estados brasileiros começaram efetivamente a realizar suas reformas educacionais. Nesse período, surge a concepção definida como Educação Física Militarista, que utilizava o chamado Método Francês como método ginástico oficial a ser adotado nas escolas brasileiras, implantado a partir de 1931 (OLIVEIRA, 1990). Sua finalidade era preparar homens e mulheres que pudessem compor papéis sociais e profissionais na sociedade futura, através da imposição de padrões e comportamentos estereotipados e pré-determinados (GONÇALVES, 200

Desta maneira, formavam-se os “cidadãos-soldados” que obedeciam sem fazer nenhum questionamento ao que lhes era imposto; tinham a orientação de darem o melhor de si e, dessa forma, serviam de exemplo para os outros por sua bravura e coragem (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003). Nessa perspectiva, havia uma constante exaltação dos que atingiam melhores desempenhos, que implicava a inferiorização dos menos habilidosos. Essa tendência teve forte duração até 1945 com a derrota do nazifacismo. Após esse

acontecimento, a Educação Física sentiu necessidade de uma mudança de parâmetros.

Surgiu então a Educação Física Pedagogicista, que passou a considerar as aulas específicas desta disciplina como práticas capazes de promover educação e não somente saúde e disciplina. Caracterizou-se pela valorização do professor de Educação Física no processo educativo, contudo, seu papel estava restrito a estimular a juventude a incorporar as regras de convívio democrático e a preparar as novas gerações para a prática de comportamentos sociais aceitáveis. Apesar da preocupação com a formação moral e intelectual dos educandos, não havia uma análise das implicações políticas da Educação Física, cabendo aos professores preocupações exclusivamente técnicas (GONÇALVES, 2001). Associa-se essa proposta à tendência liberal não-diretiva da educação, que caminhava no mesmo sentido.

Outra linha de pensamento existente que, apesar de ter sido criada em meados da década de 1920, se efetivou nos anos de 1960, foi a Competitivista. Surgiu com a ascensão da ditadura militar como forma de dissimular e abafar os problemas do país, desmobilizando a organização popular. Utilizava o incentivo à prática esportiva, visando à formação de equipes de alto nível que pudessem conquistar medalhas. Com isso, foi criado um forte vínculo entre nacionalismo e esporte, e a iniciação esportiva se tornou um dos eixos de ensino para busca de talentos que pudessem representar o país em competições internacionais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003). O ensino, então, passou a ser visto como meio de se formar mão de obra qualificada e a Educação Física se voltou para o desempenho físico e técnico do aluno direcionado ao esporte, aspectos esses relacionados à tendência liberal tecnicista da Educação.

Ressalta-se que essas linhas de ensino que nortearam a prática da Educação Física não se firmaram pura e isoladamente, mas se mesclaram em determinados momentos, foram destacadas em outros, ou mesmo instalaram-se de tal forma que, apesar de novas concepções e metodologias terem surgido posteriormente com fortes críticas às anteriores, ainda hoje são orientadoras da prática de muitos professores.

A década de 1980 fez fervilhar os movimentos populares. O avanço dos movimentos operários, a execução da revolucionária VIII Conferência Nacional de Saúde, a criação do Sistema Único de Saúde, e a promulgação da Constituição Federal do Brasil são exemplos dos acontecimentos desse período que influenciaram diversas áreas, entre elas a própria Educação Física, que passa a ser direcionada pela tendência Popular, tentando colaborar com os objetivos da classe operária em ascensão na sociedade. Conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida vigoram nos debates da disciplina (FERREIRA, 2011).

A força do biologicismo, tão presente em outras tendências da Educação Física, parece declinar. Todavia, a seara da Educação Física entra em colapso, em crise epistemológica. Não se deveria mais seguir os preceitos da eugenia, tão presentes no higienismo; não se pretendia mais preparar soldados para uma futura guerra, como na tendência militarista; não se buscava mais ser uma potência olímpica, tal como defendido no período da tendência esportivista/competitivista. Perguntava-se: o que defende a Educação Física? Qual seu objetivo na escola? Desta crise, surge uma série de abordagens da Educação Física (FERREIRA, 2011).

As abordagens críticas começaram a aflorar no contexto da redemocratização do país, manifestando-se por

meio de diferentes propostas; algumas baseadas na mesma teoria, mas, de um modo geral, contendo diretrizes com contornos específicos.

Darido e Rangel (2005) lecionam que foram criados debates nas universidades acerca da especificidade da Educação Física. Como desdobramentos destas reflexões, emergiram algumas abordagens pedagógicas para a área. Segundo a autora, as abordagens atuais possuem elementos herdados das anteriores, e, assim sendo, apresentam aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos e filosóficos, porém todas se voltam à oposição dos modelos tecnicistas e mecânicos.

Os modelos anteriores passaram a ser contestados, gerando na disciplina uma crise de identidade. As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação e a disciplina passou a ser questionada quanto ao seu papel e à sua dimensão política e social. Houve uma mudança de enfoque quanto à natureza da área, ampliando sua visão estritamente biológica, passando a considerar as dimensões psicológicas, sócio-culturais, cognitivas, afetivas e políticas, compreendendo o aluno como um ser humano integral. A mudança ocorreu também no que se refere aos seus conteúdos, objetivos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Com tudo isso, surgiu uma geração que começou a denunciar o estabelecido e que assumia posições numa perspectiva de crítica social (OLIVEIRA, 1994), combatendo a Educação Física voltada à construção de um corpo disciplinado, forte e alienado, e que era capaz de garantir a saúde e aptidão física do trabalhador para as exigências dos interesses capitalistas (CAPARROZ, 1997).

Dessa forma, entram em cena diferentes concepções filosóficas como a psicomotricidade, a abordagem desen-

volvimentista, a construtivista-interacionista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, os jogos cooperativos, a saúde renovada e os PCNs (DARIDO; RANGEL, 2005). Todas elas trazendo consigo a preocupação em desenvolver os aspectos do ser humano de forma integral, sem as limitações provenientes do modelo mecanicista impostas pela classe dominante que até então direcionava os rumos da disciplina segundo seus interesses, sem levar em consideração as necessidades e os interesses da população em geral.

Neste capítulo nos limitaremos a apresentar as configurações assumidas pela Educação Física nas propostas que antecederam a década de 1980, pois a sequência de capítulos deste livro abordará com maior profundidade as propostas que se desenharam no cenário escolar desde esse período.

3. ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Conforme explicitado anteriormente, na área da Educação Física existem diversas abordagens, concepções, linhas, modelos ou perspectivas que provocam diferentes entendimentos acerca do papel dessa disciplina no âmbito escolar. Cabe destacar que este livro adota como ponto de corte as abordagens pedagógicas da Educação Física que se consolidaram na escola a partir da década de 1980 que surgiram a partir do movimento de renovação da área decorrente do rompimento com as práticas pedagógicas mecanicistas e acríticas.

Desta feita, como uma espécie de reconhecimento por parte da comunidade acadêmica da força de suas influências, percebe-se, com maior recorrência na literatura publicada na

área, principalmente as seguintes abordagens: Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural, Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada, Sistêmica, e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (DARIDO, 2003; DARIDO; RANGEL, 2005; DAOLIO, 2004).

Vale ressaltar que neste livro assumimos os PCNs como uma abordagem, a exemplo do que foi citado e assim considerado por Darido (2008, p. 4): “num segundo momento discuto as abordagens [...] e também aquela relacionada aos PCNs, que, entendo, tenham também papel relevante na construção do pensamento pedagógico nacional”. Da mesma forma, lecionam Darido e Rangel (2005, p. 5): “pretendemos apresentar e analisar diversas abordagens, inclusive os PCNs, que são mais recentes e baseados em algumas propostas anteriores”. Corroboramos esse entendimento também por compreendermos que sua proposta está alinhada ao que aqui assumimos como características de uma abordagem quando os Parâmetros propõem orientações didáticas ao professor em seu texto.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Darido e Rangel (2005) e Darido (2008) ao considerarem os PCNs como uma das abordagens da Educação Física escolar, é de entendimento dos autores deste capítulo que o mesmo possa ocorrer em relação à Base Nacional Comum Curricular. A BNCC, contudo, por ser uma publicação muito recente que ainda está em fase de apreensão pelos professores, não nos dá elementos suficientes para saber sobre os contornos que irá assumir no decorrer de sua implementação. Optamos por incluí-la neste livro por acreditar que ela possui potencial para atender aos critérios do que aqui denominamos de abordagem, além de a considerarmos relevante na

construção do pensamento docente no Brasil por seu caráter normativo no contexto escolar atual. Nesse caso, temos uma opinião pessoal.

4. RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NAS ABORDAGENS

O reconhecimento de que existe uma relação que associe a teoria e a prática pode ser identificada na literatura pelo posicionamento de alguns autores:

a) Soares et al. (1992, p. 49): “o objetivo é oferecer aos professores de EFE um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente [...]”;

b) Go Tani et al. (1988): o autor cita que há a necessidade de estabelecer objetivos, adotar princípios metodológicos de ensino, selecionar e estruturar tarefas de aprendizagem, e avaliar o aluno;

c) Darido e Rangel (2005) – as autoras estimulam a aplicação dos conceitos das abordagens nas aulas práticas, trazem inclusive exercícios para os professores refletirem, tais como: “como seria uma aula prática da abordagem psicomotora?” (p. 8); depois citam exemplos de atividades práticas, a partir da teoria da abordagem. Na página 10, o mesmo procedimento é realizado com a abordagem desenvolvimentista; na página 12, com a abordagem construtivista; na página 13 e 15 é a vez das abordagens críticas serem exemplificadas com propostas para atividades práticas; já a saúde renovada e a psicomotricidade são apresentadas com propostas para aplicação em aula nas páginas 17 e 19.

A relação entre teoria e prática é a matéria prima para o surgimento das abordagens pedagógicas. O modo como estes elementos – teoria e prática – se relacionam, contu-

do, pode seguir lógicas diferentes que variam entre a noção de “aplicação de uma regra” e a sua percepção como uma “diretriz flexível” capaz de se reconfigurar de acordo com o contexto. Desse modo, ao se deparar com uma abordagem específica, é possível que o professor reconheça em sua proposta uma orientação inquestionável que deve ser implementada segundo uma lógica tecnicista, que coloca o professor como sujeito que aplica a teoria desenvolvida por teóricos detentores do saber científico.

As abordagens estão sempre no cerne da associação entre as teorias e as suas práticas pedagógicas correlatas. Suas proposições estão atreladas a determinada visão de mundo que, muitas vezes, entra em conflito com a dinamicidade e com a complexidade inerentes à realidade de cada contexto. Neste território conflituoso onde as práticas pedagógicas se realizam e se reconstituem ao ritmo e à forma em que as necessidades e interesses emergem, pode-se considerar muito difícil encontrar algum professor que assuma uma única abordagem como orientadora de suas ações e decisões. Mais que isso, arriscamos afirmar que poucos professores possuem consciência da associação de suas ações às propostas de abordagens específicas.

Com base nisso, consideramos interessante pensar a relação entre as teorias, as propostas pedagógicas delas decorrentes e a realidade na qual se desenvolvem os processos de intervenção pedagógica sob a lógica da reflexividade proposta por Sacristán (1999). Para esse autor, o processo de reflexão da prática docente envolve três níveis: 1. o professor identifica elementos que emergem de sua prática cotidiana e deles se distancia para melhor representar e entender a realidade; 2. o professor se apropria do conhecimento formal científico com o propósito de subsi-

diar a compreensão da realidade identificada; e 3. etapa de reelaboração que parte do questionamento sobre se seus discursos e práticas revelam posicionamentos que possuem engajamento com seus próprios interesses ou com o desenvolvimento de oportunidades capazes de gerar transformação social.

Esta dinâmica reflexiva permite uma melhor compreensão de que as abordagens devem ser reconfiguradas de acordo com as diferentes realidades e suas respectivas necessidades. Esse é o posicionamento assumido pelos autores deste livro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este capítulo situando o leitor acerca da proposta geral do livro e lançando uma provocação. Desse modo, esperamos despertar o interesse pela leitura dos demais capítulos, associado ao convite para refletir constantemente sobre suas propostas.

Dessa feita, este livro pretende proporcionar ao leitor a apresentação de algumas abordagens, destacando como se deu seu processo de elaboração, suas características, seus objetivos, as propostas teóricas que as fundamentam, as principais críticas que cada uma recebeu/recebe, e de que modo se manifestam nas práticas pedagógicas no contexto escolar. Além disso, tendo em vista que muitos autores continuaram a realizar seus estudos e pesquisas após a publicação das obras clássicas que fundamentam essas abordagens, buscou-se apresentar também possíveis mudanças de posicionamento desses autores, identificados em textos publicados mais recentemente.

Cada capítulo correspondente a uma abordagem específica e indica sugestões de atividades pedagógicas para cada etapa de ensino – infantil, fundamental e médio. Cabe destacar que a intenção ao apresentar tais atividades é, além de tornar mais clara a compreensão da proposta ao leitor, servir como uma diretriz, uma possibilidade, entre várias possíveis, de organizar a aula de modo a seguir as orientações indicadas na abordagem.

A título de conclusão do capítulo, consideramos que cada abordagem carrega consigo as limitações próprias de suas escolhas. Disso decorre um dilema para os professores: optar por “visitar” diferentes abordagens em suas propostas de intervenção de modo a contemplar a maior diversidade possível de interesses e de necessidades individuais dos escolares, correndo o risco de não conseguir atingir satisfatoriamente nenhuma delas; ou aderir a uma abordagem socialmente definida e limitar as proposições das aulas à sua respectiva visão de mundo, arriscando não contemplar os interesses e expectativas dos alunos? Deixamos que vocês respondam essa questão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Alteração da Lei nº 9394/96. Ministério da Educação. Brasília 2001.

CAPARROZ, Francisco Educarado. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: UFES, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/abordagem/>>. Acesso em: 15/07/2019.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Educação Física Escolar e Saúde em Escolas Públicas Municipais de Fortaleza**: proposta de ensino para saúde. 2011. 191 f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)-Associação Ampla (UECE/UFC/UNIFOR), Fortaleza.

GHIRALDELLI JR, Ghiraldelli Júnior. **Filosofia e história da educação brasileira**. Manole, 2003.

GONÇALVES, Vinicius Pauletti. **Jogos Cooperativos**: abordando a questão da inclusão nas aulas de educação física. 2001. Monografia (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Nutrição e Fonoaudiologia - IMEC, Faculdade de Ciência da Saúde - IPA, Porto Alegre. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Editora Cortês, Coleção Magistério, 1994.

Michaelis. **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca>>. Acesso em 10 de julho de 2019.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** 8. ed. São Paulo; Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. As tendências pedagógicas e seus pressupostos. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Relações entre as tendências e as abordagens da Educação e da Educação Física: possíveis aproximações e contribuições da didática. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas. 2012. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/280444300>>. Acesso em 06 de julho de 2019.

SACRISTÁN. José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

TANI, Go; MANOEL, Edson de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

II. ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE JOAO BATISTA FREIRE

**Gardênia Coelho Viana
Iris Caroline Mendes Braz
Maria Petrília Rocha Fernandes
Mariana Hévila Oliveira de Sousa
Milena Karine de Sousa Lourenço
Ronyelle Alves de Sousa**

Quem educa confia que seus alunos saberão seguir pela vida, orientados por sua própria consciência autônoma e força de vontade

João Batista Freire

1. INTRODUÇÃO

A tessitura deste capítulo traça reflexões acerca da Abordagem Construtivista, preconizada pelo professor João Batista Freire para as aulas de Educação Física Escolar. De antemão, convém esclarecer que esta abordagem concebe o jogo como possibilidade pedagógica fundamental para a construção do conhecimento, tendo sua base epistemológica fundada nos estudos do autor Jean Piaget.

A elaboração da Abordagem Construtivista para a Educação Física Escolar, assim como o surgimento de outras propostas pedagógicas, emergiu das discussões iniciadas na década de 1980, cujo questionamento gravitava em torno do papel dessa disciplina na educação do escolar. Tais propostas e discussões tiveram como objetivo principal

romper com o modelo mecanicista que imperava na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar, que se caracterizava, dentre outros aspectos, por não possuir fundamentação teórica, por ser acrítica e descontextualizada da realidade social.

Este movimento, contudo, fez surgir uma nova lacuna no processo formativo dos professores de Educação Física, uma vez que, como observado por Caparroz e Bracht (2007), houve uma hipertrofia nas discussões pedagógicas em relação às de caráter didáticos (práticos), ou seja, as abordagens pedagógicas centravam suas discussões no campo teórico, não vislumbrando a transposição de tais saberes para o campo prático.

Os mesmos autores alertam que os alunos remanescentes de cursos de Educação Física pós década de 1990 relataram dificuldades em colocar em prática os saberes teóricos discutidos nos bancos universitários.

Desta forma, faz-se relevante a condução de estudos que abordem as discussões acerca dos aspectos didáticos para as aulas de Educação Física Escolar que transcendam a fragmentação entre teoria e prática, abrangendo os diferentes saberes necessários para a construção de uma prática pedagógica consciente de seus reais propósitos.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é promover a reflexão acerca da Abordagem Construtivista como proposta pedagógica para as aulas de Educação Física Escolar, perpassando aspectos relacionados à sua construção conceitual, bem como destacando suas potencialidades e limites a partir da discussão com diferentes autores do campo, para então sugerir possibilidades de atividades práticas nos diferentes níveis de ensino.

2. ASPECTOS CONCEITUAIS DA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

A abordagem construtivista na Educação Física escolar teve como principal autor **João Batista Freire** com o livro “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física”; o livro apresenta uma proposta pedagógica, para crianças da pré-escola a **4º série do 1º grau, com o intuito de buscar a superação do dualismo corpo e mente presente na escola.**

A citada abordagem é apresentada como uma opção metodológica em oposição às propostas anteriores presentes na Educação Física escolar, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo de padrões de comportamento, sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições e esporte de alto nível (DARIDO, 2003).

Esta abordagem teve seus pressupostos teóricos baseados em estudiosos como Piaget, que trata em seus estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a importância do caráter construtivo do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança, bem como Vygotski, quando apresenta a zona de desenvolvimento proximal e a compreensão de que o desenvolvimento é resultado das relações que se estabelecem com o meio. Le Boulch é outro teórico que fundamenta essa abordagem, apresentando a psicomotricidade que trata das dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano na busca da formação integral das crianças.

A abordagem evidencia a aquisição dos conhecimentos como um processo de construção que se dá a partir da

interação da criança com o mundo, sendo, portanto, um processo contínuo. Essas características refletem claramente as influências que os estudos dos citados autores tiveram no processo de formulação da abordagem construtivista de João Batista Freire.

A proposta construtivista possui como finalidade a construção do conhecimento, ancorada na cultura popular lúdica, a partir de brincadeiras populares, de jogos de exercícios simbólicos e de regras³ a fim de resgatar o conhecimento do aluno, respeitando o seu universo cultural, valorizando as suas experiências, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas e propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento.

No construtivismo, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização (DARIDO, 2003, p. 9).

A construção do conhecimento, na perspectiva construtivista, reconhece o erro como processo de aprendizagem, pois o erro tem o papel de contribuir na aprendizagem do aluno, possibilitando aos professores, através do erro, identificar quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos, podendo assim rever seus métodos e suas práticas de ensino para um melhor aproveitamento por parte do discente, ou seja, percebe-se o erro como uma possibili-

3 Nos jogos de exercício, que compreende a fase do nascimento até o surgimento da linguagem, o objetivo é o prazer do funcionamento, o simples divertimento; os jogos simbólicos surgem com o símbolo, que possibilita a criança "criar" sua realidade, utilizando para isso a imaginação. E os jogos de regras, que iniciam aos 6-7 anos, são aqueles em que surgem elementos que vão reger os comportamentos e as atitudes nos jogos, sendo que as regras têm origem nas relações sociais e individuais que a criança recebe ou já recebeu.

dade pedagógica dentro do processo educativo. No jogo, desenvolvido nas aulas de Educação Física, o erro torna-se uma importante ferramenta que auxiliará na construção do conhecimento, sinalizando a organização dos pensamentos das crianças.

Assim, como o conhecimento é uma construção, na perspectiva epistemológica piagetiana, o desenvolvimento cognitivo do sujeito cognoscente pode ser representado por um “espiral ascendente”, e esse estaria dividido por estágios do desenvolvimento, conforme designa Piaget. Os estágios do desenvolvimento piagetiano seguem uma linearidade progressiva, isto é, o estágio posterior se dá na medida em que o anterior lhe proporcionar condições físicas e cognitivas para tal.

O primeiro estágio é o sensório-motor, que se estende do nascimento aos dois anos de idade. O bebê gradualmente torna-se capaz de organizar atividades em relação ao ambiente. O estágio pré-operacional se estende dos dois aos sete anos de idade e compreende o período em que a criança desenvolve um sistema representacional e usa símbolos, tais como palavras para representar pessoas, lugares e eventos.

No estágio das operações concretas, dos sete aos 12 anos de idade, a criança pode resolver problemas de maneira lógica se eles estiverem voltados ao aqui e agora. E, por fim, o estágio das operações formais tem início aos 12 anos de idade e se estende até a vida adulta. O sujeito nessa fase pode pensar em termos abstratos, lidar com situações hipotéticas e pensar em possibilidades.

Freire (2009) trata da possibilidade de inserção do construtivismo nas aulas de Educação Física, e coloca o jogo como ferramenta pedagógica fundamental para expor os

alunos a situações de desequilíbrio cognitivo, capaz de gerar uma construção mais ampla de seus conhecimentos. O jogo é, então, considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois, enquanto joga ou brinca, a criança aprende.

Nesse sentido, a abordagem se destaca como um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos que estão diretamente ligados ao aspecto cognitivo, ou seja, a aprendizagem da escrita e o raciocínio lógico-matemático, utilizando-se, para tal, do movimento corporal por meio das brincadeiras de rua, dos jogos com regras, das rodas cantadas, e de outras atividades que, segundo Freire (2009), compõem o universo cultural dos alunos.

Em estudo realizado por Leitão *et al* (2011), os autores apontam que, numa perspectiva construtivista de aprendizagem em Educação Física escolar, o movimento ganha destaque quando se evidencia a construção do conhecimento do aluno através da resolução de inúmeros problemas corporais, de construção e de modificação de jogos, de regras, de atividades e de trabalhos desenvolvidos em pequenos grupos, bem como quando são evidenciados e valorizados, por intermédio desse mesmo trabalho, a melhoria das relações interpessoais e a aquisição da autonomia da criança, tanto no sentido operacional quanto moral.

Desse modo, as aulas de Educação Física voltam-se ao aprimoramento da cognição, da motricidade, da socialização e da afetividade, contribuindo para a aprendizagem de conteúdos e de valores prezados por outras disciplinas. Trata-se de uma proposta que descreve como as crianças devem se movimentar, pensar e comportar-se em cada fase da vida, respeitando o movimento humano dentro das diversas fases do desenvolvimento motor.

É importante destacar que João Batista Freire defende que na escola deva predominar o jogo educativo, adotado como recurso pedagógico, para o desenvolvimento de comportamentos padronizados: habilidades motoras e cognitivas, noções de tempo e de espaço, manipulação fina de objetos e desenvolvimento de lógicas de seriação, de conservação, de classificação, de cooperação e de respeito às regras.

Embora a obra faça muitas ressalvas e advertências sobre os riscos da homogeneização, o jogo e o movimento são dados como fundamentais para a vida das crianças. “Creio, na minha parte, que todas as propostas sérias de desenvolvimento poderiam ser realizadas dentro do jogo, aproveitando seu caráter lúdico” (FREIRE, 1994, p. 76).

Com relação ao ensino, Freire (2006, p.31) considera que cabe ao professor de Educação Física a construção do conhecimento sistematizado e escolarizado junto aos alunos, por meio das práticas corporais lúdicas, sendo que o conhecimento se dá pela construção dos conceitos, e não apenas pela informação. Nessa perspectiva, o professor de Educação Física, através de suas práticas pedagógicas, oportuniza aos seus alunos inúmeras situações para que possam vivenciar a ludicidade como prática de ensino, partindo do pressuposto de que ela é um rico instrumento para o crescimento da criança como um ser plural e apto para o exercício da cidadania.

Ademais, a promoção de atividades lúdicas, sejam elas individuais ou grupais, oportuniza situações privilegiadas que conduzem à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal, social e cultural, produzindo conhecimentos e experiências que se incorporarão à vida do aluno, abrindo-lhe possibilidades de ser livre e de tomar decisões de acordo com a sua própria consciência (FREIRE, 2009).

Darido (2003) aponta críticas em relação à abordagem construtivista. Destaca que essa abordagem não defende claramente uma especificidade para a Educação Física, que pode ser compreendida através do eixo corpo/movimento; detêm-se na aprendizagem de conhecimentos lógico-matemáticos, deixando os conhecimentos da Educação Física como um meio para atingir o desenvolvimento cognitivo, como por exemplo, o movimento como facilitador da aprendizagem da escrita, da leitura, e da matemática.

Daólio (2004) tece uma crítica ao citar que a Educação Física deva ser priorizada na dinâmica escolar, não sendo um meio auxiliar de outras disciplinas, pois o objetivo da área deveria ser o de auxiliar ou de facilitar o desenvolvimento da criança tanto na escola, como também em toda sua vida após a escola.

Um aspecto muito importante que não devemos nos esquecer diz respeito à forma como Freire trata a avaliação. Afinal, Freire (2009) não apenas assume uma posição, contrapondo-se aos modelos avaliativos que se utilizam apenas de mensurações, como também propõe que se busque avaliar a individualidade e a subjetividade humana em campos pouco observáveis, tais como: as relações sociais entre as crianças na sala de aula, o progresso das crianças no desenvolvimento das atividades, e com ênfase no processo de autoavaliação.

Assim, torna-se evidente que Freire (2009) procurou ser cuidadoso ao abordar a avaliação para não ser precipitado no que diz respeito à conceituação dos alunos, respeitando as particularidades da natureza humana e seu comportamento. Darido (2003) sintetiza a abordagem de Freire (2009) a respeito da avaliação, afirmando que suas propostas “caminham no sentido do uso da avaliação não-

-punitiva, vinculada ao processo, e com ênfase no processo de autoavaliação” (DARIDO, 2003, p. 8).

Portanto, numa perspectiva construtivista de ensino, a educação alicerçada no lúdico, além de contribuir e influenciar na formação do educando, possibilita um crescimento feliz e sadio, quando será possível desenvolver o educando de forma pessoal e intelectual.

3. APLICAÇÃO DA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste momento do texto, busca-se apresentar possibilidades de desenvolvimento da abordagem construtivista nas aulas de Educação Física, nos diferentes níveis de ensino da educação básica, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

João Batista Freire, com base na teoria construtivista, defende que a Educação Infantil ou primeira infância é a fase das experimentações, o momento das viagens fantásticas a mundos mágicos onde diferentes situações podem acontecer, sendo, dessa forma, um período intenso de vivência no qual o movimento corporal é o protagonista do processo.

Acrescenta que na Educação Infantil deve-se primar por uma aprendizagem significativa que promova a conexão entre o que a criança já sabe com novos conhecimentos, considerando o aluno como sujeito ativo deste processo.

Uma aula com características construtivistas preza pelo diálogo na perspectiva de uma construção coletiva, significando objetos e saberes. Ademais, faz uso da interação do sujeito com o mundo, explorando as diversas possibilidades além dos desafios e valorizando a experiência dos alunos.

A abordagem construtivista no contexto da Educação Física pode vir acompanhada de “porquês”, despertando e estimulando nas crianças a construção de pensamento crítico e argumentativo através do lúdico. Neste sentido, Freire (1991) enfatiza que todas as situações de ensino devem ser interessantes para a criança, e que “corpo e mente” devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo”.

Partindo dos pressupostos defendidos pela Abordagem Construtivista para a Educação Física Escolar apresentados acima, propõem-se atividades voltadas para alunos da Educação Infantil, na qual destacaremos, além de descrevermos a atividade, os objetivos almejados e as características que a fazem ser considerada como construtivista e por último os critérios de avaliação.

Quadro 1: Proposta de atividade para a Educação Infantil

“Contaçon e Construçon de histórias”	
Descriçon da atividade	<p>A história contada tem vários animais e a cada animal contado pelo professor (a) as crianças terão que imitar os sons dos mesmos. O professor pode disponibilizar acessórios, objetos com sons, desenhos ou livros com animais para iniciar a atividade.</p> <p>Durante a contaçon da história, os alunos se deparam com imagens, brinquedos ou livros (fica a critério do professor) que os alunos terão que reconhecer e imitar. Nesse momento, deve-se explorar ao máximo a curiosidade das crianças. Ex: “Que animal é esse? Quantas patas ele tem? Qual a cor da pele? Qual o som desse animal? ”, dentre outras.</p>

“Contação e Construção de histórias”	
Objetivos	A atividade consiste em observar o conhecimento prévio da criança em relação ao assunto e estimulá-la sensorial e corporalmente.
Material utilizado	Imagens, livros e/ou objetos como: animais de brinquedo, placas com desenhos de animais (a critério do planejamento do professor).
Avaliação	Observação dos conhecimentos e da aprendizagem dos alunos em relação aos nomes dos animais, às noções de quantidades quanto ao número de patas, assim como outras características exploradas pelo professor(a).
Características da abordagem construtivista a serem observadas	Baseada na proposta construtivista, a atividade acima descreve momentos de questionamento e de estímulo à criatividade e ao lúdico, além de explorar a corporeidade das crianças ao proporcionar inúmeros movimentos.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (própria)

3.2 ENSINO FUNDAMENTAL

Freire menciona, em seu livro “Educação de Corpo Inteiro” que, no Ensino Fundamental, os atos motores são indispensáveis para a construção da concepção de mundo, assim como para a compreensão das relações. O autor destaca que, ainda nessa fase, existem as atividades simbólicas, que correspondem às representações mentais. Além disso, existe também o que o autor chama de “mundo real”, o concreto, no qual o indivíduo está inserido.

A função simbólica representa a habilidade que a criança adquire para diferenciar significantes e significados. Por meio de suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto, acontecimento) através de um significante diferenciado e apropriado para essa representação (PIAGET, 1975).

Portanto, a criança passa a representar as ações, as situações e os fatos da vida dela, ao manifestá-las por meio da construção da imagem mental, da imitação diferida, do jogo simbólico, da linguagem e do desenho (condutas de representação) (UZUN, 2010).

Para Freire, tal percepção de mundo está ligada à atividade corporal; sendo assim, a ação corporal passa do concreto para a representação mental. Dessa forma, a criança transforma em símbolos aquilo que foi experimentado na prática corporal.

Ao jogar simbolicamente ou imaginar e imitar, a criança cria um mundo em que não existem punições, constrangimentos, normas e regras, provenientes do mundo dos adultos, proporcionando transformar a realidade com o objetivo de atender às suas necessidades e desejos. A função simbólica permite que a criança expresse seus desejos, conflitos etc e adapte-se gradativamente ao meio em que vive (“mundo real” e concreto) (UZUN, 2010).

O jogo simbólico a que se refere o autor emerge mais evidentemente na faixa etária correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Dessa forma, João Batista Freire limita-se a discutir o papel da atividade corporal, expressa nas aulas de Educação Física para esse nível de ensino, não ampliando suas reflexões para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio.

Essa lacuna causou inquietação nos autores deste capítulo, o que os levou a empreender uma busca em periódicos da área que apresentassem pesquisas científicas acerca da abordagem construtivista em aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse esforço

revelou que não há publicações que tratem da temática investigada.

Outro caminho percorrido foi investigar a influência da abordagem construtivista nos textos oficiais que direcionam a prática pedagógica dos professores desta disciplina. Dentre eles, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta:

[...] proporcionar às crianças conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social. (BRASIL, 2017, p. 229).

O trecho destacado acima evidencia um alinhamento entre o pensamento de João Batista Freire e a BNCC no que se refere ao papel da Educação Física para o Ensino Fundamental, o que demonstra a possibilidade de adotar a abordagem construtivista como base teórico-conceitual da prática pedagógica dessa disciplina escolar.

Com base no exposto e, sabendo que a proposta da Abordagem Construtivista tem como objetivo a construção do conhecimento de forma lúdica, tendo início a partir das brincadeiras populares, dos jogos simbólicos e das regras, com a finalidade de retomar o conhecimento do aluno, solucionando problemas (FRANCHI *et al.*, 2015), a seguir apresentam-se sugestões de atividades para o Ensino Fundamental:

Quadro 2: Proposta de atividade para o Ensino Fundamental

“Bicho cola, pedra, árvore e ponte”	
Descrição da atividade	Divide-se a turma em três grupos ou mais para que seja revezada a tarefa de ser o bicho cola; todos os times devem ser coladores durante a atividade, assim todos estarão assumindo papéis diferentes. Os alunos, ao colarem os colegas, estabelecem a posição que esses vão estar assumindo: pedra, árvore ou ponte; a depender da posição, a forma de descolar o colega vai ser diferente, sendo que cabe ao professor ainda variar a forma de se descolar o aluno, possibilitando assim novas vivências para os educandos. Quem for pego se encolhe no chão se for transformado em pedra, fica de pé com os braços abertos na altura dos ombros, se for transformado em árvore, ou apoia as mãos e pés no chão, fazendo uma ponte. Para ser salvo, a criança deve saltar a “pedra”, passar por baixo da “ponte” ou bater a mão na ponta do galho da “árvore”.
Objetivos	Desenvolver a criatividade na resolução de problemas e na tomada de decisões.
Material utilizado	Sem material
Avaliação	Observação sistemática dos alunos: Considerando as dificuldades em realizar a brincadeira, se houve cooperação e, por fim, se foi utilizada alguma estratégia para a solução de possíveis problemas.
Características da abordagem construtivista a serem observadas	Baseada na proposta construtivista, a atividade acima descreve momentos de tomadas de decisões, estimulando a criatividade através do lúdico, além de explorar a corporeidade das crianças ao proporcionar inúmeros movimentos.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

3.3 ENSINO MÉDIO

Como já mencionado anteriormente, as contribuições pedagógicas que João Batista Freire defende em sua obra “Educação de Corpo Inteiro” estão direcionadas às crianças da primeira e da segunda infância. Dessa forma, este tópico tem como objetivo tecer reflexões acerca das possibilidades de transposição teórica da Abordagem Construtivista

para orientar as atividades corporais nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

A Abordagem Construtivista é entendida como uma teoria que permite a interpretação do mundo em que vivemos, onde a relação de conhecimento não está pronta ou terminada; o conhecimento não é dado ou adquirido, mas construído através da relação entre o sujeito e o objeto (BECKER, 1993).

Levando-se em consideração os aspectos teóricos da obra de João Batista Freire e as orientações propostas na BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de Educação Física no Ensino Médio, que se pauta na ampliação do trabalho realizado no Ensino Fundamental, acredita-se que o caminho para aplicar a Abordagem Construtivista nesse nível de ensino perpassa o investimento em atividades que valorizem o jogo como elemento pedagógico e dialógico, permitindo a compreensão do corpo vivido e contextualizado.

Freire (2019) pontua que, se Educação Física for desenvolvida de maneira transdisciplinar, a aprendizagem de seus conteúdos ultrapassará a prática específica do esporte, alcançando conhecimentos relacionados à compreensão corporal, ao controle emocional, ao enriquecimento do vocabulário motor, da autonomia, da inserção social e cidadã ao ambiente coletivo.

Nessa perspectiva, a BNCC pontua que a vivência de atividades lúdicas que possibilitem aos estudantes compreender as relações e os saberes vinculados às práticas corporais, fomentando a reflexão acerca do direito ao acesso a tais práticas pela comunidade e suas interfaces com as questões relacionadas à saúde, e ao lazer ou autonomia da

escolha da atividade de forma crítica e consciente (BRASIL, 2018), são possibilidades de temáticas a serem desenvolvidas no Ensino Médio que se alinham com os pressupostos defendidos pela Abordagem Construtivista.

Para João Batista Freire (2016), os professores desse nível de ensino devem atentar-se ao fato de que, na adolescência, emergem outras temáticas importantes tais como o uso de anabolizantes e outras drogas, questões de gênero, sexo, inclusão e preconceito, acrescentando:

Os conteúdos mais típicos da Educação Física, como o esporte, podem constituir temas geradores para todos os demais temas atuais de nossa sociedade que afetam, sem dúvida, alunos de Ensino Médio. Muitas vezes os projetos podem começar exatamente por aquilo que os alunos mais gostam, mais querem. Podemos até aproveitar a fixação de muitos dos alunos por bater bola no futebol para fazer com eles projetos de futebol que gerem a compreensão de inúmeras questões, além do futebol.

Dessa forma, salientamos as seguintes inquietações: Como se daria a abordagem construtivista no Ensino Médio? O “corpo inteiro” não se estenderia a esse nível de ensino? Na tentativa de cruzar e estreitar caminhos entre a teoria e a prática, entre o construtivismo e a abordagem construtivista, segue uma proposta pedagógica para a Educação Física no Ensino Médio.

Quadro 3: Proposta de atividade para o Ensino Médio

“Futebol transformado”	
Descrição da atividade	Ao juntar todos os alunos, deverá iniciar um diálogo sobre aspectos básicos do futebol, como a necessidade de estabelecer regras, fundamentos, e como o esporte é executado na sociedade, percebendo as diferentes nuances na sua prática. Neste momento, o professor deve instigar os alunos a verbalizarem o máximo de informações sobre o assunto. Em seguida, separar em grupos com número iguais ou aproximados. Após o resgate de conhecimento, cada grupo irá propor mudanças nesse esporte, levando em consideração alguns problemas: Como jogar o futebol com o envolvimento de mais participantes? É possível flexibilizar as regras? E como estas regras podem contribuir para aqueles menos habilidosos? Neste momento o professor provoca os grupos a se manifestarem e discutirem as mudanças. Depois disso, o docente possibilita a vivência das atividades que foram criadas pelos discentes.
Objetivos	Desenvolver habilidades sociais de diálogo, de elaboração de regras e de construção de algo comum ao coletivo.
Material utilizado	Espaço amplo, bolas de diversos tamanhos e de materiais diversos.
Avaliação	Observação das reações dos discentes em relação à cooperação, à liderança, à capacidade de escuta e de resolução de problemas que por ventura tenham surgido durante a atividade.
Características da abordagem construtivista a serem observadas	Baseada na proposta construtivista, a atividade acima descreve momentos de questionamento e de reflexão, estimulando a criticidade e a construção de novas regras para a inclusão do maior número possível de participantes.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações realizadas a partir das leituras das obras que discutem a Abordagem Construtivista de João Batista Freire apresentam o esforço empreendido pelo

autor na defesa de uma Educação Física mais significativa para a formação integral do sujeito aprendiz por meio do jogo lúdico.

Por centrar sua argumentação nos estudos acerca do desenvolvimento do conhecimento anunciados por estudiosos como Piaget, Wallon, Vygotsky e Le Bouch, sua teoria leva a compreender o jogo como ferramenta para o aprendizado cognitivo e lógico-matemático, deixando em segundo plano a discussão acerca dos conteúdos específicos da Educação Física no âmbito escolar, o que acarreta críticas por parte de diferentes autores deste campo de estudo.

Apesar desta fragilidade, a Abordagem Construtivista apresenta-se como uma proposta pedagógica de fundamentação teórica consistente (levando em consideração os estudos dos autores acima citados) que favorece a compreensão, por parte do professor de Educação Física, do papel do jogo nos diferentes estágios de desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, o professor, de posse desses conhecimentos e, utilizando-se de sua criatividade, pode desenvolver atividades com base na Abordagem Construtivista em todos os níveis de ensino, como demonstrado na escrita deste texto.

Conclui-se que a Abordagem Construtivista nas aulas de Educação Física Escolar constitui-se como uma possibilidade pedagógica viável para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos nos diferentes aspectos: cognitivo, motor, afetivo e social.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **O que é construtivismo?** Idéias. São Paulo: FDE, n. 20, p. 87-93, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

_____. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FRANCHI, S.; NORA, D. D.; BUFFON, E.; RIBAS, J. F. M. As abordagens de ensino da Educação Física na formação continuada de professores da rede municipal de Santa Maria/ RS. *Cinergis*, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 2, p. 87-91, 2015.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física. 5ªed. **São Paulo: Scipione**, 2009.

FREIRE, J. B. Aula aberta no facebook sobre a Educação Física no ensino médio realizada em 27 de setembro de 2016. Disponível em: <http://blog.cev.org.br/joaofreire/> Acesso: 16 de setembro de 2019

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4 ed. São Paulo, SP: Scipione, 1994.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

LEITAO, M C; SILVESTRE M R; BEZERRA; M S; LACERDA, Y. **Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento**. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 19, n. 3, p. 76-85, 2011.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: Sabedoria e ilusões da filosofia: Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Os pensadores; 51).

UZUN DE FREITAS, Maria Luisa de Lara. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 145-163, dez. 2010.

III. DIALOGANDO COM A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

**Leandro Nascimento Borges
Pedro Henrique Silvestre Nogueira
Symon Tiago Brandão de Souza**

Pela razão esclarecida se paga o preço da alienação e submissão.

Elenor Kunz

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo discorre sobre a abordagem crítico-emancipatória na Educação Física, elaborada pelo professor Elenor Kunz, em meados dos anos de 1990, cuja principal finalidade foi contribuir nos avanços das reflexões/produções didático-pedagógicas da Educação Física; todavia, o autor expressa que a produção não teve pretensões de realizar elaborações que conduzissem para a solução dos problemas nessa área, muito menos dos problemas da sociedade e do mundo (KUNZ, 2004).

Desse modo, Kunz buscou apresentar e incentivar mudanças concretas a partir de quatro elementos essenciais, a saber: a concepção de ensino, a concepção de conteúdo, a concepção de método e a prática pedagógica.

A proposta central deste livro é identificar e oferecer novos elementos das abordagens pedagógicas da Educa-

ção Física diante das transformações que ocorreram ao longo dos anos em torno da área, bem como provocar novas possibilidades de atuação docente, reconhecendo que a Educação Física pode influenciar diretamente na constituição do ser humano, como área de estudo que pode promover práticas pedagógicas transformadoras na busca por emancipação, formação crítica e autônoma dos educandos.

A relevância de tratar esse tema se dá numa perspectiva de pensar as práticas pedagógicas mediante os pressupostos desenvolvidos por Kunz há exatos 28 anos da obra “Educação Física: Ensino & Mudanças”, (1991), que fomentou as reflexões acerca da abordagem crítico-emancipatória, a qual percorreu uma trajetória que levava a uma proposta de transformação didática dos esportes (KUNZ, 2004).

Assim, este capítulo tem por objetivo contemplar os principais conceitos que dão suporte à concepção crítico-emancipatória de ensino da Educação Física, bem como apresentar uma proposta de práticas pedagógicas para aulas de Educação Física escolar nos três níveis de ensino na educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

2. A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: ASPECTOS CONCEITUAIS

Acima de tudo, nos parece razoável destacar que Kunz é reconhecido por suas posições teóricas alicerçadas no campo da fenomenologia, bem como da teoria da Escola de Frankfurt que se associa diretamente à chamada Teoria Crítica da Sociedade. Dentre os mais renomados pensadores dessa escola podemos mencionar Theodor Adorno

(1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Erich Fromm (1900 – 1980), Walter Benjamin (1892-1940) e Jürgen Habermas (1929).

Outro aspecto importante é que todos esses teóricos tinham pensamentos diferentes, objetivando a estudarem os mais variados aspectos da vida social. Em seus objetos de estudos, podemos destacar temas relevantes no atual contexto como a questão da autoridade, do autoritarismo, do totalitarismo, da família, da cultura de massa, da indústria cultural, do papel da ciência e da técnica, e da liberdade. Porém, um tema perpassa a obra de todos eles: a crítica radical à sociedade industrial moderna. Dessa forma, os conceitos abordados no livro “Transformação Didático-pedagógica do Esporte” (2004) trazem como alicerce para as reflexões e, conseqüentemente para as elaborações que consubstanciaram a abordagem já referida neste capítulo, como os principais conceitos eleitos por nós: Emancipação e Ações ou Didática Comunicativa.

E o que seriam essas Ações Comunicativas e essa Emancipação? Pois bem, a didática comunicativa fundamenta o esclarecimento e a prevalência de uma racionalidade comunicativa que, conseqüentemente, desenvolvem ações comunicativas ou intenções simbolicamente mediadas. Já a emancipação é compreendida como um processo da razão crítica e de todo o seu agir social, cultural e esportivo, desenvolvido pela educação e, sendo apenas possível atingir essa emancipação, quando os agentes sociais, pelo esclarecimento, reconhecem a origem e os determinantes da dominação e da alienação (KUNZ, 2004).

Seguindo essa lógica, Kunz propôs à Educação Física transformações em seu fazer pedagógico a partir de uma proposta crítica e emancipatória concreta de ensino, com

um diferencial que não se restringia somente à crítica, mas também encaminhava para soluções práticas de ensino.

Avançando com a linha progressista da educação, buscava-se a legitimidade e a sistematização da educação física na escola; assim, essa abordagem apresenta perspectivas didático-pedagógicas que visam a transcender a instrumentalização do esporte, baseada em uma didática pedagógica em que todos os educandos possam vivenciar e ter uma relação bem-sucedida com a “Cultura do Movimento”. Dessa maneira, a educação física poderá contribuir para a aquisição de conhecimentos específicos do indivíduo de forma crítica e reflexiva.

Ao citar o termo cultura, um fato que merece ser destacado nesse estudo, é o fato de que Kunz manifesta-se em sentido contrário à utilização do termo “Cultura Corporal”, utilizado e defendido no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), escrito pelo Coletivo de Autores, para apresentar o conjunto de conhecimento que trata a Educação Física. Sobre o referido tema, Bracht (2005) alerta para a discussão que o termo “Cultura Corporal” causou entre os pensadores do campo da Educação Física ao longo do final da década de 1990. Para Kunz, caso aceitássemos o termo ‘Cultura Corporal’, também deveria existir uma “Cultura Intelectual” que, nesse caso, reforçaria a dualidade entre corpo e mente – algo muito combatido no contexto da Educação Física.

Ao discorrer sobre a emancipação como um processo de libertação das condições que limitam o uso da razão crítica e seu agir social, cultural e esportivo, Kunz (2004) afirma que o aluno deve ser capacitado para sua ação na vida social, cultural e esportiva, conhecendo, reconhecendo e problematizando os sentidos e os significados para neles

poder agir com liberdade e autonomia. Portanto, será capaz de ir além dos interesses técnicos dos esportes e não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional.

Assim, no cotidiano da escola, desenvolver os esportes significa ir além de repassar habilidades e técnicas das modalidades desportivas; é também incluir conteúdos teórico-práticos que, segundo Kunz (2004), tornam o fenômeno esportivo transparente, o que permite que os alunos organizem a sua realidade de esportes, movimentos e jogos a partir de suas vivências (mundo vivido) e de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Portanto, o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino que liberte o educando do consumismo, dos ideais midiáticos e das falsas ilusões, de modo que ele possa ser capaz de questionar o ideal difundido do belo, do perfeito, uma vez que esses conceitos são impostos pela sociedade através da indústria cultural e dos meios de comunicação das massas.

Dialogando com as questões supracitadas, as principais obras dessa abordagem é o livro "Ensino e Mudanças" (1991) e "Transformação didático pedagógica do esporte" (1994). Esse último apresenta a concepção crítico-emancipatória para anunciar e estimular mudanças reais e concretas na concepção de ensino da Educação Física, bem como no conteúdo, no método e nas condições das possibilidades da prática pedagógica.

É importante salientar que na proposta da transformação didático-pedagógica dos conteúdos, por mais que se proponha outras possibilidades de ensino numa aula de educação física, não se pode mudar o objetivo inicial. Tomamos por exemplo, o basquete; Se o objetivo da aula é trabalhar o arremesso, pode-se realizar várias atividades em

grupo, individuais, em espaços reduzidos etc., porém, não se pode mudar o objetivo principal, o arremesso.

Kunz (2004, p.121), ao mencionar o ensino na concepção crítico-emancipatória, aponta que:

[...] deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, desta forma, se basear numa concepção crítica, pois é pelo questionamento crítico que chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos.

Para Kunz (2004), estava previsto que as formulações, a partir das teorias na área das ciências humanas e sociais para apreensão científica da realidade e dos pressupostos do ensino de Educação Física, serviriam para auxiliar nas reformas do ensino em nível dos municípios e dos estados. Essa perspectiva nos possibilita também, na atualidade, pensar práticas pedagógicas que sejam provenientes do campo conceitual que fundou a abordagem, mas que permitam inferências no campo de novas práticas pedagógicas, a ver na próxima seção deste capítulo.

Importante salientarmos que a teoria de Kunz recebeu críticas, pois, como apontam Taffarel e Morschbacher (2013), existe uma proposta de um plano de ensino crítico voltado somente para o esporte, o que a torna limitada, pois a complexidade da Educação Física não apresenta apenas problemas com relação às práticas esportivas e ratificam ser isso insuficiente para orientar a práxis pedagógica de professores no que se refere ao conhecimento da cultura corporal. Mas, também logo após essa crítica, os autores reconhecem a importância que essa teoria teve para a área de Educação Física.

O processo de avaliação, segundo essa abordagem, não deve ter caráter punitivo, fomentando o diálogo, a reflexão, o senso crítico. Dessa forma, podemos descobrir mais dados com relação à percepção dos alunos no que diz respeito às práticas desenvolvidas, o que permite a modificação no plano de ensino, na abordagem dos conteúdos e nos planos das aulas para que atendam o foco da aprendizagem, que são os discentes. Com isso, Kunz (2004) aponta que, com a coparticipação nos processos de decisão das aulas, é que realmente acontecerá uma mudança pedagógica e sugere que deva sempre acontecer pra que ocorra a transformação no trabalho do professor e uma melhor aprendizagem dos alunos.

Sabendo que as abordagens críticas, tanto a crítico-emancipatória, como a crítica-superadora, possuem semelhanças, iremos expor um quadro comparativo de ambas, com o intuito de amenizar o conflito de ideias entre essas duas abordagens.

Quadro 1: Comparação das abordagens

	CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	CRÍTICO-SUPERADORA
LIVRO	Transformação didático pedagógica do esporte – Elenor Kunz, 2004	Metodologia do ensino da Educação Física - Coletivo de autores, 1992
PALAVRAS CHAVES	Compreensão crítica do mundo, da sociedade e suas relações, emancipação; transformação social	Relevância social dos conteúdos, justiça social;
REFERENCIAL TEÓRICO	Baseada no Marxismo pós-moderno e na teoria da escola de Frankfurt;	Baseada no Marxismo clássico e o materialismo dialético;
FORMAS DE ENSINO	Ensino por meio de estratégias – transcendência de limites	Ensino por etapas;
AVALIAÇÃO	Avaliação é um momento de reflexão crítica dos alunos;	Avaliação é um momento de reflexão coletiva

Fonte: Elaboração dos autores

3. INOVAÇÃO: PROPOSTAS PARA APLICAÇÃO DA ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Este tópico tem como proposta sugerir possibilidades pedagógicas para que o professor possa desenvolver os conteúdos/conhecimentos por meio da abordagem crítico-emancipatória na educação básica, tendo em vista os problemas e as dificuldades enfrentadas todos os dias nas escolas brasileiras. Ao longo do texto abordaremos três conteúdos específicos da educação física; a capoeira, que será desenvolvida na Educação Infantil; a esgrima, desenvolvida no Ensino Fundamental e a ginástica, que será contemplada no Ensino Médio.

Contudo, é de suma importância compreender que, na perspectiva adotada por Kunz, se objetiva desenvolver os conteúdos, objetivo central do trabalho pedagógico, em um sentido crítico e emancipatório, tendo o movimento humano, uma alternativa para romper com a condição hegemônica imposta pela indústria cultural.

Na metodologia, prioriza-se o diálogo e um maior espaço para os educandos se expressarem no decorrer das aulas, proporcionando uma maior participação dos mesmos no processo pedagógico. Para isso, Kunz fundamenta-se na “teoria da ação comunicativa”, discutida por Habermas (2000), um dos intelectuais da Escola de Frankfurt. Assim, durante as aulas, é possível visualizar situações em que os alunos participam das decisões individuais ou coletivas.

Para Kunz (2004) a estrutura básica para uma pedagogia do esporte deve apoiar-se em dois aspectos: os pressupostos teóricos, baseados em critérios de uma ciência humana e social (aspecto da teoria crítica), e o fornecimen-

to dos elementos específicos de uma pedagogia crítico-emancipatória nas sequências e nos procedimentos regrados (aspecto da teoria instrumental).

A formação de sujeitos críticos e autônomos para a transformação da realidade a qual estão inseridos se dá por meio de um processo de educação de caráter crítico e reflexivo. Em suma, a fundamentação dessa abordagem está no desenvolvimento de três competências básicas; são elas:

- 1) Competência objetiva, desenvolve-se a autonomia do aluno através da técnica;
- 2) Competência social, refere-se aos conhecimentos que os alunos devem adquirir para entender o contexto social e cultural no qual estão inseridos;
- 3) Competência comunicativa, responsável pelo processo de reflexão que desencadeia o pensamento crítico.

A partir desse momento, seguiremos o modelo do *Plano de Desenvolvimento de Aula* proposto por Kunz (2004), no livro "*Transformação didático-pedagógica do esporte*" para apresentar as atividades, contemplando a justificativa de sua escolha, bem como o desenvolvimento da atividade e da avaliação.

3.1 Na Educação Infantil: Capoeira

A capoeira na Educação Infantil, permitirá um pleno desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas, emocionais, entre outras, das crianças; sabemos, pela vertente histórica e social, o que a luta tem como proposta; ela apresenta-se como de fácil acesso e poderá ser vivenciada em diversos lugares como a escola, praças, terreiros, etc.

O professor, ao ministrar a capoeira como conteúdo associado ao esporte ou a cultura, deverá atentar-se aos aspectos do conhecer, reconhecer, problematizar sentidos e significados dessa luta. Vejamos, neste momento, nossa proposta para o nível de Ensino Infantil V.

Arranjo Material: serão bolas confeccionadas com saco plástico ou papel reciclado, jornal e espaço com solo apropriado para não machucar o aluno.

Transcendência de Limites para Experimentação: propor aos alunos andarem em círculo guiando o balão de forma livre, sem restrição de espaço para a aula.

Transcendência de Limites para Aprendizagem: para a execução da ginga (fundamento básico), os alunos terão que manusear a bola com ambas as mãos, experimentando a ginga de forma aleatória, sem qualquer formalidade, utilizando o espaço disponível para a aula e percorrendo várias direções, contemplando o lúdico.

Transcendência de Limites Criando/Inventando: o professor irá cantar uma cantiga de capoeira, enquanto os alunos andam pelo espaço de aula. Assim que a música parar os alunos terão que executar a ginga e continuar, na sequência, o percurso.

Proposta de Avaliação: o professor deverá realizar registros através de diário de campo dos alunos e de roda de conversa.

Quadro 2: Síntese da proposta - Capoeira

TEMPO	ETAPA	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	ARRANJO MATERIAL
10'	Transcendência de limites para experimentação	1 - Montagem do arranjo material 2 - Livre experimentação das bolas	Roda de conversa inicial para explicação da atividade.	1 - Jornal 2 - Bola
10'	Transcendência de limites para aprendizagem	1 - Utilizar o balão para iniciação da ginga 2 - Utilizar o jornal para aprender a esquiva	Encher o balão e distribuir entre os alunos. Amassar o jornal e distribuir as bolinhas para os alunos	
15'	Transcendência de limites criando/inventando	1 - Manusear a bola de uma mão para outra de forma aleatória, sem comando de voz do professor, criando a própria ginga.	Propor a todo o grupo	
5'	Proposta de avaliação	1 - Registro nos diários de campos dos alunos. 2 -Roda de conversa, diálogo sobre a capoeira, o que é capoeira?	Grande grupo (roda de conversa)	

Fonte: elaboração dos autores

3.2 No Ensino Fundamental: Esgrima

Optamos por utilizar a Esgrima como proposta para o Ensino Fundamental II, devido sua evolução histórica, em que sua prática era destinada com fins de caça e pesca, nos grandes combates e duelos nas guerras, até sua chegada no cenário esportivo, com sua primeira aparição em 1896, nos Jogos Olímpicos de Atenas. Contudo também pela maneira em que pode promover o movimento humano

por meio das valências físicas como a agilidade e a velocidade, fatores primordiais para esse esporte. Atualmente a esgrima esportiva está dividida em três diferentes tipos de armas, a saber: espada, florete e sabre, representando os armamentos utilizados em combate e treino. Nesta proposta utilizaremos o Florete.

Arranjo material: Confeção do florete, cada aluno deverá contar com 10 páginas duplas de jornal. Ao enrolar todo o jornal, a parte que ficar mais grossa, deve ser contorcida até formar um gancho para servir de apoio para a mão. Em seguida, serão perfuradas as caixas de pizza (proteção do abdômen) em dois pontos, por onde passará um barbante, que será amarrado nas costas do aluno. No último momento, será montado um barbante onde serão fixadas as argolas.

Transcendência de Limites para Experimentação: pedir para que os alunos utilizem os floretes livremente entre eles, observando e trocando informações com os colegas sobre o processo de confecção.

Transcendência de Limites para Aprendizagem: para se trabalhar o ataque na Esgrima, os alunos deverão acertar argolas que ficarão montadas ao longo de um barbante, avançando a partir de uma linha demarcada no solo pelo professor. Em seguida, os alunos em pequenos grupos devem duelar entre si, com a ponta do florete marcada por tinta, assim, cada vez que um aluno acertar outro na proteção, soma-se um ponto.

Transcendência de Limites Criando/Inventando: os alunos devem criar estratégias para acertar o alvo de várias formas.

Proposta de Avaliação: pedir para os alunos promoverem um grito de Paz ao final da aula e, para casa, pesquisarem sobre os esgrimistas brasileiros.

Quadro 3: Síntese da proposta - Esgrima

TEMPO	ETAPA	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	ARRANJO MATERIAL
10'	Transcendência de limites para experimentação	1 - Montagem do arranjo material 2 - Livre experimentação do Florete	O Florete poderá ser confeccionado sozinho ou com ajuda dos colegas e/ou do professor	
10'	Transcendência de limites para aprendizagem	1 - Usando o Florete para acertar as argolas ao longo do barbante 2 - Uso do Florete para encenar o combate entre os alunos	Posicionar os alunos em pequenos grupos para favorecer mais agilidade na atividade	1 - Jornal 2 - Caixa de pizza
15'	Transcendência de limites criando/inventando	1 - Acertar o alvo de forma diferente. Exemplo: acertar o alvo com os olhos vendados, guiado apenas pelas orientações dos colegas	Propor em média grupos de 4 alunos	3 - Fita ou barbante 4 - Tintas 5 - Cola
5'	Proposta de avaliação	1 - Solicitar aos alunos que promovam um grito de Paz ao final da aula. 2 - Tarefa de casa: leitura de um pequeno texto sobre os esgrimistas brasileiros	Grande grupo	6 - Argolas

Fonte: Elaboração dos autores

3.3. No Ensino Médio: Ginástica

A escolha deste conteúdo se justifica por conta do aparecimento de novas modalidades de ginásticas que vêm surgindo na atualidade, bem como o aumento no número de praticantes com os mais variados objetivos, desde para fins estéticos, manutenção ou promoção da saúde, até pelo caráter do lazer e bem-estar.

Buscamos apresentar uma sugestão a partir de uma situação concreta de ensino, resgatando a ginástica em sua origem e favorecendo a prática dos mais diferentes movimentos corporais proporcionados pela ginástica, em virtude de paradigmas que até hoje predominam, como por exemplo, a maioria de seus praticantes serem do gênero feminino. Portanto, o professor, ao ministrar a ginástica como conteúdo associado ao esporte ou à cultura, deverá propor aos alunos atividades que estabeleçam uma relação com suas próprias vivências de movimentos e de suas experiências vividas.

Arranjo Material: a atividade é desenvolvida com a utilização de matérias como: jornal, barbante e papel crepom.

Transcendência de Limites para a Experimentação: o aluno construirá com uma folha de jornal, um pedaço de barbante e duas tiras coloridas de papel crepom um objeto conhecido popularmente como balangandã. Realizará movimentos aleatórios, descobrindo as possibilidades de manuseá-lo. Em seguida, iniciar alguns movimentos que eles julgam ser típicos da ginástica, experimentando as possibilidades de realizar movimentos que utilizem o material construído na aula.

Transcendência de Limites para Aprendizagem: momento de demonstrar aos alunos movimentos que podem ser realizados coletivamente com o intuito de propor, em grupos, a construção de uma pequena apresentação em que possam utilizar determinadas posições, nesse instante, já vivenciada por eles, como: a ponte, o salto, a estrelinha, a pirâmide, o equilíbrio em uma perna, o apoio no colega.

Transcendência de Limites Criando/Inventando: entre várias possibilidades, o professor poderá tocar uma música; nesta hora os alunos estarão dançando livremente

e ao final da música, os alunos, em um tempo proposto pelo professor, deverão se juntar e montar um movimento/posição não vivenciados nas atividades.

Proposta de Avaliação: propor aos alunos um momento de construção de uma apresentação de movimentos oriundos das atividades realizadas por eles, além de movimentos realizados a partir de suas vivências pessoais, com a utilização do acessório construído por eles. Em seguida, debater sobre as possibilidades da prática dessa modalidade esportiva praticada por ambos os gêneros.

Quadro 4: Síntese da proposta - Ginástica

TEMPO	ETAPA	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	ARRANJO MATERIAL
10'	Transcendência de limites para experimentação	1 - Os alunos poderão realizar movimentos, utilizando o balangandã como acessório	Orientações do professor e confecção dos materiais para uso individual ou coletivo	1 - Jornal 2 - Barbante 3 - Papel crepom
15'	Transcendência de limites para aprendizagem	1 - Nesta etapa busca-se mostrar as possibilidades de intervenção na realização de movimentos com a utilização do material	Realização de atividades: ponte, estrelinha, pirâmide, salto	
15'	Transcendência de limites criando/inventando	1 - Criação de movimentos ao parar o som de uma música em um rápido intervalo de tempo	Grandes grupos	
10'	Proposta de avaliação	1 - Propor a construção de uma apresentação de movimentos, além da discussão sobre a prática dessa modalidade por todos os alunos	Em grupos de 4 ou 5 alunos	

Fonte: elaboração dos autores

No caso de uma avaliação diagnóstica prática, a abordagem crítico-emancipatória favorece ao professor perceber as habilidades dos alunos, através da transcendência de limites para experimentação, em que os alunos podem simplesmente explorar e experimentar os materiais de forma a se perceberem em novas possibilidades e capacidades (KUNZ, 2004).

A avaliação, com a abordagem crítico-emancipatória como marca, seria em um formato de coparticipação. Kunz (2014) descreve que, mesmo indicados para o professor controlar e avaliar a aprendizagem do aluno, entram em contradição com as exigências de uma avaliação no âmbito global. Os critérios lembram claramente um processo de avaliação, orientado apenas para o produto final, ainda que, nas mesmas sugestões sobre a temática da avaliação, seja indicada a observação do aluno como centro da avaliação e não seu rendimento. Nesse sentido, a avaliação de competências pode ser realizada por diferentes instrumentos que, por muitas vezes, devem ser construídos para este fim.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste capítulo foi refletir uma didática baseada na abordagem Crítico-emancipatória, considerando os elementos fundantes da teoria e as necessidades de discutirmos o ensino da Educação Física na atualidade.

Mesmo após décadas, a abordagem é discutida e eleita por inúmeros educadores como possibilidades de desenvolver, de forma mais eficaz, o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física. Contudo, também sabemos que,

no campo de embate dessa teoria, centram-se críticas relacionadas a que esta concepção não proporciona aos alunos a conscientização das práticas corporais às quais são submetidas, bem como não permite perceber os componentes sociais que estão intrínsecos ao esporte.

É oportuno destacar que os teóricos que defendem a proposta justificam o equívoco destas afirmações justamente com os conceitos abordados neste capítulo, quando informam que a ação comunicativa é interferida exatamente pela dificuldade da percepção social e que o sistema de ensino atual também contribui para que não seja possível criar possibilidades de ação comunicativa real e, conseqüentemente, impediria o processo de emancipação.

Assim, a via para concretizar a abordagem estaria localizada nas ações comunicativas que seriam fomentadas através de um processo educativo, cujo diálogo e o consenso seriam chaves importantes para acessar a emancipação, mas não seriam suficientes, pois é necessário romper com o modelo educativo tecnocrático e com a racionalidade instrumental que dirige as ações pedagógicas.

Por fim, destacamos a necessidade da continuidade dos debates já que não se esgotam neste texto; aqui, apenas iniciamos uma discussão, acreditando que ela permitirá inúmeras possibilidades de desenvolvimento de produções científicas e de momentos que despertem a formação de professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física**

Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** 1ª ed. rev. – São Paulo: Cortez, 1992.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança.** Ijuí: Unijuí, 1991.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte** / Elenor Kunz. 6ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, - 160p. – (Coleção educação física).

TAFFAREL, C.; MORSCHBACHER, M. **Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana.** Revista Corpus et Scientia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p- 45-64, jan. 2013. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/viewFile/253/200>. Acesso em 10 de set. de 2019.

IV. ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Niágara Vieira Soares Cunha

Marcel Lima Cunha

Sarah Galdino dos Santos

Talisson Mota de Oliveira

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados [...]

Coletivo de Autores, 1992, p. 26

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo se destina a apresentar a Abordagem Pedagógica Crítico-Superadora e sua contribuição na reflexão sobre a prática pedagógica, como tradução da perspectiva teórica que fundamenta a relação de ensino e aprendizagem em Educação Física.

Partimos da percepção de que a reflexão sobre metodologia de ensino da Educação Física conduz os professores às necessidades de organização prática cotidiana. Tais necessidades promovem o risco de estruturação de aulas como “meras junções” de atividades recreativas, esportivas, lúdicas, enfim, atividades de experimentação das variadas expressões da cultura corporal, desprovidas de uma intencionalidade educativa clara e consistente.

O educador deve, ao contrário, buscar uma forte coerência entre sua reflexão sobre os propósitos da educação e a realização da aula. Essa última precisa ser a mobilização de esforços didáticos que possibilitem o aprendizado sobre os conteúdos propostos, visto que o processo educacional é o ato pedagógico de organização e de tratamento didático do conhecimento para garantir sua apropriação por aqueles que estão na função de estudantes.

As abordagens pedagógicas da Educação Física, seguindo o pressuposto acima, são elaborações sobre como os professores abordam o referido tratamento didático do conhecimento, mediante um referencial teórico específico que é constituído pelos fundamentos da visão de mundo que os mesmos possuem.

Isso porque todo processo educativo é um ato intencional e imbuído de valores éticos; é uma ação política sobre a formação humana; assim sendo, o referencial teórico referente a qualquer que seja a metodologia de ensino, qualquer expressão didática etc. não é apenas uma escolha deliberada do professor, mas, por vezes, uma expressão teórica daquela forma pedagógica de tratar o conhecimento que ele põe em prática.

De outro modo, abordagem pedagógica é a unidade entre conceitos, ideias, concepções teóricas sobre educação e sua expressão pedagógica prática na realidade. Logo, é impossível definir uma abordagem pedagógica observando apenas a metodologia de ensino em seus aspectos práticos, pois uma mesma atividade recreativa ou esportiva, por exemplo, pode ser utilizada em diferentes abordagens pedagógicas. O que caracteriza a abordagem é como essas atividades estão sendo conduzidas do ponto de vista teórico-político.

Nessa perspectiva, a intenção de apresentar as bases conceituais e um exemplo de prática pedagógica possível para a Abordagem Crítico-Superadora, como é o intuito deste capítulo, se constitui não como um manual a ser seguido, mas como esforço de auxiliar na compreensão acerca da abordagem enquanto práxis.

2. BASES CONCEITUAIS DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Aqui apresentaremos os fundamentos e conceitos que constituíram a Abordagem Crítico-Superadora, numa perspectiva de rompimento da visão paradigmática da aptidão física, como objeto de estudo da Educação Física em meados da década de 1990.

Elaborada por seis autores, Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani, Micheli Escobar e Valter Bracht, os quais, com a obra, ficaram conhecidos como “Coletivo de Autores” que respondiam a um convite da Cortez Editora para compor uma coleção para formação de professores. Desafio que o coletivo assumiu e após três seminários em vários meses de discussão chegaram a uma produção que ganharia as universidades e escolas, alcançando o objetivo que apresentaram na introdução do livro, a ver:

[...] pretende-se que cumpram a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho. Nesse sentido, um livro de Metodologia da Educação Física não pode ser um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e de novos jogos. Mais do que

isso, deve fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 10).

As elaborações dos conceitos expostos no livro Metodologia do Ensino de Educação Física⁴ e, conseqüentemente, seus desdobramentos pedagógicos tiveram uma base no campo das Ciências Humanas e Sociais. A intenção foi dar vida a um novo objeto de estudo, percebido na realidade social concreta como fenômeno histórico e cultural que, diante da clareza de que a sociedade é dividida em classes sociais antagônicas e em luta, pudesse ser trabalhada didática e pedagogicamente a serviço da classe trabalhadora.

Nasceu assim a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física que, ao longo de décadas, foi se consolidando no campo educacional em sua concepção mais ampla⁵, haja vista que no período que ocorreram os desdobramentos para as discussões no âmbito do ensino da Educação Física, esta não era percebida com uma dupla modalidade de formação, a saber, bacharelado e licenciatura.

Com isso, a cultura corporal trata, pedagogicamente, os jogos, as danças, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Esse é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física e possui uma representação simbólica de realidades vividas pelo homem,

4 No posfácio da segunda edição do livro Metodologia do Ensino de Educação Física de 2009, encontram-se as entrevistas dos seis autores que compõem o Coletivo de Autores. Nas entrevistas os autores expõem diferentes pontos de vista, a compreensão, a elaboração e a defesa acerca do conhecimento específico da Educação Física escolar.

5 Consideramos, como concepção mais ampla do campo educacional para a Educação Física, a compreensão que assume todo tipo de atuação profissional dos trabalhadores desta área como exercício de docência, seja a escola ou quaisquer espaços de atuação fora dela. Assumimos essa compreensão, tanto para o contexto do momento da publicação do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, como para a atualidade, pois mesmo com a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, compreendemos e defendemos que toda atuação dos profissionais de Educação Física com a cultura corporal é uma ação docente.

historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Então, mesmo tendo sido apenas uma demanda de produção que materializaria um livro didático para utilização de professores do ensino básico, na dinâmica interna das raízes que a concebeu, ressignificou a Educação Física.

Os conceitos e o desenvolvimento das práticas pedagógicas da Abordagem Crítico-Superadora foram germinados no interior da Educação Física, conseqüente de um solo fértil, alimentado pelas elaborações do campo crítico que buscava consolidar uma nova forma de construir possibilidades de formação humana, pautada na perspectiva de transformação social.

Tal campo crítico era pautado pelo método Materialismo Histórico Dialético, com os estudos advindos de Marx e, no campo educacional, fundamentado nos conceitos de formação humana e práxis, onde identificamos a Pedagogia Histórico-crítica de Saviani, a Psicologia Histórico-Cultural da Escola de Vigotski e a Pedagogia Soviética de Pistrak como referenciais teóricos.

Surgia, então, pela primeira vez uma perspectiva pedagógica para a Educação Física, consubstanciada pela teoria marxista, instaurando um projeto pedagógico que buscava um ensino que permitisse a apropriação da cultura humana, a cultura corporal para a Educação Física, em todos os seus aspectos, se distanciando de uma educação meramente técnica e/ou do movimento sem reflexão.

Com isso, o materialismo histórico dialético forneceu as bases de um método para que as proposições da abordagem pedagógica estivessem voltadas para localizar os conteúdos da Educação Física com o conhecimento mais amplo da sociedade, tornando possível o processo de revelar os nexos que apontam a síntese do presente.

Essa é uma tarefa primordial para todo aquele que anseia atuar conscientemente sobre o real, com o intuito de transformá-lo, fazendo-se manifesto em todos os espaços da vida social. A elaboração do Coletivo de Autores e a cultura corporal buscaram, assim, instituir práticas pedagógicas possíveis de consolidar os conhecimentos advindos da Educação Física, mas sem perder a perspectiva de apropriação da cultura humana, dos problemas sociais postos por um sistema econômico que não possui ações voltadas para o humano, mas, essencialmente, para a produção e para o lucro.

Só assim, seria possível avançar na ampliação do conhecimento para os filhos da classe trabalhadora, já que esses, não possuem a mesma condição de acesso da classe proprietária dos meios de produção, não se apropriam da arte, da cultura, da educação, da segurança, da culinária etc.

A escola, então, como espaço propício para despertar a reflexão e conquistar saberes abriria a possibilidade de desvelar um cenário de exploração de uma classe sobre a outra. É com essa perspectiva que a Psicologia Histórico-Cultural da Escola de Vigotski, a Pedagogia Soviética de Pistrak e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani foram vislumbradas como referenciais pedagógicos para a abordagem.

Da Pedagogia Soviética, também conhecida como Escola do Trabalho⁶, a Abordagem Crítico-Superadora herdou a ruptura com o modelo escolar de seriação ao assumir a ideia de ciclos de escolarização⁷. Além disso, as categorias auto-organização dos alunos e as relações com a realidade atual da Escola do Trabalho se constituíram nitidamente

6 Para conhecer a referida experiência pedagógica, ver a obra Fundamentos da Escola do Trabalho de Pistrak.

7 A abordagem propõe que o professor trate o avanço na aprendizagem dos alunos não se baseando nas séries anuais escolares, mas em ciclos de desenvolvimento que compreendem dois ou mais anos cada um.

como alicerce para que a metodologia de ensino de Educação Física tivesse o objetivo de incentivar a organização política dos estudantes, mediante as injustiças sociais provocadas pela luta de classes na realidade dos alunos.

A Psicologia Histórico-Cultural legou a compreensão sobre a apreensão do conhecimento, o que remete a conceitos⁸ como: funções psíquicas elementares e superiores, zona de desenvolvimento próximo e os sentidos e significados atribuídos por aquele que aprende na sua relação com o mundo.

A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, contribuiu fortemente para que a organização do ensino se estabeleça a partir dos princípios curriculares, compreendendo os determinantes sócio-históricos dos alunos, particularmente a sua condição de classe social, além dos aspectos didáticos, como a estruturação das aulas que veremos no capítulo seguinte.

Após compreendermos os elementos fundantes, apresentados acima, seguiremos um percurso de aproximação e de compreensão, primeiramente com as três características gerais e, em sequência, com a organização do conhecimento que parte dos princípios da lógica dialética materialista e de sua abordagem metodológica, além da proposição de elementos essenciais para um processo avaliativo.

Iniciemos com as três características gerais; são elas: a diagnóstica, a judicativa e a teleológica, as quais consubstanciam uma pedagogia emergente, a Crítico-Superadora.

Nessa perspectiva, com uma educação que não segue uma concepção a-histórica de construção do conhecimento, a característica diagnóstica vem buscar “a constatação e a leitura dos dados da realidade” que implica diretamente

⁸ Para aprofundamento de cada conceito citado, conferir as Obras Escolhidas de Vygotski.

na interpretação desses dados para condução dos processos de ensino e, conseqüentemente, do tipo de formação que desejamos para a humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14).

Esse ato, o interpretar dados, parte de um sujeito que irá expressar “um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga”, já que, diante de uma sociabilidade estruturada no capitalismo, direciona a valores em torno da divisão de classes, isto é, “julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social”; aqui localizamos a reflexão pedagógica judicativa (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

A perspectiva de classe de quem interpreta os dados da realidade, por sua vez, pode ser conservadora ou transformadora; assim, a reflexão diagnóstica busca uma direção na qual gostaria de alcançar ou atingir determinado alvo, por isso é teleológica. Diante disto, os educadores precisam, primeiramente, ter bem claro como podem articular suas aulas a um “projeto maior de homem e sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

No momento a seguir, abordaremos a organização do conhecimento que parte dos princípios da lógica dialética materialista e sua abordagem metodológica, tomando como mote a construção do conhecimento que deve ser tratada metodologicamente com vistas a favorecer a compreensão dos princípios que iremos apresentar neste momento. São eles: a totalidade, o movimento, a mudança qualitativa e a contradição.

A organização desses princípios determinará a lógica dialética da construção do conhecimento que deverá ser compreendido como provisório, com base na historicidade que conduz a produção do conhecimento na ampliação de

referências do pensamento do aluno⁹. Isso se desenvolve de forma espiralada, tendo seu ponto de partida no senso comum, seguindo para a ascendência que leva à ampliação das evidências do sentido e o significado dos conteúdos e da prática social, ampliando assim o acervo do conhecimento com profundidade.

A totalidade se apresenta como uma visão construída a partir das diversas sínteses dos conhecimentos advindas das diferentes ciências para a compreensão da realidade. A dialética permite vislumbrar essa realidade em movimento, assim, não se caracteriza como linear, como também, evidencia-se a contradição que se apresenta na prática social podendo ser transformada pela humanidade, atingindo mudanças qualitativas.

Quanto às proposições do Coletivo de Autores (1992) sobre avaliação, é necessário pontuarmos que essa foi elaborada em oposição a processos avaliativos que se constroem a partir da seleção, da retenção e da eliminação. Assim, o Coletivo pauta-se na compreensão de que avaliar é um “elemento metodológico complexo que compõe a prática pedagógica cotidiana de professores, alunos e administradores escolares” (p. 69).

Visto isso, a nova proposta avaliativa seguirá o curso do desenvolvimento da própria abordagem, centrada como elemento constitutivo de um projeto pedagógico que deve se concretizar na dinâmica de efetivação de um currículo.

Para fugir ao reducionismo, nesse sentido, compreende-se a avaliação não em um universo meramente técnico de aferição do conhecimento, mas, sobretudo, considera-

⁹ Como referências do pensamento compreende-se as relações sociais, a cultura, as condições socioeconômicas, as relações de trabalho, o lugar onde vive e tudo que está na base da construção social do conhecimento do indivíduo.

-se as dimensões que compõe todo o processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando os campos das “significações, das implicações e das consequências pedagógicas, políticas e sociais” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 73).

Por último, o Coletivo de Autores (1992), elenca dez aspectos que devem ser considerados e reconsiderados em uma proposta de avaliação que possui implicações metodológicas no fazer coletivo, nos conteúdos e na metodologia, nos níveis de desenvolvimento dos alunos, no redimensionamento do processo de ensino, na utilização de instrumentos, entre outros. E quais são os dez aspectos possíveis para vislumbrar um processo avaliativo que rompa com os pressupostos avaliativos já mencionados neste capítulo?

Seriam estes: 1. *Projeto Histórico* que deve ter claramente a sociedade na qual estamos inseridos e a que pretendemos construir; 2. *Condutas Humanas* que deve considerar as condutas sociais dos alunos nas suas mais diversas manifestações; 3. *Práticas Avaliativas* que implicam a superação de práticas mecânico-burocráticas, buscando práticas produtivo-criativas e reiterativas; 4. *Decisões em Conjunto* numa perspectiva dialógica, comunicativa e interativa; 5. *Tempo Pedagogicamente Necessário para a Aprendizagem* que deve se adequar ao ritmo de aprendizagem dos alunos; 6. *A Compreensão Crítica da Realidade* que deve possibilitar uma leitura crítica para ampliar e aprofundar a compreensão da realidade; 7. *O Privilégio da Ludicidade e da Criatividade*; 8. *As Intencionalidades e Intenções* tanto no que tange ao aluno como à sociedade; 9. *A Nota Enquanto Síntese Qualitativa*; e por último, 10. *Reinterpretação e Redefinição de Valores e Normas* que podem ser criticados, reinterpretados e redefinidos.

Para contribuir com essa perspectiva de materializar pedagogicamente tal abordagem pedagógica, na próxima seção deste capítulo apresentaremos um exemplo de aula viável na atualidade e coerente com os fundamentos teóricos da abordagem.

3. INOVAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Esta seção traz um exemplo de prática pedagógica com o objetivo de auxiliar professores do ensino básico ou professores em formação no trabalho com a Abordagem Pedagógica Crítico-Superadora. Não temos a pretensão de sugerir uma receita ou um manual, pois estaríamos contradizendo a abordagem em questão.

O esforço aqui empreendido se propõe, sobretudo, a “fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente”, tendo em mãos uma experiência¹⁰; Nesse momento o professor traz exposto consigo os nexos do plano de aula com os conceitos e a teoria pertinentes à abordagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 10).

O Coletivo de Autores (1992) fundamentou sua elaboração pedagógica na “Pedagogia Histórico-Crítica” de Dermeval Saviani (2005). Com esse alicerce, propõe-se como estrutura de aula os momentos: 1º apresentação dos conteúdos e objetivos da aula; 2º apreensão do conhecimen-

10 O exemplo de aula apresentado nesta seção se refere a uma experiência apresentada pelos autores Niágara Vieira Soares Cunha e Marcel Lima Cunha em congressos de Educação Física, curso de formação de professores da área e na graduação em Educação Física.

to; 3º conclusões e avaliação. Em nosso exemplo de aula, contudo, organizamos a sua estrutura fundamentados no que Gasparin (2012) recomenda em sua obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”¹¹.

Fizemos essa opção por compreendermos que Gasparin (2012) contribui substancialmente para esforços de atualização e de inovação no que se refere à Pedagogia Histórico-Crítica, na perspectiva de pensar a sua prática, ou melhor dizendo, sua didática. A Abordagem Crítico-Superadora, em consequência, ganha mais um reforço no que concerne a instrumentos para colocá-la em prática. Nessa perspectiva, utilizamos os seguintes tópicos para a estrutura da aula: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática Social Final¹².

Nessa proposta de sequência didática, a Prática Social Inicial e a Prática Social Final, não se constituem necessariamente como momentos da aula, mas como a postura que o estudante assume antes e depois da intervenção pedagógica. Mesmo não sendo um momento da aula, é fundamental que o professor ou professora o registre no seu plano para que consiga perceber o desenvolvimento real e potencial¹³.

Para que o leitor compreenda a estrutura e a lógica didática que torna o plano de aula coerente à abordagem pedagógica, utilizamos observações explicativas em cada momento proposto para tal prática pedagógica.

Salientamos que o professor ou a professora deve ter autonomia relativa à construção da aula e de seu formato

11 O livro de João Luiz Gasparin teve sua primeira edição publicada no ano de 2002.

12 Para maior aprofundamento sobre cada um desses momentos, ver Gasparin (2012). Para auxiliar na compreensão do nosso exemplo de aula, fizemos observações explicativas em cada um desses momentos que servem especificamente para essa aula.

13 Desenvolvimento Próximo. São elaborações da Psicologia Histórico Cultural que, como já mencionamos, é um referencial teórico importante dessa abordagem. Para saber mais sobre, ver o livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem” de Vigotski.

estrutural. O que importa é a garantia desses momentos propostos pela Pedagogia Histórico-crítica. Aplicamos um modelo de organização que cabe para este texto, mas pode e deve ser adaptado diante dos diversos contextos e aulas possíveis conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Exemplo de aula

<p>a. Público-alvo: Com algumas adaptações na linguagem, essa aula pode ser aplicada do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.</p> <p>b. Conteúdos: Futsal. Relações de gênero no esporte.</p> <p>c. Objetivos: Criar possibilidades de organização tática no futsal, não se limitando às existentes no esporte profissional; Refletir sobre a predominância masculina do esporte futsal e suas condicionantes sociais.</p>
<p>I. Prática Social Inicial</p> <p>A turma conhece os fundamentos técnicos, já ensinados em aulas anteriores, e estão se apropriando das possibilidades de organização tática para o futsal. O futsal, bem como a turma em questão, tem a tendência a priorizar a prática majoritariamente para pessoas de gênero masculino.</p> <p>Observações explicativas</p> <p>Nessa abordagem é importante que o plano de aula sempre considere a prática social inicial, que é o contexto em que se encontra a turma, pois é diagnóstica.</p>
<p>II. Problemática (10 min) – primeiro momento da aula</p> <p>Discussão sobre como é possível organizar um jogo de futsal garantindo a participação de todos: Como essa organização do jogo implicará o sistema tático? Como essas possibilidades de organização do jogo se relacionam com o dia a dia em nossa sociedade?</p> <p>Observações explicativas</p> <p>Nessa aula, temos a combinação da questão tática e a questão social. A intenção é perceber como os alunos fazem a relação desses dois aspectos da vida. Por isso, a problematização já levanta questões, mas não adianta respostas ou indicações sobre a questão especificamente de gênero.</p> <p>Consideramos que as questões sociais não se estabelecem de forma seccionada das diversas práticas sociais, mas sim, estão imbricadas no cotidiano e podem repercutir, inclusive, em nossas aulas de Educação Física.</p>

III. Instrumentalização (30 min) – segundo momento da aula

1º momento (10 min)

A turma deve se organizar em duas equipes, com atenção para distribuir equitativamente o número de meninas e meninos para cada equipe. O professor ou a professora dará as seguintes coordenadas: todas as meninas serão goleiras e os meninos serão jogadores de linha, portanto, teremos um jogo de futsal com várias goleiras em uma mesma equipe e com um número de jogadores de linha maior que o estabelecido em regras oficiais do esporte. As demais regras serão seguidas na sua forma convencional.

Observações explicativas

Analogia à tendência social de organização “tática” em que os homens saem para armar jogadas, driblar e fazer os gols, enquanto as mulheres ficam “na defesa” cuidando do lar. Desenvolver a percepção de que esse momento impõe necessidades de organização tática do jogo não convencionais.

2º momento (10 min)

O professor ou professora paralisa o jogo e determina uma reorganização: agora, as meninas poderão também jogar na linha e fazer gols, mas com a condição de sempre voltar para defender no gol. Elas ainda serão as goleiras e, por isso, os meninos não assumirão essa função.

Observações explicativas

Analogia ao momento da história em que as mulheres saem para “atacar”, mas precisam voltar para “defender”. Outro momento de reorganização tática para o jogo.

3º momento (10 min)

Em mais uma paralisação, o professor ou professora dará a oportunidade para que todos discutam e decidam como reorganizar o jogo. Logo que se reorganizarem, voltam a jogar.

Observações explicativas

Analogia à democracia. Possibilidades: as meninas colocam suas demandas; as meninas não defendem suas demandas; os meninos justificam sua prioridade na tática do jogo; os meninos percebem as demandas das meninas e questionam a organização do jogo; etc.

IV. Catarse (15 min) – momento final

Em uma roda de conversa, o professor ou professora fará alguns questionamentos para problematizar a aula, como: O que podemos identificar na aula que se relacionam com o dia a dia em nossa sociedade? Existiram momentos ou práticas que evidenciaram igualdade ou desigualdade entre os jogadores?

Observações explicativas

A intenção é fazer aparecer a reflexão sobre a desigualdade de gênero no esporte, baseado na cultura machista da sociedade em geral e as possibilidades de reorganização tática do esporte.

V. Prática Social Final

Pretende-se que os alunos assumam uma nova postura social que implique em, no mínimo, refletir sobre as desigualdades estabelecidas socialmente para os gêneros masculino e feminino no esporte como consequência da cultura machista.

Pretende-se também que os estudantes consigam articular os elementos táticos e técnicos do futsal com as questões sociais que os constituem.

Observações explicativas

Sendo judicativa e teleológica, a aula deve conduzir os estudantes a novas posturas sociais.

Fonte: elaborado pelos autores

4. APONTAMENTOS DE CRÍTICA ÀS ELABORAÇÕES DO COLETIVO DE AUTORES

É necessário aqui também pontuarmos algumas críticas direcionadas à produção do Coletivo de Autores na Abordagem Crítico-Superadora; todavia, enfatizamos que será mais uma provocação para proposição de novos estudos.

Deter-nos-emos a analisar três dos principais elementos de crítica ao conceito de Cultura Corporal, vejamos: 1. a crítica de Jocimar Daolio quando afirma ser simplista a ideia do Coletivo de Autores considerar que as diferenças ocorrem em cada classe social e não, também, no interior de cada classe; 2. A crítica de Elenor Kunz ao Conceito Cultura Corporal com uma análise que aponta para o dualismo entre corpo e mente.

Vamos ao primeiro, iniciando pela citação de Daolio (2004, p. 24), o qual afirma que

[...] parece-me simplista achar que todas as diferenças entre os seres humanos acabariam após a transformação da sociedade rumo a um mundo socialista. Da mesma forma que me parece simplista considerar que as diferenças ocorrem somente entre as classes sociais e não no interior de cada classe social.

É importante compreendermos que as diferenças entre indivíduos em geral e no interior de cada classe não são negadas, contudo, o Coletivo de Autores constrói sua fundamentação para a análise sobre diferenças entre as classes sociais com base na estruturação que determina a manutenção do *status quo*, neste caso, o sistema capitalista.

As diferenças pessoais perdem, conseqüentemente, proporção para as diferenças de classes sociais que determinam, em última instância, o curso da exploração, das opressões e da negação da produção cultural para a classe trabalhadora. Não faremos uma discussão voltada para estabelecer o que é classe social para Marx, mas asseveramos que o simplismo apontado por Daolio, quando visto na estruturação da análise advinda de seus escritos, retorna a este demasiadamente seguro de que “a diferença do indivíduo pessoal em relação ao indivíduo de classe e o caráter casual das condições de vida para o indivíduo apenas se manifestam com a aparição da classe que é, por sua vez, um produto da burguesia” (MARX, ENGELS, 2007, p. 104, 105).

A consciência de classe é preponderante para que elas consigam alcançar um grau de consciência de si. Existe, portanto, uma interface necessária entre a formação da classe e a consciência de classe. Assim, “na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa se reúne, se constitui como classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política” (MARX, 1985, p. 159).

O segundo elemento a discutir seria a afirmação de Kunz (1994) sobre o suposto dualismo entre corpo e mente no conceito de Cultura Corporal, isto é, uma suposta totalidade embebida de uma visão cartesiana que tem o todo como soma das partes.

Nesse sentido, a construção do objeto cultura corporal, ao contrário, traz para o centro do debate

[...] uma compreensão filosófica de conjunto, radical e de totalidade na produção do conhecimento. Isto significa estabelecer relações entre o geral, o particular e o singular, significam ir à raiz das questões que é o ser humano e sua vida de relações e ver no conjunto os nexos e determinações históricas. Sem esta perspectiva fica muito difícil entendermos o que é a cultura corporal, o que é Educação Física (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 163).

Conforme exposto acima, a reflexão sobre a cultura corporal parte combativamente em direção às explicações e às construções idealistas e fenomenológicas na Educação Física que, segundo Taffarel (2009), são concepções que desconsideram as formações econômicas e históricas na determinação última do ser social, ignorando que a formação das classes sociais decorre da forma como os homens produzem suas vidas.

A cultura do corpo, esta sim, expressa um conceito positivista e, segundo Taffarel e Escobar (2009, p. 03), é uma “racionalização formalista da atividade humana que, calca no princípio positivista da soma das partes {área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem}, instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais”.

A relação do culturalismo com a cultura corporal, ainda segundo Taffarel, não seria aceita, por não corresponder ao que se defendia. E acrescenta, informando que o Coletivo não separou a base material da existência, a superestrutura da infraestrutura da sociedade e o processo de desenvolvimento humano da construção da cultura. Associado a isso, Escobar diz

A cultura corporal é uma parte da cultura toda do homem. O conceito de cultura que nós temos também é diferente porque nós, com fundamento no marxismo, entendemos que a cultura é o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo. [...] Cultura é tudo que o homem faz e produz. O povo é culto quando ele tem um alto grau de desenvolvimento da ciência, um alto grau de desenvolvimento da tecnologia, um alto grau de desenvolvimento de [...] produção que o homem faz para viver, sobreviver, para construir a sua vida (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 130).

Destarte, não devemos nos inclinar às críticas que consideram a semântica da palavra ao invés de explorar o desenvolvimento do conceito e sua matriz teórico-filosófica, como também, “os princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (SOARES *et al*, 1992, p. 40).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quase três décadas da publicação do livro que originou a Abordagem Pedagógica Crítico-Superadora, consideramos necessário pensar sua prática, visto que é uma abordagem muito discutida e que apresenta desafios para sua aplicação.

O maior desses desafios, na nossa percepção, é a manutenção da essência da abordagem quando ela é aplicada, a saber, o seu propósito de ser uma metodologia de ensino que trabalha a cultura corporal como objeto da educação física, garantindo que os estudantes compreendam seus constituintes sociais como indissociáveis da luta de classes e suas desigualdades.

Esse desafio está vinculado à necessidade de investir na formação de professores de educação física com uma perspectiva crítica da sociedade, que consiga compreender as relações sociais e sua própria localização de classe, bem como a dos estudantes, para se posicionar diante das injustiças que são produto desse antagonismo entre a classe proprietária e a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2º edição revisada, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1º edição, 1992.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Tomo I.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

TAFFAREL, C.N.Z. Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física. **Boletim Germinal – online**, n.6, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#um>. Acesso em: 09.11.2012.

TAFFAREL, C.N.Z. e ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Rascunho Digital – UFBA**, 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: fevereiro de 2012.

V. ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A ABORDAGEM CULTURAL

Aline Lima Torres
Mabelle Maia Mota
Elainny Patricia Lima Barros
Anna Paula Vieira Barboza

Qualquer abordagem de Educação Física que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana correrá o risco de se distanciar de seu objetivo último: o ser humano como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar.

DAOLIO, 2001, p. 38

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo faz referência às ideias de Jocimar Daolio para o pensar a Educação Física no âmbito escolar, apontado por Darido (2003) como Abordagem Cultural.

Em conversas¹⁴ estabelecidas com o autor, ele destaca que não houve a intenção da elaboração de uma abordagem a ser seguida nas aulas de Educação Física, mas ofereceu reflexões baseadas na antropologia cultural, como forma de tecer relações com a prática pedagógica da disciplina em questão. Em um de seus principais livros “Educação Física e o conceito de cultura”, Daolio (2004, p. 9) reforça no capítulo introdutório da obra que seu propósito era

14 Os diálogos com o professor Jocimar Daolio foram estabelecidos primeiramente via *e-mail* e pessoalmente no Congresso Cearense de Ciências do Esporte, ocorrido nos dias 25 e 26 de abril de 2019 na Universidade Estadual do Ceará-UECE, onde foi um dos palestrantes convidados.

“[...] defender alguns princípios que estava estudando na antropologia social e considerava importantes a serem garantidos na prática escolar de Educação Física. A pluralidade era um deles, a alteridade era outro, a consideração das diferenças culturais um terceiro”.

Ainda que não tenham sido apontados caminhos de intervenção mais propositivos, partindo das ideias acima mencionadas, o autor nos convida, através de suas reflexões, repensar o nosso fazer pedagógico em vários âmbitos. Dessa maneira, faz-se importante conhecer e dialogar com suas ideias agregando-as à nossa prática pedagógica.

O objetivo deste capítulo é resgatar os princípios e ideias gerais trazidas por Jocimar Daolio, o que se convencionou denominar de abordagem cultural (DARIDO, 2003) ou ainda abordagem plural (DAOLIO, 1995), apontando caminhos para o desenvolvimento dessas ideias nas aulas de Educação Física escolar, em suas diferentes etapas de ensino.

2. A ABORDAGEM CULTURAL: ASPECTOS CONCEITUAIS

A cultura corporal do movimento, termo utilizado inicialmente pelo Coletivo de autores (1992), instiga a percepção de componentes históricos e sociais, valorizando a liberdade de expressão dos movimentos dentro de um contexto cultural, o que foge da visão restrita a componentes biológicos ou funcionais. Daolio, dentro dessa perspectiva, se ancora na antropologia cultural, partindo dos antropólogos Marcel Mauss e Clifford Geertz, buscando ampliar o olhar para a Educação Física.

A abordagem cultural sugerida por Jocimar Daolio, assim como outras abordagens, tais como desenvolvimen-

tista, construtivista, crítico emancipatória, crítico superadora, surge em crítica à perspectiva biológica que dominava a Educação Física na escola. Essa perspectiva, na visão do autor, acabou por universalizar o corpo, ou seja, se os corpos forem vistos apenas na sua dimensão biológica, todos os alunos possuiriam o mesmo corpo e as mesmas capacidades e, em consequência, uma mesma aula serviria para todos os alunos sempre (DAOLIO, 1995).

O autor inicia suas reflexões nos seus estudos de mestrado defendido em 1992, na Universidade de São Paulo, o qual culmina na obra “Da cultura do corpo”, publicada em 1995. Assim, apoiado nas ideias do francês Marcel Mauss e do americano Clifford Geertz, Daolio discute a Educação Física escolar em uma perspectiva cultural, considerando a área como parte da cultura humana que estuda e atua sobre práticas ligadas ao corpo em movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história.

Segundo Daolio (1995), o olhar da antropologia nos faz perceber que, mesmo fazendo parte de uma mesma espécie, constituindo a unidade humana, há uma certeza de que os homens se expressam culturalmente de maneiras diversas. Respeitando a diferença entre indivíduos e grupos, a antropologia procura compreender os significados das ações humanas.

Ancorado em Mauss, Daolio apresenta o conceito de “fato social total”, que propõe uma totalidade na consideração do ser humano, englobando aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos, não sendo possível dissociá-los; e o conceito de ‘técnicas corporais’, as quais se configuram como as maneiras pelas quais os seres humanos utilizam seus corpos e que significados guardam. Ou seja, considera que todo gesto corporal pode ser considerado uma técnica,

pois atende a critérios, dentro de um determinado contexto, no qual obteve um significado (DAOLIO, 2004).

A partir das propostas de Geertz, Daolio apresenta a defesa de uma cultura eminentemente simbólica como uma teia de significados e como a própria condição de vida humana. Acrescenta ainda que a cultura

É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas também plural e público. É universal, porque todos os homens a produzem, mas também local, uma vez que é dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz. A cultura ocorre na mediação dos indivíduos entre si, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico (DAOLIO, 2004, p. 7).

De acordo com as ideias apresentadas, Jocimar Daolio defende a cultura como a principal categoria para compreender e discutir a Educação Física escolar. Nesse sentido, amplia-se o conceito de ser humano e corpo humano; a ação educacional deixa de agir apenas sobre a dimensão física e passa a considerar o contexto sociocultural; a técnica passa de uma perspectiva de movimento mais correto e econômico, para qualquer gesto reconstruído pelos alunos e dotados de significado (DAOLIO, 2010).

O olhar da área a partir da cultura é defendido por vários autores como Betti (2012), Darido e Rangel (2005), Neira (2016). E, considerando que a relação corpo em movimento guarda uma enorme diversidade de significados, que o movimento é entendido como particular e carregado das experiências dos alunos, não cabendo assim excluí-los de nenhuma maneira, esse olhar parece ser suficiente para

sanar antigos conflitos da área. Entretanto, o próprio autor apresenta reflexões sobre as tensões e riscos de trabalhar a Educação Física por esse viés.

Daolio (2010) apresenta como primeira tensão o risco de uma mudança abrupta na forma de desenvolver a Educação Física na escola, tendo em vista que, mesmo em discordância, a disciplina apresentava sua eficácia simbólica no contexto escolar, ou seja, já apresentava seus significados tradicionais. Como exemplo, o autor cita que, mesmo não contemplando todos os alunos, a disciplina se configura como uma das mais agradáveis, além de atender a algumas necessidades da escola, como na organização de eventos festivos, o que geralmente recai sobre o professor da área.

Daolio preocupa-se no sentido de que uma mudança drástica dessa eficácia simbólica já apresentada no cotidiano escolar, poderia acabar por destruí-la. Nessa perspectiva, acreditamos que a mudança deva acontecer paulatinamente, sempre embasada de motivações coerentes e mostrando os pontos positivos que as mudanças trariam.

O segundo ponto de tensão, apresentado por Daolio (2010), seria o embate entre as questões globais e locais. Destaca que a antropologia procura compreender o que nos faz humanos, ao mesmo tempo que compreende que grupos humanos diferentes manifestam-se de maneira diferente em variadas questões.

O risco, segundo o autor, é pender para um dos extremos. Garantir uma unidade de conteúdos a serem trabalhados pode desconsiderar os significados específicos de cada conteúdo em cada contexto. Em contrapartida, os contextos são muitos, e dar vazão a todos os contextos diluiria imensamente os conteúdos, o que, segundo Daolio, incorreria até mesmo no fim da Educação Física.

A terceira tensão apresentada pelo autor diz respeito ao “outro” na relação pedagógica da Educação Física escolar. Aponta que a cultura escolar, em geral, tende a exigir padrões semelhantes dos alunos desconsiderando as características que os diferenciam. Nesse contexto, pergunta-se: como compatibilizar as aulas para toda a turma e ao mesmo tempo considerar o indivíduo e suas experiências? O risco estaria em pautar sempre por um trabalho intersubjetivo, valorizando a reciprocidade, mas ainda assim não atingir todos os alunos.

Observa-se assim que, mesmo considerando a importância da diversidade cultural presente na dinâmica escola, como imprescindíveis no trabalho da Educação Física escolar como prática cultural, existem tensões que se colocam para efetivá-la. Entretanto, Daolio (2010) também considera válida e rica essa busca pelo equilíbrio entre a unidade de área e a necessidade de considerar a diversidade dos alunos e seus contextos culturais.

Pergunta-se por fim se, considerando o particular, desconsideraríamos o global, tendo em vista a sociedade mundial na qual estamos inseridos. Outra preocupação e questionamento, diz respeito à dificuldade de sistematizar o conhecimento a ser aprendido pelo aluno nas aulas de Educação Física, se sempre recorrermos à cultura local para enfocarmos o conteúdo.

Acreditamos ser importante partir do local e ampliar as possibilidades, abrangendo conhecimentos diversos, sem desconsiderar as particularidades e as diferenças dos alunos, as quais muitas vezes apresentam-se até dentro de uma mesma escola em turmas diferentes. Concordamos com Neira (2016), quando afirma que a intervenção pedagógica deve estimular os estudantes a olhar para além de suas experiências, sejam quais forem suas realidades.

Faz-se necessário citar a interpretação de Daolio acerca da cultura em outras abordagens da Educação Física. Em seu livro intitulado “Educação Física e o conceito de cultura”, discute que os autores das respectivas abordagens, ao considerarem a dimensão cultural em seus trabalhos, constituiu um avanço importante. Contudo alerta que, se tal conceito for utilizado de maneira superficial, poderia apenas estar cedendo aos ditames da moda. O quadro a seguir, aponta de que maneira o conceito de cultura aparece em cada proposição, segundo a análise de Daolio.

Quadro 1 – A cultura nas demais abordagens da Educação Física escolar

ABORDAGEM	PRINCIPAL OBRA	AUTOR(ES)	REFLEXÃO SOBRE “CULTURA”
Desenvolvimentista	Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista	Go Tani et al	Cultura como algo exterior ao ser humano, consequência da sua evolução biológica. Indivíduo como possuidor de cultura.
Construtivista-interacionista	Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física	João Batista Freire	Destaca a cultura presente na infância, repleta de jogos e brincadeiras. No entanto, estes são apenas facilitadores e não elementos do patrimônio cultural humano que deve ser garantido a todos os alunos.
Crítico superadora	Metodologia do ensino de Educação Física	Coletivo de Autores	Trata explicitamente do conceito de cultura, embora deixe a desejar no que tange à dimensão simbólica. Desconsidera o indivíduo e sua subjetividade quando não avançam na percepção de que os conhecimentos produzidos são atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas.
Crítico emancipatória	Educação Física: ensino & mudanças / Transformação didático-pedagógica do esporte	Elenor Kunz	Aproxima-se do pensamento de Daolio quando considera que a “cultura do movimento” nasce do diálogo homem/mundo, e nessa relação é construído o conjunto de significados que darão sentido às ações humanas.

ABORDAGEM	PRINCIPAL OBRA	AUTOR(ES)	REFLEXÃO SOBRE “CULTURA”
Crítico superadora	Educação Física e aprendizagem social/ Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz	Valter Bracht	O objeto da Educação Física é a cultura corporal de movimento. O movimentar-se humano é compreendido como forma de comunicação com o mundo. Trata-se de uma linguagem que, portanto, refere-se ao mundo simbólico, aproximando-se do pensamento de Daolio.
Sistêmica ou sociológica	Educação Física e sociedade	Mauro Betti	Aproxima-se de Daolio, pois aprofunda de forma relevante a discussão simbólica na Educação Física quando considera, além de um universo teórico abstrato de uma área de conhecimento, um saber corporal da Educação Física, expresso na dimensão do sentir e do relacionar-se.

Fonte: baseado em Daolio (2004).

Partindo desse pressuposto, e considerando o olhar do autor Jocimar Daolio e a abordagem dita cultural ou plural, destacamos no próximo tópico princípios importantes para a condução do desenvolvimento dos conteúdos nas aulas de Educação Física nas diversas etapas de ensino.

3. PROPOSTAS PARA APLICAÇÃO DA ABORDAGEM CULTURAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Sistematizar as ideias de um autor na prática pedagógica de um professor requer uma compreensão semelhante ao que Daolio descreve sobre a cultura, parafraseando Gertz, que o significado e a forma dessas aulas serão muito particulares à realidade de cada professor e ao grupo com o qual se trabalha. Desta maneira, lançaremos as ideias chave para a

intervenção do professor dentro de uma abordagem cultural e traremos exemplos de como poderíamos desenvolver alguns conteúdos em determinadas etapas de ensino.

Como base nas ideias trazidas por Daolio, uma aula de Educação Física precisará considerar os seguintes pontos:

a) Compreender a Educação Física como uma área que dinamiza um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criados pelo homem ao longo de sua história. Então, deve-se dinamizar conhecimentos diversos como jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, danças, etc.;

b) Considerando a diversidade de práticas, promover a vivência, a ressignificação, o aprofundamento e a ampliação do discurso embutido nessas práticas;

c) Considerar que nenhuma prática corporal é melhor ou pior, superior ou inferior; todas possuem um espaço significativo dentro da abordagem cultural;

d) É importante partir das práticas, da forma como elas acontecem na sociedade, e ir organizando as situações de ensino de maneira que os alunos se apropriem e compreendam os discursos imbricados, possibilitando a reconstrução e ressignificação das mesmas;

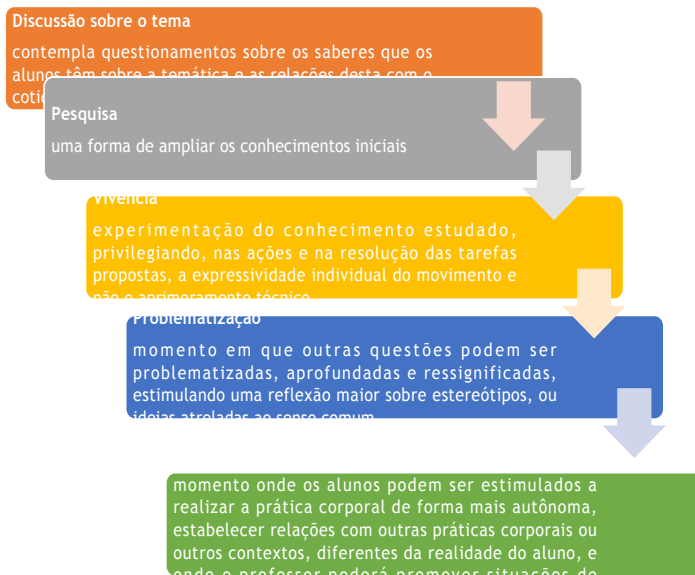
e) A aula deve atingir a todos, logo, buscar estratégias para compreensão e vivência das práticas corporais por todos os alunos, valorizando seus saberes e suas “técnicas”;

f) Os conhecimentos devem ser sistematizados e reconstruídos pelos alunos;

g) A avaliação deve concentrar-se naquilo que os alunos ampliaram de conhecimento em relação ao tema estudado, o que pode ser verificado através de relatórios e registros dos alunos, produção de livros, revistas, colagens, vídeos, trazendo um paralelo sobre o que sabiam antes e o que aprenderam após as aulas.

Como forma de organizar os momentos de intervenção com os alunos, apresenta-se no gráfico a seguir, uma sequência didática, considerando as reflexões levantadas por Daolio, e que poderia ser utilizada pelo professor.

Gráfico 1 – Sequência didática baseada nas concepções de Daolio



Fonte: elaboração própria.

Considerando estes pontos, são estabelecidos, no tópico a seguir, sugestões de intervenção de alguns conteúdos, as quais podem ser aplicadas nas etapas de ensino descritas, ou mesmo adaptadas para etapas de ensino diferentes.

3.1 Intervenções possíveis no âmbito da abordagem cultural

Quadro 2 – Ensino Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental

TEMA: BRINCADEIRAS E JOGOS		SUBTEMA: AMARELINHA
DISCUSSÃO SOBRE O TEMA	Quem sabe o que é amarelinha? Para que serve a amarelinha? Como se brinca?	
PESQUISA	Indagar pais, avós, outros familiares e pessoas próximas de mais idade se já pularam amarelinha. Questionar se a brincadeira/jogo teria outros nomes ou formas diferentes de participar.	
VIVÊNCIA	Vivenciar a amarelinha pulando da maneira que conhecem, incluindo aos poucos as ideias de regras no formato apresentado pelos alunos; estimular formas diferentes de saltar. Individualmente ou em dupla; o professor sugere, juntamente com os alunos, regras diferentes para ressignificar a brincadeira/jogo experimentado. Elaborar em grupos, desenhos diversos de amarelinhas (pode ser feita uma consulta anterior na <i>internet</i>).	
PROBLEMATIZAÇÃO	Quem pode brincar de amarelinha? Será que podemos fazer uma amarelinha diferente? Poríamos fazer uma amarelinha em outro formato?	
APROFUNDAMENTO	Os alunos podem ter como atividade montar amarelinhas em locais da escola para serem exploradas pelos outros alunos durante o intervalo das aulas. Solicitar a representação dos variados tipos de amarelinhas e suas formas de brincar/jogar através de desenhos ou vídeos.	

Fonte: elaboração própria.

Quadro 3 - Ensino Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental

TEMA: CANTIGAS DE RODA		SUBTEMA: ESCRAVOS DE JÓ
DISCUSSÃO SOBRE O TEMA	Quem conhece essa brincadeira? Sobre o que fala essa brincadeira? Você imagina a época em que essa brincadeira foi criada?	
PESQUISA	Pedir que eles perguntem aos seus avós ou parentes mais velhos se eles conhecem esta brincadeira e quando ela foi criada. Questionar se a brincadeira teria outros nomes ou formas diferentes de participar.	
VIVÊNCIA	Vivenciar a cantiga de roda e depois executar movimentos conforme solicitados pelo professor em determinada parte da música, incluindo aos poucos as ideias de regras da brincadeira. Estimular formas diferentes de cantar e de se movimentar durante a cantiga.	
PROBLEMATIZAÇÃO	Se alguém parar os movimentos durante a brincadeira o que acontece? Se alguém errar o que temos que fazer? A brincadeira pode ser feita em outros formatos?	
APROFUNDAMENTO	Os alunos podem ser divididos em grupos e cada grupo apresentar uma dinâmica diferente que pode ser feita usando a mesma cantiga.	

Fonte: elaboração própria.

Quadro 4 - Séries finais do Ensino Fundamental

TEMA: JOGOS / ESPORTES		SUBTEMA: JOGOS / ESPORTES COM TACO
DISCUSSÃO SOBRE O TEMA	Alguém já ouviu falar em “pau na lata”, “jogo de taco”, “taco de rua”, “tacobol”? Onde se joga? Quantas pessoas jogam? Qual o objetivo do jogo?	
PESQUISA	Que esportes têm semelhança com esses jogos? Como eles surgiram? Como são jogados?	
VIVÊNCIA	O professor poderá pedir que cada aluno traga um cabo de vassoura de madeira e uma garrafa pet de 500ml para o dia da aula. Em quartetos os alunos irão construir seus tacos (unindo dois a dois com fita) e suas bolinhas com papéis de forma que fiquem dois tacos, uma bola e duas garrafas para cada quarteto. Os alunos poderão arremessar a bolinha um para o outro; utilizando o taco, deverão acertar a bolinha que será jogada por um companheiro; dar toques na bolinha com o taco, passando-a de um para outro companheiro da maneira que quiser. Posteriormente, estabelecer regras para o jogo e modifica-las incluindo informações coletadas na pesquisa realizada.	
PROBLEMATIZAÇÃO	É comum ver esse jogo na rua? Porque hoje em dia as crianças brincam menos na rua? Existem riscos de acidentes em um jogo como esse? Quais? Como fazer para reduzir esses riscos? Porque as mulheres têm pouca participação em jogos coletivos?	
APROFUNDAMENTO	Demonstrar alguns vídeos de esportes com tacos para serem identificadas semelhanças e diferenças com a vivência que tiveram.	

Fonte: elaboração própria.

Quadro 5 - Séries finais do Ensino Fundamental

TEMA: ESPORTES DE AVENTURA		SUBTEMA: CORRIDA DE ORIENTAÇÃO
DISCUSSÃO SOBRE O TEMA	Que tipos de corrida vocês conhecem? Quais os objetivos dessas corridas? Em quais esportes essas corridas estão envolvidas? Vocês conhecem alguma corrida que esteja envolvida nos esportes de aventura? Já ouviram falar em orientação? O que vocês compreendem por corrida de orientação?	
PESQUISA	Investigar o contexto histórico e a evolução da corrida de orientação; em que lugares podem ser praticada; os tipos de mapa, de legenda e de variações.	
VIVÊNCIA	Elaborar, juntamente com os alunos o mapa da escola; observar formas de identificar os pontos cardeais; confeccionar uma bússola caseira e aprender como utilizá-la (podem ser utilizados também aplicativos para celular); marcar um mapa com pontos para que as equipes possam identificar e fazer a passagem como na corrida de orientação. Os alunos poderão executar as atividades sem tempo ou sem ordem pré-definida e criarem formas específicas de passagem utilizando maneiras diferentes de se movimentar; poderão também criar outras formas de fazer uma corrida de orientação.	

TEMA: ESPORTES DE AVENTURA		SUBTEMA: CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	
PROBLEMATIZAÇÃO	Porque geralmente não vemos esportes de aventura dentro do ambiente escolar? O que mais dificultou a prática? Como reduzir essas dificuldades? O que a vivência de esportes de aventura na natureza pode trazer de benefícios para o ser humano? Qual a importância da preservação do ambiente para a continuidade do esporte?		
APROFUNDAMENTO	Promover uma aula em campo em um ambiente de trilhas onde terão um tempo específico para concluírem um percurso enquanto observam a paisagem, resquícios da ação do homem e o estado de preservação local. O professor poderá exibir vídeos de algumas corridas de orientação e, posteriormente, os alunos poderão expor as sensações que tiveram diante da prática.		

Fonte: elaboração própria.

Quadro 6 - Ensino Médio

TEMA: ESPORTES		SUBTEMA: FUTEBOL X FUTSAL	
DISCUSSÃO SOBRE O TEMA	O que é o Futsal? Como ele surgiu? Que semelhanças e diferenças você percebe entre Futsal e Futebol?		
PESQUISA	Realizar uma pesquisa sobre o uso da nomenclatura anterior “Futebol de salão”, que pode ser feita pelos alunos com pessoas que vivenciaram a década de 1970 e 1980. Partindo dos resultados, investigar os fatores motivadores para a alteração do nome, as mudanças de regras e a condução da modalidade.		
VIVÊNCIA	Os espaços diferenciados, bem como as bolas utilizadas podem fazer parte da experimentação. Nesses momentos, os alunos perceberão melhor técnica e taticamente a diferença entre as duas modalidades, assim como as regras utilizadas.		
PROBLEMATIZAÇÃO	A construção de um quadro ou de uma linha do tempo, bem como os questionamentos que envolvem essas mudanças evidenciam o caráter reflexivo e crítico para com esses achados. Comparações podem ser feitas ao Futebol de campo como regras, fundamentos, equipamentos, espaços e diferenciação quanto às atenções da mídia às duas modalidades.		
APROFUNDAMENTO	Levantar questionamentos sobre diferenças de salários dos jogadores, capacidades físicas exigidas pelas modalidades, etc. Partindo principalmente da comparação entre Futsal e Futebol, os alunos podem fazer entrevistas com jogadores de cada modalidade e/ou que pratiquem as duas modalidades. Nesse momento, outras modalidades afins também podem ser instigadas como: futebol society, showbol, etc.		

Fonte: elaboração própria.

Quadro 7 - Ensino Médio

TEMA: CORPOREIDADE SUBTEMA: O CORPO NA HISTÓRIA E SEU USO PELA MÍDIA	
DISCUSSÃO SOBRE O TEMA	Como a sociedade compreende o corpo ao longo da nossa história? Essa compreensão envolve que fatores? Política? Moda? Momento histórico?
PESQUISA	Resgate a cada década para compor uma linha do tempo com informações, fotos, fatos históricos, exemplos de situações que envolvem o corpo, vestuário e outras informações importantes.
VIVÊNCIA	Confecção de um mural com as informações coletadas na pesquisa e posterior apresentação dos achados identificando as mudanças ocorridas sobre a percepção do corpo na história. Discussão sobre questões relativas à alimentação, moda, saúde, prática de exercícios, dentre outros.
PROBLEMATIZAÇÃO	Com base nas discussões, levantar o questionamento sobre o uso do corpo por comerciais na mídia em geral.
APROFUNDAMENTO	Teatralizar situações das épocas que foram discutidas enfatizando um dos assuntos desses mencionados anteriormente. Neste momento, o foco de discussão são os fatores que influenciam as concepções de corpo e o que pode acarretar para mudanças ou não sobre os padrões de beleza.

Fonte: elaboração própria.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lecionar a Educação Física, partindo de uma perspectiva cultural, nos parece adequado, considerando a percepção de educação que comungamos: uma educação ampla, que considere a realidade dos alunos, construindo saberes e desconstruindo preconceitos partindo das diversidades que se apresentem nas situações de ensino.

No que tange à prática pedagógica, deve-se considerar a cultura corporal de movimento e seus conteúdos e, partindo deles, praticar, pensar, questionar, criticar e, conseqüentemente, estimular uma experiência mais autônoma do aluno no usufruto desses conteúdos a partir do seu aprendizado.

Acredita-se que os professores já vêm trabalhando nessa perspectiva quando os currículos têm também reforçado esse olhar para cultura na Educação Física. Esse movimento que vem desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, posteriormente com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, culmina na Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

A BNCC compreende o documento de caráter normativo que define aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Já de início, apresenta-se no documento competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica, onde podemos identificar, de certa maneira, uma valorização da diversidade cultural e a influência desta no âmbito educacional.

Observa-se, por exemplo, dentre o rol de competências elencadas, trechos como: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais”; “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”; “promovendo o respeito ao outro”; “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”; “agir pessoal e coletivamente com autonomia”; “tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 9).

No contexto da Educação Física, podemos verificar como um movimento positivo na vertente cultural quando a BNCC define a Educação Física como

[...] componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos

sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

Além disso, reforça a importância da diversidade de práticas corporais quando divide os conhecimentos da Educação Física em seis unidades temáticas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. E aprofunda o tratamento das mesmas para além do saber fazer, quando destaca que estas devam ser trabalhadas, considerando as dimensões do conhecimento, a saber: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Apesar de o documento apresentar algumas incoerências em relação a aspectos caros à abordagem cultural, como apontado nos estudos de Betti (2018) e Santos e Brandão (2018), compreende-se como um avanço na área a visão ampla de Educação Física trazida, o reforço à importância da diversificação dos conteúdos e sua dinamização para além do saber fazer, assim como a valorização do contexto local na representação de conteúdos específicos, ainda que de forma tímida.

Concordamos com Betti (2008) quando este afirma que se em todas as escolas e turmas os alunos aprenderem algo sobre todas as unidades temáticas, isso já será um avanço enorme em relação ao contexto de esportivização, ou mesmo o tão enraizado “rola bola”, ainda presentes em algumas realidades.

A formação, por seu turno, ainda tem sido um grande fator de dificuldade para a efetivação de uma Educação Fí-

sica plural, tendo em vista que os currículos das Instituições de Ensino Superior ainda se apresentam engessados em um contexto técnico-esportivo que, muitas vezes, atrapalha avanços na direção de uma prática pedagógica dentro da perspectiva cultural trazida por Daolio e discutida nesse estudo.

Assim, tanto a formação inicial quanto a continuada poderiam contribuir com a apropriação desses conhecimentos pelo professor, de maneira a apresentar um caminho alternativo à perspectiva tecnicista e da aptidão física ainda presentes em alguns contextos.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, Ano IV, v.1, jul. 2018. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_2c61b488e-7054297b983a6c8c3a1ef55.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BETTI, M. Educação Física, cultura e sociedade. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 17, n.174, Nov. 2012. Disponível em: < <https://www.efdeportes.com/efd174/educacao-fisica-cultura-e-sociedade.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2109.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. A antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M. de & RUBIO, K. **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo, SP: Hucitec, 2001, págs. 27-38.

DAOLIO, J. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, J. (Org.)/GEPEFIC-Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura. **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, págs. 5-18.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J. Por uma educação física plural. Ponto de vista. **Motriz** – V. 1, n. 2, 134-136, Dez. 1995. Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Jocimar.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL. I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

NEIRA, M. G. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. **Temas em Educação Física escolar**, v. 1, p. 3-29, 2016. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/628>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

SANTOS, M. A. R. dos; BRANDÃO, P. P. S. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/593/263>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VI. ABORDAGEM DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTO, CONCEITOS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Francisco Eraldo da Silva Maia
Arlieue Stephanie Menezes Pereira
Heraldo Simões Ferreira
Leandro Nascimento Borges
Pedro Henrique Silvestre Nogueira

Nessa perspectiva, aqui denominada “cultural”, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais.

MARCOS NEIRA, p. 9, 2014

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo busca analisar a constituição da proposta de Educação Física, desenvolvida pelo professor Marcos Neira (Universidade de São Paulo), a qual é intitulada, majoritariamente, de Currículo Cultural da Educação Física.

O termo *majoritariamente* justifica-se pelo fato de o autor utilizar outras nomenclaturas para se referir a essa mesma proposta, como Educação Física cultural, “[...] perspectiva cultural, pós-crítica ou culturalmente orientada [...]” (NEIRA, 2016, p. 82).

Ademais, vale salientar que apesar de Françoso e Neira (2014) reconhecerem o termo *abordagens* como expressão que se difundiu na Educação Física para reportar-se aos diversos arranjos situacionais de ensino existentes na área, ambos optam por utilizar *currículo*.

Diante dessa situação os autores do presente capítulo entraram em contato¹⁵ com o professor Marcos Neira para compreender a justificativa do uso do termo currículo.

Neira esclareceu que “o termo abordagens, não seria adequado. Daí a opção por currículo”. Para justificar seu posicionamento o autor explicou que de acordo com Mizukami (1986) o termo abordagem refere-se as intervenções realizadas em sala de aula, mas que não necessitam, obrigatoriamente, de uma teoria que as fundamentem. Por outro lado, o conceito de currículo, baseado em Silva (2011, p.21), é compreendido como “todas as teorias pedagógicas e educacionais [...]”.

Deste modo, as diversas teorias pedagógicas da Educação Física (desenvolvimentista, psicomotricidade, crítico-superadora, crítico-emancipatória dentre outras) passam a ser denominadas, por Marcos Neira, como teorias de currículo¹⁶, e não abordagens, uma vez que todas apresentam bases teóricas que organizam seus conhecimentos no âmbito escolar. Compreendidos os esclarecimentos acima, é possível seguir a leitura sem imergir-se em possíveis confusões advindas dos vocábulos.

O texto deste capítulo foi segmentado em tópicos; assim, inicialmente será apresentado o mapeamento do artigos que tratam sobre essa proposta. Em um segundo momento será explanado sobre as bases conceituais dessa perspectiva. Por fim, no último tópico, serão exemplificadas algumas situações didáticas que elucidam a forma como o

15 O contato foi realizado através de um e-mail enviado no dia, 22 de julho de 2019. Neste, Marcos Neira esclareceu algumas dúvidas a respeito do currículo cultural. Além disso, indicou um vídeo e disponibilizou um livro no formato PDF para complementar suas respostas.

16 Isso é confirmado em Neira e Nunes (2014) quando os autores se referem às teorias didático-pedagógicas da Educação Física como: currículo ginástico, currículo crítico-superador, currículo crítico-emancipatório etc. Isso porque o currículo é entendido como todas as práticas desenvolvidas dentro da escola, e não somente um conjunto de conteúdos.

currículo cultural da Educação Física pode ser desenvolvido no âmbito escolar.

Para efetivação das etapas descritas acima, foi realizado preliminarmente um estado da arte, com mapeando dos artigos científicos que tratavam do currículo cultural da Educação Física, presentes em alguns periódicos científicos. O levantamento das produções que discorriam sobre essa temática ocorreu, inicialmente, no Portal de Periódicos da Capes e posteriormente nos sistemas eletrônicos dos periódicos. Os termos utilizados na busca foram: Educação Física, currículo, cultura corporal.

A seleção dos periódicos eletrônicos ocorreu sob os seguintes critérios: existência do periódico no Portal de periódicos da CAPES; qualificação Qualis/Capes do periódico; produções relacionadas ao currículo cultural.

Tal processo assegurou um padrão de qualidade das produções coletadas. Assim, os periódicos selecionados apresentaram, no período de análise dos conteúdos (2019), Qualis A2, B1, B2, e B4 nas áreas de educação e/ou Educação Física. Não foi realizado delimitação temporal.

Tabela 1: Relação de periódicos consultados e os respectivos achados. Fortaleza/CE, 2019

Periódicos	Instituição	Total de achados	Relacionados ao tema
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	CBCE	17	2
Revista Pensar a Prática	IFG	150	1
Interface: Comunicação Saúde Educação	UNESP	2	1
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	IBICT	97	5
Motrivivência	UFSC	51	1
<u>e-Curriculum</u>	PUC-SP	1	1
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	UAH e UNESP	1	1
TOTAL		319	12

Fonte: autoria própria.

Nos periódicos analisados, foi percebida a existência de um número reduzido de trabalhos que discorrem sobre o currículo cultural da Educação Física (n=12). Entre as bases analisadas, destaca-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por apresentar 41,6% (n=5) dos achados relacionados ao tema. As produções encontradas discorrem sobre diversas temáticas relacionadas ao currículo cultural. Procedendo na análise dos achados, serão elucidados a seguir os conteúdos presentes em cada trabalho.

Partindo de uma ordem cronológica, Neira (2008) discute sobre a inserção da cultura popular no currículo escolar, a fim de reconhecer os saberes dos grupos minoritários. Ainda em uma perspectiva cultural de Educação Física, Sborquia e Neira (2008) sugerem alguns encaminhamentos para o trabalho na dança na perspectiva do currículo cultural.

Neira (2010) investiga a compreensão dos professores a respeito do currículo cultural da Educação Física. Por sua vez, Escudeiro (2011) investiga as práticas avaliativas dos docentes adeptos da perspectiva cultural. Neira e Nunes (2011) analisam as contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física no intuito de reconstruir a pedagogia da cultura corporal. Nessa mesma perspectiva, Souza (2012) buscou identificar os aspectos didáticos de uma pedagogia multiculturalmente orientada.

Já Mazzoni (2013) estuda os motivos da adoção de uma Educação Física atenta à diversidade cultural pelos professores. França e Neira (2014) investigam e reconhecem a importância da obra de Paulo Freire para o desenvolvimento de um currículo culturalmente orientado.

Eto (2015) discute sobre a implementação do currículo cultural pós-crítico da Educação Física e apresenta o processo de ressignificação das práticas corporais realizadas

pelos alunos. Bonetto (2016) realiza uma investigação sobre a forma como os professores constroem seus currículos. Paralelo a isso, Neira (2018) explana sobre a proposta curricular da Educação Física denominada cultural. Lima e Neira (2019) objetivaram analisar a aproximação entre a prática docente e a proposta cultural da Educação Física.

Os trabalhos selecionados, em aspectos gerais, discorrem sobre experiências e produções desenvolvidas sob a luz de um currículo culturalmente orientado. É importante ressaltar que, apesar de existir, nos estudos coletados, uma preocupação em aproximar a prática pedagógica com a proposição teórica cultural, foi demonstrado no estudo de Neira (2010) que os professores de Educação Física ainda apresentam dúvidas e, algumas vezes, distorções a respeito do currículo culturalmente orientado.

É partindo dessa problemática e dos poucos trabalhos disponíveis (nos periódicos analisados) a respeito da temática em questão que surge a necessidade de ampliação de estudos que discorram sobre o currículo cultural.

Perante isso, foi traçado como objetivo deste capítulo sistematizar os pontos que constituem o currículo cultural, de modo que sejam esclarecidas as bases conceituais dessa proposta, bem como as orientações didáticas para o seu desenvolvimento no âmbito escolar contemporâneo.

Com isso, compreende-se que o presente texto possibilitará aos docentes da educação básica e do ensino superior, bem como, discentes dos cursos de licenciatura em Educação Física, mais uma base teórico-metodológica para (re)construção da prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física.

2. CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA SÍNTESE TEÓRICA

No Brasil, em especial, no estado de São Paulo, o currículo cultural tem se tornado cada vez mais conhecido entre os professores de Educação Física. O principal representante dessa proposta é o professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Marcos Garcia Neira, o que explica, em partes, a maior divulgação desse modelo de Educação Física no referido estado.

As principais obras que estruturam essa abordagem são: *Educação Física, currículo e cultura* (2009), *Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática* (2012), *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas* (2014), *Educação Física cultural* (2016) e *Educação Física Cultural: inspirações e prática pedagógica* (2018).

A construção do currículo cultural inicia-se em 2004 por meio das atividades do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Universidade de São Paulo - GPEF-USP com professores da rede pública e privada, cujo objetivo era estudar, experimentar e debater uma nova proposta de Educação Física (NEIRA; NUNES; LIMA, 2012). As bases teóricas para essa nova proposta advêm de quatro fontes pós-críticas (NEIRA, 2018):

Os *Estudos Culturais (EC)*, obra concebida por Michael Foucault e Stuart Hall, esclarece que os discursos são influenciados por relações de poder. Isso revela que nenhuma dança, jogo, brincadeira etc., é naturalmente superior ou melhor que outra.

O *multiculturalismo crítico*, que tem como base as produções de Vera Maria Candau e Peter McLaren, ajuda a alertar sobre a necessidade de inclusão das práticas pertencen-

centes aos grupos minoritários no currículo, de modo que proporcione reflexão sobre discursos preconceituosos impostos socialmente a determinadas práticas.

O *pós-estruturalismo*, representado por James Williams, que ao desconstruir “verdades absolutas”, apresenta contribuições à Educação Física ao questionar os motivos pelos quais determinados conteúdos são colocados como importantes e outros não.

E a influência das teorias *pós-colonialistas* ilustradas por Homi Bhabha, que fornece subsídios para elaboração de denúncias a respeito da legitimidade do lugar privilegiado das práticas corporais de origem euro-estadunidense¹⁷ no currículo.

Dessa forma o funk, o futebol de várzea¹⁸, o baralho, o axé, o forró, as brincadeiras populares, se pertencentes ao universo cultural dos alunos, podem ser objetos de estudo da Educação Física. Inclusive, se a temática trabalhada fizer apologia a práticas não aceitas na escola ou apresentar distorções da realidade, essa pode ser objeto de debate durante as aulas (NEIRA, NUNES, 2014). “Daí a importância de definir o tema a ser estudado mediante sua articulação com o projeto pedagógico da escola” (NEIRA, 2016, p. 88. grifo do autor).

Foi partindo dessas fontes pós-críticas que alguns princípios do currículo cultural foram assentados por Neira (2016) para explicar os aspectos essenciais de sua proposta. O primeiro princípio é o *reconhecimento da cultura corporal* da comunidade, que ajuda o professor a definir o tema a ser estudado a partir do repertório corporal dos estudantes¹⁹.

17 Futsal, basquete, vôlei dentre outras.

18 Futebol praticado por jogadores amadores em um terreno baldio.

19 Não se trata de limitar-se aos saberes dos alunos, mas partir deles em busca da ampliação do conhecimento (NEIRA, 2016).

Com isso, a escolha do conteúdo não é um procedimento técnico, mas político, uma vez que está calçada no segundo princípio: *o da justiça curricular*. Esse segundo permite a valorização dos conhecimentos de grupos não hegemônicos, facilitando assim a desconstrução de preconceitos e de verdades inquestionáveis sobre algumas práticas. (NEIRA, 2016).

Um terceiro princípio é a *descolonização do currículo* onde o professor, evitando camuflar as diferenças, proporciona diálogo sobre as diversas culturas, posicionando-se ao lado daqueles que não foram, ao longo da história, representados nos currículos. (NEIRA, 2016).

O quarto princípio é o *daltonismo cultural* que alerta sobre a importância das diferenças culturais na escola, evitando, desse modo, a homogeneização dos alunos a uma cultura posta, equivocadamente, como melhor.

Deste modo, entende-se a importância do último princípio, a *ancoragem social dos conhecimentos*, em que alunos e professores realizam uma análise crítica, sócio-histórica e política dos elementos da cultura corporal em seu formato mais conhecido. (NEIRA, 2016).

Além desses princípios, a abordagem conta com cinco *procedimentos didáticos*; são eles: *mapeamento do conteúdo, vivência/ressignificação, aprofundamento e ampliação do conteúdo, e registro/avaliação*.

Apesar de toda essa sistematização, foram surgindo críticas a respeito do currículo cultural. Algumas, inclusive, emergiram das próprias reuniões formativas e dos estudos sobre essa proposta, uma vez que os docentes passaram a entender essa perspectiva como inadequada, pois segundo eles, essa teoria limita-se somente às vivências culturais dos alunos, não proporcionando assim, novos aprendizados²⁰.

20 No entanto, Neira (2009) rebate essas críticas, ao apontá-las como equívocos, ao esclarecer que o princípio de *ancoragem dos conteúdos* permite a aquisição de novos saberes aos alunos.

A comunidade científica também se manifestou a respeito do currículo cultural da Educação Física; por exemplo: Oliveira e Souza (2017) apontam que no currículo cultural há uma sobreposição excessiva da cultura sobre aspectos sociais e políticos, causando deste modo, a camuflagem de outros fatores (como a coerção) que operam sobre as ações dos indivíduos.

Já Heleno (2016) anuncia os nexos entre o currículo cultural e neoliberalismo, assim como a desvalorização dos conhecimentos científicos e suas proximidades com a pedagogia do “aprender a aprender”. Para este autor o currículo cultural da Educação Física apresenta elementos que a coloca como uma opção para o desenvolvimento de um projeto capitalista.

Diante das referidas críticas, e dos aproximados 15 anos do currículo cultural, os autores desse capítulo perguntaram ao professor Marcos Neira se existiram mudanças significativas nessa proposta ao longo desses anos. A partir da resposta concedida por Neira, entende-se que, desde a sua criação (2005) até o presente momento (2019), o currículo cultural da Educação Física, influenciado pelas críticas proferidas nos parágrafos acima, passou por profundas modificações, o que proporcionou a realização de diversas revisões dessa proposta, possibilitando assim o aprimoramento da consistência teórico-metodológica do currículo cultural da Educação Física.

Isso pode ser constatado em duas obras: uma, mais antiga, *Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e Alternativas* que apresentou um referencial, de acordo com o autor, bastante superficial. E outra, mais recente, *Educação Física, currículo e cultura*, a qual apresentou um aprofundamento teórico, o que permitiu que outras experiências fossem rea-

lizadas, registradas e sistematizadas. Com isso, foram fixados os *princípios* e os *procedimentos didáticos*, explanados anteriormente, como forma de delineamento diretivo das ações pedagógicas de uma perspectiva cultural.

Todavia, outras mudanças foram incorporadas. Por exemplo, atualmente esses mesmos *princípios e procedimentos didáticos*, que antes caracterizavam a proposta, não são mais considerados como elementos que estruturam, obrigatoriamente, o currículo cultural da Educação Física. Ademais, ainda de acordo com Marcos Neira, a proposta, atualmente, considera os conhecimentos da comunidade como experiências válidas para serem inclusas no currículo.

3. PROPOSTAS PARA APLICAÇÃO DO CURRÍCULO CULTURAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De acordo com Neira (2016) não existe uma fórmula, ou uma sequência técnica para o desenvolvimento da educação cultural²¹. Pelo contrário, o autor informa que assim como o capoeirista na roda, o professor deve estar atento à ação e às respostas do outro/do aluno para desenvolver suas atividades de ensino.

Deste modo, entende que:

A “metáfora da capoeira” faz do planejamento um espaço vivo, participativo e imanente. Não há degraus que organizem os temas de ensino no currículo cultural. Desde que se considere o patrimônio da comunidade e a articulação com o projeto pedagógico da escola, qualquer prática corporal pode ser tematizada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

21 Em seu entendimento, as teorias pedagógicas não são simples variações metodológicas ou técnicas, e sim representações de visões políticas de sociedade. (NEIRA, NUNES, 2014).

Tampouco há uma sequência apropriada para as atividades de ensino. Realizado o mapeamento e assumindo a condição de artista, o professor cria situações didáticas onde os estudantes possam vivenciar, ressignificar, aprofundar ou ampliar seus conhecimentos. (NEIRA, 2016. p. 94).

É diante dessa compreensão que o autor estabelece o entendimento de *orientações pedagógicas* para demonstrar as possibilidades, e não regras, do desenvolvimento de aulas pautadas no currículo cultural da Educação Física.

Assim, consoante os esclarecimentos e relatos de Neira e Nunes (2014), Neira, Nunes e Lima (2014) e Neira (2016) foi proposto a seguir um exemplo²² de sequência pedagógica que poderia ser desenvolvida com uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

3.1. Mapeamento das práticas da cultura corporal existentes na comunidade²³ (Duração: 2 aulas)

A primeira aula consiste em diferentes formas de intervenções estratégicas, realizadas pelo professor, com o propósito de coletar informações a respeito das práticas corporais desenvolvidas na comunidade a fim de (re)conhecer aquelas que são vivenciadas pelos alunos e/ou pela comunidade.

Para o presente exemplo, optou-se pelo desenho como forma de mapeamento. Nesse processo o professor deve solicitar aos alunos que desenhem, em uma folha de papel, as manifestações corporais que eles mais presenciam na região, e em seguida expliquem para o restante da turma o local de sua prática, assim como sua visão sobre a mesma.

22 A aula exemplificada teve, também, como base os relatos dos professores Flávio Nunes dos Santos Júnior da Escola Estadual Tenente Ariston de Oliveira (SP) e Franz Carlos Oliveira Lopes da Escola Municipal de Ensino Fundamental M' Boi Mirim III (SP), ambos adeptos do currículo cultural da Educação Física. (NEIRA, NUNES, LIMA, 2014).

23 (NEIRA; NUNES; LIMA, 2014).

Uma vez mapeadas as práticas locais, o professor pode escolher junto com a turma qual dessas práticas serão tematizadas nas aulas seguintes. Para ilustração das etapas a seguir o “futebol de campinho” será posto como tema de estudo.

3.2. Aprofundamento dos conhecimentos sobre futebol de campinho (Duração: 3 aulas)

Com o avanço técnico-científico na sociedade contemporânea, está cada vez mais comum os alunos terem acesso aos diversos tipos de tecnologias (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008). Desse modo, cabe à escola valorizar os conhecimentos e vivências dos alunos com essas diversas ferramentas tecnológicas, pois segundo Dias, Dias e Ferreira (2017) o uso das tecnologias da informação e comunicação - TIC's, durante as aulas, as tornam mais atrativas, ampliam o aprendizado do aluno e possibilitam a construção do conhecimento. É diante dessa valorização das experiências dos alunos e do uso das TIC's que os discentes poderão aprofundar seus conhecimentos sobre o futebol de campinho.

O aprofundamento do conteúdo consiste na realização de estudos e de práticas que proporcionem conhecimentos sociais, históricos e políticos sobre um determinado tema. Isso permite aos alunos a análise de aspectos que não puderam ser percebidos em um primeiro momento.

Para realização desse processo, o professor pode propor pesquisas em sites de busca, em blogs e em plataformas de vídeos para que os discentes selecionem textos, crônicas, músicas, poemas e filmes que tratam sobre o futebol de campinho.

Além disso, os alunos podem ser convidados a apresentar seminários, a participar de debates entre membros da turma ou apresentarem os resultados de suas pesquisas em pequenos murais fixados em corredores da escola, por exemplo.

3.3. Vivências e ressignificação do futebol de campinho (Duração: 2 aulas)

Esta etapa consiste, em um primeiro momento, na vivência do conteúdo em seu formato mais conhecido e, em um segundo momento, na reconstrução dessa mesma prática a partir da própria experiência dos alunos.

Para ressignificação o professor deve proporcionar momentos de discussão para refletir sobre os significados empregados pela sociedade a respeito do futebol de campinho. Deste modo, o docente pode dispor de perguntas que venham instigar os alunos a debaterem, como: Por que o futebol é tão difundido no Brasil? Quem geralmente ocupa a posição de goleiro? Como ocorre a formação dos times? Quais regras poderiam ser modificadas para o desenvolvimento de uma prática mais justa? É possível realizar jogos mistos?

Ou seja, nessa proposta os alunos não são compreendidos como sujeitos passivos, cuja única função limita-se à reprodução de técnicas (passe, chute, drible etc) do futebol de campinho, estabelecidas socialmente. Pelo contrário, os alunos são incentivados, através do trabalho intencional com problemas, a refletirem e a agirem de forma proativa no processo de ensino-aprendizado ²⁴.

²⁴ Entende-se isso como um ponto positivo, visto que a forma de trabalho exposta, e que visa promover autonomia aos alunos assemelha-se à proposta de *problematização* pertencente às Metodologias Ativas de Ensino explanadas por Berbel (1998).

3.4. Ampliação do conteúdo (Duração: 1 aula)

A ampliação do conteúdo se refere ao momento em que será criada uma rede de informações e visões diferentes a respeito do mesmo assunto. Para a concretização dessa etapa o professor pode optar por convidar um morador local, praticante do futebol de campinho, para explanar sobre suas experiências e conhecimentos a respeito da temática, ampliando assim, o aprendizado dos discentes.

Os alunos precisam ser informados que, ao longo de todos esses processos descritos acima, eles devem realizar, junto com o professor, anotações, filmagens, registros em fotos etc. Esses registros possibilitarão a retomada de discussões, de reorientações pedagógicas e de dados necessários para avaliação.

Além disso, com esses procedimentos, os discentes poderão participar veementemente de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, desde a escolha do tema a ser estudado até a reconstrução das práticas corporais.

A sequência didática-pedagógica explanada acima é apenas um exemplo de como essa proposta pode ser desenvolvida nas aulas de Educação Física. Não se trata, portanto, de uma fórmula a ser reproduzida na sala de aula, como já elucidado em parágrafos anteriores. Assim, cabe ao professor, adepto dessa perspectiva cultural, realizar uma leitura da realidade que o rodeia, na escola, e desenvolver a forma mais adequada para nela intervir.

No que diz respeito à avaliação do processo de ensino-aprendizagem no currículo cultural da Educação Física, Neira e Nunes (2014) esclarecem que essa é composta por três etapas:

1) Diagnóstica: Ocorre no início do processo. Seu principal objetivo é conhecer os saberes dos alunos a respeito das manifestações da cultura corporal, selecionadas para estudo.

2) Reguladora: Ocorre durante todo o processo de ensino. Seu objetivo é identificar insuficiência das atividades desenvolvidas e, conseqüente, reorientação da prática pedagógica para melhorar o aprendizado dos alunos.

3) Final: Ocorre no final do processo. Seu principal objetivo é identificar o nível de ampliação dos conhecimentos dos alunos a respeito das manifestações da cultura corporal. Para essa avaliação podem-se criar coreografias, filmagens, demonstrações, relatórios, portfólios etc.

É importante salientar que a observação é um importante elemento avaliativo no currículo cultural, no entanto faz-se necessário o registro das ações didáticas e das respostas dos alunos, visto que, com esses materiais, o professor poderá refletir sobre o sucesso, tanto de processo de ensino como de aprendizagem dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível inferir, a partir das leituras apreendidas, que o currículo cultural da Educação Física promove avanços no âmbito escolar a partir do momento que busca desconstruir o currículo tradicional da Educação Física, por considerá-lo como campo carregado de práticas obsoletas: negação dos saberes dos discentes, propagação da ideia de movimentos “corretos”, exclusão dos menos habilidosos, dentre outras.

Apresenta ainda contribuições ao transcender os limites do currículo crítico, uma vez que passa a considerar

outros elementos além das questões de classe, como: etnia, gênero, identidade, diferença, linguagem etc. para entender e intervir no mundo.

Apesar dessas contribuições, a abordagem apresenta pelo menos dois limites. O primeiro diz respeito à desconsideração de elementos que proporcionem aos alunos a busca por melhores condições de saúde. Ora, esse é um dos principais problemas da sociedade contemporânea, e que aflige sobretudo os grupos minoritários (PNUD, 2017). O segundo refere-se ao fato de o currículo cultural não ser conhecido por uma parte significativa dos professores que atuam fora do estado de São Paulo, o que impossibilita, muitas vezes o seu entendimento.

Para o enfrentamento desse problema faz-se necessária a formação de grupos de estudos, em outros estados, que aproximem docentes do ensino superior e da educação básica para realização de análises, estudos e reflexões a respeito dos aspectos conceituais dessa abordagem, para que assim, torne-se possível compreender e, conseqüentemente, experimentar essa proposta durante as aulas.

Com a organização desses grupos de estudo, tem-se tanto a possibilidade de experimentação dessa proposta durante as aulas, como também o registro dessas vivências através de relatos de experiências, fornecendo, assim, a outros docentes, que não possuem acesso ao grupo, mais informações sobre o currículo cultural.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Interface: Comum. Saúde, Educação.** v. 2, n. 2, p. 139-154,1998.

BIANCHI, P.; PIRES, G. L.; VANZIN, T. As tecnologias de informação e comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56 – 75, jul./dez. 2008.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de educação física**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 250 f. Dissertação. (Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DIAS, A. O.; DIAS, F. A. O.; FERREIRA, H. S. A tecnologia nas aulas de língua portuguesa. **Revista Expressão Católica**. v. 6, n. 1; Jan – Jun; 2017.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. 210 f. Dissertação. (Didática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na educação física da escola do campo no Mato Cavalado. 2015. 158 f. Dissertação (Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis**, v. 36, n. 2, p. 531-546, abril/junho, 2014.

HELENO, Carolina Ramos. **Crítica ao currículo multicultural em educação física, seu desenvolvimento histórico e seus nexos com o construtivismo**. 2016. 89f. Monografia (Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) Universidade Federal da Bahia. 2016.

LIMA, M. E.; NEIRA, M. G. Formação e atuação no currículo cultural da educação física: fios que se entrelaçam. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 14, n. 1, p. 208-221, jan./mar., 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. **“Eu vim do mesmo lugar que eles: relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada.** 2013. 246 f. Dissertação (Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **INTERFACE: comunicação, saúde, educação.** v.14, n.35, p. 401-413, 2010.

NEIRA, M. G. Educação Física Cultural: carta de navegação. **Arquivos em movimento.** v.12, n.2, p.82-103, Jul./Dez, 2016.

NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural:** inspirações e prática pedagógica. 1 ed. Jundiaí: Paco, 2018.

NEIRA, M. G. et al. **Educação Física Cultural.** 1 ed. São Paulo: Blucher, 2016.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física: pressuposto, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.16, n.1, p. 4 – 28 jan./mar.2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte,** Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal:** críticas e alternativas. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2014.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA; M. E. **Educação Física e culturas:** ensaios sobre a prática. 1 ed. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA; M. E. **Educação Física e culturas:** ensaios sobre a prática. 1 ed. São Paulo: FEUSP, 2014.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. **Pensar a prática.** v. 11, n. 1, p. 81-89, jan/jul. 2008.

NEIRA, M. G. Focinho de porco não é tomada ou desfazendo a confusão. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2009, São Carlos. **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.** São Carlos: UFScar, 2009. v. 1. p. 1-17.

VII. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Diogo Queiroz Allen Palácio
Paulo Andrey de Holanda Bastos
Ralciney Márcio Carvalho Barbosa
Ana Beatriz Ribeiro de Holanda
Luciana Paula Ribeiro de Holanda
Jean Silva Cavalcante

“O que existe de comum na “bicicleta” do Pelé, na bandeja do Michael Jordan, no jab do Muhammad Ali, no forehand do Roger Federer, no drive do Tiger Woods ou no salto da Nádia Comaneci? Indubitavelmente, são ações motoras que encantam o mundo, provocam suspiros demorados, aplausos entusiásticos, admirações profundas, não importando quantas vezes são vistas e apreciadas”.

TANI et al, 2018

1. INTRODUÇÃO

As concepções pedagógicas têm como objetivo tentar explicar a finalidade da Educação Física no espaço escolar. Assim, ao longo de sua história e maturação epistemológica, a Educação Física, enquanto área de conhecimento, se estruturou a partir de várias linhas ou vertentes de pensamentos (FERREIRA; CARDOSO, 2019).

No presente capítulo nos deteremos à descrição, à discussão e à proposição sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, centrada nos princípios e fundamentos da abordagem pedagógica desenvolvimentista.

A abordagem pedagógica desenvolvimentista se justifica, ao partir do pressuposto de que os conhecimentos relacionados ao significado, ao mecanismo e à alteração do comportamento motor humano, são fundamentais para se compreender as crianças e os adolescentes em movimento, diagnosticando suas necessidades e favorecendo aplicações educacionais significativas. (FIORANTE. et al, 2018).

A proposta desenvolvimentista entende sinteticamente que as práticas elaboradas nas aulas dos professores de Educação Física, relacionadas ao desenvolvimento do controle motor do aluno devem partir de um grau de complexidade baixo de aquisição motora para um nível mais alto, adequando também ao nível maturacional de cada criança ou adolescente (SILVA. et al, 2018). Para tanto, existe um contexto que fundamenta essa prática, sendo este apresentado na sessão a seguir.

A relevância deste capítulo está em apresentar orientações metodológicas da aplicabilidade da abordagem desenvolvimentista no contexto do ensino e aprendizagem dos conteúdos da Educação Física escolar. Desta forma os professores podem potencializar sua prática no seu fazer pedagógico. O objetivo desse trabalho é dar indicações de aplicação dessa abordagem na educação básica.

2. A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA: ASPECTOS CONCEITUAIS

No ano de 1988, em meio a um contexto em que a Educação Física é divulgada nos meios de comunicação em massa, mas os índices de prática de atividade física eram baixos, entre outros fatores, pela condição econômica frá-

gil da população, a teoria desenvolvimentista é elaborada. Essa tendência é representada no Brasil principalmente pelos trabalhos do professor Go Tani (FIORANTE. et al, 2018).

Em um ambiente pobre em relação à teorização da Educação Física escolar (EFE), Go Tani lança a sua obra intitulada “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, na expectativa de suprir os muitos questionamentos que surgiam sobre os padrões da EFE. (SILVA. et al, 2018). Dos muitos autores citados nesta obra, David Gallahue é um dos que mais inspira Go Tani na elaboração desta proposta.

O livro foi publicado em um momento muito delicado da vida social e política brasileira. Trata-se dos anos iniciais do período pós-ditadura, época em que se estruturava uma ampla reflexão sobre a organização social, cultural, política e econômica do país (TANI. et al, 1988).

A proposta da teoria desenvolvimentista é destinada especificamente a crianças e adolescentes de quatro a 14 anos, salientando que a EFE possui como objeto de estudo o movimento humano, entendido como manifestação mensurável e observável. Dessa forma, os princípios para a elaboração de programas de EFE devem ser baseados nas relações existentes entre os conhecimentos sobre o crescimento e desenvolvimento motor, favorecendo o controle, a aprendizagem e o aumento do vocabulário motor do jovem escolar (RODRIGUES, 2017).

A aquisição das habilidades motoras é um dos objetivos desta abordagem e deve explorar as três categorias, quais sejam, estabilizadoras (girar, flexionar, realizar posições invertidas), locomotoras (andar, correr, saltar, saltitar) e manipulativas (arremessar, chutar, rebater, receber) ou a combinação dessas três.

Os adeptos da teoria desenvolvimentista, entendem que os professores de Educação Física devem elaborar suas aulas respeitando cada fase do desenvolvimento motor da criança, quais sejam, fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados (GALLHAUE, OZMUN E GOODWAY, 2013). Outro aspecto é a individualidade biológica do aluno, uma vez que crescimento biológico não representa necessariamente amadurecimento motor, ou seja, não podemos enquadrar um grupo de crianças em um determinado nível de estágio motor ao se considerar apenas sua idade. Uma criança crescida não implica necessariamente em uma criança desenvolvida (AZEVEDO, 2001).

Para tanto se faz necessário distinguir os termos crescimento e desenvolvimento motor. Por crescimento entende-se o aumento das dimensões corporais que cessa com o término do aumento da altura (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002). O desenvolvimento motor pode ser entendido como “a mudança contínua do comportamento ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente” (GALLHAUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p. 21).

Para Tani et al (1998) essa abordagem tenta caracterizar uma progressão normal do crescimento em todas as suas possibilidades (físico, motor, cognitivo e afetivo-social) apresentando sugestões e aspectos relevantes para a aprendizagem motora e para a estruturação das aulas de Educação Física.

Neste contexto, embora possa estar ocorrendo outras aprendizagens, a aula deve privilegiar o movimento, pois é

por meio desse que a humanidade se adapta aos problemas apresentados no seu cotidiano. Assim sendo, o desenvolvimento motor é a área que estuda a mudança destas habilidades ao longo da vida. A partir desse momento, outra área surge para estudar como os seres humanos aprendem essas habilidades motoras, qual seja, a aprendizagem motora. (DARIDO E RANGEL,2014)

A aprendizagem motora, refere-se a uma mudança interna no indivíduo, conseqüente de um aperfeiçoamento permanente em seu desempenho motor, como resultado da prática. Os adeptos dessa proposta defendem ainda que é através dos movimentos que o ser humano satisfaz suas necessidades, possuindo assim, grande relevância biológica, social, psicológica, cultural e evolutiva (SILVA. et al, 2018).

Com base nesses conceitos, o professor tem a responsabilidade de observar periodicamente o comportamento dos alunos e enquadrá-los em uma determinada fase, identificando os erros e apresentando possibilidades de correção para que os mesmos sejam superados. Essa ação deve estar mais preocupada com o processo do que com o produto, evitando o que se denomina de imediatismo (DARIDO E RANGEL, 2014).

Essa abordagem recebe críticas com relação a sua aplicabilidade no ambiente escolar, como, por exemplo, não valorizar os conceitos e os fatos relacionados ao movimento; assim, o contexto sociocultural existente sobre os processos de aprendizagem das habilidades motoras é desconsiderado (DARIDO, 2004).

A abordagem desenvolvimentista não se aplica a nível do ensino médio, já que as fases do desenvolvimento motor se iniciam aos quatro anos e conclui-se aos 14 anos conforme Go Tani (1998).

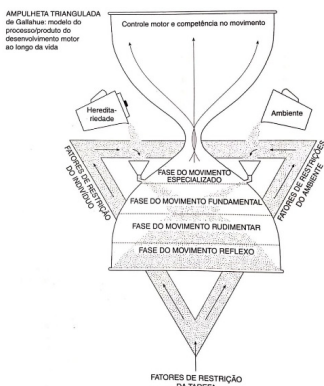
3. INOVAÇÃO: PROPOSTAS PARA APLICAÇÃO DA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Essa abordagem tem suas bases metodológicas fundadas no conceito de Habilidade motora, tendo como orientação básica a taxonomia do desenvolvimento motor proposto por Gallhaue, Ozmun e Goodway, (2013).

Orientados por Gallhaue, Ozmun e Goodway, (2013), os conteúdos são apresentados seguindo uma ordem sistematizada, baseados nas faixas etárias, conforme ilustrado na figura 1.

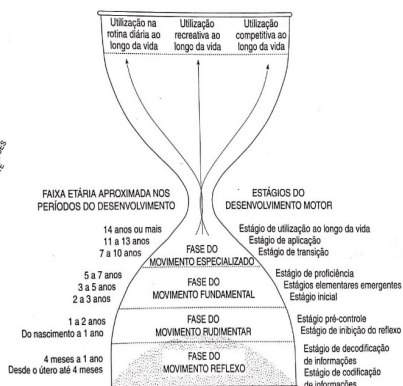
Apesar da proposta seguir uma orientação temporal, a mesma pode ser afetada por três fatores, a) fatores de restrição do indivíduo: está relacionado com as características hereditárias; b) fatores de restrição do ambiente: relaciona-se a oportunidades de prática, de estímulo e de instrução e c) fatores de restrição da tarefa: relacionado às exigências mecânicas e físicas de cada tarefa, conforme ilustrada figura 2.

Figura 1: Ampulheta Heurística.



Fonte: Gallhaue, Ozmun e Goodway (2013)

Figura 2: Ampulheta Triangulada



Fonte: Gallhaue, Ozmun e Goodway (2013)

4. A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A abordagem desenvolvimentista foi dirigida inicialmente a crianças na faixa etária de 04 a 14 anos, focando principalmente numa proposta de Educação Física Escolar que favoreça o “desenvolvimento normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social na aprendizagem motora” (DARIDO e RANGEL, 2014).

Nesse contexto, pode-se entender que uma aula de Educação Física nessa perspectiva, na educação infantil, deve levar em consideração as necessidades motoras em seus aspectos: manipulativo, de locomoção e de estabilização. O contexto motor dessa criança apresenta as seguintes características: São as primeiras tentativas de executar uma habilidade fundamental; Há uma prevalência de má coordenação e ritmo; Tempo e espaço sem integração;

Desse modo, deve-se pensar no atual contexto social em que vivemos, numa era em que o movimento natural foi subtraído da vida das crianças em função do advento da tecnologia e de outras perturbações sociais, como a violência, que impedem um desenvolvimento motor adequado.

Dentro desse cenário, a escola tem por obrigação suprir essa lacuna, oportunizando nas aulas de Educação Física e em outras atividades que envolvam a prática motora, um currículo que contemple os conteúdos indispensáveis a cada faixa etária.

A escola também deve ser um espaço enriquecido de possibilidades motoras que desperte na criança o gosto pelo movimento. Parquinhos temáticos, jogos motores, pátios e quadras são equipamentos, ao nosso ver, imprescindíveis para a efetivação dessa proposta.

Com relação a atuação do professor de Educação Física, esse deve elencar como conteúdos em suas aulas para esse nível de escolaridade, qual seja, a Educação Infantil, que corresponde a Fase do Movimento Fundamental de Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), atividades locomotoras que contemplem o correr e o pular. Atividades manipulativas como arremessar e pegar e atividades estabilizadoras como caminhar sobre uma barra e equilibrar-se em apenas um pé.

Esses conteúdos devem ser desenvolvidos com atividades lúdicas e, no contexto atual, utilizando-se também a tecnologia, como a gamificação (LAMBOGLIA, 2015), onde a atividade motora é incentivada de forma virtual e com bonificação ao se alcançarem as metas previstas.

Outra possibilidade pedagógica deve ser o incentivo, por parte da escola e do professor de Educação Física, na adoção de práticas diárias que envolvam o movimento, como por exemplo, passear com o cachorro juntamente com os pais ou responsáveis (inclusive os próprios shopping centers já permitem entrada de animais), subir escadas, dentre outras atividades que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades.

À medida que a criança vai se desenvolvendo e com os estímulos adequados promovidos pela ação docente, ela avança de estágio, adquirindo maior controle motor e coordenação rítmica das habilidades fundamentais.

No período de transição, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, há uma melhoria significativa da mecânica do movimento de forma coordenada e controlada, com nível elevado de eficiência, se comparado com as fases anteriores.

Se bem estimuladas, principalmente dentro da escola, há uma probabilidade muito grande de essas crianças melhorarem cada vez mais seus componentes motores, re-

lacionados à distância, à velocidade, à quantidade e à precisão, alcançando assim, o objetivo dessa tendência para essa faixa etária e preparando-a para a fase seguinte, qual seja, o Ensino Fundamental.

5. A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Como indicado anteriormente, a abordagem desenvolvimentista, tem como característica atender as principais necessidades do aluno, fomentando a interação entre as características do executante, da tarefa e do ambiente, objetivando aumentar seu repertório motor (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Especificamente para a faixa etária do Ensino Fundamental, devem ser escolhidos conteúdos que valorizem a aquisição de competências relacionadas a tornar o cérebro da criança capaz de captar, de integrar, de armazenar, de elaborar e de expressar informações motoras (CAMPOS et al., 2008).

O início do Ensino Fundamental, corresponde, na taxonomia de Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), ao estágio de transição, dentro da fase do movimento especializado. Esse estágio tem como característica a combinação e a aplicabilidade das habilidades de movimento fundamental para a execução de habilidades específicas aplicadas em práticas esportivas ou recreativas.

Nesse estágio as atividades, devem contemplar combinações de movimentos naturais com habilidades específicas, favorecendo a melhoria do controle motor com vistas a um objetivo específico. Como estratégias de aplicação prática, os grandes jogos e os jogos reduzidos são os mais indicados.

O professor de Educação Física deve estar atento para evitar a tão indesejável especialização precoce, que pode ter efeitos indesejáveis nos últimos estágios do movimento especializado.

Já no estágio de aplicação, que corresponde às séries finais do ensino fundamental, ocorre uma melhoria significativa da capacidade de tomada de decisão do aluno, baseada em três fatores importantes: da tarefa, dele próprio e do ambiente. São esses fatores que potencializam ou inibem as possibilidades de sucesso em suas escolhas.

Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), esse é o período em que se apresenta o refinamento das habilidades mais complexas a serem utilizadas em jogos de maior complexidade, como por exemplo a utilização de práticas esportivas com sistemas de jogos mais evoluídos.

Quadro 1 - Possibilidades de intervenção pedagógica na abordagem desenvolvimentista no Ensino Fundamental

HABILIDADES GERAIS	TIPO DE ATIVIDADE	CARACTERÍSTICAS
Locomotoras	Pega-pega	Jogos de corrida com mudança rápida de direção, alternância de ritmos, frenagens rápidas.
	Circuitos	Possibilidade de diversas formas de deslocamentos: rastejando, quadrupedando, correndo, saltando.
	Corridas com obstáculos	Superando obstáculos, ora passando por cima, ora passando por baixo, saltando com dois pés, saltando com um pé, correndo de costas e de lado
Estabilização	Amarelinha	Recuperação de equilíbrio após saltar com os dois pés ou apenas com um dos pés de forma alternada.
	Estrelinha	Adoção de posição invertida de forma coordenada e momentânea.
	Parada de mão	Adoção de posição invertida por algum tempo, tendo a possibilidade de deslocar-se nessa postura.
Manipulação	Espiribol	Jogos de rebate com as mãos que proporcionam a manipulação do objeto (bola) através de golpes.
Peteca		Rebate com uma das mãos num objeto pequeno com movimentos de baixo para cima
	Roda de Bo-binho	Controle, condução e passe de bolas com a utilização dos pés.

Fonte: Próprio autor

6. A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA NO ENSINO MÉDIO

Segundo Darido (2004), o modelo conceitual desta abordagem relaciona-se com o conceito de abordagem motora e, como estas habilidades mudam durante a vida do indivíduo, da concepção até a morte, pressupõe-se que o Ensino Médio tem a possibilidade de acolher a abordagem desenvolvimentista, apesar de não ter sido a ideia inicial dos autores defensores desta concepção.

Nesse nível de escolaridade, os conteúdos a serem desenvolvidos envolve o refinamento de todo o repertório de movimento adquirido da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Cabe ao aluno, nesse momento, optar em que contexto ele utilizará as habilidades adquiridas até este momento, podendo ser em nível competitivo, recreativo ou simplesmente para utilização no seu dia a dia.

Nas aulas de Educação Física, o professor deve assegurar a aquisição de competências por parte do aluno que o torne autônomo em suas escolhas e que saiba aplicá-las naquilo que melhor lhe convier.

Quadro 2 - Possibilidades de intervenção pedagógica na abordagem desenvolvimentista no Ensino Médio

HABILIDADES ESPECÍFICAS	TIPO DE ATIVIDADE	CARACTERÍSTICAS
Jogos	Grandes Jogos	Jogos com apelo de coletividade com um número grande de participantes, envolvendo diversas possibilidades motoras.
	Jogos adaptados	Jogos inclusivos, onde as regras favorecem a participação de todos.
	Jogos populares	Jogos com apelo à cultura popular, desenvolvendo habilidades específicas de forma bem diversificada.

HABILIDADES ESPECÍFICAS	TIPO DE ATIVIDADE	CARACTERÍSTICAS
Esportes	Esportes de invasão com os pés	Jogos com os pés, em que as habilidades específicas, como passe, drible, chutes são exigidas.
	Esportes de rede	Jogos de rebate com as mãos, pés ou implementos, com exigência de habilidades específicas de antecipação, de domínio, de rebate, etc.
	Esportes de invasão com as mãos	Jogos com as mãos, onde as habilidades específicas, como passe, drible, arremessos são exigidas.
Danças	Dança de salão	São exigidas habilidades específicas de equilíbrio, de coordenação e de ritmo para a execução dos passos e dos molejos.
	Danças folclóricas	Danças coreografadas em que a precisão na execução deve ser trabalhada, com exigências motoras muito específicas.
	Danças contemporâneas	Movimentos de experimentação e recriação de elementos constitutivos de ritmos, onde as exigências motoras são bem específicas.

Fonte: Próprio autor

7. AVALIAÇÃO NA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

Na abordagem desenvolvimentista, o processo avaliativo se baseia na observação direta das diversas fases de desenvolvimento da criança e do adolescente, baseado na premissa de que os conteúdos (procedimentais) devem ser desenvolvidos sob a perspectiva das habilidades mais básicas para as mais complexas, que são as utilizadas por exemplo em práticas esportivas.

As habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilização, que se enquadram como habilidades básicas, podem ser avaliadas de forma mais direta por testes motores; já validados e com seus resultados, torna-se possível enquadrar melhor o aluno no seu nível de desenvolvimento.

Os testes mais conhecidos e utilizados são:

- **Korperkoordination Test FurKinder – KTK:** A agilidade, o equilíbrio, a força, o ritmo, a velocidade e a lateralidade, são componentes envolvidos no teste. Vale ressaltar que, outrora, o teste era aplicado somente em crianças com alguma deficiência; na atualidade, ele vem sendo aplicado com infantes sem deficiência, já que tanto mensura a coordenação motora global como se pode constatar em crianças com distúrbios coordenativos/motores (RIBEIRO, et al. 2012).
- **Escala de Desenvolvimento Motor – EDM:** Por esse instrumento pode-se detectar possíveis atrasos no desenvolvimento motor e nas perturbações de coordenação, equilíbrio, agilidade, lateralidade, esquema corporal, sensibilidade, estrutura e orientação espacial, grafismo, afetividade dentre outros (SOUZA; URZÊDA; SOUZA, 2011).
- **Bateria Psicomotora – BPM:** Tonicidade, Equilíbrio, Lateralização, Estruturação Espaço-Temporal, Praxia Global e Praxia Fina, compõem os sete fatores psicomotores da Bateria Psicomotora (BMP). Cada um desses fatores se subdivide, caracterizando as atividades a serem avaliadas, nas quais se perfazem (42) quarenta e duas atividades que são distribuídas entre os fatores psicomotores, o que permite a classificação psicomotora da criança, podendo esta ser classificada em quatro (04) perfis psicomotores (SIMÕES; MURIJO; PEREIRA, 2008).
- **Programa Esporte Brasil – PROESP:** Apontado como o documento norteador para a Rede Esporte Brasil, o Manual de Aplicação de Medidas e Testes Somatomotores do Projeto Esporte Brasil, que pro-

posita uma avaliação em três níveis complementares das crianças e jovens, sendo eles: aptidão física referenciada à saúde (ApFS), aptidão física referenciada ao desempenho motor (ApFDM) e detecção de talentos motores (DTM) (BRASIL, 2019).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A passagem da Educação Física com atividade "...que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando" (Decreto n. 69.450, de 1971) para uma Educação Física que "... integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, ..." (Lei 9394/96, art. 26, § 3º) se deu sob forte debate dos pensadores da área e uma luta por interesses próprios mas que buscavam, dar uma identidade a esse novo componente curricular.

Nesse contexto, a abordagem desenvolvimentista surgiu com a proposta de dar ao aluno a condição de se desenvolver no aspecto motor, através da construção de um currículo baseado na taxonomia de Gallahue, de fases e estágios a serem superadas de acordo com sua faixa etária.

Essa tendência, ao contrário do que se pensa, não desapareceu ao longo do tempo, mas foi repaginada, visto que, o desenvolvimento integral passa necessariamente pela valorização do movimento humano, entendido como alicerce aos processos cognitivos, afetivos, culturais e sociais.

As aulas de Educação Física, nesse contexto, assumem o protagonismo de valorizar o movimento, através da adoção de estratégias metodológicas inovadoras, capaz de

motivar os alunos a buscarem a melhoria de suas possibilidades motoras ao longo de sua vida. Nesse contexto, essa abordagem pode, e deve ser desenvolvida em toda a educação básica, dando suporte à formação integral.

Dessa forma, sugerimos que a abordagem desenvolvimentista, nessa nova roupagem, seja melhor compreendida e efetivada por professores de educação física em suas aulas, percebendo as vantagens que ela oferece como alicerce de uma “alfabetização motora” eficaz.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, A, C. et al. Intervenção psicomotora em crianças de nível socioeconômico baixo. **Revista Fisioterapia e Pesquisa**, v.15, n.2, p.188-93, 2008.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

DA SILVA, R. R. da C. et al. A importância da Educação Física no desenvolvimento motor e cognitivo da criança. **Anais da Jornada de Educação Física do Estado de Goiás**, v. 1, n. 1, 2018.

DE AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. **Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física**. 2001.

FIORANTE, F. B. et al. Educação física na educação infantil: um estudo das escolas municipais da cidade de Limeira/SP. **Temas em Educação e Saúde**, v. 14, n. 1, p. 198-210, 2018.

LAMBOGLIA, C. M. G. F. et al. Experiência metodológica no projeto escola de esportes: relato de experiência. **VII Encontro de práticas docente**. p. 1-9, 23 out. 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde. **Saúde da criança. Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil**. Brasília,DF: O Ministério; 2002

DARIDO, S. C. Concepções e tendências da Educação Física escolar. In: ESPORTE, Ministério do (Org.). **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: Universidade de Brasília/cead, 2004. p. 104-134.

RODRIGUES, J. P. da S. **Educação Física escolar**: uma abordagem crítica de educação. 2017.

TANI G. et al. **Educação Física escolar**: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. 150p.

FERREIRA, L. F; CARDOSO, A. L. O conhecimento dos professores de Educação Física do município de Turvo/SC acerca das tendências pedagógicas críticas. **Kinesis**, v. 37, 2019.

RIBEIRO, A. S; DAVID, A. C; BARBACENA, M. M; RODRIGUES, M. L; FRANÇA, N. M. Teste de Coordenação Corporal para Crianças (KTK): aplicações e estudos normativos. **Motricidade**: v. 8, n. 3, p. 40-51, 2012.

SOUZA, S. G; URZÊDA, W; SOUZA, S. G. Escala de Desenvolvimento Motor: avaliação e ampliação das habilidades motoras utilizando o conteúdo esportes: uma revisão. EFDeportes.com. **Revista Digital**, Buenos Aires: v. 15, n. 154, mar 2011.

SIMÕES, R. J; MURIJO, M. G; PEREIRA, K. Perfil Psicomotor na Praxia Global e Fina de Crianças de Três a Cinco Anos Pertencentes à Escola Privada e Pública. **ConScientiae Saúde**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, v. 7, n. 2, p. 151-157, 2008.

Projeto Esporte Brasil. PROESP-BR. **Manual**. 2012. Disponível em: <<http://www.proesp.ufrgs.br>> Acesso em: 11 jul. 2019.

VIII. JOGOS COOPERATIVOS COMO UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Felipe Cavalcante Brasileiro
Kaique Sudério Pereira
Livia Gomes Castelo Branco
Mabel Dantas Noronha Cisne
Manoela de Castro Marques Ribeiro
Thaidys da Conceição Lima do Monte

Se o importante é competir, o fundamental é cooperar.

BROTTO, 2002

1. INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre a temática dos jogos cooperativos como proposta de abordagem para a Educação Física escolar, torna-se imperativo esclarecermos qual a compreensão que assumimos do termo “abordagem”. Defendemos, nesta obra, a concepção de abordagem como sinônimo de aproximação, sendo assim, uma diretriz para a prática docente próxima do campo teórico e epistemológico de uma corrente de pensamento.

Darido (2003) aponta que as abordagens foram surgindo de acordo com as alterações dos objetivos e das propostas educacionais da Educação Física, modificações estas influenciadas principalmente pelos estudiosos da época que se inspiraram e se apoiaram em diversas matrizes filosóficas para seus estudos e reflexões.

A partir desta concepção, buscamos discutir sobre os jogos cooperativos como uma possível abordagem a ser trabalhada na Educação Física no âmbito escolar. Para isto, nos ancoramos nas ideias de Terry Orlick (1989) que é um dos autores de referência na temática dos Jogos Cooperativos (JC). Os JCs “são baseados em atividades com mais oportunidades de diversão e que procuram evitar as violações físicas e psicológicas” (CORREIA, 2007, p.2). Nesse sentido, os JCs baseiam-se na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão, buscando assim, romper com a cultura seletiva, excludente, competitiva e agressiva que, hegemonicamente, permeia os jogos ocidentais.

Partindo das ideias de Terry Orlyck, diversos autores vão defender e trazer contribuições acerca dos JCs. No âmbito brasileiro, um dos principais autores defensores da abordagem dos JCs é Fábio Brotto.

Brotto tem mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1999), bacharelado em Psicologia pela Universidade São Marcos (1989) e licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1981). Atualmente, é focalizador do Projeto Cooperação, docente do curso de especialização do Centro Universitário de Monte Serrat e da Universidade Holística Internacional de Brasília. Possui experiência na área da Educação Física e Psicologia, com ênfase em JC, pedagogia da cooperação, desenvolvimento de comunidades colaborativas e transformação pessoal. Esse autor propõe diminuir o caráter competitivo e excludente do esporte. “A proposta do autor é fazer dos JCs uma pedagogia para o esporte e para a vida” (CORREIA, 2007, p.3).

A partir das discussões, esta obra tem por objetivo apresentar os JCs como uma abordagem relevante para a

Educação Física Escolar (EFE). Para tal, dividimos este capítulo em três tópicos. O primeiro consiste nesta parte introdutória, no segundo realizamos uma análise sobre a história, os conceitos e as problematizações que envolvem a temática. No tópico seguinte apresentamos algumas proposições de atividades dentro desta abordagem. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

2. ABORDAGEM DOS JOGOS COOPERATIVOS: DOS CONCEITOS À PROVOCAÇÕES

Os JCs ainda podem ser novidades para muitos professores de Educação Física, visto que, em nossa sociedade mundial, genericamente, a competição é hegemonicamente estimulada e aparece em como um elemento presente em quase todas as práticas corporais. Entretanto, de acordo com Orlick (1989) os JCs emergiram há milhares de anos, quando membros tribais se uniam para celebrar a vida. Alguns povos ancestrais, como os *inuit* (*Alaska*), aborígenes (*Austrália*), *tasaday* (*África*), arapesh (*Nova Guiné*) e os índios norte-americanos, entre outros, ainda praticam a vida cooperativamente através da dança, do jogo e de outros rituais, como por exemplo, a tradicional “corrida das toras”, dos índios kanela no Brasil (BROTTO, 2002).

Segundo Brotto (2002), os JCs surgiram da preocupação com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada na sociedade moderna, mais especificamente pela cultura ocidental. Temos competido em lugares, com pessoas, e em momentos que não deveríamos e muito menos precisaríamos. Temos agido assim, como se essa fosse a única opção.

Dentro do contexto educacional mundial, em 1978 foi publicado o livro “Vencendo a competição”; essa obra é reconhecida como uma das principais fontes de inspiração para a compreensão dos JCs bem como para a produção de novas pesquisas e trabalhos sobre o assunto. O autor da obra, Terry Orlick, apresenta alguns precursores dos JCs, entre eles podemos destacar:

- Ted Lentz e Ruth Cornelius (1950) escreveram um manual intitulado de “All together”, que apresentou algumas estruturas importantes dos JC.
- Jim Deacove (1972) inventou JC de forma inovadora, estimulando o espírito de cooperação e não o trabalho individual.
- Guillermo Brown (1987) publica o primeiro livro sobre JC da América Latina intitulado de “*Qué tal si jugamos?*”.

Estes são alguns dos primeiros passos para a sistematização dos JCs que são encontrados na obra de Orlick. No Brasil, algumas ações começaram a integrar os JCs a partir da década de 1980 com a fundação da Escola das Nações, que teve como pressuposto pedagógico os JCs junto com a aprendizagem cooperativa. Em seguida, em 1989, foi publicada a obra “Vencendo a competição”, de Terry Orlick, comentada anteriormente neste capítulo, sendo esse o primeiro livro publicado no Brasil acerca da temática (BROTTO, 2002).

Seguindo esse contexto de formação profissional, podemos conferir abaixo outras obras publicadas e eventos ocorridos no Brasil:

- Primeira Oficina de JC para Educadores em 1992;
- Publicado o segundo livro no Brasil, intitulado de “JC: teoria e prática”, do autor Guillermo Brown em 1994;

- I Encontro Jogos Cooperativos e Jogos Essenciais”, por Surayalaya, em 1994;
- Clínica de JC e lançamento da Rede de JC, realizada pelo CEPEUSP (Centro de Práticas Esportivas da USP);
- Lançado o primeiro livro de autoria nacional “JC: se o importante é competir, o fundamental é cooperar”, em 1994 (BROTTO, 2002).

Estes são alguns de muitos acontecimentos para o desenvolvimento e para o crescimento educacional no que concerne os JCs no Brasil e no mundo. Entretanto faz-se necessário conhecer as suas principais características e os conceitos que os diferenciam dos demais jogos utilizados nas aulas de Educação Física Escolar.

Segundo Huizinga (2010, pag.04) o jogo é o fato mais antigo da cultura, sendo ele uma atividade que ultrapassa os limites da compreensão física ou biológica. Ainda segundo o autor, existe uma busca pela definição da função biológica do jogo e diversas teorias sobre o conceito e a definição do que é o jogo. Entretanto, o “elemento comum a todas as hipóteses é que eles partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica”, ou seja, o jogo ultrapassa a esfera material superando a realidade física.

Sendo assim, os jogos possuem diversas definições e objetivos que envolvem sua compreensão e, naturalmente, sua prática. De acordo com Kishimoto (2011), as pessoas podem compreender a palavra jogo de maneiras diferentes, pois a pluralidade da maneira de jogar, dos objetivos e dos cenários são incalculáveis devido a suas especificidades. Por exemplo, no jogo de faz de conta, existe a presença

do imaginário; no de xadrez, possibilidades padronizadas na movimentação das peças, no brincar na areia, a satisfação da manipulação do objeto, e na construção de um barquinho, se exige a presença da criatividade na elaboração e representação mental do objeto.

No caso, JCs são jogos com uma estrutura alternativa em que os participantes “jogam uns com os outros, ao invés de uns contra o outro” (DEACOVE, 1974 p. 01 apud BROTTTO, 2002). Segundo dicionário Aurélio (2019), cooperação é o ato ou efeito de cooperar; operação, ação ou trabalho conjunto. Aquilo que se faz para auxiliar a ação de outro ou como forma de participar de um esforço, de uma despesa, etc. Ou até uma ação entre duas espécies que traz vantagens para ambos, embora seja dispensável.

Em suma, os JCs são jogos de compartilhar, de unir pessoas, de despertar a coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos. Os participantes reforçam a confiança em si e nos outros e todos podem participar autenticamente; ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Dessa forma, os jogos cooperativos resultam no envolvimento total, em sentimentos de aceitação e em vontade de continuar jogando (BROTTTO, 2002). Portanto, essas atividades visam à cooperação, compartilhando o mesmo objetivo, unindo os integrantes na aceitação e no divertimento, tirando, assim, as características da competição: a exclusão e a seletividade (CORREIA, 2007).

Desse modo, o JC tem como objetivo, através das brincadeiras e jogos, promover o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas, interagindo com problemas sociais (BROTTTO, 2002). Já segundo de Terry Orlick (1989), os JCs apresentam maiores possibilidades de diver-

são e, por essência, sua prática se desvia de violações físicas e psicológicas.

Pérez Oliveras (1998) apresenta os JCs como capazes de diminuir as manifestações de atitudes agressivas e capazes de aproximar as pessoas umas das outras e também da natureza, em função de suas características que são: não valorizar o fato de ganhar ou perder; evitar a eliminação dos participantes, procurando manter todos inclusos até o fim do jogo; procurar facilitar o processo criativo com a flexibilização das regras; evitar estímulos à agressividade e ao confronto individual ou coletivo.

Broun (1995) inclui uma perspectiva política importante para a proposta dos JCs. O autor ratifica que a confiança e a comunicação são características fundamentais dos jogos cooperativos visto que, nesses jogos, todos os alunos são incentivados à participação, evitando-se a exclusão. Algumas dessas características são destacadas pelo autor da seguinte forma: a) libertam da competição, porque o interesse se volta para a participação, eliminando a pressão de ganhar ou perder, produzida pela competição; b) libertam da eliminação, porque procuram incluir e integrar todos, evitar a eliminação dos mais fracos, mais lentos, menos habilidosos etc.; c) libertam para criar, porque criar significa construir, exigindo colaboração; permitindo a flexibilização das regras e mudando a rigidez dessas, facilitam a participação e a criação; d) libertam da agressão física, porque buscam evitar condutas de agressão, implícita ou aceita, em alguns jogos.

Em suma, os JCs se apresentam como uma atividade física essencialmente baseada na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão, tendo como propósito mudar as características de exclusão, de seletividade, de agres-

sividade e de exacerbação da competitividade predominantes na sociedade e nos jogos tradicionais.

2.1. Provoações: desafiando o paradigma que envolve esta abordagem

Sobre o contexto das abordagens numa perspectiva de ensino, corroboramos com Lavoura; Botura; Darido (2006) na crença de que todas as abordagens, de certa forma, fazem proposições, acreditando na melhora do ser humano, isto é, tendo como foco a evolução do indivíduo. Torna-se assim fundamental a reflexão e o diálogo sobre essa temática, pois “pensar a respeito disso é ir além de discutir conteúdos programáticos e atividades em aula: é pensar sobre o próprio processo de concepção”. (LAVOURA; BOTURA; DARIDO 2006, p. 206).

Uma vez que toda a concepção de mundo implica necessariamente uma ação, Darido (2003, p.13) ratifica que:

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados.

Nesse sentido o professor precisa se embutir de conhecimentos acerca, não somente do homem, como também de sociedade; compreender que todos os atores na escola fazem parte de uma cultura e de um contexto histórico. Sendo assim, a concepção dos professores implica diretamente a sua relação de mundo, as prioridades ou escolhas do conteúdo e, conseqüentemente, as relações de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, acreditamos em uma ampliação da tradicional visão paradigmática de se compreender os JCs como um conteúdo comum a ser abordado nas aulas de Educação Física Escolar; devemos compreender, também, que os JCs poderão ser uma ferramenta fundamental na educação para uma sociedade menos desigual e menos competitiva, pautando-se em uma ótica inclusiva e entendendo a relevância desses jogos para fomentar a formação de sujeitos mais voltados para a compreensão e respeito ao outro.

Compreendemos que a sociedade atual, estimula desde a infância a competição e o sucesso individual, sendo assim, não é uma grande surpresa estarmos rodeados de indivíduos que supervalorizam a competição. Entretanto, a escola deveria ser um dos lugares fundamentais para romper esse padrão competitivo através de ensinamentos que promovessem valores como: respeito, solidariedade, ética, tolerância e cooperação nas relações interpessoais. De acordo com Cortez (1996), a educação deve ser comprometida com o contexto social em que ela está inserida, pois ela não é autônoma em relação às condições políticas, econômicas e sociais.

Na Educação Física, apesar dos avanços teóricos e acadêmicos na busca por propostas inclusivas e cooperativas, ainda existe uma grande predominância do mito da competição e da esportivização (CORREIA, 2006). Então, semelhante a algumas abordagens, os JCs criticam veementemente a competição exacerbada do esporte, pois essa característica contribui para uma sociedade individualista e com pouca alteridade; sendo assim essa abordagem aponta, como uma alternativa, a transformação didático pedagógica dos conteúdos na EFE e, conseqüentemente, a expansão da concepção do esporte e dos jogos somente como competição.

Respeitamos que o professor tenha a liberdade de optar por sua forma de ver o mundo, entretanto, acreditamos que o papel do professor seja o de educar e o de promover a transformação em diferentes aspectos - cognitivos, sociais, afetivos, motores e culturais. Nesse sentido, para a efetiva utilização dos JCs na escola, os alunos deverão ser conscientizados dessa realidade social, assumindo posições críticas e reflexivas frente a essa perpetuação da ideologia da competição e da concepção de uma sociedade dividida entre vencedores e perdedores.

Costa e Pimentel (2009) em seus estudos sobre o uso de JC em escolas com violência discente, concluíram que a incorporação de valores como companheirismo, confiança, solidariedade e cooperação afetaram no controle de comportamentos agressivos, chegando a haver melhorias nas relações interpessoais aluno-aluno e professor-aluno. Entretanto, os autores citados acima, recomendaram que o professor que trabalhar com os JCs não deveria negar a competição, pois acreditam que nesta sociedade atual em que vivemos corre-se o risco de formarmos cidadãos passivos, distantes da realidade totalitária da competição, tornando-os incapazes de mudar o meio em que vivem e de superar as injustiças sociais.

Entendemos que a competição deve ser vista nas aulas de Educação Física escolar como um momento de aprendizagem também, uma vez que preparar o aluno para lidar com as frustrações da vida, com as dificuldades que irá enfrentar em suas fases seguintes, ajudam a constituí-los como sujeitos que sabem lidar com a perda e entender que a mesma faz parte da nossa sociedade, sendo assim, não devemos colocar a competição e a cooperação como rivais

ou excludentes entre si, mas como formas de oportunizar aos alunos a ampliação de seus conhecimentos.

Nesse sentido, Freire (1999) afirma que, "a competição sempre está presente no homem, isto posto não queremos renegá-la ou retirá-la do convívio dos alunos, mas temos sim que repensar novas possibilidades de conteúdos e estratégias nas aulas de Educação Física...". Nos posicionamos em conformidade com o autor, pois não se trata de renegar a competição em detrimento da cooperação, mas de entender que as duas são necessárias dentro do contexto formativo escolar.

Ao analisarmos os conceitos de cooperação e de competição, temos, segundo Brotto (2002), que a cooperação se configura como um processo que promove a interação social e que possui objetivos comuns; as ações realizadas são compartilhadas por todos, assim como também os benefícios são distribuídos para todos. No caso da competição, o processo vivenciado apresenta os objetivos com características mutuamente exclusivas e as ações realizadas possuem características de isolamento ou oposição umas às outras, no caso dos benefícios, passam a ser compartilhados somente por alguns.

Compreendemos que as discussões relacionadas a esse viés cooperativo e competitivo, nos remete a compreensões diversas, ora que as duas se contrapõem, ora que se complementam, assim para nos nortear e tentar esclarecer, utilizamos a diferenciação feita por Brotto (2002).

Quadro 1 – Diferenças entre os jogos competitivos e cooperativos segundo Brotto.

JOGOS COMPETITIVOS	JOGOS COOPERATIVOS
São divertidos para alguns	São divertidos para todos
Alguns jogadores têm o sentimento de derrota	Todos os jogadores têm um sentimento de vitória
Aprende-se a ser desconfiado, egoísta ou se sentirem melindrados com os outros	Aprende-se a compartilhar e a confiar
Os perdedores ficam de fora dos jogos e simplesmente se tornam observadores	Os jogadores estão envolvidos nos jogos por período maior, tendo mais tempo para desenvolver suas capacidades
Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes quando alguma coisa de "ruim" acontece aos outros	Aprende-se a solidarizar com os sentimentos dos outros, desejando também o seu sucesso
Os jogadores são desunidos	Os jogadores aprendem a ter um senso de unidade
Os jogadores perdem a confiança em si mesmo quando eles são rejeitados ou quando perdem	Desenvolvem a autoconfiança porque todos são bem aceitos
Pouca tolerância à derrota desenvolve, em alguns jogadores, um sentimento de desistência face à dificuldade	A habilidade de perseverar face às dificuldades é fortalecida
Poucos de tornam bem-sucedidos	Todos encontram um caminho para crescer e se desenvolver

Fonte: BROTTTO (2002, p. 45)

Nessa perspectiva, consideramos que os JCs, assim como seus princípios e objetivos, podem ser trabalhados em todos os níveis de ensino, uma vez que a cooperação faz parte da formação de alunos mais compreensivos e com uma ideia de coletividade maior que o da individualidade. Esses princípios que defendemos, em relação aos aspectos da cooperação, através dos jogos cooperativos no âmbito escolar, podem ser percebidos nos objetivos dos documentos legais que norteiam a Educação Física escolar. Dentre eles, podemos destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o Ensino Fundamental que apontam como um dos objetivos gerais

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;(BRASIL, 1997, p. 5)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC: este documento aponta o campo de experiências “o eu, o outro e o nós”, como um dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que diz respeito a “ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.”, ou seja, a base nacional comum defende objetivos de aprendizagem em que o aluno se pauta nas relações interpessoais, levando-os a entender que somos todos parte de um mesmo conjunto, um mesmo grupo, cujos objetivos consideramos serem prioridades na proposta dos jogos cooperativos.

Assim, mesmo os PCNs e a BNCC não apresentando os JCs em si como uma abordagem ou atividade específica da Educação Física, eles defendem uma ideia de cooperação que aparecem nos documentos, como um fomento para o despertar de atitudes colaborativas e cooperativas entre os alunos do Ensino Fundamental.

Acreditamos que tanto os PCNs quanto a BNCC norteiam o incentivo e o despertar para a cooperação como princípio de convivência com o outro em uma perspectiva de coletividade e partilha de conhecimentos mútuos, que podem ser trabalhados ou ampliados com a utilização planejada e organizada dos JCs na escola, entendendo-os como um meio importante para as reflexões de relações entre si e com o outro, como promoção de experiências mais significativas para a formação de nossos alunos.

3. A ABORDAGEM JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROPOSIÇÕES DE AULAS

Ressaltamos que a partir das propostas de atividades, verificamos alguns pilares essenciais quando pensamos na sua utilidade educacional: 1- proposição de algo interessante e desafiador para os participantes resolverem, 2- permissão para que possam se auto avaliar quanto ao seu desempenho, 3- incentivo à participação de todos os jogadores ativamente, do começo ao fim do jogo. Muitos profissionais questionam se devem trabalhar apenas com métodos cooperativos ou combiná-los com atividades competitivas ou individuais; acreditamos que as três propostas devem ser utilizadas, uma vez que os indivíduos necessitam ter experiências nessas vivências para saber como se sentem em cada situação.

Terry Orlick (1989) reconhece que o sistema educacional reforça a competição, uma vez que não ensinamos as crianças a amarem o aprendizado, mas a tirarem notas altas; como na Educação Física, não ensinamos as crianças a amarem os esportes, nós ensinamos a vencer jogos. Na perspectiva do nosso contexto educacional, acreditamos que o JC deve ser inserido gradualmente, sem exclusão de outros métodos, até mesmo combinado com outras estruturas, de forma progressiva, pois consideramos importante que o professor também trabalhe as características da competição como saber ganhar, saber perder e “jogar limpo”, por exemplo, para uma aprendizagem mais completa. É válido salientar que podemos iniciar procurando adequar os jogos ao grupo e ocasiões que se propõe jogar.

Para a construção das atividades nos ancoramos na classificação de Terry Orlick (1989) que propõe a divisão dos Jogos Cooperativos em diferentes categorias: a) Jogos Cooperativos sem perdedores: Todos os participantes formam um único grande time. São jogos plenamente cooperativos; b) Jogos de resultado coletivo: Permitem a existência de duas ou mais equipes, havendo um forte traço de cooperação dentro de cada equipe, também. O principal objetivo é realizar metas comuns; c) Jogos de inversão: Enfatizam a noção de interdependência por meio da aproximação e da troca de jogadores que começam em times diferentes. Os jogos de inversão se dividem em quatro tipos: Rodízio, Inversão do goleador, Inversão do placar, Inversão total; d) Jogos semicooperativos: Indicados para um início de trabalho com Jogos Cooperativos, especialmente com adolescentes, no contexto de aprendizagem esportiva. Oferece a oportunidade de os participantes jogarem em diferentes posições, em que: todos jogam / todos tocam / todos passam / todos marcam pontos em todas as posições: Todos passam pelas diferentes posições no jogo (goleiro, técnico, torcedor, dirigente etc.).

Podemos, por meio dessas categorias, adequar os jogos que foram planejados de acordo com as características, as condições e o ritmo de cada grupo. É importante levar em consideração essas particularidades para que seja possível potencializar os princípios e as habilidades desenvolvidas com a cooperação. A construção de uma realidade cooperativa é totalmente viável em qualquer grupo e faixa etária, pois permite a esses grupos construir uma ética de convivência, tornando possível uma aproximação entre as pessoas no complexo sistema em que vivemos. A seguir seguem as propostas:

Quadro 2 – Propostas de aulas

a) Educação Infantil

- O caminho da ilha

Momento inicial: Antes de iniciar a vivência o professor pode propor alguns questionamentos: Como podemos chegar juntos até a ilha mágica com apenas dois arcos?

Vivência: Os alunos se dividem em grupos de quatro, com um líder cada; cada grupo tem dois arcos. O professor conta a história da ilha mágica, que possui o “tesouro da humanidade”. Para chegar à ilha, os alunos terão de usar os arcos. Ao sinal do professor, o líder de cada grupo coloca um arco a sua frente e pula dentro. Em seguida, os outros três integrantes entram no arco e trazem o segundo. O líder coloca o segundo arco à sua frente e pula de novo, e os demais pulam para o segundo, e assim sucessivamente, até os alunos chegarem a ilha mágica (que pode ser onde o professor está).

Classificação (Orlick, 1989): Jogo de resultado coletivo.

- Tartaruga Gigante

Momento inicial: Antes de iniciar a vivência o professor pode propor alguns questionamentos: Como a tartaruga se desloca em seu habitat? O que ela seria capaz de levar em seu casco?

Vivência: Todos juntos, na posição de quatro, e sobre o grupo a chapa de papelão. O objetivo é atingir o ponto de chegada sem deixar a chapa cair. O professor pode construir uma pista com obstáculos, e então o objetivo do grupo será passar pela pista sem que a chapa caia.

Classificação (Orlick, 1989): Jogo de resultado coletivo.

b) Ensino Fundamental – Séries iniciais

- Cabeça pega o rabo

Momento Inicial: Como iremos proteger a cabeça do dragão sem soltar a cintura do amigo?

Vivência: Formam-se colunas de mais ou menos dez alunos, cada um segurando na cintura do companheiro da frente. O primeiro aluno, que será a cabeça do dragão tenta pegar o último da coluna que será o rabo, que procura se esquivar. Se conseguir, o primeiro jogador da coluna trocará de lugar com o último.

Objetivos: Desenvolver hábitos e habilidades de trabalho em grupo, incentivar o espírito de equipe e desenvolver habilidades motoras, tais como andar, correr e desviar.

Classificação (Orlick, 1989): Jogos semicooperativos

- Cadeiras musicais cooperativas

Momento inicial: Cadeiras formando círculo, voltadas para fora. Todos os jogadores do lado de fora do círculo. Enquanto a música toca, todos dançam ao redor das cadeiras. Quando a música parar, todos devem subir nas cadeiras. Ninguém pode ficar no chão sem cadeira, pois o objetivo do jogo é manter todo o grupo longe do chão, em cima das cadeiras. O jogo reinicia quando a música volta, e o professor retira uma cadeira. O jogo continua até que todo o grupo compartilhe uma única cadeira.

Objetivos: Estimular a cooperação, reforçar o trabalho em grupo e reforçar laços de afetividade.

Classificação (Orlick, 1989): Jogos Cooperativos sem perdedores.

c) Ensino Fundamental – Séries finais

- Basquete cooperativo

Momento inicial: Quais as características do jogo de Basquete? Quais os tipos de passes?

Vivência: Dois grupos com o mesmo número de participantes em uma quadra de Basquete. Começamos com o jogo convencional, depois, aos poucos, vamos incorporando elementos cooperativos, tais como: Todos passam – A bola deve ser passada entre todos os jogadores do grupo antes de ser arremessada à cesta. Todos fazem cesta – O grupo só atingirá o objetivo se todos os participantes de um mesmo grupo fizerem cesta durante o jogo. Passe misto – A bola deve ser passada alternadamente, entre meninos e meninas. Cesta mista - Em um momento vale a cesta de menina, em outro momento de menino.

Problematização: Qual a forma de jogar foi mais difícil? Todos conseguiram participar?

Pesquisa: O professor pode solicitar uma pesquisa sobre a história do basquete, e como era jogado no início da sua criação.

Aprofundamento: O professor pode trazer momentos que fizeram história no basquete feminino e masculino.

Classificação (Orlick, 1989): Jogos semicooperativos

- Futsal do passe misto

Momento Inicial: Quais são as características do Futsal? Vocês conhecem algum evento em que o Futsal é jogado com equipes mistas?

Vivência: O professor separa os alunos em equipes mistas, levando em consideração critérios não competitivos. Utilizando-se de regras pré-estabelecidas, ele inicia o jogo de futsal e após um certo tempo propõe uma variação, esta estabelece que a bola passe de forma alternada entre meninos e meninas da equipe antes que seja efetuado o gol.

Problematização: Todos os alunos conseguiram participar do jogo? O que vocês acharam de jogar Futsal dessa forma? O que vocês acham de fazer adaptações nos jogos convencionais para incluir todos os alunos?

Pesquisa: O professor pode propor a pesquisa sobre as equipes de Futsal cearense.

Aprofundamento: O professor pode propor uma pesquisa sobre o número de equipes masculinas e femininas existentes no Futsal na capital de Fortaleza.

Classificação (Orlick, 1989): Jogos semicooperativos

d) Ensino Médio

- Vôlei com panos

Momento Inicial: No ensino médio o aluno tem um espírito competitivo muito aguçado. O jovem normalmente adora competir, tendo o desejo de provar e de se destacar entre os outros participantes. Na percepção da maioria dos jovens, ser o melhor o ajuda a ganhar um espaço dentro dos grupos sociais que convivem. O professor pode começar a aula perguntando como eles costumam jogar vôlei, que adaptações eles fazem normalmente.

Vivência: O professor divide a aula em dois momentos. No primeiro momento faz o jogo de vôlei da forma tradicional. No segundo momento da aula, propõe que a atividade seja realizada em dupla, sendo que os alunos irão receber um pedaço de tecido, que vão usar pra jogar a bola. Ganha a equipe que chegar na pontuação determinada primeiro.

Problemática: Qual foi a forma de jogar vôlei que vocês mais gostaram? Foi engraçado e divertido jogar das duas formas? Quais as dificuldades e facilidades que vocês perceberam ao jogar vôlei da segunda forma?

Pesquisa: O professor pode propor a pesquisa sobre as diferenças entre jogos cooperativos e competitivos.

Aprofundamento: O professor pede para que os alunos pensem em atividades, jogos ou brincadeiras que normalmente são competitivas, e pensem numa maneira de mudar as regras, e tornar esse jogo cooperativo. Na aula seguinte o professor escolhe algumas dessas atividades, para que a turma toda experimente os jogos com as novas regras.

Classificação (Orlick, 1989): **Jogo de resultado coletivo.**

- Travessia do rio

Momento Inicial: No ensino médio, os jovens estão muito preocupados em trabalhar e entrar no mercado de trabalho. Desta forma, para chamar a atenção dos alunos nessa atividade, o professor pode ressaltar que as atividades cooperativas são usadas em processos seletivos de diversas empresas e que características como cooperação e trabalho em equipe são aspectos observados pelas empresas na hora de selecionar seus funcionários.

Vivência: O professor dispõe a turma toda de um lado da quadra, e conta uma história: vocês estão em uma floresta, e para se salvar, precisam atravessar o rio (o professor pode usar fita crepe para demarcar a área do rio, ou simplesmente usar a marcação da quadra pra delimitar o espaço). Mas temos um problema! A ponte usada para atravessar o rio está quebrada, sobrando apenas dois pedaços de madeira (representada por duas folhas de papel). Importante ressaltar, que eles não poderão atravessar o rio nadando, pois o mesmo está cheio de jacarés e piranhas. A atividade termina quando todos conseguem atravessar o rio.

Problemática: Que dificuldades eles encontraram para atravessar o rio? Pensaram em ajudar os colegas, ou estavam preocupados só em se salvar? Algum aluno ficou com medo de atravessar o rio? Teve um líder? A estratégia utilizada para atravessar o rio foi uma decisão unilateral ou coletiva?

Pesquisa: Pesquisar sobre outras atividades e dinâmicas utilizadas em processos seletivos

Aprofundamento: Através de uma roda de conversa, questionar aos alunos, que valores eles acham importante para completar essa atividade, que sentimentos estavam presentes nessa dinâmica, e como eles se perceberam durante a atividade.

Classificação (Orlick, 1989): **Jogos Cooperativos sem perdedores.**

e) **Educação de Jovens e Adultos**

- Brincadeiras e jogos – Nó humano:

Momento inicial: O professor, neste momento, deve ressaltar a importância da participação de todos para que a atividade seja realizada. Quando chegam em casa, conseguem lembrar quem estava sentado ao seu lado durante a aula? Você costuma pedir ajuda de outras pessoas na realização dos seus afazeres? Você costuma ajudar outras pessoas?

Vivência: Todos os alunos formam um círculo dando as mãos. Cada um verifica quem está à sua direita e à sua esquerda. Isto é muito importante, pois pode haver confusão depois, portanto, peça que cada um fale alto para si e para os outros: "Marcos está à minha direita e Joana, à minha esquerda". Diga para soltarem as mãos e caminharem pelo espaço, aleatoriamente, até ouvirem um sinal. Ao ouvi-lo, todos param exatamente onde estão. Agora, sem sair de suas posições, deverão dar sua mão direita para quem estava à sua direita e sua mão esquerda para quem estava à sua esquerda. Vai se formar um nó de alunos, e deverá ser desfeito voltando o círculo à posição inicial, sem que ninguém solte as mãos. Peça que os alunos do grupo fiquem em círculo. Eles devem dar as mãos uns aos outros, entrelaçando-as. Não pode dar as mãos para o colega que está ao lado nem dar as duas mãos para a mesma pessoa. A tarefa é desfazer o nó humano sem soltar as mãos, formando um círculo.

Problematização: Vocês costumam se ajudar durante a resolução de tarefas em sala de aula? Costumam dar mãos aos colegas? O que foi mais difícil durante a prática? Qual a importância do outro na resolução dos problemas?

Pesquisa: Aonde podemos dar e receber ajuda fora dos muros da escola?

Aprofundamento: O professor pode propor aos alunos que passem a sentar ao lado de colegas diferentes durante as aulas seguintes, e assim procurem a se ajudar na resolução de atividades propostas.

Classificação (Orlick, 1989): Jogos Cooperativos sem perdedores.

Fonte: próprios autores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos autores que propõem essa abordagem enfatizarem as atividades cooperativas como forma de se trabalhar essa abordagem, nós acreditamos que é possível ir além da exclusão da competição nas aulas de Educação Física. Como não temos como acabar com a competição que faz parte da nossa sociedade, é importante que o professor mostre o tempo todo para os seus alunos, que apesar da competição existir, nós podemos transformá-las em algo

melhor. Sempre levantar questionamentos com os alunos após uma atividade competitiva, se é possível ajudar o outro, cooperar, e porque é tão importante para eles o jogo ter um vencedor.

Dessa forma, seria possível utilizar a abordagem de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física, sem excluir de forma obrigatória a competição, usando essas atividades competitivas como forma de reflexão sobre os valores atuais, a fim de transformar a visão do aluno sobre essa forma de encarar os desafios presentes em suas vidas.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, Dicionário. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 04/09/2019.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de conveniência, Santos, 2ª ed. SP: Projeto Cooperação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: CNE, 1997.

BROWN, Guilherme. **Jogos Cooperativos**. Teoria e Prática. 2.ed. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

BROWN, Guillermo. Jogos cooperativos: teoria e prática. **São Leopoldo: Sinodal**, p. 105, 1994.

CORREIA, M. M. Trabalhando com jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas: Papirus, 2006.

CORREIA, Marcos Miranda. **Jogos cooperativos e educação física escolar**: possibilidades e desafios. Revista Digital Buenos Aires. n.107. 2007.

CORTEZ, Renata do Nascimento Chagua. Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola. Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p. 01-09, 1996.

COSTA, Ivanete; PIMENTEL, Giuliano. Reflexões críticas sobre o uso de jogos cooperativos em escolas com violência discente. In: Congresso Nacional de Educação. 2009.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo:Scipione, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6.ed.Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez editora, 2011.

LAVOURA, Tiago Nicola; BOTURA, Henrique Moura Leite; DARIDO, Suraya Cristina. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. Journal of Physical Education, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2006.

PÉREZ OLIVERAS, Enrique. Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. **Lecturas: Educación física y deportes**, v. 9, 1998. Disponível em: <[http:// www.efesportes.com/efd9/jue9.htm](http://www.efesportes.com/efd9/jue9.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2010.

ORLICK, Terry. Vencendo a competição. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

IX. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ÁREA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES PERTINENTES AO DOCUMENTO

Stela Lopes Soares

Bruna Oliveira Alves

Francisca Sueli Farias Nunes

Felipe Bandeira Pimentel Drumond

Francisco Ricardo Miranda Pinto

A Educação Física é uma disciplina escolar da educação básica que tem por finalidade introduzir e integrar o aluno no âmbito da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais como jogos, esportes, ginásticas, lutas, atividades rítmicas e expressivas, exercícios físicos e as demais práticas que correspondem à cultura corporal de movimento de uma maneira geral.

DARIDO; RANGEL, 2005

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo objetiva a descrição, a discussão e a proposição sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, situada nos fundamentos e nos princípios da abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A palavra parâmetro é formada pela combinação do prefixo grego *para* que indica proximidade e *metro* do latim, que significa medir, medição ou medida. Ponderando sobre o contexto dos PCNs, o termo baliza para o significado de medida e este remete aos termos padrão ou limite.

Como é visível, a ideia de padrão está implícita no termo (WIEDEMER, 2013).

Os PCNs representam um conjunto de orientações para fomentar a formação para cidadania com destaque para o papel social do professor. Isto é, o objetivo não está mais em um ensino mecanizado e sem fazer sentido ao educando, o docente não é mais o único detentor do conhecimento e o aluno aquele que memoriza as informações. O processo educativo torna-se, nessa visão, algo dinâmico e transversal.

Os PCNs foram criados, inicialmente, para abranger a rede pública de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta foi garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Idealizado pelo Ministério da Educação e do Deporto os PCNs trazem influência direta do modelo educacional espanhol, para tanto, contou em sua construção com pesquisadores de diversas áreas, inclusive de Educação Física (DARIDO, 2001).

A Educação Física na escola pode ser explicada por intermédio de suas ideias pedagógicas. Esse fato só é possível de acontecer pois ao longo do seu processo histórico e epistemologicamente, ela se estrutura por meio de várias vertentes de pensamentos (SILVA, 2016).

Betti (2004) e Darido e Rangel (2005) compreendem a Educação Física como uma disciplina escolar da educação básica que tem por objetivo inserir e integrar o aluno no campo da cultura corporal de movimento, almejando desenvolver cidadãos que usufruam, compartilhem, produzam e transformem as formas culturais, tais como: jogos, ginástica, esportes, lutas, atividades rítmicas e expressivas, exercícios físicos e as demais práticas que correspondem à cultura corporal de movimento de um modo geral.

Os PCN-Educação Física são fundamentais para a compreender as crianças e adolescentes em movimento, diagnosticando suas necessidades e favorecendo aplicações educacionais significativas (FIORANTE et al, 2018). Darido (2010) cita que o documento foi criado na busca de progressos para a disciplina, apesar de que muitos dos conteúdos do documento já tinham sido discutidos em obras anteriores (BETTI, 1991; BETTI, 1994; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O Ministério da Educação e do Desporto consolidou os PCNs-Educação Física para servir de referencial à prática pedagógica do professor, no sentido de superar a visão apenas biológica fortalecida nesse componente curricular. O documento sugere “um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos”, por intermédio de temas transversais, com adaptação de acordo com cada região e necessidades específicas (BRASIL, 1997, p. 15). O texto a seguir tenta apresentar, de forma resumida, os principais destaques dos PCNs Educação Física.

2. A ABORDAGEM DOS PCNS: ASPECTOS CONCEITUAIS

Os PCNs enquanto documento norteador da prática pedagógica traz como princípio o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aponta como fundamental à educação, enquanto direito de todos, que é o desenvolvimento pleno do sujeito, considerando todas as dimensões. É de extrema relevância a forma como é tratado o desenvolvimento do sujeito, visto que o homem é constituído por outros elementos que transbordam o anatômico, tais como os psicoemocionais, os sociais e os cognitivos (WIEDEMER, 2013).

A prática docente na Educação Física, segundo os PCNs, deve ser compreendida como elemento social de inclusão das diversidades, indo de encontro ao discurso que prima por um corpo esteticamente “normal”, devendo para tanto (re)organizar as atividades físicas às diferentes necessidades e tipos corporais, mas principalmente compreender que incluir não se refere exclusivamente às pessoas com deficiência, por isso o uso do termo “diversidade” naquele documento (BRASIL, 1997; SILVA; PINTO, 2016).

Os PCNs são coadunados com o exercício da cidadania, que procura garantir a todos o acesso à totalidade dos recursos culturais, relevantes para a intervenção e a participação na vida social (WIERDEMER, 2013), por isso, a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, bem como à implementação de materiais didáticos que atendam às exigências de tal proposta.

Pensando nisso, incluir é, também, proporcionar a todas as diversidades a potencialidade de autoconhecimento, de autopercepção e de ser inserido na sociedade, capaz de adequar-se às situações e não um ser em estado de dependência. Oportuniza que o outro compreenda seu corpo e seus movimentos como parte de todo um contexto sociocultural, contribuindo sobremaneira na qualidade de vida, seja mental, seja física (LARA; PINTO, 2016).

Dessa feita, os PCNs buscam uma reflexão sobre os conteúdos e as metodologias propostas nas aulas, como também demandam uma redefinição em que a concepção de conteúdo escolar se agrega para além de fatos e de conceitos, passando a adotar procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar conteúdos de diferentes naturezas como instrumento de aprendizagem escolar, reitera a responsabi-

lidade da escola e do professor com a formação integral do aluno e com a precisão de mediações cientes e planejadas nessa direção (BRASIL, 1997).

Cumprе ressaltar que a proposta dos PCNs da área Educação Física é evidenciar os aspectos socioculturais dos educandos, de modo a atender as diferentes dimensões de aprendizagem. Por essa razão, é imprescindível que o educador reflita e considere a qualidade e a quantidade de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, em relação com o meio sociocultural vivido pelo aluno fora dela, carregado de mitos de saúde, beleza e desempenho de informações pseudocientíficas e falácias. Em suma, uma sociedade que promete para muitos e viabiliza para poucos.

Daí a necessidade de se identificar valores, preconceitos e estereótipos presentes no ambiente escolar, que são o pano de fundo determinante para a geração de interesses e motivações ou situações conflitantes no cotidiano das salas de aula. Nesse contexto, o educador deve assegurar a função social da escola, que é a formar cidadãos, em um espaço de experiências, em que todos os alunos tenham acesso à prática e à reflexão da cultura corporal de movimento.

Diante dessa premissa, os PCNs apontam que o professor deve buscar meios para garantir a vivência prática da experiência corporal, incluindo o aluno na elaboração das propostas de ensino e aprendizagem, com base em sua realidade social e pessoal, na sua percepção de si e do outro, em suas dúvidas e necessidades de compreensão dessa mesma realidade. Somente dessa forma poderá constituir um ambiente de aprendizagem significativa para o aluno, no qual ele tenha a possibilidade de fazer escolhas, de trocar informações, de estabelecer questões e de construir hipóteses na tentativa de respondê-las.

Para subsidiar a formação do professor, o documento traz na primeira parte a trajetória e as tendências pedagógicas, tais como: desenvolvimentista, construtivista, crítica superadora, emancipatória e psicomotricista que influenciaram, bem como traz as contribuições para a formação da cidadania do componente curricular Educação Física (BRASIL, 1997).

Enquanto documento que norteia, que orienta a prática docente na Educação Básica, os PCNs ratificam diferentes tendências e teorias que compõem a história da Educação Física no Brasil, conseqüentemente, diferentes percepções atribuídas ao papel da disciplina no cenário educacional.

2.1. Blocos de conteúdos

Os blocos de conteúdos sugeridos pelos PCNs para Educação Física no Ensino Fundamental e Médio são divididos em três blocos temáticos que se articulam entre si, apresentando conteúdos comuns, mas resguardando suas características específicas.

Blocos de conteúdos – PCN de Educação Física



Fonte: Autores, 2019.

Os PCNs apontam que os conteúdos selecionados pelos professores no bloco “conhecimentos sobre o corpo” deverão levar os alunos a perceberem o seu corpo como um organismo integrado e que interage com o meio físico e cultural. Para tanto, o documento orienta que o professor deve abordar os conhecimentos básicos acerca da anatomia, fisiologia, bioquímica e biomecânica, a partir da percepção do próprio corpo, no sentido de capacitar os alunos para uma “[...] análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis” (BRASIL, 1997, p.36).

O texto expresso no bloco esportes, jogos, lutas e ginásticas, chama a atenção para a inexistência de um consenso no conceito de cada uma dessas práticas corporais, em razão das “sutis interseções, semelhanças e diferenças entre uma e outra” e se propõe a delimitá-las para favorecer a operacionalização e a sistematização dos conteúdos pelo professor (BRASIL, 1997, p. 37).

No documento em estudo, o esporte é concebido como práticas amadoras ou profissionais regulamentadas por “regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais”.

Os jogos são realizados em situações mais festivas e possuem maior flexibilidade nas regulamentações para se adequarem às condições disponíveis para o evento.

As lutas são definidas como disputas com regulamentação específica nas quais os oponentes são subjugados, “mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa” (BRASIL, 2007, p. 37).

Já as ginásticas são compreendidas como técnicas de trabalho corporal individualizado, realizadas para aprimorar outras modalidades e, por essa razão, seus conteúdos têm estreita relação com o bloco “conhecimentos sobre o corpo”.

O último bloco, “atividades rítmicas e expressivas”, apresenta um conteúdo amplo e diversificado, pois trata das manifestações da cultura corporal, ou seja, das danças e das brincadeiras cantadas. De acordo com os PCNs, a “diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 39).

2.2 Temas Transversais

Os Temas Transversais perpassam todas as disciplinas e conteúdos trabalhados dentro do ambiente escolar, logo, o documento dos PCNs aponta que a Educação Física deve contribuir para a aprendizagem desses temas, partindo da realidade vivenciada pelos alunos para norteá-los na sua formação crítica e social. Corroborando esse pensamento, Darido *et al* (2001, p. 13) assevera que os Temas Transversais, são “como as ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas”.

Cumprir informar que os temas destacados pelos PCN são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Assim, o documento em estudo aponta que a Educação Física deve priorizar discussões, a partir dessas temáticas, para auxiliar na aproximação dos problemas sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito e para sua formação crítica, ampliando sua visão para as questões da sociedade. (DARIDO, 2012).

Para a autora, o professor não deve fazer diferenciação entre conteúdos e temas transversais, mas tratar cada tema como prioridade dentro do currículo, a partir da elaboração de projetos específicos, haja vista sua contribuição para a transformação social dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

No intuito de contribuir para o despontar de novas estratégias de abordagem dos conteúdos dos Temas Transversais, o documento aponta “[...] algumas reflexões para serem tratadas pela área, com a intenção de ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagem dos conteúdos” (BRASIL, 1998, p. 34).

A ética pressupõe a ponderação do homem sobre suas atitudes e os princípios que as orientam. O documento destaca que as aulas de Educação Física trazem um desafio maior ao controle e adequação dos diferentes sentimentos e emoções vivenciados em razão da intensa interação social dos alunos durante a prática das atividades desenvolvidas por essa área. Assim, a contribuição da Educação Física é fundamental na adequação dessas expressões, em razão do seu caráter marcado por claras regras, gestos e relações interpessoais que contribuem para a construção da cidadania democrática e participativa.

Os PCNs de Educação Física compreendem a pluralidade cultural como o respeito às diferenças grupais e culturais da sociedade e destaca que a vivência de diferentes práticas corporais das diversas manifestações de cultura contribui efetivamente para a adoção de respeito pelas múltiplas expressões de cultura por parte dos alunos e de todos os envolvidos em seu processo educacional.

No tocante ao trabalho e ao consumo, os PCNs orientam o professor sobre a importância de estimular, sobretudo, nos grupos de jovens e adolescentes, a reflexão crítica sobre as relações que envolvem o trabalho e o consumo, devido ao apelo midiático a determinadas práticas de atividades físicas que determinam a aquisição de objeto de desejo, como: bicicletas, tênis, skate, roupas etc., haja vista sua implicação na exclusão de um determinado grupo.

A dimensão “orientação sexual” é pautada no documento em estudo para além do autoconhecimento para o autocuidado, pois orienta os professores a refletirem junto aos seus alunos sobre o direito de viver satisfatoriamente, contrapondo-se “aos interesses econômicos que pregam a busca da aptidão física por meio do sofrimento, subjugando o corpo pela vontade, apoiada em um modelo de dominação e no consumo de bens e serviços” (BRASIL, 1988, p. 41). O documento supracitado agrega ainda a importante discussão sobre os valores presentes nos padrões de “gênero homem e mulher e sua relação com o corpo e a motricidade, padrões que se constroem e que são cultivados desde a infância, pautados em referências biológicas e socioculturais” (*ibid.*).

A atuação da Educação Física na dimensão “meio ambiente” busca refletir sobre a importância do cuidado de si mesmo para o equilíbrio dos sistemas, incentivando o cuidado de cada um para a construção de uma sociedade sustentável. Assim, o texto destaca que o professor deve desenvolver nos seus alunos atitudes observadoras às mudanças do meio devido a ação humana e busque, cotidianamente, minimizar suas marcas no meio ambiente.

Os PCNs apontam para a responsabilidade da área em compartilhar a “valorização de conhecimentos relativos à construção da autoestima e da identidade pessoal,

ao cuidado do corpo, à nutrição, à valorização dos vínculos afetivos e à negociação de atitudes e todas as implicações relativas à saúde da coletividade [...]. Darido (*et al* 2001) aponta que a compreensão do conceito de saúde na Educação Física se dá de maneira mais ampla, de modo que as dimensões social, psicológica, afetiva e cultural também sejam privilegiadas.

Nesse contexto, apesar das dificuldades dos professores em abordar os temas transversais, a escola precisa inclui-los no debate para promover uma formação mais crítica e fundamental para uma reflexão, por parte dos alunos, sobre os problemas sociais que afligem a sociedade. Assim, destaca-se a importância da contribuição do documento na ação docente no tocante às temáticas supracitadas.

2.3 Critérios de seleção de conteúdo

A sistematização dos conteúdos de Educação Física de forma coerente aos objetivos dos blocos de conteúdos e ao atendimento à pluralidade social dos alunos é basilar para a formação de uma consciência social crítica e emancipatória. Assim, o documento em análise orienta os professores que busquem suas próprias sistematizações, considerando durante a seleção dos conteúdos que deve embasar a sua prática pedagógica critérios como: relevância social, características dos alunos e especificidades do conhecimento da área.

Na dimensão **relevância social**, além contemplar questões relacionadas aos temas transversais, o documento selecionou as “práticas da cultura corporal de movimento que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de in-

teração sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção da saúde pessoal e coletiva”. (BRASIL, 1998, p. 67).

Para definir a dimensão **características dos alunos** como critério a ser considerado durante a seleção dos conteúdos, os PCNs de educação física ponderaram sobre as diferenças regionais e suas populações, buscando ainda “considerar os níveis de crescimento e desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos nesta etapa da escolaridade (IBID)”.

No tocante às **características da própria área**, foi concebida no documento a possibilidade de escolha de percursos metodológicos diferenciados para as práticas da cultura corporal disponíveis na área.

Desta feita, compreende-se que tais critérios de seleção dos conteúdos oportunizam o desenvolvimento das potencialidades de todos alunos do Ensino Fundamental, independentemente de suas características e dimensões físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras e atende ao preceito da educação para todos.

2.4 Dimensões de conteúdo

A dimensão dos conteúdos é o principal indicativo de avanço dos PCNs de Educação Física **para a área que ultrapassou o seu papel de ensinar atividades corporais de movimento**. O documento em estudo organizou os conteúdos dessa disciplina em atitudinais, conceituais e procedimentais, na perspectiva de os alunos fossem ensinados de forma a ter garantida a sua formação cidadã, nas aulas de Educação Física.

Os conteúdos atitudinais se voltam à atitudes morais, comportamentais e críticas que os alunos devem ter nas e

para as atividades corporais, pois a aprendizagem de qualquer prática da cultura corporal de movimento não deve se reduzir à mera aprendizagem tecnicista e alienada (BRASIL, 1998).

Os conteúdos conceituais se relacionam ao saber, à compreensão de conceitos e princípios; enquanto que os conteúdos procedimentais tratam do conhecimento sobre o próprio corpo em seus fundamentos e técnicas, de acordo com as especificidades de cada bloco de conteúdo.

Darido et al (2001) apontam que o papel da Educação Física Escolar é ultrapassar o ensino dos temas da cultura corporal, bem como apenas seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental). O professor também necessita refletir sobre os conceitos que estão ligados aos procedimentos selecionados (dimensão conceitual) bem como sobre valores e atitudes (dimensão atitudinal) que os alunos devem ter nas práticas corporais ensinadas.

Diante do exposto, é importante destacar o pensamento de Darido (2001) quando aponta que, na prática docente, não há como separar os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, mas pode-se focar em uma determinada dimensão quando o professor solicita que o aluno realize um aquecimento, enquanto explica a importância desse movimento. Assim, consegue envolver tanto a dimensão procedimental, como a conceitual.

2.5 Avaliação

O documento apresenta a avaliação, compreendendo que essa deve ser útil e deve dimensionar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos para que possam melhorar o seu desempenho. Deve compreender

o ensino oferecido, a atuação do professor, o desempenho do aluno, a estrutura da escola, a metodologia utilizada e as ferramentas auxiliares promovidas no ensino.

Os critérios de avaliação indicados no documento destacam que o aluno deve ser capaz de: 1) realizar as práticas da cultura corporal do movimento 2) valorizar a cultura corporal de movimento; e 3) relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida.

Nesse sentido, acredita-se que a avaliação deve ser uma ferramenta capaz de permitir que o aluno saiba analisar os avanços e as dificuldades envolvendo o conteúdo, conseguindo com isso a integralização entre o ensino e a aprendizagem, ainda com ela, a verificação do nível de conhecimento que o estudante detém.

2.6 Críticas aos PCNs

Apesar do documento dos PCNs de Educação Física apresentar-se como uma proposta de democratização, humanização e diversificação das práticas pedagógicas desse componente curricular, Darido *et al* (2001) aponta críticas reverberadas por Brito (apud CBCE, 1997); Brito (1999); Souza *et al* (apud CBCE, 1997); Souza & Vago (1999); Taffarel (apud CBCE, 1997), referentes ao processo de elaboração, da ausência de currículo mínimo dentre outras.

Entre as análises críticas ao documento supracitado, evidencia-se a privação da área de Educação Física na sua construção, por parte do Ministério da Educação e do Desporto que restringiu sua elaboração a um meio acadêmico de ideário neoliberal que sustentou o documento (CAPARÓZ, 2003). Outro estudo crítico dos PCNs, área Educação

Física, que requer destaque, diz respeito à ingenuidade, à superficialidade e à preponderância do senso comum, sendo esse, um fato trágico, em condições contundentes para aplicar esse tipo de conhecimento (GADOTTI, 1992).

Apesar das críticas expressas e para além da crença de que essas (críticas) servem ao exercício permanente da reflexão e da possibilidade de intervenção para aqueles que defendem interesses diferentes dos quais a sociedade procura e costuma impor aos processos educacionais, é preciso reconhecer os avanços contidos nos PCNs, referentes a área de Educação Física, haja vista o reconhecimento da necessidade dessa disciplina no Ensino Fundamental e da ausência de documento que subsidiassem a prática do professor no contexto escolar (NASCIMENTO, 2000).

Fomentando o texto apresentado anteriormente com o objetivo da compreensão ainda maior sobre o assunto, apresentam-se, adiante, possibilidades de intervenção docente para os diferentes níveis de ensino.

3. PROPOSTAS PARA APLICAÇÃO DA ABORDAGEM DOS PCNS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os PCNs buscam contribuir com a formação de alunos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Os professores podem conduzir seus objetivos, criar atividades que irão perpassar pela cultura do movimento e avaliar a aprendizagem. A prática pedagógica é realizada de maneira objetiva, clara e organiza a escolaridade em ciclos.

Nesse momento, serão apresentadas propostas de práticas pedagógicas que visam exemplificar modelos de planos de aula para o Ensino Fundamental e Médio. Vale

ressaltar que em cada modelo de planejamento diário, o professor deve levar em consideração as dimensões de conteúdo - Conceitual, Atitudinal e Procedimental, para cada bloco de conteúdo, bem como inserir um tema transversal a ser visto nessa aula.

Quadro 1 – Proposta de intervenção para Ensino Fundamental - séries iniciais (3º ao 5º ano)

Bloco de conteúdo	Conceitual	Procedimental	Atitudinal	Tema transversal
Lutas: Esgrima	Roda de conversa: Diferença entre lutar e brigar? Quem conhece a esgrima?	1. Fundamentos da esgrima: cada aluno com uma bexiga, enfileirados. Serão realizados movimentos básicos da esgrima: um pé na frente do outro, bexiga simulando a espada, avançando (indo para frente) e recuando (voltando de costas). 2. Batalha de esgrima: em duplas, os alunos irão simular uma luta de esgrima. Cada aluno terá sua bexiga e o objetivo é acertar alguma parte do corpo do outro, fazendo os movimentos de avanço e recuo. Cada vez que encostar a bexiga em alguma parte do corpo do outro marca 1 ponto.	Sempre que o ponto for marcado, deve-se cumprir o adversário.	Ética: conversa sobre a regras e a disciplina dentro das diversas lutas existentes no mundo. Diálogo sobre o ato de cuidar do corpo do outro, não machucando.

Fonte: elaborado pelos autores, 2019.

Quadro 2- Proposta de intervenção para Ensino Fundamental II e Médio

Bloco de conteúdo	Conceitual	Procedimental	Atitudinal	Tema Transversal
Conhecimento sobre o corpo	Roda de conversa: Que corpo é esse! (Mídia impressa)	Os alunos selecionarão corpos masculinos e/ou femininos nas revistas que estiverem disponíveis.	Atribuir identidade para esses corpos.	Saúde: conversa sobre a influência da mídia para os corpos deles.
Conhecimento sobre o corpo	<i>Body-Modification</i> – Diferentes padrões de beleza em diferentes grupos e culturas (Mídia Digital)	Apresentação de imagens fotográficas e vídeos, sobre diferentes culturas onde o corpo é modificado, e diferentes grupos que se utilizam de práticas para remodelagem do corpo.	Discutir sobre modelos e padrões corporais relacionados com as identidades apresentadas.	Saúde: Diálogo sobre o ato de cuidar do corpo do outro, não machucando.

Fonte: elaborado pelos autores, 2019.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo versou sobre os PCNs Educação Física e suas propostas. Podemos apontar, como fragilidade, o ecletismo de ideias e de concepções que são abordadas de forma consensual nas várias tendências pedagógicas da referida área, mascarando conflitos e divergências entre as mesmas; e, como pontos positivos, apresentamos a afirmação da Educação Física como necessária à formação do aluno de Ensino Fundamental e Médio, o princípio da inclusão nas aulas de Educação Física escolar, as dimensões dos conteúdos (procedimentais, conceituais e atitudinais), além da articulação com os temas transversais, rompendo com o paradigma da aptidão física.

Concomitantemente a isso, ressalta-se que os PCNs buscam estimular a formação de cidadãos críticos-reflexivos. Apesar disso, a participação restrita de profissionais de Educação Física, atuantes no meio acadêmico, na construção dos PCNs geram críticas relacionadas à ingenuidade e à superficialidade do documento.

Conclui-se que os PCNs voltados para Educação Física, apesar de não apresentarem uma estruturação específica dos conteúdos em relação às fases do Ensino Básico, propõem práticas efetivas nas aulas de Educação Física Escolar, baseadas na cultura corporal do movimento.

REFERÊNCIAS

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões do conteúdo. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá v.20, n 2, p. 281 – 289, 2 trim. 2009.

BETTI, M. Corpo, cultura, mídias e educação física: novas relações no mundo contemporâneo. **Lecturas Educación Física y Deportes (Revista Digital)**, Buenos Aires, v. 10, n. 79, p. 1-9, 2004.

BETTI, M. O que a semiótica inspira no ensino da Educação Física. **Revista Discorpo**, n.3 , p.25-45, 1994.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacio-nais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000189&pid=S1981-7746201300010000300006&lng=en> Acesso: 10 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas Transversais Saúde. Brasília: MEC/SEF, vol.9, 1998a.OK

BRITO, V. L. A. LDB, PCNs e rumos inclusivos da Educação Física. **Presença pedagógica**, v.5, n.30, p.17-23, 1999.

CAPARRÓZ, F. E. Parâmetros curriculares nacionais de educação física: “o que não pode ser que não é o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (orgs.). **A educação física no Brasil e Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 309-333

CBCE (organizador). Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: **profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1 , p.17-32, 2001.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL. I. C.. A. **Educação física na escola**, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

FIORANTE, F.; PAIVA, V. J. S.; CARVALHO, B. J.; MICHELETTI, L. I. S. Educação física na educação infantil: um estudo das escolas municipais da cidade de Limeira/SP. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v.14, n.1, p. 198-210, jan./jun., 2018.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992. p. 21, 70.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S.C. . **Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações**. *Rev. bras. educ. fis. esporte* [online]. 2012, vol.26, n.2, pp.283-300. ISSN 1807-5509. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000200011>.

SILVA, F. G. da S. A educação física escolar e a psicologia histórico cultural: possibilidades e desafios. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 108-126, jan./abr. 2016.

SOUSA, D. P.; FÁVERO, M. T. M. Educação Física na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamenta. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 147, Agosto de 2010.

SOUSA, E. S. de; VAGO, T. M.. O ensino da Educação Física em face da nova LDB. In: **COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE** (Org.) *Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's*: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedgraf, 1997.

WIEDEMER, M. L. Variação e gramaticalização no uso de preposições em contextos de verbos de movimento no português brasileiro. 2013. 250p. **Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)** – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. UNESP-São José do Rio Preto, 2013.

X. ABORDAGEM PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE CONSIDERAR?

**Maria Adriana Borges dos Santos
Heraldo Simões Ferreira
Paulo Gabriel Lima Rocha
Caio Cesar da Silva Araújo
Eliza de Castro Custódio Oliveira**

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola.

Jean Le Boulch

1. INTRODUÇÃO

O presente texto se apoia em teóricos como Le Boulch (1983), Levin (2009), Alves (2007), Lovisaro (2011), Fonseca (1998), Darido e Rangel (2008), dentre outros, que entrelaçam interfaces entre as áreas Educação Física e Psicomotricidade que se complementam em seus achados: epistemológicos, em que o objeto de estudo é o homem e seu movimento; ontológicos, cujas relações entre homem e natureza se estreitam; e metodológicos, relativos à preocupação com o modo pelo qual cria e interpreta.

A Educação Física, compreendida como disciplina da educação básica, assume em seu percurso histórico-social diferentes abordagens, a saber: Psicomotricidade; Desenvolvimentista; Construtivista-interacionista; Crítico-superadora; Crítico-emancipatória; Saúde Renovada; Parâmetros Curriculares Nacionais, Cultural, Sistêmica (DARIDO; RANGEL, 2008; CASTELHANI FILHO; FERREIRA, 2015).

Dentre as citadas abordagens, nos deteremos na concepção da Psicomotricidade, foco da elaboração deste capítulo. Essa foi a primeira abordagem a se contrapor às correntes anteriores da Educação Física que, consoante Le Boulch (1983, p. 266), realizavam “adestramento como fins das práticas educativas”.

Na realidade, o termo ‘Psicomotricidade’ aparece pela primeira vez em 1870, no campo da neurofisiologia, que constata disfunções físicas no cérebro sem que o mesmo esteja lesionado. Com isso, surge a necessidade médica de encontrar uma área que explique tais fenômenos clínicos (LEVIN, 2009). Diante dessa breve visão histórica, celebramos a regulamentação da Psicomotricidade como profissão, instituída pela Lei nº 13.794, aos três de janeiro de 2019, pelo Presidente da República do Brasil, sendo autorizada a criação dos Conselhos Federais e Regionais.

Aqui se faz necessária uma pausa no texto para realizar uma explicação acerca dos impactos da regulamentação da Psicomotricidade na Educação Física. O reconhecimento como profissão leva a uma possível mudança no uso dos termos a serem utilizados de agora em diante na Educação Física, por força da lei que cria a profissão de Psicomotricidade. Antes, era comum o professor de Educação Física assumir que estava utilizando, aplicando, realizando em sua aula, a Psicomotricidade. Na verdade, com a lei da regulamentação da Psicomotricidade como profissão, isso seria exercício ilegal da profissão, caso o professor não seja também psicomotricista.

A literatura que trata das abordagens da Educação Física, a exemplo das obras de Darido e Rangel (2008), Darido (2003) e outros autores utiliza o termo ‘abordagem da Psicomotricidade’ para se referir a essa possibilidade metodológica.

Tendo em vista a atual aprovação da Psicomotricidade como profissão, assumimos nesse capítulo o uso da expressão ‘abordagem psicomotora’ por considerar que esse termo se aproxima do rol de conhecimentos da Educação Física e se afasta, por sua vez, do “apoderamento” do termo Psicomotricidade, que deve estar de posse do psicomotricista. Ao utilizar a expressão “abordagem psicomotora”, estamos contemplando os elementos psicomotores de forma geral; já o termo Psicomotricidade tem, com a atual regulamentação, uma conotação de ciência, de profissão. Dito isso, retornemos à ideia central do texto.

Nas linhas que seguem, retomamos conceitos que definem a Psicomotricidade como um campo transdisciplinar, que estuda as relações entre o psiquismo, as emoções e a motricidade, como menciona a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 2019).

Nesse enfoque, a Psicomotricidade é entendida como um olhar globalizado que percebe a relação entre a motricidade e o psiquismo, como entre o indivíduo global e o mundo externo (DE MEUR; STAES, 1992). Para Gonçalves (2012), a Psicomotricidade é compreendida como uma ciência que estuda o indivíduo por meio do movimento.

A partir dessa perspectiva, o foco desse estudo perpassa por influência do francês Jean Le Boulch que investiga a Psicomotricidade a partir dos estudos da Educação Física como meio de não fragmentar o entendimento do corpo e não mecanizar o movimento humano. O autor era médico, psicólogo e professor de Educação Física. Ele foi o primeiro a inserir relações psicomotoras entre ambas as áreas com intuito de descentralizar a prática da atividade física centrada nos resultados, no rendimento e não no sujeito e em seu corpo, como ilustra em seu livro que deu origem à abordagem, “educação pelo movimento” (LE BOUCH, 1983).

Tal como escreve o citado autor, a “abordagem psicomotora” nas aulas de Educação Física contribui epistemologicamente com a didática dos professores, proporcionando um olhar global sobre os aspectos do desenvolvimento humano, numa perspectiva lúdica, emocional, psíquica e sociocultural. A Psicomotricidade busca garantir a formação integral do aluno viabilizando o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores (DARIDO; RANGEL, 2008).

A importância da “abordagem psicomotora” reside na valorização das questões elementares do ensino-aprendizagem, uma vez que favorece o desenvolvimento dos fatores básicos comuns à condição humana, tais como: imagem e consciência corporal, convivência com o outro, apropriação e domínio dos fatores psicomotores, vivência corporal, dentre outros.

Dessa forma, a Psicomotricidade intenta colaborar com o desenvolvimento humano complexo, integrado por **sete fatores psicomotores**, a saber: Tonicidade, Equilíbrio, Lateralidade, Noção de Corpo, Organização Espaço-Temporal, Coordenação Global e Fina (FONSECA, 1998). Para o desenvolvimento dessas habilidades, faz-se necessária a vivência lúdica e espontânea de atividades corporais que podem ser amplamente exploradas nas aulas de Educação Física (LE BOULCH, 1983).

De modo geral, a “abordagem psicomotora” na Educação Física nos possibilita estimular o desenvolvimento integral do ser humano nos campos psicomotor, cognitivo e afetivo, a saber:

a) **Psicomotor**: contribuir com o desenvolvimento dos fatores psicomotores (Tonicidade, Equilíbrio, Lateralidade, Noção de Corpo, Organização Espaço-Temporal,

Coordenação Global e Fina) e além disso, agora de forma mais relacionada ao campo da Educação Física, desenvolver também o aspecto motor, no caso, conectado ao desenvolvimento da aptidão física: velocidade, agilidade, resistência aeróbica e anaeróbica, força, equilíbrio, flexibilidade e composição corporal dos alunos.

b) **Cognitivo:** expressão que está relacionada com o processo de aquisição de conhecimento envolve fatores diversos como pensamento, linguagem, percepção, memória, raciocínio, atenção, concentração, estratégia, velocidade de raciocínio, resolução de problemas, dentre outros. O professor deve levar em consideração detalhes individuais e coletivos para que sua aula promova impacto no desenvolvimento dos seus alunos (OJEDA, 2011).

c) **Afetivo:** considera os sentimentos, as emoções, os relacionamentos e as características afetuosas entre os alunos e o professor. Segundo Carvalho (2013), o compartilhamento de experiências se envolve de uma maneira singular, através das histórias de cada indivíduo, conseqüentemente, o desenvolvimento dessas relações interpessoais ajuda no processo de escolarização dos educandos.

O desenvolvimento da área motora também é de importância na “abordagem psicomotora” na Educação Física com o intuito de buscar a formação integral do indivíduo. Com isso, o movimento intencional, a criatividade, a subjetividade e a espontaneidade em que o corpo de um sujeito se relaciona com o meio, com o outro e consigo mesmo, pode potencializar a capacidade de compreender e de desenvolver o indivíduo em sua totalidade significativa (OJEDA, 2011).

Nas aulas de Educação Física, as atividades psicomotoras, desenvolvidas sob integração dos campos supracitados, possibilitam a exploração do corpo, do ambiente e

do convívio com os pares; possibilitam a vivência de experiências fundamentais para o desenvolvimento intelectual / social / emocional; e ainda possibilitam a educação dos movimentos e das funções cognitivas relacionadas às interações afetivo-sociais.

Apesar de todos os benefícios apontados pela utilização da abordagem psicomotora nas aulas de Educação Física, há críticas a seu respeito. Segundo Darido (2003, p.22), a principal vantagem da abordagem psicomotora é que ela possibilitou uma maior integração com a proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física, porém, negativamente, “representou o abandono do que era específico da Educação Física, como se o conhecimento do esporte, dança, ginástica e jogos fosse, em si, inapropriado para os alunos”.

Não podemos esquecer que as críticas existentes fazem referência à abordagem psicomotora no ato do seu surgimento. Vejamos, como exemplo, Soares (1996) ao afirmar que a Educação Física, na década de 1970, perde sua especificidade. “Talvez este seja um dos momentos mais ricos e mais contraditórios de sua história recente”, afirma o referido autor (p. 4). O discurso e a prática da Psicomotricidade na Educação Física pretendeu então substituir o conteúdo, até então predominante, de natureza esportiva.

Defendemos aqui as contribuições da abordagem psicomotora, apoiadas numa determinada concepção de educação, ensino, aluno e em uma temporalidade que remete a uma sociedade pós-moderna. O professor de Educação Física que assumir essa abordagem deve tomar para si uma postura de mudança de paradigma no tocante às velhas concepções de Educação Física, aquela que instrumentaliza o ser, que fundamenta seu trato pedagógico em raízes positivistas, dentre outras mudanças.

Seguindo esses pensamentos, ao assumir essa abordagem, entendemos que o professor deve trabalhar o seu corpo e o de seu aluno, vivenciar atividades que desenvolvam habilidades em grupo, singulares, subjetivas; aprofundar seu “olhar” sob as subjetividades envolvidas; reconhecer a necessidade de se trabalhar seu “olhar” nas relações, seu corpo e suas linguagens, e até a expressividade de sua fala, como elementos indispensáveis para assegurar uma abordagem que estimule o aluno a participar, a envolver-se e a transformar-se.

Quando se realiza a leitura e a interpretação da principal obra da abordagem psicomotora, “A educação pelo movimento”, de autoria de Le Boulch (1983), é possível perceber que o autor designa um conjunto de princípios para ser conveniente com a abordagem. Tais princípios, apresentados nos parágrafos seguintes, não definem a necessidade de exclusão dos conteúdos de Educação Física, assim como não afirmam que os fatores psicomotores são os conteúdos da abordagem em questão, como pensam alguns profissionais. O autor, ainda, em sua organização e sistematização didático-pedagógica do livro não exclui os conteúdos da Educação Física, muito menos os esportes, pelo contrário, Le Boulch utiliza-se dos conteúdos da Educação Física em sua transposição didática para explicar como a abordagem psicomotora é aplicada na Educação Física.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é propor aos professores de Educação Física da educação básica diálogos e possibilidades de se pensar a Educação Física numa “abordagem psicomotora”.

2. OLHAR PSICOMOTOR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA: CARACTERÍSTICAS PROTAGONIZADORAS DO FAZER DOCENTE

Entendemos que a Educação Física escolar e a sua relação com a Psicomotricidade têm como base as necessidades do ser humano em integrar-se consigo e com o ambiente por meio de ações e movimentos conscientes e de experiências vivenciadas e adquiridas em todas as etapas da vida. Sendo, pois, indispensável ao professor ser conhecedor dos níveis de ensino da educação básica no Brasil e das características que competem a cada etapa da vida. Propomos uma síntese desse entendimento, apresentado a seguir.

Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como faixa etária de zero a cinco anos de idade, com intuito de desenvolver seus aspectos físicos, psicológicos e sociais (BRASIL, 1996).

De acordo com os estágios de desenvolvimento de Piaget, a Educação Infantil é compreendida nas fases denominadas como: sensório-motor e pré-operatório, sendo nessa primeira em que a criança, até os dois anos, vivencia reflexos neurológicos e possui sua inteligência prática.

Dos dois aos cinco anos, a criança entra na fase pré-operatória, em que é voltada para si mesma, interioriza os esquemas do estágio anterior, dando lugar à inteligência representativa do mundo, utilizando, principalmente sua perspectiva individual (ALVES, 2007). Com a descoberta do simbolismo, passa a imitar movimentos e a ampliar a linguagem (AQUINO et al., 2012).

Prosseguindo nos níveis de ensino e de desenvolvimento, temos o **Ensino Fundamental** com duração de nove anos, dos seis aos 14 anos de idade, com intuito de com-

preender o ambiente natural e social, política, tecnologia, artes e valores fundamentais da sociedade (BRASIL, 1996).

Desse modo, esse nível de ensino compreende a passagem do estágio operatório-concreto, em que a criança desenvolve noção de tempo, espaço, velocidade, ordem, e causalidade; e finaliza, aos 14 anos, em média, com o estágio operatório formal. Nesse momento, a criança opera pensamento pré-lógico para solução de problemas concretos podendo pensar em possibilidades lógicas apenas através do raciocínio, o que não significa que sejam lógicas em suas ações (SANDRI, 2010).

Esse estágio formal estende-se pelos demais níveis de ensino: Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, Wallon apresenta o estágio da adolescência com a afetividade como centro de interesse, alcançando a maturidade através de valores sociais e morais, que de início não são tão concretos, mas preparam para a vida adulta (ALVES, 2007).

No **Ensino Médio**, encontramos uma faixa etária entre 15 a 18 anos, em que temos características peculiares em relação às fases anteriores; há mudanças significativas sobre o desenvolvimento do corpo humano, por exemplo: a fase do crescimento (também conhecida como “estirão”, o começo da puberdade e a maturação sexual. A partir daí, as aulas de Educação Física podem ter maior profundidade em seus conteúdos, devido ao nível de compreensão dos alunos ser mais desenvolvido e possibilitar novas estratégias de ensino (FERREIRA, 2015).

Já a **Educação de Jovens e Adultos - EJA** está presente em várias escolas do país como uma proposta flexível, direcionada para pessoas que não tiveram acesso ao ensino

regular, considerando suas características e conhecimentos informais, alcançados diante de suas vivências diárias e no mundo do trabalho. Segundo o Ministério da Educação (BRASI, 2006), através da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, tem como objetivo ajudar os cidadãos que não conseguiram concluir o ensino básico.

Vale reforçar que a Educação Física é um componente curricular obrigatório em toda a educação básica, tal como preconiza a Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, que altera o terceiro parágrafo do artigo 26 da Lei nº 9.394 de 1996 ao introduzir a palavra obrigatório após a expressão curricular, a partir de então a disciplina é tratada como componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 2001).

A partir desses entendimentos necessários ao professor, que assume em suas metodologias uma abordagem com elementos da psicomotricidade na Educação Física, consideramos relevante a construção de uma proposta prática, explicitada a seguir.

3. DIÁLOGOS ACERCA DE UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste tópico, o leitor irá encontrar orientações didático-pedagógicas, fundamentadas na teoria da Educação Física e da Psicomotricidade, reconhecidas e validadas para o ensino e para a aprendizagem do alunado da educação básica.

Tratamos sobre a Psicomotricidade, então carecemos permear o desejo e o encantamento do sujeito desde o ato de planejar a execução das atividades. Para tanto, partiremos do imaginário em sala de aula que se transforma em espaço onde o aluno existe em sua globalidade: corpo, emoção, cognição, criatividade, desejo e vivência.

Quando se relaciona o movimento humano com o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, expressa-se uma globalidade da personalidade em sua totalidade, mediada por diferentes estímulos (andar, saltar, correr, rastejar, rebater equilibrar, coordenar, esquivar-se, quicar, equilibrar, chutar, passar, receber, transportar, dentre outros) que possibilita desenvolver diferentes funções compreendidas na interface das áreas Psicomotricidade e Educação Física (LOVISARO, 2011).

“O registro do vivenciado não deve ser esquecido ou menosprezado e, principalmente, a verbalização, momento importante para a integração do vivido” (LOVISARO, 2011). Esse registro será feito sempre antes e/ou após a realização das atividades, como demonstrado nos quadros da proposta aqui formalizada.

É necessário que o professor entenda as teorias e os conceitos relacionados à Psicomotricidade, além de conhecer e utilizar esses conceitos para a consecução dos objetivos da Educação Física na escola.

Complementando os parágrafos anteriores, Le Boulch (1983) em seu livro “Educação pelo Movimento”, discorre sobre seis princípios fundamentais da Psicomotricidade que norteiam o ensino da Educação Física numa “abordagem psicomotora”.

Quadro 1 - Princípios fundamentais da Psicomotricidade

Está relacionada a uma filosofia da educação	A Psicomotricidade deve se conectar a uma filosofia de educação que permite ao homem situar-se e agir no mundo em transformação através de um melhor conhecimento e aceitação sobre si; de um melhor ajustamento da conduta; de uma verdadeira autonomia; e, de acesso à responsabilidade no âmbito social.
Apoia-se numa concepção unitária de pessoa	No sentido de olhar a pessoa em sua totalidade, permitindo o desenvolvimento das capacidades integrais, reconhecendo as necessidades dos alunos. As aulas não devem ser impostas aos alunos e sim estar relacionadas com o desejo e com a necessidade do aluno, levando-se em conta a capacidade de compreensão.
Apoia-se na noção de “estruturação recíproca”	Isso significa que à medida que se estrutura seu interior, estrutura-se o meio, ou seja, as bases de estruturação apoiam-se para conduzir a ação educativa do aluno.
Privilegia a experiência vivida pela criança	O professor deve criar situações que possibilitem experiências, levando em conta os interesses dos alunos.
Acentua a importância do fator humano e dos fenômenos sociais na formação	A atitude do educador corresponde a uma atitude ‘não-diretiva’ que deve ser muito bem compreendida, isto é, não se estabeleça sob um modo deliberadamente autoritário. O professor deve estabelecer um estilo de relação favorável ao desenvolvimento do aluno. Para essa relação, é necessário pensar: a relação com o outro; a relação afetuosa aluno-aluno, professor-aluno; condições em grupo e individual; estabelecer combinados (através de diálogo).
Conduz à possibilidade de “aprendizagem rápida” respeitando o desenvolvimento da criança	O papel do educador consiste mais em propor situações do que induzir respostas, evitando conduzir o adestramento da estruturação do esquema corporal.

Fonte: construído pelos pesquisadores com fundamentação na teoria psicomotora de Le Boulch (1983).

A partir desse entendimento, considerando os princípios apontados por Le Boulch, seguem propostas de atividades para aulas de Educação Física com elementos da psicomotricidade.

Quadro 2 - Proposta de atividade para a Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL	
CONTEÚDO	Brincadeiras e Jogos
OBJETIVOS	Estimular a Coordenação motora global; noção de corpo; equilíbrio, imaginação, percepção e expressividade.
METODOLOGIA	Passeio na Floresta encantada: O professor organizará os alunos em círculo sentados. Será contada uma história: A floresta encantada é cheia de aventuras, e hoje, teremos a oportunidade de passear nessa floresta. Conduzir os alunos pelo espaço variando os estímulos: andar para frente; para trás, num pé só; andar de lado etc. Num determinado trecho da floresta, é preciso passar por cima da ponte (trave de equilíbrio) para atravessar um riacho. Todos os alunos devem passar por cima de obstáculos variados colocados no chão para simular uma floresta. No passeio se encontram vários animais (leão, macaco, urso, cobra). Os alunos serão estimulados na sua capacidade expressiva imitando o som e postura dos animais. O “passeio” termina com todos deitados no chão, relaxando e descansando do passeio na floresta.
AVALIAÇÃO	A avaliação dos alunos acontecerá de modo processual, levando em consideração o relacionamento do grupo e a aprendizagem individual nas habilidades psicomotoras.
SUGESTÕES	
MATERIAL	Cordas, bambolês, giz, trave de equilíbrio, cones, caixa de som.
MÚSICA	‘Como é verde na floresta’. Link: https://bit.ly/1unEs1t
FILME DOCUMENTÁRIO	‘Território do Brincar’. Link: https://bit.ly/2U99iLb
LIVROS	LAPIERRE, A. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Curitiba: Ed. da UFPR: CIAR, 2002. GONÇALVES, F. Psicomotricidade e Educação Física. Cajamar/SP. Cultural RBL, 2010.

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Quadro 3 - Proposta de atividade para o Ensino Fundamental.

ENSINO FUNDAMENTAL	
CONTEÚDO	Brincadeiras e Jogos
OBJETIVOS	Desenvolver as habilidades de Equilíbrio; Tonicidade; Lateralidade; Organização espaço-temporal, Coordenação motora global e coordenação motora fina.
METODOLOGIA	<p>Circuitos Psicomotores: O professor deverá montar, no espaço destinado para a atividade, um circuito com vários materiais formando estações. Antes de iniciar o revezamento nas estações, o professor deixará os alunos explorarem os materiais de forma livre em pequenos grupos.</p> <p>Bolas: (Jogos de manipulação e arremesso). Vários cones enfileirados em ordem decrescente. Os alunos deverão rolar uma bola e derrubar todos os cones. Em seguida, arremessar uma bola pequena em uma cesta de basquete a 1,20 metros de altura. Por fim, os alunos serão desafiados a derrubar várias bolas que estarão em cima dos cones. Os alunos devem arremessar uma bola de tênis para derrubar as bolas sem acertar os cones.</p> <p>Cordas: Várias cordas. A primeira ficará estendida no solo, o aluno deverá saltar para um lado e para o outro da corda. Na segunda corda, deverão andar por cima se equilibrando, e na última, farão grupos para o jogo do “pular corda”.</p> <p>Pneus: Montar uma sequência de pneus e solicitar que passem por cima, pelo lado, por dentro, até chegar no final previamente estabelecido.</p> <p>Vendas: Os alunos serão organizados em duplas. Um ficará vendado e terá que realizar as atividades do circuito auxiliado apenas pelo colega com comandos verbais.</p> <p>Produção artística: Ao final, serão disponibilizadas argilas, massa de modelar, papéis, tintas, canetinhas, lápis de cor, para a exploração de atividades grafomotoras. Essa produção deverá estar relacionada com as experiências vividas nos circuitos e atividades realizadas.</p>
AVALIAÇÃO	Com os alunos em círculo, será realizada uma roda de conversa. Os alunos serão estimulados a apresentarem suas produções artísticas e verbalizarem sobre as vivências e principais conquistas nas atividades individuais e em dupla.
SUGESTÕES	
MATERIAL	Cones, bolas, cordas, vendas, argilas, massa de modelar, papéis, tintas, canetinhas, lápis de cor.
MÚSICA	‘Toquinho no mundo da criança’: https://www.youtube.com/watch?v=84q1cwabwFo
FILME DOCUMENTÁRIO	‘Tarja Branca’: https://vimeo.com/185171112
LIVROS	FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal . São Paulo: Scipione, 2009.

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Quadro 4- Proposta de atividade para o Ensino Médio

ENSINO MÉDIO	
CONTEÚDOS	Ginástica de Conscientização Corporal
OBJETIVOS	Desenvolver o diálogo e a percepção da Imagem corporal; compreensão da complexidade do corpo; socialização, capacidade criativa e expressividade.
METODOLOGIA	<p>O que é o corpo? : Os alunos serão convidados a observarem imagens de corpos nas diversas culturas (em revistas), e depois serão questionados sobre as suas percepções acerca dos padrões de beleza socialmente estabelecidos. Perguntas serão incentivadas: Como você enxerga o seu corpo? Há um padrão de beleza a ser alcançado? Logo em seguida, os alunos serão estimulados na realização de alongamentos para a percepção do seu esquema corporal e os processos de contração e descontração muscular dos membros superiores e inferiores. (permitir a realização dos alongamentos também em duplas). Na prática, será incentivada a exploração do corpo nos três níveis: Corpo Funcional, Corpo Relacional e Corpo Simbólico.</p> <p>Corpo Funcional: Os alunos irão se movimentar pelo espaço, reconhecendo suas explorações corporais através de ritmos variados: correr, andar, saltar, etc. Os alunos serão convidados a realizarem rolamentos nos colchonetes que estarão dispostos pela quadra, explorando gestos e posturas naturais do corpo.</p> <p>Corpo relacional: Aqui será explorada a relação dos grupos que serão formados durante as atividades. Os desafios grupais serão de destreza corporal: imitação dos animais, execução de movimentos como: Carrinho de mão (caramujo); parada de mãos (coice do cavalo); estrelinha, baixa, média e alta (estrela do mar mão, mão e pé, pé); rolamento (macaquinho).</p> <p>Corpo Simbólico: Com alguns materiais dispostos pela quadra, os alunos deverão criar atividades que tragam à memória os jogos da infância. Será disponibilizado um tempo para que os grupos realizem as atividades de modo criativo. Após a criação, os grupos apresentarão as atividades criadas para a turma em formato de oficina.</p> <p>Representação gráfica: Para finalizar, os alunos farão o desenho do seu próprio corpo num papel. Para essa atividade serão disponibilizados: desenhos, pincéis e lápis de cor.</p>
AVALIAÇÃO	Roda de conversas: Com os alunos sentados no chão, será problematizado o tema da imagem corporal e analisadas as implicações das atividades para a compreensão de corpo dos participantes.
SUGESTÕES	
MATERIAL	Colchonetes, bolas, revistas, cones, cordas, caixa de som, tintas, pincéis, papéis, lápis de cor.
MÚSICA	'The Chainsmokers': https://www.youtube.com/watch?v=s8XlgR5OG-Jc&list=PL8dF1krftzx2wWPR2I9NT0y7pSKli76y
FILME DOCUMENTÁRIO	'Imagem corporal e padrões de beleza': https://www.youtube.com/watch?v=4261vKtb_f8
LIVROS	NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Quadro 5- Proposta de atividade para o EJA

ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	
CONTEÚDO	Conhecimento sobre o corpo
OBJETIVOS	Refletir sobre a imagem corporal <i>versus</i> esquema corporal; Incentivar a reflexão sobre o corpo na perspectiva anátomo-fisiológica <i>versus</i> corpo subjetivo.
METODOLOGIA	<p>Em um momento inicial, em círculo, o professor inicia um diálogo com a pergunta: se você estivesse agora em frente a um espelho, que pergunta você faria para ele? O professor incentivará a discussão sobre as representações e as dimensões corporais.</p> <p>Corpo biológico: Todos caminham aleatoriamente pela sala, em movimentos direcionados, com variações de ritmos na locomoção. Observam seu corpo em movimento, sua respiração e os colegas. O professor solicitará variações na caminhada pelo espaço, aumentando gradativamente até chegar às explorações de corridas. Logo em seguida, será solicitado aos participantes que percebam a sua frequência cardíaca e as diferenças na respiração (em repouso e em atividade). O professor explicará as funções do coração e do pulmão para a compreensão do organismo e refletirá sobre a dimensão anátomo-fisiológica do corpo.</p> <p>Corpo mensageiro de ideias: O professor deverá organizar uma vivência de mímica. Serão divididas seis equipes, cada uma deverá escrever temas de filmes, músicas e sentimentos. Após a definição da ordem das apresentações, o professor, sorteará um tema para a equipe representar. O aluno escolhido para realizar a mímica terá um minuto para apresentação. A equipe que acertar o tema primeiro, marca um ponto. Após a atividade, será explorado o tema: O corpo fala! A capacidade expressiva do corpo para além dos limites fisiológicos.</p> <p>Engenheiros do corpo: Para a atividade final, nas mesmas equipes, os alunos deverão criar cômodos de uma casa usando apenas o corpo para a construção.</p>
AVALIAÇÃO	Os alunos serão estimulados a participarem do projeto 'meu melhor flash'. Aqueles que desejarem, irão publicar nas redes sociais a produção do grupo na atividade "Engenheiros do corpo".
SUGESTÕES	
MATERIAL	Espaço físico da quadra, celular para as fotos.
MÚSICA	Set Músicas: https://www.youtube.com/watch?v=OaQgJLrvmeE
FILME DOCUMENTÁRIO	Corpo, Mídia e Cultura: https://www.youtube.com/watch?v=O9-wc-o3mSQ
LIVROS	FREIRE, J. B. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991. BENTO, J. O. Homo Sportivus: o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012.

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

A proposta para a Educação Infantil é imersa no jogo imaginário das crianças; o professor não pode descuidar-se da observação processual da participação de cada criança; Sendo retomada essa observação, e se possível registrada, no momento da avaliação.

No que se refere ao Ensino Fundamental, com uso do circuito psicomotor, é indispensável ao professor observar e atender a disponibilidade corporal do aluno, assim como sua desenvoltura nas diferentes estações, favorecendo uma relação além de afetiva, didático-pedagógica.

Já para o Ensino Médio, o docente deve considerar o desejo espontâneo de cada aluno, não sendo necessário que todos argumentem verbalmente sobre as atividades, isso pode ser feito por escrito, através de desenhos, como o aluno se sentir mais à vontade de se expressar. Da mesma forma, no EJA, os alunos devem sentir-se seguros e confortáveis para participarem do projeto “meu melhor flash”.

Sobre os elementos “sugestivos”, o professor pode pensar na elaboração dos materiais com os próprios alunos; utilizar a música como estímulos durante as vivências; quanto aos filmes/documentários e livros, o docente deverá aprofundar-se na teoria que esses fornecem.

O professor deve dispor de uma linguagem adequada para cada nível de ensino, assim como conhecer as características dos estágios de desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, citados nos parágrafos anteriores, e aprofundar-se nas teorias dos estudiosos como Wallon, Piaget, Vygotsky, Fonseca, Le Bouch, Esteban Levin, André Lapierre, dentre outros, próprios da Educação Física.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a Psicomotricidade é importante na aprendizagem e no desenvolvimento global de escolares, por isso este trabalho contribui tanto para a área da Educação Física escolar quanto para a Educação de um modo geral para que outros profissionais possam, a partir deste, explorar novas possibilidades.

Independente dos conteúdos a serem trabalhados, o processo de ensino e aprendizagem deve ser considerado nos alunos em todas as dimensões (cognitiva, afetiva, corporal, ética, estética, relação interpessoal e inserção social). Deve haver a preocupação, por parte do professor, assim como da equipe gestora escolar, de ensinar além das técnicas, ensinar para o prazer e para a vida.

Portanto, a “abordagem psicomotora” nas aulas de Educação Física pode auxiliar na aprendizagem escolar, contribuindo para um fenômeno cultural que consiste em ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer comportamentos e transformações.

Assim, a Educação Física, através de atividades afetivas, cognitivas e psicomotoras, constitui num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre o movimento e o corpo, a afetividade e a cognição, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano.

A proposta sugerida não tem significação imperativa, pode e deve ser adaptada ou alterada, pensada sempre com o cuidado e respeito com as condições de trabalho de cada profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. C. S. **Psicomotricidade I**. Rio de Janeiro, 2007.
- AQUINO, M. F. S. ; BROWNE, R. A. V. ; SALES, M. M. ; DANTAS, R. A. E. Psicomotricidade como ferramenta da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, Edição Especial, São Paulo, v. 4, n. 14, p. 245-257. Jan/Dez. 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE (ABP). **Psicomotricidade**. Disponível em: <<http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acessado em: 20/05/2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. **Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 2001.
- CARVALHO, R. M. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Lugares de Educação (RLE)**, Bananeira/PB, v. 3, n. 5, p. 37-49, Jan-Jun. 2013.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DE MEUR, A; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1992.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FERREIRA, H. S. **Educação Física Escolar**: possibilidades metodológicas. Fortaleza, CE. EdUECE, 2015.

GONÇALVES, F. **Psicomotricidade e Educação Física: quem quer brincar põe o dedo aqui**. – São Paulo: Cultural RBL. 2012.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora**: o corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOVISARO, M. **Psicomotricidade aplicada na escola**: guia prático de prevenção das dificuldades da aprendizagem. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

OJEDA, T. R. **Relações entre corpo, trabalho e Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**. Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 11 a 16 de Setembro de 2011.

SANDRI, L. S. L. A Psicomotricidade e seus benefícios. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, Julho/Dezembro de 2012.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

XI. ABORDAGEM SAÚDE RENOVADA: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

**Antônio Germane Alves Pinto
Gardênia Coelho Viana
Itamárcia Oliveira de Melo
Luciana Fialho Rocha Santa Rosa
Thaidys da Conceição Lima do Monte
Bruna Queiroz Allen Palácio**

Parece lógico que qualquer iniciativa direcionada ao aprimoramento e à manutenção de um melhor estado de saúde necessariamente deverá privilegiar ações voltadas ao aumento dos níveis de prática da atividade física.

Guedes & Guedes, 1995

1. INTRODUÇÃO

As possibilidades didáticas das ações de Educação Física estão concebidas a partir de abordagens que se apresentam conceitual e historicamente. A Saúde Renovada é uma abordagem que estabelece relações com a área da saúde em seus limites, avanços e desafios.

Ressalta-se que a concepção de saúde se estabelece pelos paradigmas assistenciais que delimitam a atenção à vida humana. Em uma perspectiva biológica, o foco da atuação no campo da saúde, historicamente, pauta-se na busca da cura de doenças. Diferentemente, em uma visão ampliada, a saúde perpassa a narrativa da vida social, principalmente, envolvendo atitudes saudáveis e ações de

promoção. Nesse sentido, a escola se torna um espaço relevante para melhoria da qualidade de vida e promoção da saúde (SILVA, BODSTEIN, 2016).

As abordagens multiprofissionais estabelecem ações multidisciplinares para o alcance da saúde. Na escola, a Educação Física se torna estratégica para o alcance de níveis de saúde entre estudantes e, concomitantemente, estabelece-se um processo educativo para vida saudável. Para tanto, foram acompanhadas de práticas ampliadas para a subjetividade, condições de vida e riscos à saúde, incorporando múltiplos saberes e espaços interdisciplinares.

A contextualização do desenvolvimento das abordagens em Educação Física Escolar (EFE) estabelece pressupostos diferenciais para a prática e com saberes que se relacionam com a conjuntura política, cultural e econômica. Ressalta-se uma evolução entre as práticas profissionais e os modelos que se estabeleceram como referenciais para a atuação no ambiente escolar. Desse modo, a concepção ampliada de saúde, ainda em consolidação, convive com perspectivas históricas e inovações contemporâneas.

Ferreira e Sampaio (2013) descrevem as tendências e as principais abordagens da Educação Física Escolar com foco no conteúdo e sua interface com a saúde. Historicamente, a Educação Física, na tendência higienista, que predominou até 1930, tinha o foco nos hábitos de higiene, nos aspectos de aparência física e nas aptidões morais (DARIDO; RANGEL, 2005). Com isso, as aulas de Educação Física eram utilizadas como um meio de fiscalizar os hábitos de higiene e excluir os que não se enquadravam nos padrões de saúde (AZEVEDO, 1960).

Em uma perspectiva denominada de militarista, estabelecida no período de 1930 a 1945, com a inserção do

Estado Novo, a Educação Física era utilizada apenas como uma forma de treinamento para futuras guerras, ignorando os aspectos educacionais, ou seja, militarizando a disciplina (GUEDES, 1999).

Porém, com o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, começaram a surgir influências liberalistas (SESC, 2003). Nesse contexto, a tendência pedagogicista encaminhou a Educação Física para um reconhecimento no âmbito educacional, introduzindo a saúde em discussões teóricas na escola, através de conteúdos relacionados à prevenção de doenças (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Em 1964, os militares tomaram o poder no Brasil e o cenário do país foi modificado por limitações e censuras impostas à liberdade e, principalmente, à mobilização democrática. Esta perspectiva trouxe impactos no ensino, regressando novamente as aulas de Educação Física às atividades voltadas somente a prática, utilizando o esporte no intuito de desviar a atenção das discussões políticas, estabelecendo a tendência esportivista da EFE (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

De 1985 em diante, o conceito de saúde, antes restrito aos aspectos biológicos, se ampliou e passou a incluir também os aspectos que circundam o indivíduo, como os sociais, culturais e econômicos (BRASIL, 1996). Com isso, os conteúdos abordados na Educação Física Escolar também se ampliaram e temáticas como doenças sexualmente transmissíveis, primeiros socorros e prevenção ao uso de drogas passaram a ser incluídas nas aulas. Em somatória, o estudante passou a participar, expondo suas opiniões e sugestões, e não mais sendo apenas um telespectador como era anteriormente (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Reflexo de todo esse contexto histórico, surgiram dife-

rentes abordagens pedagógicas da Educação Física, como, por exemplo, a psicomotora, a construtivista, a desenvolvimentista, as críticas e a Saúde Renovada. Essa última será o tema deste capítulo, que tem o intuito de discorrer sobre as características dessa abordagem, incluindo propostas de aplicabilidade no contexto escolar.

Intenciona-se indicar proposições para a prática de Educação Física Escolar, bem como estabelecer possibilidades de reflexão sobre as possibilidades didáticas, com ênfase na abordagem da Saúde Renovada. Nesse sentido, assume-se o olhar crítico sobre as limitações conceituais e os desafios para superação inovadora.

2. ABORDAGEM SAÚDE RENOVADA: ASPECTOS CONCEITUAIS

A partir da década de 1990, surgiu uma nova proposta de Educação Física Escolar baseada na perspectiva da saúde voltada para os aspectos biológicos, mas sem deixar de lado a qualidade de vida e a saúde. Nahas (1997) e Guedes & Guedes (1996), basearam-se em trabalhos de autores norte-americanos para enfatizar que as atividades físicas, praticadas durante a infância e a adolescência, podem auxiliar na aquisição de hábitos saudáveis durante a vida adulta. Logo, grande número de distúrbios orgânicos que ocorre na idade adulta, poderia ser minimizado ou evitado se hábitos de vida saudáveis fossem assumidos desde as idades mais precoces (GUEDES, 1999).

Darido (2003) denominou essa nova proposta da Educação Física Escolar, voltada para a qualidade de vida e saúde, como: Abordagem Saúde Renovada. Tal denominação

é mencionada pela autora como “renovada”, uma vez que reúne características e princípios de outras abordagens com enfoque mais sociocultural. Guedes (1999) e Nahas (1997) enfatizam que, nas aulas de Educação Física Escolar, a prática de ações educativas sobre saúde em uma perspectiva mais ampla, oportunizará a adoção de um estilo de vida saudável ao longo da vida, mesmo depois do período escolar.

Para Nahas (1997), o objetivo da Educação Física Escolar durante o ensino médio é instruir os alunos sobre os conceitos básicos da relação entre saúde, aptidão física e atividade física. O autor faz referência também à não exclusão durante as aulas, ao mencionar que essa abordagem deve atender a todos os alunos, inclusive àqueles com baixa aptidão física, sedentários e os que possuem alguma deficiência física.

O conceito de saúde para os autores da concepção de Saúde Renovada está associado à capacidade de o indivíduo apreciar a vida e resistir aos desafios do cotidiano, e não meramente à ausência de doença (DARIDO, RODRIGUES E SANCHES NETO, 2007). A qualidade de vida e saúde é alcançada a partir de fatores coadjuvantes das práticas que favoreçam a melhoria de fatores fisiológicos, de flexibilidade, de resistência muscular e da composição corporal. Para tanto, a *atividade física* compõe um importante elemento para a manutenção da vida saudável, reduzindo inúmeras possibilidades de adoecimento ao longo do tempo (CAMILLO et al, 2010).

Guedes (1999) enfatiza que o desenvolvimento de conceitos e de valores relacionados à saúde, juntamente com a prática de atividade física entre crianças e jovens, torna-se mais eficiente do que apenas a atividade física isoladamente. Dessa forma, o professor de Educação Física

torna-se um agente de saúde na escola, devendo estimular os alunos a familiarizar-se com atividades corporais e cognitivas, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes que despertem o interesse para o cuidado e um estilo de vida ativo na idade adulta.

Desde a homologação da Resolução nº 218 do Conselho Nacional de Saúde – CNS de 6 de março de 1997, o profissional de Educação Física é reconhecido como sendo da área da saúde. O Conselho Federal de Educação Física – CONFEF afirma que “a Educação Física é a única disciplina que tem por objeto o corpo, a atividade corporal e os desenvolvimentos físicos e da saúde” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2005, n.p.). Como profissional da área da saúde, o professor de Educação Física deve desenvolver atividades que estimulem os alunos a desenvolver um estilo de vida saudável e a prática da atividade física com o objetivo da promoção da saúde.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a) a saúde deve ser abordada na escola como tema transversal por todas as disciplinas. A educação para a saúde no contexto escolar tem como objetivos: “promover a conscientização dos alunos para o direito à saúde, sensibilizá-los para a busca permanente da compreensão de seus condicionantes e capacitá-los para a utilização de medidas práticas de promoção, proteção e recuperação da saúde ao seu alcance” (BRASIL, 1998a).

Os PCNs apresentam a saúde como um dos objetivos a serem alcançados pela disciplina de Educação Física na escola. Por meio do desenvolvimento de atividade de promoção da saúde, o professor deve estimular os alunos a “conhecerem e cuidarem do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos

da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e à saúde coletiva” (BRASIL, 1998a, p. 5).

Assim como os PCNs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁵ enfatiza o desenvolvimento de ações relacionadas à saúde: “[...]prevê-se que os estudantes possam ter acesso a um conhecimento mais aprofundado de algumas das práticas corporais, como também sua realização em contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola. (BRASIL, 2019, p.231)”. Desse modo, é preciso trabalhar na escola o conceito de saúde de forma ampliada, através do desenvolvimento de conteúdos sobre nutrição, meio ambiente, prevenção de doenças, redução do estresse, atividade física, para implementar modificações no estilo de vida dos educandos, resultando em melhoria da saúde.

No entanto, no cotidiano escolar, os profissionais ainda desvalorizam o estímulo para as atividades físicas ou práticas que reduzam o sedentarismo. Há uma tendência ao comportamento sedentário entre estudantes já em escolas infantis. Recomenda-se, estrategicamente, a promoção de diálogos entre os estudantes, familiares, profissionais e pesquisadores da área, voltados para atitudes que modifiquem a ambiência escolar para promoção da saúde (COELHO et al, 2018).

A inatividade física se apresenta entre estudantes, relacionada ao gênero, local de moradia e até mesmo no rendimento escolar. Com isso, as práticas que envolvam a redução do sedentarismo do estudante têm relação direta com a modificação de riscos e vulnerabilidades que podem desencadear problemas de saúde em diferentes fases da vida (SILVA et al, 2018).

25 A BNCC é um documento normativo de referência obrigatória para as instituições de ensino públicas e privadas e tem como objetivo orientar as propostas pedagógicas para o ensino básico. O documento está homologado e será de fato cobrado a partir do ano de 2020, tempo hábil para as instituições se adaptarem às novas propostas.

E o que compõe a *Saúde*? Nahas e Garcia (2010) enfatizam que a Educação Física também assume a ampliação conceitual de saúde para além da ausência de doenças. De modo complexo, a saúde vai ser determinada por múltiplos fatores, incluindo o estilo de vida, mas também aspectos biológicos, fisiológicos, ambientais e relacionados à atenção recebida.

O risco de adoecer deve ser assumido como probabilidade. A Educação Física interpõe práticas que podem reduzir a chance de ocorrência das doenças mais prevalentes no mundo, como também pode proporcionar possibilidades para uma vida com mais saúde. Na escola, assume-se o componente vital do desenvolvimento, quando a criança, o adolescente, o adulto e o idoso podem vivenciar práticas que podem compor seu cotidiano social.

Entretanto, torna-se relevante o monitoramento de marcadores importantes na avaliação da saúde de estudantes. No Brasil, os escolares ainda apresentam autoavaliação ruim sobre o estado de saúde; tal resultado remete à possibilidade avaliativa das condições gerais de saúde. A percepção sobre a saúde é necessária na abordagem entre os estudantes, pois a escola é o espaço seguro e com maior oportunidade para se promover o estilo de vida saudável (MALTA et al, 2018).

Nessa abordagem os temas principais devem estar voltados às discussões relacionadas à saúde, tais como a diferenciação entre exercício físico e atividade física, sedentarismo, obesidade, imagem corporal destorcida, abusos com álcool e drogas, doenças sexualmente transmissíveis, alimentação saudável, vida ativa, qualidade de vida, etc. É uma abordagem prioritariamente voltada aos alunos

do Ensino Médio, o que causa crítica a essa proposta, tal como preconiza Darido (2001), ao citar que dessa forma, o conteúdo de saúde não seria aplicado aos alunos do ensino infantil e fundamental, o que levaria a entender que a abordagem seria exclusivista. No entanto, para que os alunos sejam incentivados à prática de atividade física e de outras formas de práticas corporais que incentivem na obtenção e na manutenção da saúde, é evidente que os conteúdos de saúde devam ser trabalhados em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Os autores Guedes e Guedes (1997), para além disso, também rechaçam outros conteúdos da Educação Física, principalmente os esportes, pois consideram que ele já foi esgotado durante longo tempo nas aulas, assim, o professor da disciplina deve se voltar a temas que, na visão dos citados, sejam de extrema relevância, como aqueles relacionados à saúde.

Portanto, consideramos que a reflexão é o caminho para a abordagem Saúde Renovada, pois estabelece conhecimentos subjetivos e singulares de cada pessoa para sua vida. Em seu meio cultural, vislumbra práticas que podem tornar seu cotidiano mais saudável. Em seu território social, estabelece relações subjetivas que proporcionam o alcance de níveis de saúde a partir de seu agir. Nesse contexto, a escola é o espaço que agrega todas essas concepções estratégicas e eis o lugar para transformação, pelo aprendizado ativo na saúde e na educação.

3. PROPOSTAS PARA APLICAÇÃO DA ABORDAGEM SAÚDE RENOVADA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

3.1 A Saúde Renovada como abordagem no Ensino Médio

No Ensino Médio os alunos estão passando por uma fase muitas vezes considerada complicada em relação a mudanças corporais, hormonais e comportamentais; nesse sentido, a disciplina de Educação Física se constitui como um importante auxiliar nesse processo formativo de jovens adolescentes. Devemos nos atentar, no entanto, para o fato de que os alunos desse nível de ensino estão vivenciando a fase conhecida como juventude, que segundo Dayrell (2003), é “um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que esse proporciona”. (p.42). Ou seja, a juventude apreende o que é vivenciado socialmente, desenvolvendo-se por meio de trocas.

Nessa perspectiva, a aprendizagem por meio dos diversos conteúdos da Educação Física pode e deve ser trabalhada na escola com alunos do Ensino Médio, e destacamos que a promoção da saúde na escola nesse nível de ensino é relevante para a formação social e corporal desses jovens. Assim, partimos da compreensão que se tem sobre saúde, para Scliar (2007):

a saúde é considerada como uma temática que envolve múltiplos aspectos: O conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. Ou seja: saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época,

do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas, filosóficas. O mesmo, aliás, pode ser dito das doenças. Aquilo que é considerado doença varia muito (SCLIAR, 2007, p.30).

O autor aponta para uma saúde como representação de um aspecto temporal e conjuntural, levando em conta as individualidades em relação aos valores que cada um defende. A Educação Física nesse sentido, é uma disciplina que propicia a compreensão e vivência sobre a saúde na escola, como promotora de uma qualidade de vida, que contribui para a formação dos alunos do Ensino Médio, um conhecimento sobre os diversos contextos da saúde e sobre a contribuição da prática de atividades físicas para a promoção da saúde.

A abordagem Saúde Renovada, com base nos autores que a defendem, é colocado por Darido (2001) como uma relação entre a aptidão física e a saúde, buscando a adoção de hábitos saudáveis que irão contribuir com uma mudança ao longo da vida, com base no uso de estratégias de ensino adequadas. (DARIDO, 2001).

Darido e Ferreira (2015) destacam também que a compreensão sobre o papel desempenhado pela Educação Física no ambiente escolar se constitui como uma auxiliar no processo de recuperação, aquisição e manutenção da saúde, sendo assim bem aceita tanto pelos professores de Educação Física, quanto por profissionais de outras áreas.

Aprendemos ainda que, para fundamentar e ampliar as reflexões e discussões sobre a saúde no contexto escolar e a contribuição do professor de Educação Física, precisamos olhar para fora da escola também, uma vez que outras instituições podem atuar como parceiras nessa discussão, dentre elas destacamos o Sistema Único de Saúde -SUS com a equipe de saúde da família, para que os alunos com-

preendam o papel desta como elemento de atenção básica à saúde, conforme explicitado no parágrafo único do artigo 4º do Decreto nº 6.286, de 5 que institui o Programa Saúde na Escola - PSE, no qual esclarece que [...]as equipes de Saúde da Família realizarão visitas periódicas e permanentes às escolas participantes do PSE para avaliar as condições de saúde dos educandos, bem como para proporcionar o atendimento à saúde ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades locais de saúde identificadas. (BRASIL, 2007).

Com o objetivo de contribuir com a transposição da práxis pedagógica da abordagem Saúde Renovada para o Ensino Médio, entendendo o aspecto da criticidade que deve permear esse processo, apresentamos a seguir algumas sugestões para os professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio.

Atividade 01 – Conscientização sobre a importância do cuidado com a saúde: Júri Simulado.

Montar juntamente com a turma a simulação em sala de aula de um júri escolar, definindo os papéis de juiz(a), advogado (a) de defesa, promotor(a) e o júri popular. Escolher temas sobre a saúde na escola para promover o debate e a conscientização através da atividade. Sugestões de temas para o debate: a utilização de anabolizantes para a obtenção do corpo perfeito; a alimentação inadequada de jovens – a era do fast food.

Atividade 02 – Transtornos alimentares: Analisando imagens.

Utilizar imagens sobre os transtornos alimentares e distribuir pelo chão da sala, em seguida solicitar aos alunos que escolham uma e depois promover um diálogo sobre a escolha e os impactos dessa imagem para a saúde.

Atividade 03 – Obesidade na adolescência: Analisando Vídeos.

Colocar para os alunos o vídeo *A saúde dos adolescentes* e promover a reflexão sobre o mesmo com as seguintes perguntas: qual o impacto da obesidade na vida dos adolescentes? Quais os fatores que causam a obesidade? Como reverter a obesidade em adolescentes? Disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=S7YmIQOy0xg>

Atividade 04 - Índice de Massa Corporal: Calcular o IMC.

Solicitar aos alunos que, em grupo, calculem o IMC de seus colegas e em seguida façam a classificação dos mesmos, e em seguida os alunos devem discutir sobre a qualidade de vida da turma e como a prática de atividades físicas pode contribuir para a saúde.

Atividade 05 – Alimentação saudável: Análise de embalagens de alimentos.

Solicitar aos alunos que tragam para a aula embalagens de alimentos consumidos por eles e posteriormente organizar grupos para analisar os elementos que o compõem e o impacto deles na saúde alimentar.

Atividade 06 – Alimentação saudável: Observando as calorias e compreendendo a alimentação.

Pedir para que os alunos anotem o que consomem durante uma semana, anotarem os alimentos ingeridos e as calorias, ao final promover uma análise dos cardápios de consumo da turma, refletindo sobre a alimentação saudável.

3.2 Educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em um tempo menor possibilitando assim sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho.

A EJA é ofertada tanto no ensino presencial, semi-presencial e na modalidade EAD tendo como objetivo principal democratizar o ensino da rede pública no Brasil. Anteriormente, a EJA era conhecida como supletivo. Hoje, o programa é dividido em duas etapas, que abrangem do ensino fundamental ao médio.

EJA Ensino Fundamental é destinada a jovens a partir de 15 anos que não completaram a etapa entre o 1º e o 9º ano. Tem duração média de 2 anos para a conclusão. EJA Ensino Médio é destinada a alunos maiores de 18 anos que não completaram o Ensino Médio, o tempo médio de conclusão é de 18 meses.

A disciplina de Educação Física está inserida dentro dos conteúdos a serem trabalhados nas etapas do EJA, entretanto, a lei que rege as diretrizes e bases da educação brasileira, ao mesmo tempo em que oferta e torna obrigatória a disciplina de Educação Física durante a Educação Básica, deixa claro que a prática é facultativa para os escolares que tem prole, ou que cumpram carga horária de trabalho de seis horas ou mais, ou que têm idade superior a trinta anos, atingindo assim a grande parte do público atendido nessa modalidade.

Pelos motivos citados anteriormente, as aulas de Educação Física são oferecidas, na maioria das vezes, de forma teórica perpassando por temas referentes a saúde e qualidade de vida, bem como o desenvolvimento e de projetos junto à comunidade escolar. Darido (2010), cita que é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem mais significativa ao associá-la às experiências da vida cotidiana, ou a conhecimentos adquiridos espontaneamente.

Com o objetivo de contribuir com a prática pedagógica da abordagem Saúde Renovada para o Ensino de Jovens e Adultos, apresentamos a seguir algumas sugestões para os professores de Educação Física que atuam nessa modalidade de ensino.

Atividade 01 - Atividade física e frequência cardíaca: Verificando a frequência cardíaca.

Inicia-se a aula com exposição teórica do que é a frequência cardíaca, sua importância e como mensurá-la. Após uma explicação rápida ensina-se aos escolares a aferir sua frequência cardíaca, e anotar. Após a anotação, o professor pede que mesmo na posição sentados, todos batam os dois pés no chão por sessenta segundos, ao final desse tempo pedir para os mesmos refazer a medição de frequência cardíaca. A partir daí, o professor explica e debate os “porquês” e sua importância para a saúde.

Atividade 02 – Alimentação saudável: Abdominal faz perder a barriga?

Inicialmente a frase já irá causar uma série de discussões entre os alunos cada um tem uma opinião sobre o assunto, deixando a aula participativa e interessante, diante das diversas

vertentes e opiniões colocadas por eles o professor propõe um jogo de mitos e verdades. (Sugestões: 1. Dieta da maçã é eficiente? 2. Tomar remédios para emagrecer gera riscos para a saúde? 3. Usar cinta emagrece? 4. Ficar sem jantar diminui a barriga?) Anotando todas as opiniões sobre o assunto, numa espécie de quiz. Depois de enumerados no quadro (Mito x Verdade), estimula-se a curiosidade e criticidade dos alunos, desenvolvendo temas paralelos como: quais os exercícios que efetivamente atuam na queima de gordura abdominal, a importância de fortalecer a musculatura do abdômen, postura correta para executar o exercício, dentre outras;

Atividade 03 – Obesidade: Vídeo e debate.

O professor apresenta em forma de vídeos e imagens os parâmetros de obesidade considerados pela Organização Mundial da Saúde, a seguir, inicia-se um debate sobre as consequências da obesidade para a saúde, expectativa de vida, direcionando a seguir para a importância da alimentação saudável e da prática regular de atividades físicas seus efeitos psicológicos e metabólicos.

Atividade 04 - Alimentação saudável e reaproveitamento de alimentos: Projeto de alimentação saudável.

Em parceria com a comunidade escolar, ou com empresas e ONGs que trabalham essa temática, ou até mesmo através de vídeos autoexplicativos. O professor propõe um projeto de alimentação saudável envolvendo a comunidade escolar, onde após entender a importância da reeducação alimentar para beneficiar a saúde, pode-se desenvolver palestras como, por exemplo: oficina de reaproveitamento de cascas para receitas saborosas (Nutrição - SESC). Disponível no seguinte link: <http://www.sesc.com.br/portal/saude/nutricao/>

Atividade 05 - Noções básicas de primeiros socorros: Aula expositiva e palestra do Corpo de Bombeiros.

O professor seleciona alguns itens como engasgamento, queimaduras, choques elétricos para aprofundar e desenvolver o tema com os escolares (causas, consequências, prevenção e procedimentos), pode-se ter a parceria de órgão como Corpo de Bombeiros através de ofícios previamente enviados dinamizando assim uma palestra expositiva e esclarecedora sobre o tema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, a abordagem Saúde Renovada pressupõe aspectos subjetivos e psicossociais integrados à prática da Educação Física. O estilo de vida das pessoas dá sentido às atividades exercidas no cotidiano, estabelecendo processos produtores de saúde. Portanto, enfatiza-se a dimensão afetiva e social na modificação de comportamentos e atitudes voltadas para a saúde pessoal ou coletiva.

Sugere-se, como proposta, a formação permanente dos profissionais de Educação Física e das equipes de educação e saúde para atuação adequada e estratégica na promoção da saúde e da atividade física. Ressalta-se que tal formação deve compor as matrizes curriculares dos cursos de graduação. Na prática, a liberdade para inovação e criatividade é um determinante relevante para melhoria da saúde e da qualidade de vida das pessoas envolvidas no processo.

Compreendemos que existem atualmente ainda algumas dificuldades no que se refere à implantação de forma efetiva da abordagem Saúde Renovada no contexto es-

colar; dentre elas destacamos a visão por parte de gestores sobre a responsabilidade dessa discussão a cargo apenas do professor de Educação Física e não no âmbito ampliado do conceito de saúde, que envolveria toda a comunidade escolar. Mesmo assim, a saúde na escola vem ganhando espaço, uma vez que se constitui como elemento de combate às doenças da atualidade que causam impacto no contexto saudável dos sujeitos inseridos na escola, como o sedentarismo, a obesidade, os distúrbios alimentares dentre outras.

De modo mais ampliado, recomenda-se que as ações baseadas na Saúde Renovada devam ser instituídas em todos os contextos escolares, pela potência educativa e também instrutiva, para atitudes saudáveis dos estudantes, do ensino básico, superior e especial.

No entanto, a saúde na escola ainda precisa ser mais discutida e efetivada, para que possa de fato contribuir com aspectos relacionados a ela como a qualidade de vida, o incentivo à prática de atividades físicas, dentre outros, ainda percebemos ações pontuais dentro do contexto escolar, realizadas por grupos e disciplinas específicas, o que de certa forma não contribui com o conceito ampliado de saúde.

De modo crítico, indica-se que o enfoque ampliado da Saúde Renovada deve incorporar aspectos relacionados aos determinantes sociais da saúde, com ênfase também em aspectos sociais e ambientais que tem relação com a saúde das pessoas. Em algumas proposições, essa ampliação parece destacar apenas um olhar individual ou corporal para o alcance da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Da Educação Physica**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BRASIL. M. S. Promoção da saúde. **Carta de Ottawa, declaração de Adelaide, declaração de Sundswal e declaração de Bogotá**. Brasília: Ministério da Saúde/Fundação Oswaldo Cruz, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 218 de 06 de março de 1997**. Brasília: Ministério da Educação. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: 5ª a 8ª série: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.286, 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, 5 dez. 2007b.

CAMILO, F.C. et al.. Abordagens pedagógicas da Educação Física: um estudo na educação infantil de Belo Horizonte. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, ano 15, nº 146, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd146/abordagens-pedagogicas-da-educacao-fisica.htm>>.

COELHO, V. A. C. et al . (Des) Valorização da atividade física na pré-escola por professores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 381-387, Dec. 2018 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892018000400381&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.013>.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Carta Brasileira de Prevenção Integrada na área da saúde**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=30>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. **Perspectivas da Educação Física escolar**. UFF, v. 2, n. 1, p. 5- 25, 2001.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação física na escola**, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO de conhecimentos no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007. [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n], p. 1-9. 2007.

DARIDO, S. C.; FERREIRA, H. S. **Educação Física Escolar: compreendendo a disciplina**. In: FERREIRA, H. S. (org). Educação Física Escolar: possibilidades metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2010.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 1, n. 24, p. 40-52, set. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Año 18 - Nº 182 - Julio de 2013.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Atividade física, aptidão física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. V. 1. N. 1. pág. 18-35, 1995.

GUEDES, D. P. e GUEDES, J. E. R. P. **Controle do Peso Corporal**: Composição Corporal Atividade Física e Nutrição, Londrina, Midiograf, 1996.

GUEDES, D. P. GUEDES, J. E. R. P. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo - SP, v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, jun. 1999.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART04.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

MALTA, D. C. et al. Características associadas à autoavaliação ruim do estado de saúde em adolescentes brasileiros, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2015. **Revista brasileira de epidemiologia**, São Paulo, v. 21, supl. 1, e180018, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2018000200413&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Abr. 2019.

NAHAS, M. V.. Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR/ ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE, 6. 1997. [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n], p. 17-20, 1997.

NAHAS, M. V.; GARCIA, L. M. T. Um pouco de história, desenvolvimentos recentes e perspectivas para a pesquisa em atividade física e saúde no Brasil. **Revista brasileira de educação física e esporte**. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 135-148, Mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Abr. 2019.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SESC. **Escolhas sobre o corpo**: valores e práticas físicas em tempo de mudança. São Paulo: SESC, 2003.

SILVA, J. et al. Níveis insuficientes de atividade física de adolescentes associados a fatores sócio demográficos, ambientais e escolares. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 4277-4288, Dez. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413=81232018001204277-&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320182312.30712016>.

SILVA, C. S.; BODSTEIN, R. C. A. Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da Saúde na Escola. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2016, v. 21, n. 6 [Acessado 9 Agosto 2019] , pp. 1777-1788. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.08522016>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.08522016>.

XII. ABORDAGEM SISTÊMICA: UM MODELO SOCIOLOGICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**Mateus Lemos Barroso
Cristiane Gomes de Souza Campos
Daniele da Silva Nascimento
Gabriel Campelo Ferreira
Ana Clícia Freitas Guedes**

Neste novo contexto histórico, a concepção de Educação Física deve ser repensada, com a correspondente transformação em sua prática pedagógica.

Mauro Betti

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo discorre sobre a abordagem Sistêmica de Mauro Betti, professor de Educação Física, graduado na década de 1970, exatamente na mesma época em que o Brasil estava sob a égide de um governo militar e a Educação Física passava a ser utilizada como sustentáculo ideológico, através de investimentos voltados para o esporte a fim de propagar a ideia Brasil-Potência (DARIDO, 2003).

Diante do contexto político do país, a Educação Física se apresentava com a intenção de propagar o esporte como o meio e o fim de suas propostas; o rendimento e a seleção dos mais habilidosos era a finalidade; tal ação desconstruiu a prática pedagógica dos docentes, levando-os a acreditar na única possibilidade de instruir, transformando-se em um “professor-treinador” (DARIDO, 2003).

Durante este período Betti dá continuidade em seus estudos, concluindo seu mestrado em Educação Física no ano

de 1988 pela Universidade de São Paulo (USP), em meio ao processo de redemocratização do país e o surgimento do movimento renovador da Educação Física. A sua dissertação, denominada “A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período 1930 – 1986!”, origina o livro “Educação Física e Sociedade”, de 1991, marco inicial da abordagem Sistêmica.

A abordagem traz uma influência direta da teoria geral dos sistemas que compreende a Educação Física a partir de uma visão menos fisiológica e biologicista, que dominava a área até então, buscando se ancorar na área de Ciências Humanas (DARIDO, 1999), entendendo-a como um sistema adaptativo complexo, hierárquico aberto, objetivando a formação da personalidade (BETTI, 1991).

Segundo Betti (1991), o modelo apresentado compreende quatro níveis hierárquicos: política educacional, objetivos do sistema escolar, objetivos educacionais da Educação Física e processo ensino-aprendizagem, relacionados às tendências integrativas e afirmativas.

2. A ABORDAGEM SISTÊMICA: ASPECTOS CONCEITUAIS

Esta abordagem pedagógica da Educação Física tem sua teoria embasada nas áreas do conhecimento da Sociologia, da Filosofia e em menor intensidade da Psicologia, apresentando em sua obra fortes raízes na teoria dos sistemas de Bertalanffy (1975) e Koestler (1981) (DARIDO, 2003).

O autor Mauro Betti (1991) considera, em seu modelo Sociológico, o conceito de sistema hierárquico aberto, em que instâncias ou órgãos superiores influenciam na “tomada de decisão” em camadas inferiores, assim como os “graus de liberdade” que vão se reduzindo com o movimento descendente da hierarquia desse sistema.

Dessa forma, a abordagem Sistêmica compreende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, adaptativo e complexo. Esse modelo considera quatro níveis de hierarquia: 1 – Política Educacional; 2 – Objetivos do Sistema Escolar; 3 – Objetivos Educacionais da Educação Física; 4 – Processo de aprendizagem, que envolve as relações professor-aluno-conteúdo (BETTI, 1991).

Podemos exemplificar tais ideias quando o Ministério da Educação exerce influência nas Secretarias Estaduais de Educação, que influenciam as Secretarias Municipais de Educação, que interferem diretamente nas escolas. Da mesma forma esse conceito pode ser compreendido quando a sociedade é interferida por esse sistema e concomitantemente o influencia (DARIDO, 2003).

Outros pontos importantes desta abordagem são a tendência auto-integrativa, que compreende que a Educação Física é influenciada pela sociedade como um todo e a tendência auto-afirmativa que tem como objetivo resguardar a especificidade da Educação Física e garantir sua autonomia perante a sociedade (BETTI, 1991).

A Educação Física na escola, por uma ótica sistêmica, não deve estar limitada ao ensino do “movimento pelo movimento” (DARIDO, 1997) e ao mesmo tempo, também não pode reduzir-se ao discurso, debate e discussão sobre a cultura corporal do movimento (BETTI, 2002).

Nesta abordagem o aluno deve saber o motivo de estar realizando aquele movimento, como realizar o movimento, organizar-se socialmente, desenvolver valores e aprender conhecimentos através das vivências do Jogo, Esporte, Dança e Ginástica, garantindo assim a especificidade da Educação Física (BETTI, 1991).

Imerso neste contexto, Betti (1991) entende que o professor de Educação Física deve ser um agente ativo e autônomo no processo pedagógico e totalmente liberto de padrões pré-fabricados e/ou impostos por um sistema macrosocial e, através de sua intervenção pedagógica, deve buscar formar um cidadão crítico, criativo e consciente de seu papel na sociedade através das vivências na Educação Física.

2.1 Abordagem Sistêmica: Aspectos Positivos

Segundo Darido (1999), na abordagem Sistêmica, existe a preocupação de assegurar a especificidade à proporção em que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física escolar. A obtenção da especificidade se dá através da finalidade da Educação Física na escola, que é, segundo Betti (1992), “integrar e introduzir o aluno de 1° e 2° graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)” (p.285).

A utilização do termo vivências do esporte, jogo, dança e ginástica pelo autor enfatiza a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva proveniente da prática de movimentos (BETTI, 1994).

O autor propõe ainda que para o planejamento das aulas de Educação Física o professor sempre deve levar em conta os princípios da não-exclusão e da diversidade. De acordo com Darido (1999), dentre estes princípios, o mais importante é o denominado princípio da não-exclusão, de modo que nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno,

garantindo assim, o acesso e a participação de todos às aulas de Educação Física.

Outro princípio existente é o da diversidade, na qual Darido (1999), defende que a Educação Física, na escola, proporcione atividades distintas e não priorize apenas um tipo de conteúdo esportivo. A autora afirma que, para a Educação Física escolar garantir a diversidade como um princípio, deve-se proporcionar vivências nas atividades esportivas, atividades rítmicas e expressivas, vinculadas à dança e a atividades da ginástica. Darido (1999) complementa, frisando que a importância dessa aprendizagem de conteúdos diversos está associada ao uso do tempo livre de lazer, oportunizando aos estudantes o alcance da cidadania por meio dessas vivências.

Dessa forma, a abordagem tem a competência de procurar esclarecer os valores e as finalidades da Educação Física na escola, como afirma Betti (1994) e para Darido (1999), propor, como desdobramentos, princípios que devam nortear o trabalho do professor de Educação Física: a não exclusão e a diversidade.

2.2 Abordagem Sistêmica: críticas

Ferreira (2000, apud SILVA, 1992), revela que Betti estabelece na base de sua abordagem um padrão epistemológico equidistante entre o Marxismo e o Positivismo. Diante deste contexto, para este mesmo autor, esse é o motivo que afasta a abordagem Sistêmica das teorias educacionais críticas. Para tentar contornar o conflito entre os dois extremos, Betti apoiou-se em Max Weber, focando nos valores que são considerados mais importantes a partir do contexto social do indivíduo (FERREIRA, 2000).

De acordo com Ferreira (2000, apud SILVA, 1993), a escolha de Betti pela teoria dos sistemas de Weber não traz à luz questões de “lutas de classes” e/ou de “revolução social”. Desta forma, Ferreira (2000, apud MÉSZAROS, 1993) informa que sem essas questões não haverá a dissolução do sistema capitalista para uma outra formação sociopolítica.

Ferreira (2000) nos demonstra ainda ao citar Carvalho (1993) e Oliveira (1993) que a inclinação positivista da abordagem Sistêmica não combina com a proposta sócio filosófica em que a Educação Física se propõe colocar. Algumas das questões levantadas pelo autor se referem a sua prática em que se estabelecem valores e normas as quais devem ser trabalhadas e até negadas ou modificadas, mas que a questão mais importante permanece não resolvida e está na origem e evolução sociais desses valores e normas.

Desta forma, questões de aplicação metodológicas e curriculares surgem sem respostas (FERREIRA, 2000). O autor ainda se apoia em Silva (1993) e Saviani (1993) ao afirmar que Betti, em sua abordagem Sistêmica, não conversa com as teorias pedagógicas.

Monteiro (2013) encontrou, ao analisar as opiniões dos gestores educacionais e professores, que a abordagem Sistêmica possui uma dificuldade de aplicabilidade devido à natureza adaptativa e complexa da abordagem e de seus níveis hierárquicos.

Para Ferreira (2000), a abordagem Sistêmica, diante de uma visão ligada a opções epistemológicas, privilegia uma conduta positivista. Carvalho (1993) faz sua crítica, informando que tal conduta refuta a divisão do marxismo contra o positivismo, como se os pretextos que os criaram, o capitalismo e a grande crítica sobre o capital, fossem superados.

Percebemos que as críticas encontradas na literatura sobre a abordagem ocorrem mais em aspectos teóricos, devido a alguns autores acreditarem que, por Mauro Betti não se posicionar ou ter embasamento marxista, e acreditarem que seus estudos e texto trazem concepções positivistas, a abordagem Sistêmica não seria uma abordagem crítica.

Em contrapartida, encontramos na própria obra de Betti que a Educação Física é “disciplina que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal do movimento, visando formar o cidadão” (BETTI, 2003, p.56), ou seja, existe em sua abordagem uma preocupação que através das vivências nas aulas de Educação Física o aluno seja estimulado a ter uma visão crítica.

Não encontramos críticas fundamentadas sobre a aplicabilidade prática da abordagem Sistêmica no cotidiano do professor de Educação Física da Educação Básica e acreditamos que essa abordagem, em relação à outras apontadas por Darido (2003), é uma das que mais se aproxima de uma possibilidade de aplicação real dentro da escola devido à preocupação com a inclusão e a participação de todos os alunos nas atividades, por proporcionar a vivência de uma diversidade de elementos da cultura corporal do movimento e a compreensão da Educação Física como um componente curricular que contribui para a formação da cidadania, da personalidade e de um indivíduo crítico.

2.3 Abordagem Sistêmica na atualidade

Em um apêndice de sua obra inicial, Mauro Betti (2009) agregou novos elementos à abordagem sistêmica quando comparado a ‘Educação Física e Sociedade’ (1991), como a

discussão entre questões sobre a mídia e a Educação Física, a inserção do princípio pedagógico da alteridade, a teoria de valores e o projeto de apropriação crítica da cultura corporal de movimento.

Além da política educacional e dos discursos pedagógicos inovadores, a mídia foi um aspecto que interferiu diretamente na elaboração de objetivos para a Educação Física dentro da escola. Neste contexto, uma crítica importante do autor é a construção feita pela mídia de uma concepção hegemônica do esporte com foco em traços do autorrendimento, da competição, do vencer independente de qual meio utilizado, da “esportivização” das aulas e do telespetáculo (BETTI, 2009).

Além dos princípios de inclusão e de diversidade, Betti (2009) aponta outro princípio norteador da Educação Física escolar: A alteridade. Para este autor, é necessário que o professor, em relação ao seu aluno, ouça-o, respeite-o, identifique-se com ele, conheça-o e possa enxergá-lo através de uma ótica mais ampla, pelo qual ele denomina como “tu” e não mais como um “isso” fisiológico, que compreende todos os alunos como “iguais”, sem considerar suas singularidades.

Na teoria dos valores, o autor compreende que, dentro da escola, uma gama de valores devem ser oferecidos e proporcionados ao aluno através da cultura corporal do movimento, sendo esses apropriados de forma crítica por ele, sendo ainda introduzidos e incorporados em sua vida, em sua personalidade (BETTI, 2009).

Betti (2009) ainda propõe um projeto de apropriação crítica da cultura corporal do movimento que contribua para a construção do cidadão através de vivências, de discussões que estimulem a reflexão e a construção do conhecimento para que o aluno possa compreender e analisar amplamente, de forma crítica, os elementos da cultura corporal do movimento.

O autor também defende que, além de práticas pedagógicas que contemplem os aspectos motores, cognitivos e afetivos, a introdução da dimensão política, somada a estes anteriores, irá possibilitar através da Educação Física a formação da cidadania dentro de uma sociedade democrática (BETTI, 2009).

2.4 A Abordagem Sistêmica e o processo de avaliação

Após leitura das produções sobre a abordagem do autor Mauro Betti, surgiram algumas lacunas na compreensão do processo de avaliação na Educação Física escolar; diante deste contexto surgiu a necessidade de esclarecimentos.

Em contato direto com o autor, via correio eletrônico, entre junho e julho de 2019, foi indagado sobre a ausência de uma explicação específica sobre a avaliação nos estudos que tratam sobre sua abordagem. Para contextualizar tal fato, Betti afirmou que, em sua concepção, existem diferenças entre os termos “abordagem” e “proposição didático-pedagógica”. A abordagem seria um termo mais amplo e a proposição didático-pedagógica seria mais específica.

Diante desse prisma, Betti aponta como exemplos de proposições didático-pedagógicas a Construtivista de João Batista Freire, a Crítico-superadora do denominado Coletivo de Autores e a Crítico-emancipatória, de Elenor Kunz que trariam de elementos metodológicos e pedagógicos como a avaliação. Coerente com este entendimento, o autor afirma que não necessitaria tratar, na abordagem Sistêmica, de todas as dimensões didáticas do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, dentre essas, a avaliação.

Discordamos do autor nesse ponto, pois entendemos que uma abordagem pedagógica deve apresentar elemen-

tos que ofereçam a possibilidade de avaliação. Assim, consideramos uma fragilidade da abordagem aqui discutida a ausência de uma definição clara sobre a elaboração do processo de avaliação nas aulas de Educação Física.

3. INOVAÇÃO: PROPOSTAS PARA APLICAÇÃO DA ABORDAGEM SISTÊMICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Seguindo o pensamento do autor desta abordagem, uma aula de Educação Física escolar com essa especificidade é voltada para o binômio corpo e movimento, respeitando os componentes hierárquicos, inserindo e integrando o aluno nos mais variados elementos da cultura corporal do movimento.

O professor deve também planejar e desenvolver atividades que proporcionem vivências dentro dos princípios da não-exclusão, da diversidade e da alteridade, contextualizando e experimentando os movimentos, desenvolvendo valores, autonomia, formando o cidadão e uma ótica crítica pelo aluno. Destacam-se, assim, abaixo, algumas sugestões de atividades para a prática da Educação Física na escola.

Quadro 1 - Sugestão de atividade para Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL		
CONTEÚDO	TEMA	OBJETIVOS
Danças	Diversidade cultural	Vivenciar atividades rítmicas, brincadeiras, músicas e histórias folclóricas de diferentes culturas; Estimular a imaginação e o respeito à diversidade cultural; Trabalhar a noção de ritmo e coordenação motora.
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE		
O professor deve promover atividades em que os alunos vivenciem culturas de diferentes países ou regiões, como por exemplo, jogos e brincadeiras africanas e indígenas. Mediante jogos de imitação de animais, sons, músicas e movimentos, despertar a imaginação e o contato com histórias folclóricas de outras regiões. Expressar sobre a importância de conhecer outras culturas, através de jogos, brincadeiras e histórias também são elementos importantes a serem trabalhados.		

Fonte: próprios autores.

Quadro 2 - Sugestão de atividade prática para Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL		
CONTEÚDO	TEMA	OBJETIVOS
Danças	Ritmos	Vivenciar práticas corporais rítmicas; Promover a integração, a socialização e a inclusão.
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE		
<p>A aula iniciará com breve explicação dos objetivos da atividade que será realizada, buscando compreender o que os alunos já sabem sobre o tema.</p> <p>Inicialmente, cada aluno irá desenhar um relógio em uma folha. Em cada hora do relógio deverá agendar um encontro com algum colega da sala, não podendo repetir os nomes, assim como também, não marcar dois encontros no mesmo horário. Feito isto, o professor irá comandar o horário dos encontros. Para cada horário, o docente irá trazer um ritmo de música diferente.</p> <p>Logo, o aluno irá dizer um horário aleatório, quando cada aluno deverá encontrar-se com um colega que está agendado e os dois deverão dançar conforme o ritmo que está tocando. Os alunos deverão conversar entre si sobre os ritmos apresentados; se já conhecem, se já ouviram ou se sabem de onde surgiu; interagir um com o outro, em específico com aqueles que não são tão próximos. A atividade termina quando todas as horas do relógio forem mencionadas.</p> <p>Ao final, faz-se importante a realização de um diálogo coletivo onde o professor pode questionar sobre os ritmos apresentados, refletir sobre a atividade vivenciada e as dificuldades encontradas.</p>		

Fonte: próprios autores.

Quadro 3 - Sugestão de atividade prática para o Ensino Médio

ENSINO MÉDIO		
CONTEÚDO	TEMA	OBJETIVOS
Práticas corporais de aventura	Corrida de orientação	Vivenciar e conhecer historicamente a corrida de orientação; Experienciar a corrida de orientação, relacionando-a com a temática sustentabilidade do meio ambiente; Promover a cooperação; Conhecer os espaços que podem ser utilizados para a prática da vivência, utilizando a tecnologia por dispositivos móveis.
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE		
<p>A aula iniciará com o professor abordando um breve histórico da corrida de orientação, considerando também os conhecimentos prévios dos alunos e debatendo coletivamente sobre assuntos como sustentabilidade, preservação do meio ambiente e suas relações com os esportes de aventura.</p> <p>Em seguida, o professor apresentará as regras da corrida de orientação e como será realizada a atividade, apresentando o percurso e os pontos de controle. Como ferramenta auxiliar, os alunos poderão utilizar dispositivos móveis como o smartphone para obtenção do mapa de orientação e o registro dos pontos de controle para comprovar a passagem pelos mesmos.</p> <p>Após a realização da atividade ocorrerá uma discussão com os alunos a respeito do uso da tecnologia como auxiliar na realização da atividade, assim como refletir sobre as correlações entre os esportes de aventura e o meio ambiente, além da importância de sua preservação.</p>		

Fonte: próprios autores.

Quadro 4 - Sugestão de atividade prática para a Educação de Jovens e Adultos

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
CONTEÚDO	TEMA	OBJETIVOS
Brincadeiras e jogos	Jogos, brinquedos e brincadeiras	Refletir sobre o uso exacerbado da tecnologia no cotidiano e o “esquecimento social” dos jogos, brinquedos e brincadeiras; Vivenciar e resgatar jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura popular; Propor a construção de jogos e brinquedos populares; Desenvolver a cooperação e o trabalho em grupo;
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE		
<p>A aula iniciará com o professor abordando o tema novas tecnologias e como essas ferramentas estão causando impacto muitas vezes negativos na sociedade, devido ao seu uso exacerbado e também explanará sobre o “esquecimento social” dos jogos, brinquedos e brincadeiras populares.</p> <p>Posteriormente o docente trará conceitos de jogos, brinquedos e brincadeiras, resgatando e comparando os tradicionais da cultura popular com os que são praticados na atualidade.</p> <p>Por se tratar de uma modalidade de ensino onde existe a diversidade entre idades em uma mesma turma, é importante realizar uma socialização e uma problematização acerca do assunto, entre gerações, listando jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados na infância de cada um, assim como também, os que são vivenciados atualmente.</p> <p>Em seguida, a turma deverá ser dividida em grupos e realizarão uma discussão coletiva sobre a temática e a (re)construção de um jogo ou brinquedo popular. Posteriormente, os grupos devem apresentar e socializar o jogo ou brinquedo popular com toda a turma, sendo feitas as vivências de cada uma. Os jogos ou brinquedos populares podem ser criados com materiais adaptados ou reciclados.</p> <p>Ao finalizar a vivência, o professor poderá explorar alguns pontos em uma discussão coletiva com a turma, como por exemplo: discutir sobre as atividades construídas, debater sobre a importância sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras populares que eram praticados antigamente e que hoje não são tão praticados, por quais motivos isto acontece atualmente, dentre outras possibilidades.</p>		

Fonte: próprios autores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para o contexto em que a Abordagem Sistêmica foi pensada e idealizada, conseguiremos entender mais facilmente toda a corrente de pensamento do autor, facilitando a sua aplicação conceitual nas aulas de Educação Física Escolar.

De um lado surgem abordagens com base filosófica marxista, do outro, voltadas para o positivismo e, diante dessas posições antagônicas, Mauro Betti encontra em sua abordagem um escape para a compreensão do sistema em que estava inserido a política, a sociedade, a escola, o professor e sobretudo como impactar de maneira altruísta a vida do educando através do movimento crítico.

Ao falarmos sobre movimento crítico, levamos a entender que a aula de Educação Física, não poderá ser atrelada ao movimento por si só, sem intencionalidade, desconstruído culturalmente, desrespeitando a pirâmide hierárquica educacional, regida pelas leis vigentes no país.

Acreditamos que Betti não visa em sua abordagem o “como fazer Educação Física”, planejar e realizar as aulas práticas e sim o “como pensar a Educação Física” como componente curricular na escola, podendo ser instrumento de transformação do aluno por meio das práticas corporais.

Entendemos, portanto, que esse pensar sociológico e filosófico que visa incluir a todos, enxergar o aluno de forma mais ampla, considerando suas singularidades, além dos aspectos anátomo-fisiológicos, promover o contato com os mais variados elementos da cultura corporal, formando valores, promovendo a cidadania e uma visão crítica pelo aluno através da Educação Física faz-se totalmente necessário, mesmo hoje, no século XXI, para que as aulas possam unir a figura do professor e do aluno pensante, que constroem o saber juntos, sem desconsiderar a cultura e a capacidade de autonomia e de criticidade de cada um.

REFERÊNCIAS

- BERTALANFFY, L. V. **Teoria Geral dos Sistemas**. Ed. Vozes. 1975.
- BETTI, M. **Educação Física Escolar: Do idealismo à pesquisa-ação**. 2002. 336 f. Tese (Livre-docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) — Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade: A Educação Física na escola brasileira**. Ed. Hucitec. 2009.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Movimento. 1991.
- BETTI, M. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, V.1, N.1, p.73-82, 2002.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo grau: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, vol. 13, n. 2. 1992.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.16, n.1, p.14-21, 1994.
- CARVALHO, M. de. **O ópio da miséria: uma abordagem política do desporto**. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, 1993.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Topázio, 1999.
- DARIDO, S. C. As principais tendências pedagógicas da educação física escolar a partir da década de 80. **Motricidade Online**. 1997.
- FERREIRA, M. G. A teoria/concepção sistêmica: uma perspectiva crítica na pedagogia. **Pensar a Prática**, v. 3, p. 36-52, 2000.
- KOESTLER, A. **Jano: uma sinopse**. São Paulo. Melhoramentos, 1981
- MÉSZAROS, I. **Filosofia, ideologia e ciências sociais**. São Paulo: Ensaio, 1993.

MONTEIRO, F. de. A. L. **A educação física escolar:** abordagens pedagógicas e práticas de ensino sob a ótica dos professores e gestores educacionais na região ribeirinha de Porto Velho Rondônia. 2013. 52 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) — Universidade de Brasília, Porto Velho-RO, 2013.

OLIVEIRA, V. M. de. **As pedagogias do consenso e do conflito:** A produção teórica da educação física brasileira nos anos 80. 1993. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 27. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação:** ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, T. T. da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

XIII. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Kessiane Fernandes Nascimento
Luiza Lúlia Feitosa Simões
Maria Iranilda Meneses Almeida
Maria Neurismar Araújo de Souza
Pedro Henrique Silvestre Nogueira

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.

Marcel Prost

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo disserta acerca da proposta da Base Nacional Comum Curricular-BNCC para a disciplina de Educação Física. A BNCC é um documento normativo de âmbito nacional e de caráter obrigatório, diferente de seu antecessor, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), que se tratava de uma publicação apenas sugestiva. Seu texto referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologado em dezembro de 2017, e o do Ensino Médio, em dezembro de 2018. O referido documento, publicado pelo Ministério da Educação, propõe orientar a elaboração dos currículos escolares visando à aquisição de aprendizagens consideradas essenciais ao longo da Educação Básica.

Este texto se justifica pela compreensão de que a combinação dos elementos propostos na BNCC permite configurações capazes de orientar intervenções pedagó-

gicas de modo singular. Nessa perspectiva, entendemos que este documento, apesar de não referenciar os autores/obras que fundamentam suas ideias e concepções, e de não apresentar explicitamente proposições metodológicas, assume posicionamentos teóricos bem demarcados, perceptível nas terminologias e na organização de seus elementos constituintes. Portanto, mesmo permitindo espaços para que os professores configurem práticas pedagógicas distintas, a BNCC assume uma identidade peculiar ao adotar uma abordagem curricular por competências, bem como, ao sistematizar as unidades temáticas/objetos de conhecimento a serem tratados ao longo do percurso escolar.

De acordo com a concepção de abordagem assumida neste livro, é possível identificar na BNCC certo direcionamento pedagógico, contudo, a intervenção em si, ou seja, o modo como os profissionais irão articular as informações trazidas no documento, é essencial para dar a configuração pedagógica da abordagem. Por isso, o título do capítulo afirma que esta ainda é uma proposta de abordagem, pois, apesar de algumas escolas já arriscarem em 2019 a realização de um trabalho pautado neste documento, ainda não temos dados concretos que subsidiem uma análise sobre as configurações que vêm se constituindo nas escolas, muito menos seus desdobramentos.

A relevância em tratar a BNCC como possível abordagem reside na possibilidade de esclarecer e de instigar reflexões sobre nossos posicionamentos profissionais em diálogo/confronto com o documento normativo, determinado pelas instituições oficiais – Secretarias Municipais, Estaduais e Nacional de Educação e Ministério da Educação. No âmbito da escola, a importância está na busca por uma formação integral dos escolares, que, no caso do documento

abordado, dar-se-á pelo desenvolvimento de habilidades e de competências.

O objetivo deste capítulo é evidenciar um modo – entre tantos possíveis – de perceber a proposta da BNCC como uma possível abordagem no contexto atual da Educação Física escolar, explorando possibilidades que emergem de sua proposição. Destaca-se aqui que não se tem a pretensão de afirmar ser esta a única forma de compreensão do documento, tampouco a mais legítima, pretende-se apenas ser uma contribuição que ajude a pensar sobre o papel da Educação Física na escola e sua busca por reconhecimento social.

2. BNCC: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A proposição de um documento curricular que garantisse aos estudantes as aprendizagens essenciais para todos os brasileiros já estava prevista em documentos legais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, e o Plano Nacional da Educação de 2014.

Em 2015 a proposta preliminar da BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, elaborado por especialistas convidados pelo Ministério da Educação, foi disponibilizado para consulta pública. As contribuições subsidiaram algumas mudanças que deram origem à segunda versão do referido documento, que foi novamente discutida por meio de Seminários Municipais e Estaduais.

Até esta etapa o processo de elaboração ocorreu, em grande parte, fundamentado no princípio democrático de

participação coletiva de diferentes setores da sociedade. Mesmo partindo de uma proposta participativa, interativa, democrática e dialogada, já suscitava muitos questionamentos, principalmente relacionados às opções teóricas assumidas, bem como aos critérios de acolhimento e de recusa das contribuições realizadas pelos segmentos participantes. Contudo, a mudança político-administrativa advinda do *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff, em 2016, em cuja gestão se iniciou o processo de elaboração do documento, e sua homologação em dezembro de 2017, por Michel Temer, que assumiu a presidência com posicionamentos políticos bem diferentes da linha de governo até então, afluíram novos questionamentos.

O documento final, em sua terceira versão, foi publicado, desconsiderando elementos que já tinham sido agregados na segunda versão, em virtude das discussões e das contribuições trazidas ao primeiro ensaio, e ainda realizou alterações estruturais em alguns elementos que sequer tinham sido suscitados no decorrer de sua construção, como é o caso da substituição da abordagem curricular baseada em “expectativas de aprendizagem” por “habilidades e competências”. A desconfiança foi aguçada não pela alteração dos termos em si, mas por toda a carga teórica subjacente a eles. Este acontecimento fez emergir uma série de críticas, principalmente associados ao ataque e defesa das tentativas de controle do currículo.

O referido documento, em sua versão final, apresenta-se como sendo pautado em princípios éticos, estéticos e políticos que objetivam a “formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017). Em contraponto a este discurso filosófico destacado, encontra-se em vigência um cenário de mudan-

ças no contexto político, social e econômico do país que afetam direta e indiretamente a educação, como por exemplo, o congelamento de investimentos financeiros na área por um período de vinte anos definido pela Proposta de Emenda à Constituição 55. Apesar desta restrição financeira, em abril de 2019, o governo liberou investimento para o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC – para que o processo de formação de professores com base no documento fosse iniciado.

A Base Nacional constitui-se como uma referência para a elaboração dos currículos de todos os sistemas de ensino do país. Em 2018, os estados elaboraram seus documentos curriculares pautados na BNCC. As redes de ensino e as escolas possuem autonomia para acrescentar suas especificidades quanto aos objetos de conhecimento (conteúdos), elaborar suas metodologias de ensino e também as abordagens pedagógicas, bem como instrumentos e procedimentos de avaliação, incluir elementos da diversidade local e indicar como os temas entre os componentes curriculares se relacionam. BNCC e currículos têm, portanto, papéis complementares: a Base dá o rumo da educação, mostrando onde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos.

Neste contexto, a Educação Física, reconhecida por lei - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 - como componente curricular, com sua obrigatoriedade enfatizada em 2001 pela alteração em seu texto incluindo o termo “obrigatório”, fica responsável por tematizar as práticas corporais, tendo como elemento essencial o movimento corporal que se estabelece com base em uma organização interna e que se constitui como um produto cultural relacionado ao lazer, cuidado com o corpo e/ou saúde

(BRASIL, 2017). Excluem-se as práticas corporais realizadas nas obrigações laborais, domésticas, religiosas e higiênicas. Os elementos de conhecimento devem ser reconfigurados por cada aluno de acordo com seu sistema de crenças e valores, suas necessidades e interesses. Estes elementos caracterizam a especificidade da Educação Física no contexto escolar, segundo a BNCC.

Neste cenário, a Educação Física se reafirma como componente curricular de fundamental importância para o desenvolvimento das competências gerais propostas pela Base para a formação integral do sujeito. Os novos aportes configuraram as práticas corporais como produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos da cultura produzidos por meio da linguagem corporal.

Nesse sentido, quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo (SOARES et al., 2004), passíveis de leitura, interpretação e produção. Dado seu teor expressivo, as práticas corporais materializam formas de interação dos diversos grupos que compartilham a paisagem social, intimamente relacionadas ao contexto histórico em que foram ou são criadas e recriadas.

Na BNCC, a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, pauta-se em uma abordagem curricular por competências. Neste sentido, o foco do trabalho escolar deve estar direcionado ao desenvolvimento dessas competências, definidas no documento como sendo a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da

vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017).

Para uma melhor compreensão da lógica que fundamenta este posicionamento, Machado e Perrenoud (2002, p. 149) explica:

[...] A noção de competência decorre essencialmente da insatisfação com a excessiva fragmentação a que o trabalho multidisciplinar tem conduzido, afastando o foco da organização do trabalho escolar da formação pessoal. Disso resulta um aparente consenso sobre a necessidade de um retorno à ideia de uma reunificação do conhecimento em migalhas propiciado pelas disciplinas, o que se busca em duas frentes: deslocando o centro das atenções das disciplinas para as competências pessoais e buscando uma integração entre as disciplinas, que atende pelo nome genérico de “interdisciplinaridade”. Poderíamos dizer que o foco sai do conteúdo e desloca-se para o sujeito, promovendo não apenas conhecimento, mas a integração de saberes para o seu processo de formação mais amplo, desenvolvendo competências.

Esta concepção do termo ‘competência’ se apresenta de forma ampliada com relação à concepção tecnicista, fortemente presente na década de 1970, que se restringia ao saber-fazer, ou seja, aprender algo para aplicar da forma como se aprendeu. O resgate do uso deste termo suscitou fortes críticas ao documento, pela associação à perspectiva restrita da palavra.

O documento apresenta 10 competências gerais²⁶ a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Estas deverão ser galgadas pelo trabalho realizado nas diferentes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências

26 As competências gerais da BNCC, de forma resumida, se referem a: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania.

da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, cada uma com suas competências específicas. O desenvolvimento das competências da área deve ocorrer pelo trabalho realizado por cada componente curricular, que por sua vez, indicam cada um suas próprias competências, que se constituirão na medida em que as habilidades propostas na Base para cada componente curricular forem trabalhadas ao longo das aulas.

Dessa forma, a BNCC apresenta seis unidades a serem tematizadas nas práticas corporais em todo o Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventuras. As referidas práticas corporais deverão propiciar ao alunado habilidades que se desenvolvem pela realização de um trabalho pedagógico que privilegie as seguintes dimensões de conhecimento: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) afirma ser importante que cada dimensão seja abordada de modo integral, levando-se em consideração sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

O processo de elaboração e implementação da Base referente ao Ensino Médio segue concomitante ao da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, porém, com “um passo atrás” no que diz respeito à cronologia. Em 2017 esteve em processo de elaboração, em dezembro de 2018 foi homologada, em 2019 encontra-se em processo de apropriação e elaboração dos documentos curriculares pelos estados, e a perspectiva é de que em 2020 estejam em curso os programas de formação de professores para sua implementação em 2021.

3. DISCUSSÕES ENVOLVENDO A BNCC

Partindo das colocações acima apresentadas, é importante analisar criticamente como a Educação Física está configurada nos documentos da BNCC, uma vez que existem lacunas e dissonâncias na estrutura e na organização desse componente curricular.

Dentre as críticas mais recorrentes nas publicações que analisam o texto do documento, identifica-se a utilização do termo “competência” em substituição à palavra “objetivo”, o que é considerado um retrocesso por alguns analistas (BETTI, 2018; NEIRA, 2018; CURY; REIS; ZANARDI, 2018), pois associam sua proposição a uma lógica instrumental, comportamentalista e fragmentada que segue uma perspectiva tecnicista.

Outra crítica refere-se à distribuição das habilidades, que valorizam mais algumas dimensões de conhecimento em detrimento de outras, podendo ‘induzir o professor a dedicar tempo pedagógico distinto para cada unidade temática’, promovendo um desequilíbrio na distribuição dos objetos de conhecimento (NEIRA, 2018, p. 221).

De acordo com o mesmo autor, pode-se também destacar como crítica a valorização de práticas corporais específicas que retratam intencionalidades não explícitas já que apresentam uma certa rigidez cultural, desconsiderando as constantes mudanças dos sujeitos na criação e recriação dessas práticas corporais.

A ocultação dos autores e das obras utilizadas na construção do documento também oportuniza críticas no entendimento das teorias e dos conceitos assumidos no documento. De acordo com Mortatti (2015), a BNCC possui diversos pontos negativos em sua proposta para o ensino

com falhas em sua estrutura. A autora se refere à falta de alguns conceitos básicos e de uma fundamentação teórica que subsidie uma melhor compreensão do posicionamento norteador de sua proposta pedagógica.

Pela comparação com o documento norteador anterior à BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, é possível perceber diferenças desde seus processos de elaboração. Zanlorenzi e Lima (2009) destacam que o processo de construção dos PCNs se fez unilateralmente devido a sua centralização nas mãos de poucos especialistas. Diferentemente, o processo de construção da BNCC se deu de forma democrática, segundo os indicadores disponíveis até o presente momento.

Outra diferença, já citada na introdução, que é importante ser destacada novamente, diz respeito ao caráter normativo da BNCC, que implica a obrigatoriedade de que os estabelecimentos educacionais implementem sua proposta. Os PCNs configuravam apenas como modelos de referência sugeridos pelo Ministério da Educação.

É relevante salientar que no caso da Educação Física na BNCC, o leitor pode perceber que não se trata de uma lista de conteúdos mínimos a serem ensinados concomitantemente em todas as escolas de forma obrigatória, uma vez que o caráter aberto/flexível dos objetos de aprendizagem dificulta que deles se abstraia um só conhecimento. Ainda que o documento apresentasse os elementos específicos que deveriam obrigatoriamente ser destacados em cada unidade temática/objeto de conhecimento, a organização por ciclos de dois – 1º e 2º, 5º e 6º, 8º e 9º, ou três anos – 3º, 4º e 5º, possibilitaria ao professor diferentes configurações de distribuição desses elementos dentro de cada ciclo.

Nos PCNs, a Educação Física apresentava vinculação às abordagens críticas, que questionavam o modelo tradicional hegemônico, pautado em uma visão biologicista e mecânica das práticas pedagógicas. Na BNCC, o discurso também valoriza a democratização e o acesso às práticas corporais, bem como o desenvolvimento de sentidos e significados pelos educandos, sendo possível identificar características associadas à visão crítica ao apontar as seguintes dimensões em que o conhecimento deve ser explorado: reflexão sobre a ação, a análise, a compreensão e o protagonismo comunitário. Nesse bojo, o estudo de Rocha et al. (2015) evidenciou a presença da perspectiva crítica na maioria dos trabalhos que se debruçam sobre o debate e a produção curricular da Educação Física e na composição de documentos estaduais.

Outro destaque importante diz respeito às implicações subjacentes às mudanças de termos, como por exemplo, de “conteúdos” – assim tratado nos PCNs – para “unidades temáticas” – proposto pela BNCC. Entende-se que as unidades temáticas não constituem fins em si mesmas, outrossim, são pontos de partida para a compreensão de outros elementos – inclusive sociais e políticos – que dialogam com elas. Para exemplificar, citando o esporte como unidade temática, podemos tratar de assuntos como ética, violência, estética, preconceitos, entre outros.

É possível também identificar diferenças nas dimensões do conhecimento propostas nos documentos retrocitados. Os PCNs citam três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal; enquanto a BNCC propõe oito: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Entendemos que não tenha havi-

do necessariamente um acréscimo de dimensões que antes não eram contempladas, mas sim, um desdobramento das três anteriores, que pretende apontar ao professor diversas possibilidades de explorar os elementos associados a cada unidade temática.

Uma das principais diferenças entre os documentos está ligada à opção da BNCC de assumir uma abordagem curricular por competências. O fato de propor que todo o trabalho escolar deve ser direcionado para o desenvolvimento de habilidades e competências pelos escolares, associado ao reconhecimento da Educação Física como componente curricular integrante deste documento, induz à compreensão de que sua contribuição é imprescindível para o desenvolvimento das competências gerais. Esta posição não só reafirma a importância da Educação Física na escola, como se constitui como uma oportunidade de legitimação social pelo rompimento com compreensões ultrapassadas e limitantes de seu papel na proposta curricular das escolas.

Dado o exposto acima, uma vez homologada a BNCC, o que fará parte da trajetória curricular é uma obrigação a ser enfrentada com seriedade por toda a comunidade escolar – professores, funcionários, gestores, escolares e pais – e pelo poder público para que este documento não seja apenas um discurso.

4. INOVAÇÃO: PROPOSTAS PARA APLICAÇÃO DA BNCC NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física na Educação Infantil possui configurações próprias. Essa etapa de ensino preconiza uma formação integral das crianças, portanto, os saberes não estão divi-

didados segundo uma lógica multidisciplinar. Sua proposta não apresenta um rol de competências a serem desenvolvidas nessa etapa, mas um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados: brincar, participar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se.

Considerando que o desenvolvimento da criança deve se dar a partir de dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras, os saberes e conhecimentos fundamentais estão distribuídos em cinco campos de experiências: 1. o eu, o outro e o nós; 2. corpo, gestos e movimentos; 3. traços, sons, cores e formas; 4. escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5. espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada campo o documento propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para as seguintes faixas etárias: 0 a 1 ano e 6 meses, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Mesmo não possuindo delimitações específicas neste contexto, a Educação Física, por suas características, mantém forte vínculo com esta etapa de ensino, não só pelos eixos estruturantes, mas também pelos direitos de aprendizagem propostos, pela relação com os campos de experiências e com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A formação integral preconizada, com muita ênfase, nesta etapa de ensino e pode levar a Educação Física a se manifestar somente em uma perspectiva interlocutora, em outras palavras, pode ser conduzida apenas como estratégia de ensino para o aprendizado de outros saberes, em detrimento dos elementos culturais que caracterizam a Educação Física. Por isso, faz-se necessário ter clareza de quais são esses elementos que constituem o objeto de conhecimento, veiculado por este componente, para que eles também sejam trabalhados por si.

Desta forma, as práticas corporais que caracterizam a Educação Física podem ser trabalhadas nos campos de experiências em prol dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos no documento. Assim, por exemplo, a ginástica, pode ser explorada pelos escolares a partir do campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, em busca do seguinte objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: “(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças”.

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica - 1º ao 9º ano, composta por alunos de 6 a 14 anos de idade; desse modo, compreende diferentes fases da vida nas quais ocorrem significativas transformações físicas, cognitivas, sociais, emocionais, dentre outras.

No arcabouço da construção da prática pedagógica de cada componente curricular, importa reiterar a presença do diálogo entre as competências específicas, da área e gerais com base em três elementos: as unidades temáticas, que se constituem na reunião dos objetos de conhecimento; os objetos de conhecimentos, que são conteúdos, conceitos e processos; e, as habilidades que são pontos de chegada do conhecimento.

Com base nas características da Educação Física nesta etapa de ensino, apresentadas no tópico 2, apresentaremos a seguir duas sugestões de atividades práticas. As temáticas e atividades sugeridas justificam-se por fazerem parte do cotidiano das aulas de grande parte dos professores, facilitando, pois, a compreensão da proposta.

Quadro 1 – Relação entre os elementos na proposição de uma atividade 3º, 4º e 5º anos

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CO-NHECIMENTO	HABILIDADE
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo	(EF35EF02) ²⁷ Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.
<p>Competência 2 (específica da Educação Física): Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.</p> <p>Competência 5 (da área de Linguagem): Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>Competência 3 (Geral): Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>Atividade: Bandeirinha Dividir a turma em duas equipes com o mesmo número de alunos, colocar uma “bandeirinha” localizada atrás da linha que demarca o espaço final de cada equipe. O objetivo do jogo é pegar a bandeirinha do time adversário, sem que o jogador opositor possa tocá-lo. Vence o jogo quem levar a bandeirinha do oponente para o seu campo.</p> <p>Proposta de avaliação: Observar se os alunos planejaram e empregaram diferentes estratégias no desenvolvimento da atividade proposta, ampliando a aprendizagem relativa às práticas corporais e aos saberes sobre o acervo cultural dos jogos e brincadeiras populares do Brasil.</p>		

Fonte: Elaborado pelos autores.

²⁷ A sequência que compõe o código alfanumérico que identifica cada habilidade proposta no documento, a cada dois elementos indica: a etapa de ensino (EF – Ensino Fundamental), o ano específico (no caso da Educação Física, ciclo) em que a habilidade deve ser trabalhada (35 – do terceiro ao quinto ano), o componente curricular (EF – Educação Física), e o número da habilidade específica (02).

Nessa atividade, a habilidade proposta é contemplada na medida em que os alunos planejam suas estratégias de melhor alcançar o objetivo da brincadeira, por exemplo: distribuir as funções de cada componente da equipe: o aluno que vai pegar a bandeira, aqueles que irão ficar no campo de defesa, entre outras possibilidades.

Quadro 2 – Relação entre os elementos na proposição de uma atividade para 8º e 9º anos

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETIVO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Dança	Danças de salão	(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.
<p>Competência 7 (específica da Educação Física): Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e dos grupos.</p> <p>Competência 5 (área de Linguagem): Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>Competência 3 (geral): Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>Atividade: Dança nordestina - xote</p> <p><u>Primeiro momento</u> - Dispor a turma no espaço de aula de forma aleatória/livre, colocar a música no ritmo proposto, e ensinar o passo a passo da dança xote, que consiste em dois passos para um lado, dois passos para o outro, até que todo o grupo execute o movimento.</p> <p><u>Segundo momento</u> - Dividir a turma em duplas, e, dessa forma, propor a experimentação da execução do passo base do xote, ao som da música.</p> <p><u>Terceiro momento</u> - Dividir a turma em dois grupos e propor aos alunos que recriem novas possibilidades dessa dança, em duplas, trios, quartetos e conjunto.</p> <p><u>Quarto momento</u> - Propor uma apresentação de um trabalho coreográfico com caracterização dos alunos, relativos ao figurino, expressões, e passos da dança xote.</p> <p>Proposta de avaliação: Após a apresentação final da atividade, conversar com os alunos buscando identificar a valorização de sua identidade cultura regional por meio da vivência da dança de salão nordestina (xote).</p>		

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Ensino Médio, após a Reforma que redefiniu suas características, esse componente passa a ser tratado como “estudos e práticas”. Ainda não há clareza das consequências desta alteração, mas, considerando que a LDB ainda vigora garantindo sua obrigatoriedade, é algo que ainda requer maiores esclarecimentos por parte do Ministério da Educação e dos demais órgãos regulatórios da Educação em suas diferentes instâncias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este capítulo nos posicionando favoráveis à existência de uma base nacional que ajude a escola a assegurar aos alunos a apreensão de um conjunto de aprendizagens essenciais, desde que esta proposta seja complementada a cada esfera administrativa – estados, municípios, sistemas de ensino, escola, sala de aula. Neste sentido, é por haver abertura para que haja escolhas de acordo com as necessidades e os interesses dos diferentes lugares e dos próprios alunos que se considera essa proposta um avanço.

A configuração de uma abordagem – ou mais de uma – se dará na medida em que forem se constituindo as compreensões e as ações de implementação de sua proposta. É necessário ter clareza de que muitos desafios estão postos para sua implementação efetiva. A primeira delas é a formação dos professores, pois uma apropriação equivocada pode levar ao fracasso de sua proposição. Outro aspecto associado é a adesão dos profissionais atuantes, que, por já terem uma organização de trabalho, por vezes podem apresentar rejeição à “novidade”, seja pela resistência decor-

rente do desconhecimento de sua proposta ou mesmo por oposição consciente.

A impressão de que tudo o que foi construído ao longo da trajetória profissional não servirá mais ou que agora tudo se tornou 'errado' pode provocar uma rejeição antecipada. Neste sentido, a formação inicial e a continuada dos professores precisa assumir a responsabilidade de esclarecer que não se trata da cristalização dos saberes escolares, que há espaço para as especificidades.

Para a Educação Física, especificamente, consideramos que o documento trouxe avanços, principalmente pela garantia do acesso a uma maior variedade de elementos da cultura corporal a serem tematizadas, e pelo reconhecimento de seu espaço como elemento fundamental para o desenvolvimento das competências gerais.

Apesar das expectativas otimistas, temos convicção de que as consequências desta proposta podem ser positivas ou negativas, a depender de como o processo de implementação será compreendido e conduzido.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. ano IV, v. I, julho. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, Nilson José; PERRENOUD, Philippe et all. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Claudia Schiling. Porto Alegre: Art-med Editora, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em:<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=incoerencias+e+inconsistencias+da+BNCC+de+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica&btnG=>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

ROCHA, M. A. B. et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ZANLORENZI, M. J.; LIMA, M. F. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. In: **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, Campinas-SP, 2009.

XIV. O FENÔMENO “ROLA BOLA”: UM CAMINHO A NÃO SEGUIR

Bruno Feitosa Policarpo
José Ribamar Ferreira Júnior

A prática do “rola bola” é bastante condenável, pois se desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores.

Suraya Darido

1. INTRODUÇÃO

As abordagens pedagógicas na Educação Física brasileira se constituíram a partir dos anos de 1980 como contributos que elevaram a condição dessa componente curricular numa perspectiva pedagógica e de relevância formativa do aluno na escola; a este período de efervescência epistemológica, denominou-se de movimento renovador.

Esse movimento tem seu início no final dos anos de 1970 e, durante os anos de 1980, observou-se uma crescente ação de denúncias, revelações e descobertas do papel que a Educação Física vinha desempenhando até então, numa perspectiva em favor de um poder hegemônico, dominante, alienante e opressor (MEDINA, 1990).

Contudo, lembremos que, antes disso, a Educação Física Escolar tinha o *status* de uma atividade curricular, tendo servido de instrumento de manobra em várias concepções: disciplinarização e higienização dos corpos, formação de atletas, eugenia da raça e etc.

Diante disso, o movimento renovador dá corpo a uma crítica sobre o formato hegemônico que conformava a Educação Física, indicando-se possibilidades de debate sobre outras formas de compreender a Educação Física, que não apenas pelos aspectos biológicos, acabou também por operar um certo reducionismo, ao analisar de forma mecânica a relação entre a escola e a sociedade, entre a educação física e as exigências do trabalho, com a função única de preparar o aluno para a atividade social ordenada, autoritária (CAPARROZ, 1997).

Neste sentido, o movimento renovador impactou significativamente a percepção da Educação Física no âmbito escolar, entretanto isso não foi instantâneo e de modo imediato; esse período de transição desses modelos de Educação Física, um caracterizado pela percepção mais tecnicista, mecanizada e biológica do movimento humano na escola e outro trazendo um significado pedagógico a essa ação pedagógica, revelou uma atitude por parte de alguns docentes denominado de “rola-bola”, “largobol”, “aula mata-da”, “pedagogia da sombra”, a característica nessa “ação docente” se resume a observar os alunos na quadra enquanto realizam atividades que eles mesmos escolheram ou, então, aquelas possíveis diante da infraestrutura disponível sendo quase sempre futebol ou futsal, queimada ou mesmo voleibol a atividade preterida (MACHADO et al., 2010).

É diante das indicações apresentadas, que este capítulo tem como objetivo apresentar este fenômeno caricaturado na Educação Física Escolar brasileira no passado, entretanto ainda presente, mesmo que de maneira pouco representativa, e que desenvolve uma percepção social ainda negativa acerca dessa disciplina no espaço escolar.

2. POSSÍVEIS CAUSAS PARA O FENÔMENO ROLA-BOLA

Ao longo do tempo, a literatura indica, em grande parte para compreensão deste fenômeno, que denominamos uma reflexão pragmática e reduzida: a de que a culpa, de forma simplista, seria dos próprios professores, rotulando-os, pela falta de compromisso, de vagabundo/preguiçoso; Contudo, algumas pesquisas como Machado et. al. (2010) e Machado e Bracht (2016) apontam outros indicativos.

Parece possível afirmar que, em linhas gerais, o século XX presenciou, nas sociedades ocidentais, a consolidação da Educação Física na escola, sustentada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal era a promoção da saúde, articulada discursivamente como uma ideia genérica de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Nesse caminho, e de forma mais intensa a partir da metade do século passado, a Educação Física estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte, por meio do qual esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas da disciplina. A tal ponto de, no senso comum, ser plenamente possível confundir Educação Física escolar com prática esportiva (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER; LEMOS, 2007).

A partir daquilo que ficou conhecido como movimento renovador da Educação Física brasileira, a esportivização presente nas aulas no transcurso da década de 1980 passou a ser questionada pela impulsão de mudanças em diversas dimensões em nossa área.

Nesse contexto, é através do movimento renovador que se coloca um conjunto de questões que não faziam

parte das preocupações da área e que, posteriormente, balizariam teorias pedagógicas que buscam legitimar a Educação Física como componente curricular em um projeto educacional (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

A ruptura com a tradição: “exercitar para” direcionou a Educação Física para sua reinvenção no espaço escolar; agora, com o caráter de disciplina, é responsável por um conhecimento específico, comprometida e com funções sociais, com conhecimentos para auxiliar novas gerações a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, essa nova responsabilidade autoatribuída deve ser balizada por novas práticas pedagógicas. Assim, a Educação Física se encontra “entre o não mais e o ainda não” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Diante do que já foi mencionado (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010), entendemos que a Educação Física se encontra em meio a uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que tem dificuldades em se formular com clareza e em se desenvolver satisfatoriamente.

Deste modo, com a descrença e as dificuldades em pensar, surgem categorias simplificadoras da realidade complexa, caracterizadas por: “práticas tradicionais” - centralidade do ensino do esporte, na perspectiva do esporte de rendimento, e/ou o desenvolvimento da aptidão física na perspectiva da saúde orgânica; “desinvestimento pedagógico” - é o tipo de atuação profissional que recebe no Brasil denominações como *rola bola* e; de “renovação” - caracterizada, em um contexto posterior, “pelo empenho de ensinar conteúdo específico da disciplina (em contraposição à ideia de abandono), junto com rupturas em um ou mais elementos em relação ao *modus operandi* da tradição” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Em linhas gerais, e não mais enfatizando “práticas tradicionais e renovadoras”, salientamos um período entre ambos: o “desinvestimento pedagógico”, característico de professores de Educação Física sem grandes pretensões ou que talvez tenham como objetivo ocupar seus alunos com alguma atividade (MACHADO et al., 2010).

Frequentemente, essa “falta de investimento pedagógico” se reduz a uma administração do material didático e do espaço. Uma consequência dessa falta de empenho ou da intencionalidade do professor de Educação Física é a configuração de um fenômeno que já denominamos de: “não aula” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2014).

Desse modo, podemos perceber que tal atuação é caracterizada pelo abandono do papel docente; assim como, nitidamente, a intencionalidade do professor é relegada das aulas de Educação Física. Não podemos deixar de mencionar que vários motivos também contribuíram para a construção deste cenário.

A crítica excessiva à esportivização, enraizada nas aulas de Educação Física, em alguns casos, proporcionou o desenvolvimento de um modelo onde os alunos decidiam temáticas e sua forma de praticar, cabendo ao professor oferecer bola, gerenciar espaço e tempo, sem nenhuma intervenção pedagógica (DARIDO; RANGEL, 2005).

Vale aqui lembrar que nos meados dos anos 1980 e início da década de 1990 a Educação Física passava por uma crise epistemológica. Deixava-se de lado os princípios higiênicos, militaristas, e esportivistas para assumir uma vertente desenvolvimentista, psicomotricista, construtivista e crítica.

Alguns professores de Educação Física ficaram desorientados e passaram a não compreender os ventos da mudança. Não desejam voltar para os objetivos antigos de

produzir assepsia social e corporal, corpos adestrados para a guerra ou para o esporte; todavia, também não se capacitaram para o novo, para o entendimento das novas abordagens que surgiam, não compreenderam as teorias críticas.

Assim, passam a entender que o novo sistema a ser adotado, tendo como base a educação popular, é apenas ouvir o aluno, estar atento às suas demandas, críticas e sugestões e então se calar, passar a ser apenas o homem do apito, sem métodos e técnicas, sem planejamento, sem querer.

O professor passa então a se ver como um docente despreparado para entender sua importância pedagógica dentro da escola. Passa a recorrer à bola. O professor de Educação Física, nesta ótica, praticamente não intervém e seu papel na escola se restringe a oferecer uma bola para que os alunos a manejem da maneira como desejarem (DARIDO, 2010).

Felizmente, esse “modelo” representativo da disciplina no contexto escolar, o “rola bola”, não foi e nem é defendido por professores ou estudiosos da área da Educação Física. Darido e Rangel (2005) consideram que a prática de “dar a bola” tenha nascido de erradas interpretações e de condições (de formação e de trabalho) dos professores.

Darido e Rangel (2005) lecionam que o ato de somente oferecer a bola como estratégia de ensino na Educação Física, estimula o olhar com desdém da Educação Física na escola, por outras disciplinas, professores, pais, alunos e gestores. Para as autoras, infelizmente essa prática ainda ocorre nas aulas de Educação Física.

Sendo bastante condenável, o “rola bola” - que não considera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores é também nomeado por Kunz (1994) de “modelo recreacionista”. No entendimento do autor, existem duas explicações para a sua existência: o discurso aca-

dêmico, salientando “o que não fazer nas aulas de Educação Física e não apresentando propostas viáveis para a prática” e outro, “a falta de políticas públicas que facilitem o trabalho do professor”.

3. LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Acreditamos que as ações que a Educação Física com a prática do rola-bola proporcionou, tenha desenvolvido uma imagem de pouco reconhecimento social, tendo a difícil tarefa de elencar argumentos que a fundamentem pedagogicamente no âmbito educacional escolar, o que contribuiu para uma crise de identidade da área, assim como de um processo de deslegitimação e desvalorização da mesma.

A obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (LEI Nº 9394/96) não foi suficiente para estabelecer esse reconhecimento social; para Bracht (1997), a legalidade não é garantia de legitimidade e de reconhecimento social da mesma, deve dar-se muito mais atenção aos argumentos plausíveis, por princípios e códigos próprios, do que pelo argumento da força (legalidade).

Diante disso, percebemos que o cenário pós LDB não garantiu o reconhecimento da Educação Física no âmbito escolar como uma área que detivesse um *status* de área relevante para o desenvolvimento dos alunos, como as demais disciplinas são.

Para Bracht (2011) quando Educação Física assume efetivamente o *status* de uma disciplina escolar, ela vive, nesse processo, alguns dilemas, como o que está relaciona-

do ao grande paradoxo da relação da Educação Física com a escola atual, quando os alunos da Educação Básica são pedidos para hierarquizar de quais disciplinas/matérias eles mais gostam, é muito frequente a Educação Física estar colocada no topo da preferência. Contudo, quando pedimos para que esses mesmos alunos hierarquizem as disciplinas mais importantes da escola, a Educação Física tende a figurar no final da lista. Ou seja, o que os alunos mais gostam é aquilo que eles consideram menos importante.

Assim sendo, como a escola e os gestores educacionais têm lidado com esse paradoxo? Suspeitamos que a Educação Física carrega ainda o fardo da prática do rola bola como elemento característico de sua ação na escola; embora percebamos o avanço e a mudança na atitude dos docentes, ainda podemos presenciar profissionais que se valem dessa prática descompromissada.

Nossa análise indica que a prática do rola bola, teve contributo em partes, para o pouco avanço na constituição de uma organização dos conteúdos e formação de um currículo a ser desenvolvido na escola pela Educação Física, uma vez que a valorização de uma única prática corporal, o esporte, em que mesmo esse conteúdo não era desenvolvido com uma perspectiva formativa e pedagógica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: VISLUMBRE DE MUDANÇAS NO CENÁRIO PRESENTE

Embora ainda identifiquemos a prática do rola bola de modo pontual no cenário da Educação Física Escolar atual, acreditamos que as práticas inovadoras tenham ganhado forma e estejam criando uma cultura de mudança; contudo,

os docentes que estabelecem essa ação pedagógica ainda se defrontam com uma cultura escolar caracterizada pela percepção dos professores da Educação Física e pelos alunos não como um espaço de aprendizagens significativas e, sim, como um espaço de mero divertimento (por isso gostam da Educação Física, mas não a valorizam quando o assunto é “sério”).

A atividade docente deste professor que busca mudanças e uma prática que valorize a Educação Física enquanto uma área do conhecimento escolar que deve contribuir com a formação do aluno pauta-se na busca de saberes e conhecimentos que exigem dele uma formação cultural bastante ampla, não se limitando, em termos de acervo cultural, ao fenômeno esportivo, o que lhes possibilita tematizar outras práticas corporais que enriquecem e ampliam a perspectiva de compreensão da Educação Física no cenário social.

Por fim, destacamos que é necessário não se enveredar por uma análise simplista da mera denúncia ou culpabilização dos professores que pautam sua atividade na escola por meio do rola bola, pois, conforme Bracht (2011), o fenômeno é bem complexo e envolve uma série de fatores como: a falta de reconhecimento da disciplina escolar Educação Física e, conseqüentemente, do trabalho dos professores da disciplina é um dos fatores que levam os mesmos a não investir em sua ação pedagógica.

Assim, é preciso um grande esforço no âmbito dos processos de formação inicial e continuada e das políticas públicas para a EF para que esses professores tenham elementos para ressignificar a prática pedagógica da EF e, com isso, alcançar o reconhecimento social que os leve, então, a novamente investir na sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. **Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica**. Salto para o Futuro, v. 11, p. 14-20, 2011.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar**. In: GONZÁLEZ, F. J. ; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: CEFD – UFES, 1997.

DARIDO, S.C.; RANGEL. I. C.. A. **Educação física na escola**, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. JUNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Para ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na escola**. 6.ed. Campinas – SP: Editora Papirus, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; LEMOS, L. M. **Formação do corpo e o caráter**: representações sociais dos gestores educacionais das escolas das redes públicas do município de Ijuí sobre o papel da educação física na educação formal. In: XII JORNADA DE PESQUISA, 2007. *Anais da Jornada de Pesquisa*, 8. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007, p. 1-3.

GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. “Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**. , v.1, p.10 - 21, 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2014, p.141-144.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí:

Ed. da Unijuí, 1994.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. **As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar.** Movimento, Porto Alegre, v. 16, p. 129-147, 2010.

MACHADO, Thiago Silva; BRACHT, Valter. **O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes:** uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. Movimento, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”.** Campinas: Papirus, 1990.

OS AUTORES

Aline Lima Torres

Graduação em Educação Física - UECE. Mestre em Educação - UECE. Professora da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Membro do GEPEFE-UECE. alinamic@gmail.com

Ana Beatriz Ribeiro de Holanda

Graduação em Eventos - UNIFOR. biaaholanda@gmail.com

Ana Clícia Freiras Guedes

Graduação em Educação Física - IFCE. Especialista em Psicometria - UNICE. Professora da rede pública estadual de ensino do Ceará. Membro do GEPEFE-UECE. ana_cliciacde@hotmail.com

Anna Paula Vieira Barboza

Graduação em Educação Física - UECE. Membro do GEPEFE-UECE. paulav.barboza@gmail.com

Antonio Germane Alves Pinto

Graduação em Enfermagem - UECE. Pós Doutor em Educação - UECE. Doutor em Saúde Coletiva - UECE. Professor adjunto da Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro do GEPEFE-UECE e do Grupo de Pesquisa Clínica, Cuidado e Gestão em Saúde-URCA. germane.pinto@urca.br

Arliene Stephanie Menezes Pereira

Graduação em Educação Física - UECE. Mestre em Educação Física - UFRN. Professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Coordenadora do grupo de pesquisa Corponexões: corpo, cultura e sociedade-IFCE. stephanie_ce@hotmail.com

Bruna Oliveira Alves

Graduação em Educação Física - UECE. Mestre em Ensino na Saúde - UECE. Professora do Centro Universitário UniAteneu. Membro do GEPEFE-UECE. bruna_alves_87@hotmail.com

Bruna Queiroz Allen Palacio

Graduação em Nutrição - UECE. Membro do GEPEFE-UECE. brunaqap@gmail.com

Bruno Feitosa Policarpo

Graduação em Educação Física - UECE. Mestre em Ensino na Saúde - UECE. Professor adjunto do Centro Universitário UNIFAMETRO. brunopolicarpo83@hotmail.com

Caio Cesar da Silva Araújo

Graduação em Educação Física - UECE. Membro do GEPEFE-UECE. caiotkd2@gmail.com

Cristiane Gomes de Souza Campos

Graduação em Educação Física - Faculdade Católica do Ceará. Especialista em Treinamento Funcional - UNICE. Professora da Universidade Paulista (UNIP). Membro do GEPEFE-UECE. cgsouza.01@gmail.com

Daniele da Silva Nascimento

Graduação em Educação Física - UECE. Especialista em Educação Física Escolar - UECE. Professora da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Membro do GEPEFE-UECE. danysilvan@hotmail.com

Diogo Queiroz Allen Palacio

Graduação em Educação Física - UECE. Mestre em Ensino da Saúde - UECE. Professor da rede pública estadual de ensino do Ceará. Membro do GEPEFE-UECE. diogoallenpalacio@gmail.com

Elainny Patrícia Lima Barros

Graduação em Educação Física - UECE. Especialista em Educação Física Escolar - UECE. Professora da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Membro do GEPEFE-UECE. elainnylima@yahoo.com.br

Eliza de Castro Custódio Oliveira

Graduação em Licenciatura Educação Física - UECE. Membro do GEPEFE-UECE. elizac.oliveira@gmail.com

Felipe Bandeira Pimentel Drumond

Graduação em Educação Física - UECE. Membro do GEPEFE-UECE. felipe.drumond@aluno.uece.br

Felipe Cavalcante Brasileiro

Graduação em Educação Física - UECE. Mestre em Educação - UECE. Professor do IFCE. Membro do GEPEFE-UECE e do Grupo de Estudos e Pesquisa Veredas-UNIFAMETRO/IFCE. felipebrasileiroedf@gmail.com

Francisca Sueli Farias Nunes

Graduação em Pedagogia - UVA. Mestre em Educação - UECE. Professora da Faculdade Cearense. Membro do GEPEFE-UECE. franciscasfn@gmail.com

Francisco Eraldo da Silva Maia

Graduação em Educação Física - IFCE. Professor do Programa Novo Mais Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Corporeações: corpo, cultura e sociedade-IFCE. eraldo2maia@gmail.com

Francisco Ricardo Miranda Pinto

Graduação em Pedagogia, Letras (Português e Espanhol) e Enfermagem - UNINTA. Mestre em Saúde Coletiva - UNIFOR. Professor do UNINTA e da UVA. ricardomiranda195@gmail.com

Gabriel Campelo Ferreira

Graduação em Educação Física - UECE. Membro do GEPEFE-UECE.
gabriel_ferreiraedfísica@hotmail.com

Gardênia Coelho Viana

Graduação em Educação Física - UNIFOR. Especialista em Educação Física Escolar - Universidade Veiga de Almeida. Professora de Educação Física da rede privada de ensino de Fortaleza. Membro do GEPEFE-UECE. gardeniaviana@gmail.com

Heraldo Simões Ferreira

Graduação em Educação Física - UNIFOR. Pós Doutor em Desenvolvimento Humano – UNESP. Doutor em Saúde Coletiva - UECE. Professor Adjunto da UECE. Coordenador do GEPEFE-UECE. heraldo.simoese@uece.br

Iris Caroline Mendes Braz

Graduação em Educação Física - UECE. Professora da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Membro do GEPEFE-UECE. iris-carol.mb@gmail.com

Itamarécia Oliveira de Melo

Graduação em Educação Física - UECE. Membro do GEPEFE-UECE. itamaréciaom@gmail.com

Jean Silva Cavalcante

Graduação em Educação Física - UNIFOR. Especialista em Treinamento Desportivo - UVA,. Professor da UniAteneu. Membro do GEPEFE-UECE. dr.jeancavalcantefisio@gmail.com

José Ribamar Ferreira Júnior

Graduação em Educação Física - UNIFOR. Mestre em Educação Física - UFRN. Professor da rede pública estadual de ensino do Ceará e da UNIFAMETRO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Veredas-UNIFAMETRO/IFCE. profjuniordef@gmail.com

Kaique Sudério Pereira

Graduação em Educação Física - UECE. Membro do GEPEFE-UECE.
kaiquesuderio@gmail.com

Kessiane Fernandes Nascimento

Graduação em Educação Física - UECE. Mestre em Educação - UECE. Professora da Faculdade Terra Nordeste (FATENE). Membro do GEPEFE-UECE. kessianefn@hotmail.com

Leandro Nascimento Borges

Graduação em Educação Física - UNIFAMETRO. Especialista em Psicomotricidade - UNICE. Membro do GEPEFE-UECE. leandronborges@gmail.com

Livia Gomes Castelo Branco

Graduação em Educação física - UECE. Professora da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Membro do GEPEFE-UECE. liviagomes1992@gmail.com

Luciana Fialho Rocha Santa Rosa

Graduação em Educação Física - UECE. Especialista em Educação Física Escolar - UECE. Professora da Rede Cuca (PMF). Membro do GEPEFE-UECE. profluciana.fialho@gmail.com

Luciana Paula Ribeiro de Holanda

Graduação em Educação Física - UNIFOR. luciana_holanda@outlook.com

Luiza Lúlia Feitosa Simões

Graduação em Pedagogia - UVA. Mestre em Computação Aplicada à Informática Educativa - UECE. Técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Membro do GEPEFE-UECE. luizalfsimoes@gmail.com

Mabel Dantas Noronha Cisne.

Graduação em Educação Física - Estácio FIC. Especialista em Treinamento Personalizado Faculdade Farias Brito. Professora da rede

pública municipal de ensino de Fortaleza. Membro do GEPEFE-UECE. mabeldantas12@gmail.com

Mabelle Maia Mota

Graduação em Educação Física - UECE. Mestre em Educação - UECE. Professora da UNIFAMETRO e Coordenadora escolar da rede pública estadual de ensino do Ceará. Membro do GEPEFE-UECE. mabellemota@gmail.com

Manoela de Castro Marques Ribeiro

Graduação em Educação Física - UECE. Especialista em Atividade Física para Grupos Especiais - FANOR. Professora da rede pública estadual de ensino do Ceará. Membro do GEPEFE-UECE. manoelaribeiro86@hotmail.com

Marcel Lima Cunha

Graduação em Educação Física - UNIFOR. Doutor em Educação - UFC. Professor assistente da UVA. Coordenador do Grupo de Estudos em Cultura Corporal e Educação Física Escolar (GECCEFE)-UVA. marcel_cunha2003@yahoo.com.br

Maria Adriana Borges dos Santos

Graduação em Educação Física - UECE. Mestre em Educação - UECE. Professora da rede pública municipal de ensino de Maracanaú. Membro do GEPEFE-UECE. madriborges@hotmail.com

Maria Irenilda Meneses Almeida

Graduação em Educação Física - UFC. Mestre em Ciências da Educação - Universidad Americana. Professora da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Membro do GEPEFE-UECE. irenildanca@hotmail.com

Mariana Hévila Oliveira de Sousa

Graduação em Educação Física - UECE. Membro do GEPEFE-UECE. marianaevila@outlook.com

Maria Neurismar Araújo de Souza

Graduação em Pedagogia - Faculdade Christus. Especialista em Metodologia do Ensino das Artes - UECE. Professora da FATENE. Membro do GEPEFE-UECE. neurismar.araujo@fatene.edu.br

Maria Petrília Rocha Fernandes

Graduação em Educação Física - UVA. Mestre em Ensino na Saúde - UECE. Professora da rede pública estadual de ensino do Ceará. Membro do GEPEFE-UECE. petrilia@hotmail.com

Mateus Lemos Barroso

Graduação em Educação Física - IFCE. Mestre em Ciências Médicas - UNIFOR. Professor da rede pública estadual de ensino do Ceará. Membro do GEPEFE-UECE. mateuslemosb@gmail.com

Milena Karine de Sousa Lourenço

Graduação em Educação Física - UECE. Mestre em Educação - UECE). Professora da rede pública estadual de ensino do Ceará. Membro do GEPEFE-UECE. milenakarine1@hotmail.com

Niágara Vieira Soares Cunha

Graduação em Educação Física - UECE. Doutora em Educação - UECE. Professora assistente da UVA. Membro do GEPEFE-UECE e do Grupo de Estudos em Cultura Corporal e Educação Física Escolar (GECCEFE)-UVA. niagaravscunha@gmail.com

Paulo Andrey de Holanda Bastos

Graduação em Educação Física - UFC. Mestre em Gestão Desportiva - SEK/Americana. Professor da FATENE. Membro do GEPEFE-UECE. pauloandrey2005@yahoo.com.br

Paulo Gabriel Lima da Rocha

Graduação em Educação Física - UVA. Mestre em Ensino na Saúde - UECE. Professor da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Membro do GEPEFE-UECE. gabriellima_08@hotmail.com.

Pedro Henrique Silvestre Nogueira

Graduação em Educação Física - UNIFAMETRO. Especialista em Psicomotricidade - UNICE. Professor da rede pública municipal de ensino de Euzébio. Membro do GEPEFE-UECE. pedrohenrique.livia91@gmail.com

Ralciney Márcio Carvalho Barbosa

Graduação em Educação Física - UNIFOR. Mestre em Educação Física e Desporto - UTAD. Professor da UNIFOR. ralciney@unifor.br

Ronyelle Alves de Sousa

Graduação em Educação Física - URCA. Mestre em Ensino na Saúde - UECE. Professor da rede pública municipal de ensino de Mombaça. Membro do GEPEFE-UECE. ronyellealves@hotmail.com

Sarah Galdino dos Santos

Graduação em Educação Física - UECE. Membro do GEPEFE-UECE. sarahgaldino93@gmail.com

Stela Lopes Soares

Graduação em Educação Física - UVA, Fisioterapia - UNINTA e Pedagogia - UNINTA. Mestre em Ensino na Saúde - UECE. Membro do GEPEFE-UECE. stela.soares@uninta.edu.br

Symon Tiago Brandão de Souza

Graduação em Educação Física - UECE. Especialista em Treinamento Esportivo - UECE. Professor do IFCE. Membro do GEPEFE-UECE. symontiago@hotmail.com

Talisson Mota de Oliveira

Graduação em Educação Física - UECE. Membro do GEPEFE-UECE. talisson.mota15@gmail.com

Thaidys da Conceição Lima do Monte

Graduação em Educação Física - UESPI. Mestre em Educação - UECE. Professora e Coordenadora do curso de Licenciatura em

Educação Física do IFCE Campus Canindé. Membro do GEPEFE-
-UECE e do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico-
-IFCE. thaidys.monte@ifce.edu.br

Mesa Diretora 2019-2020

Deputado José Sarto
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Dannel Oliveira
2º Vice-Presidente

Deputado Evandro Leitão
1º Secretário

Deputada Aderlânia Noronha
2ª Secretária

Deputada Patrícia Aguiar
3ª Secretária

Deputado Leonardo Pinheiro
4º Secretário



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**



JAKO

JAKO

JAKO





INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE
O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO CEARÁ

João Milton Cunha de Miranda
Presidente

EDIÇÕES INESP

Luiz Ernandes dos Santos do Carmo
Coordenador da Gráfica

**Cleomarcio Alves (Márcio), Edson Frota,
Francisco de Moura, Hadson França e João Alfredo**
Equipe de Acabamento e Montagem

Aurenir Lopes e Tiago Casal
Equipe de Produção em Braille

Mário Giffoni
Diagramação

José Gotardo Filho e Valdemice Costa (Valdo)
Equipe de Design Gráfico

Rachel Garcia Bastos de Araújo
Redação / Assistente Editorial

Valquiria Moreira
Secretaria Executiva / Assistente Editorial

Manuela Cavalcante
Secretaria Executiva

Luzia Leda Batista Rolim
Assessoria de Imprensa

Lúcia Maria Jacó Rocha e Vânia Monteiro Soares Rios
Equipe de Revisão

**Maria Marluce Studart Vieira, Marta Lêda Miranda Bezerra
e Milena Saraiva Leão Vieira**
Equipe Auxiliar de Revisão

Site: <https://al.ce.gov.br/index.php/institucional/inesp>

E-mail: presidenciainesp@al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-3701



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
Av. Desembargador Moreira 2807,
Dionísio Torres, Fortaleza, Ceará, CEP 60.170-900
Site: www.al.ce.gov.br
Fone: (85) 3277-2500