



CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS

VOLUME 6

UNIVESP

unesp 


GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR

São Paulo
**CULTURA
ACADÊMICA** 

Editora

2012

© 2012, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP

Tel.(11) 5627-0245

www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

Rua Bela Cintra, 847 - Consolação

CEP: 01014-000 - São Paulo SP

Tel. (11) 3218 5784

PROJETO GRÁFICO, ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Lili Lungarezi

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação
U58c Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos /
Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade
Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012
v. 6 ; 176 p. ; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

Suraya Cristina Darido (organizadora)

ISBN 978-85-7983-235-2

ISBN 978-85-7983-235-2



1. Formação de professores. 2. Didática dos conteúdos. 3. Conteúdo e
didática de educação física. 4. Suraya Cristina Darido – organização. I.
Autor. II. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. III. Título.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Paulo Alexandre Barbosa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

**CULTURA
ACADÊMICA**

Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Edson do Carmo Inforsato
Coordenador Pedagógico

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Edson do Carmo Inforsato
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior

Célia Maria Guimarães

Gustavo Isaac Killner

João Cardoso Palma Filho

Rosângela de Fátima Corrêa Fileni

Tereza Maria Malatian

SECRETARIA

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador Geral

TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA

Pierre Archag Iskenderian
Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

PRODUÇÃO, VEICULAÇÃO E GESTÃO DE MATERIAL

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Liliam Lungarezi de Oliveira

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Pamela Gouveia

Valter Rodrigues da Silva

ADMINISTRAÇÃO

Sueli Maiellaro Fernandes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Suellen Araújo

PREZADOS ALUNOS

Entramos no terceiro ano do primeiro Curso de Pedagogia na modalidade semi presencial oferecido pela Unesp em parceria com a Univesp. Em mais de meio caminho percorrido, podemos nutrir esperanças de completá-lo com êxito. Os dados de que dispomos sobre suas realizações são animadores: as atividades, tanto as presenciais quanto as virtuais, estão sendo cumpridas com rigor e com qualidade. Nossos materiais didáticos mantêm-se em um nível de excelência correspondente ao prestígio da Unesp e tem sido avaliados como ótimos guias para as atividades que, sem dúvida, são enriquecidas e complementadas com a experiência e a competência dos nossos formadores.

Se no bloco 1 com as 1050 horas cumpridas procuramos abordar os assuntos conformadores do preparo de um profissional da educação, com este bloco 2 em curso, nas suas 1440 horas, estamos nos empenhando para que os nossos licenciandos adquiram um domínio amplo e atualizado das várias áreas de conteúdo que englobam o ensino básico, atrelado a um domínio das metodologias didáticas que são necessárias para ensinar nossas crianças a se inserirem com firmeza no mundo da leitura, da escrita e da interpretação criteriosa dos fatos da vida e do mundo natural.

A Pro-Reitoria de Graduação tem desenvolvido sua atuação sempre no sentido de garantir a boa formação aos nossos alunos, compromissada com um processo de ensino- aprendizagem que torne os profissionais competentes no conhecimento e profundamente éticos nas suas realizações. Isto se aplica tanto aos cursos presenciais quanto aos cursos cujas partes são feitas a distância, todos são da Unesp e é com o seu selo de qualidade que temos compromisso.

Portanto desejamos a todos que aproveitem esse material para que ele contribua como mais uma etapa importante da sua formação.



Sheila Zambello de Pinho

CARTA AO ALUNO

Mensagem da coordenação

Todo o programa de estudos se desenvolve sobre um currículo. Embora árido no termo em si, ele significa, em uma acepção fértil, o conjunto de experiências ordenadas pelas quais deve passar o aprendiz ao longo do curso que, se transcorrer como o esperado, lhe possibilitará o domínio de conhecimentos necessários para o exercício de atividades importantes na sociedade. Necessários mas não suficientes, uma vez que uma formação nunca se completa porque ela é realizada pela e para a sociedade humana que, como a natureza, é dinâmica e desafiadora.

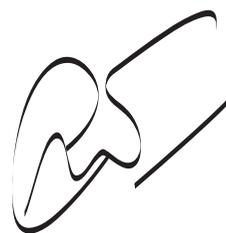
Este curso de Pedagogia Unesp/Univesp foi planejado de forma a ter um currículo que possibilitasse aos alunos passarem por experiências as mais diversas e necessárias para que se certificassem como pedagogos hábeis e versáteis e, principalmente, valorosos em humanidade. O caderno de cada disciplina é parte substancial deste currículo. Para a sua elaboração fizemos questão de contar com autores devidamente qualificados, reconhecidos nas suas áreas de atuação e com uma equipe de profissionais que cuidasse com esmero da parte técnica dele. Nossa avaliação até aqui, baseada em dados concretos extraídos de vários segmentos da área pedagógica, é a de que temos conseguido obter um material, em termos de conteúdo formativo e de apresentação gráfica, de boa qualidade, compatível com a excelência almejada por nossa instituição, a Unesp. Nem por isso temos nos acomodado, pois a cada edição de novo caderno tentamos melhorar em aspectos que nos são sugeridos por essas próprias avaliações.

Assim como as demais partes do nosso currículo apenas serão cumpridas se houver a correspondência de todos os que o fazem acontecer na prática, alunos e professores, estes cadernos também só terão efetividade curricular se todos os completarem com seus empenhos referenciados no compromisso com a sua própria formação.

Nem sempre o esperado é cumprido, mas acreditamos que mesmo para o inesperado há, como disse o poeta, imensos caminhos.



Klaus Schlünzen Junior



Edson do Carmo Inforsato

SUMÁRIO

BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS - VOL. 06

CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

| | |
|---|-----|
| Visão Geral da Disciplina | 10 |
| <i>Suraya Cristina Darido</i> | |
| Educação Física Na Escola: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades..... | 21 |
| <i>Suraya Cristina Darido</i> | |
| Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola..... | 34 |
| <i>Suraya Cristina Darido</i> | |
| Educação Física na Escola: Conteúdos, suas Dimensões e Significados..... | 51 |
| <i>Suraya Cristina Darido</i> | |
| Temas Transversais e a Educação Física Escolar..... | 76 |
| <i>Suraya Cristina Darido</i> | |
| Princípios de Ensino para a Educação Física na Escola..... | 90 |
| <i>Suraya Cristina Darido</i> | |
| Inclusão: Considerações sobre as Pessoas com Necessidades Especiais na Escola..... | 104 |
| <i>Luiz Seabra</i> | |
| Aspectos Didáticos da Educação Física..... | 112 |
| <i>Suraya Cristina Darido</i> | |
| A Avaliação da Educação Física na Escola..... | 127 |
| <i>Suraya Cristina Darido</i> | |
| Agendas e Atividades..... | 142 |

CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Professora autora:

SURAYA CRISTINA DARIDO

- ▶ Professora Adjunta do Instituto de Biociências da UNESP - Rio Claro,
- ▶ Professora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Bloco 2

Didática dos Conteúdos

Disciplina 19

Conteúdos e Didática de Educação Física

APRESENTAÇÃO

Suraya Cristina Darido

LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física

Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro

Em que consiste a Educação Física na escola? Como ela é concebida?

Como deveria ser? Qual é a realidade atual?

A produção deste Caderno buscará fundamentar os professores para uma nova perspectiva para a Educação Física na escola, redefinindo e rediscutindo as novas propostas para a disciplina na escola. Um ponto de destaque na nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a ideia única de estar voltada apenas para o ensino dos esportes e do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal de movimento. Como particularidade da Educação Física, as práticas corporais são aquelas que se apresentam na forma de jogos, brincadeiras, ginásticas, conhecimento sobre o corpo, lutas, esportes, danças, práticas corporais alternativas e exercícios. Todo esse conjunto de atividades, produzidas culturalmente e historicamente situadas, convencionou-se chamar de cultura corporal de movimento.

No Brasil, a Educação Física na escola recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia, nos interesses militares e, também, dos grupos políticos dominantes que viam no esporte um instrumento complementar de ação. Dentro desse contexto, a Educação Física passou a ter a função de selecionar os mais aptos para representar o país em diferentes competições. O governo militar apoiou a Educação Física na escola, objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças oposicionistas. Assim, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo.

A partir da década de 1980, em função do novo cenário político, esse modelo de esporte de alto rendimento para a escola passou a ser fortemente criticado e, como alternativa, surgem novas formas de se pensar a Educação Física na escola. É preciso ressaltar, no entanto, que, apesar das mudanças no discurso, sobretudo acadêmico, características desse modelo ainda influenciam muitos professores e sua prática.

Também é verdade que, em alguns casos, a crítica excessiva ao esporte de rendimento voltou-se para o outro extremo, ou seja, assistimos ao desenvolvimento de um modelo no qual os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, de modo que o papel do professor, praticamente, se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo.

Atualmente, na área da Educação Física, coexistem diversas concepções, todas elas tendo em comum o anseio de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. São elas: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Constructivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); além de outras (DARIDO; RANGEL, 2005).

Pode-se considerar a perspectiva que compreende a Educação Física escolar como uma das convergências entre as tendências de cunho mais sociocultural. Trata-se de uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, e que o instrumentaliza para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar, em cada uma dessas práticas corporais produzidas pela cultura, os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar.

Suraya Cristina Darido



VISÃO GERAL DA DISCIPLINA

A mídia é bastante presente no cotidiano dos jovens, transmitindo conceitos, alimentando o seu imaginário e construindo um entendimento de mundo. Ela apresenta informações sobre novos esportes, produtos de consumo, aulas de ginástica pela TV, discussões sobre o perfil dos jogadores, análises técnicas e táticas dos esportes e muitas outras. Também através da mídia, são vinculados valores a respeito de padrões de beleza e de “corpo perfeito”, estética, saúde, sexualidade, desempenho, competição exacerbada e outros. Essas informações nem sempre são corretas ou adequadas do ponto de vista de valores democráticos, mas que se sobrepõem pela baixa capacidade crítica da maioria dos telespectadores e leitores.

Tais temáticas são preocupações comuns a todo jovem e devem estar presentes no contexto escolar de tal modo que os conhecimentos construídos possibilitem uma análise crítica dos valores sociais que acabam por se transformar em instrumentos de exclusão e discriminação social. Assim, como às demais disciplinas escolares, cabe à Educação Física manter um diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para dentro da escola para discussão e reflexão. No âmbito das aulas de Educação Física, os alunos podem também vivenciar atividades que os levem a ter um conhecimento sobre o próprio corpo, que priorizem a prática de exercícios mais lentos, com ênfase na respiração e relaxamento. Enfim, atividades que enfoquem as dimensões do lazer, da saúde e do prazer, fazendo-os reconhecer seus limites e possibilidades, além de proporcionar uma relação com possíveis discussões promovidas em projetos disciplinares e/ou interdisciplinares.

Portanto, é importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas de Educação Física, para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol ou basquetebol). Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências de outras práticas corporais (ginásticas, jogos, brincadeiras, lutas, danças) podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação. A Educação Física na escola deve promover a inclusão de todos os alunos, tanto quanto possível, nos conteúdos que propõe, adotando para isto estratégias adequadas.

Nesse sentido, a escola, de maneira geral, e a Educação Física, particularmente, podem colaborar na medida em que identificam os benefícios da prática regular de atividade física e constroem metodologias de ensino que propiciem a experimentação de atividades prazerosas, de tal modo que os alunos desejem continuá-las, também fora da escola.

Assim, deverá compor o rol de conteúdos da disciplina da Educação Física na escola, em uma dimensão biológica, as relações entre nutrição, gasto energético e as diferentes práticas corporais, bem como as relações entre exercício, lesões e uso de anabolizantes; o desenvolvimento das capacidades físicas e sua aquisição, além da melhoria na saúde e na estética. Já em uma dimensão sociocultural deve-se esclarecer aos alunos as relações entre esporte, sociedade e interesses econômicos; a organização social, o esporte e a violência; o esporte com intenções de lazer e de profissionalização; a história e o contexto das diferentes modalidades esportivas; a qualidade de vida, atividade física e contexto sociocultural; as diferenças e similaridades entre as práticas dos jogos e dos esportes; as adaptações necessárias para a prática do esporte voltado para o lazer, entre outros.

ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA ORDEM DOS TEMAS ABORDADOS

NESSE CADERNO, FORAM ESCOLHIDOS OS SEGUINTE TEMAS PARA OS CAPÍTULOS:

- 1 - Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades.
- 2 - Diferentes concepções sobre o papel da EF na escola.
- 3 - Educação Física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados.
- 4 - Temas transversais e Educação Física escolar.
- 5 - Princípios de ensino para a educação física na escola
- 6 - Inclusão: considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola.
- 7 - Aspectos didáticos na Educação Física.
- 8 - Avaliação da Educação Física na escola.

OBJETIVOS

Ao final destes textos, os alunos devem compreender:

- ★ A realidade das aulas de Educação Física na escola que vivenciaram.
- ★ Os motivos que influenciaram a prática pedagógica dos professores.

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA

- ★ Algumas possibilidades renovadoras para a Educação Física na escola.
- ★ Alguns aspectos legais da Educação Física e o seu status no interior da escola.
- ★ Que não existe uma única forma de pensar a Educação Física na escola. Na verdade, existem diferentes concepções de Educação Física, com pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias diferentes.
- ★ Quais são as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais relacionadas à Educação Física na escola.
- ★ Quais são os conteúdos que devem ser ensinados nas aulas de Educação Física na escola.
- ★ As relações entre Educação Física e os temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo e Orientação Sexual.
- ★ Entender os princípios que devem reger a prática pedagógica do professor considerando as finalidades da Educação Física na escola.
- ★ Compreender quais são os aspectos didático-metodológicos que devem ser considerados para garantir um ensino de qualidade.
- ★ Compreender a avaliação em Educação Física, particularmente por quê, o que, como e quando avaliar.

EMENTA

Analisa o contexto histórico da disciplina no interior da escola, sua realidade e contradições. Aborda a questão do ensinar e do aprender na educação física com suas possibilidades e tendências. Estuda os conteúdos da Educação Física nas suas dimensões. Discute a inserção dos temas transversais e suas possibilidades na Educação Física escolar. Apresenta os fundamentos e os princípios pedagógicos da educação física como uma área de conhecimento que estuda e intervém na cultura do movimento corporal procurando sua melhoria contínua e permanente. Analisa a importância da avaliação, o que, como e quando avaliar no interior da disciplina.

CAPÍTULO 1

Nos anos 1990, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) que concebe a Educação Física como componente curricular obrigatório. Antes da aprovação deste documento, a Educação Física era apresentada como *Atividade* do Currículo Escolar, o que acabou ocasionando uma série de problemas para os professores, entre eles o baixo *status* e as dispensas dos alunos das aulas. Como *Componente Curricular* da Educação Básica, ela recebe o mesmo *status* das demais áreas de conhecimento representadas no Sistema Educacional. Há que se considerar, entretanto, que a atribuição em termos legais de uma condição de *componente curricular* não significa necessariamente que a Educação Física tenha passado a desempenhar tal papel.

CAPÍTULO 2

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo dos últimos anos, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores. Na Educação Física, assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de se pensar e implementar a disciplina na escola.

Nesse capítulo, procurou-se analisar os pressupostos teóricos e as possibilidades de aplicação de cada uma dessas perspectivas para a escola, no sentido de iluminar o campo de reflexão acerca da Educação Física na escola. Objetivou-se apresentar cada uma das abordagens que foram construídas pela Educação Física. Para tanto, partiu-se do princípio de que quando o professor conhece os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino, ele consegue melhorar a coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente realiza.

CAPÍTULO 3

Discute-se, nesse capítulo, o conceito de conteúdo e as suas dimensões: atitudinais, conceituais e procedimentais, bem como os desdobramentos desta classificação para as aulas de Educação Física. Também aborda-se as influências desta classificação para a Educação Física escolar e analisa-se as novas propostas que visam à diversificação, ao aprofundamento e às novas formas de organização dos conteúdos.

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA

CAPÍTULO 4

O propósito desse capítulo é abordar os temas transversais e a possibilidade de tratá-los no programa segundo tempo. Mas, o que são temas transversais? Quando eles surgiram no Brasil? Quais as concepções que estão por trás destas temáticas? Quais são? Como é possível ensinar temas transversais? Estas são algumas questões que esse capítulo buscou abordar, o que não significa esgotar tais temáticas, mas sim introduzir o leitor às primeiras ideias a respeito dos temas sociais emergentes e à sua aplicação em programas de esporte educacional.

Antes de iniciar essa discussão, é importante apontar algumas considerações iniciais. Algo razoavelmente consolidado, a partir do início da década de 1980 (Bracht, 1986), é a concepção de que o esporte em si não é necessariamente educativo, pois se faz necessária uma intervenção pedagógica para transformá-lo em educativo. Atualmente, o máximo que se pode dizer é que o esporte tem um enorme potencial para ser utilizado de forma educativa.

Os temas transversais também são abordados, de forma bastante simples, concebidos como advindos de problemas da sociedade brasileira para os quais o governo e a sociedade têm dificuldade para encontrar soluções. Diante dessa dificuldade, relegam à escola e a outras instituições educacionais o papel de trazê-los à discussão e à reflexão.

Os temas transversais citados pelos PCNs (BRASIL, 1997; 1998) são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual como também Trabalho e Consumo. Embora, seja possível identificar outros temas de interesse, de acordo com o contexto específico de cada grupo social. Esses temas foram propostos para toda a escola, ou seja, devem ser tratados por todas as disciplinas escolares, inclusive pela Educação Física. Logo, pode-se interpretá-los como ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas. No entanto, é preciso esclarecer que há diferentes formas de se compreender o que significa essa transversalidade.

CAPÍTULO 5

Em *princípios pedagógicos da Educação Física*, o caderno aponta a necessidade de repensar os objetivos e, conseqüentemente, os métodos de ensino da disciplina para a escola. Nesse sentido, propõe que a Educação Física seja considerada uma *área de conhecimento e intervenção que lida com a cultura corporal de movimento e trate dos seguintes* princípios do trabalho pedagógico em Educação Física:

- * Ponto de partida: para conhecer os alunos; o que sabem, sentem e vivenciaram sobre as práticas corporais.
- * Inclusão: todos devem jogar para apreciar, mas cuidado: existe a autoexclusão.
- * Inclusão: considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola.
- * Contextualização: dando significados às tarefas, aos conhecimentos e às explicações.
- * Participação ativa dos alunos, roda, modificação das atividades e das regras dos jogos.
- * A integração da Educação Física ao projeto pedagógico da escola, à família e à comunidade.
- * Diversificação das aulas, dos espaços, materiais e das atividades.
- * Coeducação: meninos e meninas compartilhando experiências.
- * As regras, os combinados e a indisciplina dos alunos.

CAPÍTULO 6

Em *inclusão: considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola*, o caderno aponta a necessidade de buscar meios para propiciar ao aluno, com necessidades especiais ou não, conhecer suas possibilidades, avançar seus limites no sentido de inseri-los na cultura corporal de movimento (jogos; ginástica; dança; esporte; lutas; entre outros), em suas diferentes dimensões.

Frente à diversidade, não podemos mais pensar em uma única forma de Educação Física na escola, mas em uma Educação Física que esteja atenta às diferenças, identificando-as, reconhecendo-as e contemplando-as, no sentido de atendê-las, e não evidenciá-las.

CAPÍTULO 7

O propósito do capítulo é discutir como o professor pode ensinar práticas corporais. Para a consecução deste propósito, parte-se do princípio de que discutir “questões metodológicas” implica reconhecer o que move o professor a agir em sua prática, portanto envolve as suas concepções de humanidade, sociedade e de aluno.

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA

No tópico que trata dos aspectos didáticos os seguintes itens são tratados:

- ★ A prática e as filas.
- ★ Competições esportivas, ligas pedagógicas ou festivais e atividades extra-curriculares.
- ★ Painel de notícias, utilização de vídeos e estímulo à pesquisa.
- ★ Lúdico versus seriedade.
- ★ A técnica esportiva.
- ★ O livro didático.

CAPÍTULO 8.....

Por que temos que avaliar? Talvez esta seja a melhor questão para iniciarmos um debate que aborda o tema da avaliação, sem dúvida um dos mais polêmicos na área da Educação e também da Educação Física. Em uma perspectiva mais tradicional de ensino, a avaliação teve uma função bastante seletiva, pois consistia em ir separando os que tinham condições de superar os obstáculos da nota e do vestibular e aqueles que não chegavam lá. Para isso, os resultados obtidos pelos alunos, em especial as suas capacidades cognitivas, eram avaliados quase que exclusivamente.

Atualmente, de acordo com Zabala (1998), após as declarações de princípios das reformas educacionais empreendidas em diferentes países, os professores devem se propor a buscar novas formas de se conceber o ensino e a avaliação. O mesmo autor afirma que o problema não deve ser como conseguir que o máximo de estudantes tenha acesso à universidade, mas sim como conseguir desenvolver ao máximo todas as suas capacidades, entre elas, as necessárias para chegarem a ser bons profissionais.

Neste texto, discute-se como essas mudanças afetam a concepção de avaliação do ensino da Educação Física na escola. Para isso, analisa-se o percurso da avaliação ao longo dos anos, especialmente a partir da década de 1970, e procura-se formular algumas questões, bem como apontar alguns caminhos. Isto não quer dizer que soa tratadas respostas definitivas ou acabadas sobre o tema, mas sim coerentes com os marcos conceituais adotados ao longo deste caderno. Especificamente, busca-se responder às questões do porquê, como, o que e quando avaliar em Educação Física na escola.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, p. 73-127, 1996.
- BETTI, M. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, p. 84-91, 1999.
- BETTI, M. et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Caderno Cedes, ano XIX, n. 48. p. 69-89, ago. 1999.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v.1, n. 12, p. XIV a XXIV, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. p. 139-179. (Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Educação Física).
- DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. In: **Perspectiva da Educação Física escolar**. UFF, v.2, 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. A. Educação Física na escola. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e pratica da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 1, 2002.
- GONZÁLES, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (org). **O fenômeno esportivo**: ensaios críticos-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijui, 1994.
- PALMA, A. Atividade física, processo saúde-doença e condições sócio-econômicas. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 14, n. 1, p.97-106, 2000.

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA

RANGEL-BETTI, I. C. BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, 1996.

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

SOUZA JÚNIOR, O. M. de. Educação Física escolar, co-educação e questões de gênero. In: DARIDO, S. C. e MAITINO, E. M. (orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação – Educação Física*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004. p. 71-86.

TANI, G. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau: uma abordagem de desenvolvimento. **Kinesis**, v. 3, n. 1, p. 19-41, 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar. In: BETTI, M. (Org.) **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2003.

BORGES, C. L. A formação de docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. L.; DESBIENS, J. F. (Org.). *Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005.

DARIDO S.C. et al. **Educação Física e Temas Transversais: Possibilidades de aplicações**. São Paulo: Mackenzie, 2006.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 5, n. 1, junho, 1999.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectivas, 1980.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCELLINO, N. C. Lazer e Educação Física. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.2, 2008.

SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, E. S. e ALTMAN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, p. 52-68, 1999.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: REALIDADE, ASPECTOS LEGAIS E POSSIBILIDADES

Suraya Cristina Darido

LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro

1 - COMO ERAM OU AINDA SÃO AS AULAS DE EF NA ESCOLA

..... VISÃO ESPORTIVISTA

A perspectiva esportivista, também denominada de tradicional, tecnicista, competitivista, e até mecanicista, se constituiu em uma visão predominante da Educação Física nas décadas de 1970, 1980 e 1990, e não podemos negar que ela é ainda bastante presente nos dias atuais.

Betti (1991) ressalta que, de 1969 a 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte devido à inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, muito embora o esporte de alto nível estivesse presente no interior da sociedade desde os anos 1920 e 1930.

Nessa época, os governos militares, que assumiram o poder em março de 1964, passam a investir no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país por meio do êxito em competições de alto nível. Nesse período, a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, pretendia-se com isso eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento.

De acordo com Soares et al. (1992), a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não se pode dizer o *esporte da escola*, mas sim o *esporte na escola*. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, comparação de rendimento, competição, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

É nesta fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática configura-se como uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Em crítica a esse momento pelo qual passou a Educação Física na escola, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica de São Paulo (SÃO PAULO, 1990) considera que, em relação à metodologia, além dos procedimentos diretivos, as tarefas eram apresentadas de forma acabada e os alunos deviam executá-las ao mesmo tempo, no mesmo ritmo, desprezando os conhecimentos que a criança já construiu, impondo-lhes valores sociais e culturais distantes da sua realidade.

As principais características das aulas são de:

- ★ destinarem-se apenas aos mais habilidosos ou os muito altos que poderiam representar a escola e ter sucesso em algumas modalidades esportivas (basquete, vôlei, handebol e futebol);
- ★ excluírem os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com alguma deficiência;
- ★ apresentarem-se como práticas, visando ao treino dos fundamentos dos esportes: passe, drible, chute, saque etc. Assim, não são disponibilizadas informações sobre o porquê de determinados movimentos serem realizados, nem se discute intencionalmente as relações entre o esporte e a sociedade;
- ★ parecerem-se com treinos repetitivos dos fundamentos. Eventualmente, havia a prática de um jogo no final da aula. Em outras palavras, existia mais tempo de prática dos fundamentos do que do jogo propriamente dito;
- ★ levarem os alunos a realizar alguns exercícios de alongamento e flexibilidade e corridas em volta da quadra, sem conhecer os porquês ou discutirem as diferenças individuais entre os alunos;
- ★ determinarem que todos os alunos deveriam cumprir as mesmas tarefas, do mesmo modo, ao mesmo tempo; e caso isso não ocorresse, os alunos eram punidos com castigos e sanções;
- ★ não permitirem ou suportarem o erro do aluno. Nesse sentido, se o aluno arremessa a bola com as duas mãos ou perde a bola leva uma chamada do professor, no sentido de ter sempre que realizar o movimento conforme uma técnica prévia;

- * objetivarem exclusivamente à participação em competições esportivas, ou seja, as aulas não eram destinadas à participação ou à aprendizagem do aluno de uma modalidade a ser empregada no tempo livre de lazer;
- * visarem à participação dos alunos em competições esportivas, cujo fim único é vencer, sem importar exatamente por quais meios. Vale mudar a idade de jogadores, trazer alunos de outras escolas para jogar; machucar jogadores adversários, colocar para jogar os alunos que faltam aos treinos em detrimento de quem não falta. Enfim, o que importa é vencer;

Em relação ao processo avaliativo dessas aulas, pôde-se notar que:

- * As preocupações enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. Na escola, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes/basquetebol.
- * Os professores de Educação Física detinham-se apenas no resultado final, no desempenho do aluno no esporte, ou seja, se o aluno(a) dominava os fundamentos e as táticas do jogo, independentemente do que sabiam no início.
- * Tanto a atribuição da nota, quanto o critério utilizado pelo professor não eram informados aos alunos. O professor não lhes explicava os objetivos dos testes e tampouco havia vinculação entre estes e o programa desenvolvido ao longo do ano.

PRÁTICA DO “ROLA BOLA”

Mais recentemente, essas aulas esportivistas foram sendo substituídas por outras em que os alunos apenas realizam o que desejam. Esse modelo denomina-se frequentemente de “rola bola”. A principal característica desse modelo é a falta de intervenção sistemática do professor durante a aula. De acordo com Darido (2003), ele é praticamente um expectador da aula.

É importante frisar que esse modelo que carece da intervenção sistemática do professor não ocorre exclusivamente nas aulas de Educação Física. Nas outras disciplinas, o professor substitui o “rola bola” por “copie da lousa o exercício tal” ou ainda “abra a página do livro didático e responda às questões”. Certamente na Educação Física, essa falta de intervenção é mais evidente, pois não temos à disposição os livros didáticos e também porque o espaço das aulas fica completamente exposto para todos na escola.

As principais características desse modelo nas aulas de Educação Física são:

- * Os alunos escolhem a atividade que desejam realizar, em geral os meninos preferem jogar futebol; as meninas, vôlei ou queimada.
- * Os alunos que não desejam realizar a aula ficam tranquilamente sentados conversando (algumas vezes, com o próprio professor), esperando dar o tempo de subirem para outra aula.
- * Os meninos costumam ser mais ativos e participarem dos jogos; e as meninas acabam se excluindo das aulas ou por não se considerarem habilidosas o suficiente, ou por medo de exporem o corpo, ou por receio de ficarem suadas.
- * Os mais habilidosos têm a chance de escolherem os times e decidirem quem joga ou não.
- * A nota é dada sem o uso de critérios refletidos e discutidos. O professor, quando tem a atribuição de dar uma nota, olha para o aluno e escolhe a nota na hora.

MODELOS RENOVADORES

A partir da década de 1980, mais precisamente, final da década de 1970, a Educação Física passa a discutir a necessidade de mudanças. Estamos falando de ambientes acadêmicos e universitários, porque na prática concreta essas mudanças demoraram muito mais para chegar. Por que essas mudanças se iniciaram? Eis algumas razões:

- * Inicia-se a discussão do objeto de estudo da Educação Física, se Educação Física era ou não ciência, se devia estar na universidade ou não.
- * São abertos vários programas de mestrado na área.
- * A partir de um programa do MEC, vários docentes foram estudar fora do país. Na década de 1980, eles retornam em diferentes estados e universidades.
- * Há um novo panorama político-social resultante da abertura política e da redemocratização do país (o movimento das Diretas Já).
- * Alguns professores de Educação Física passam a cursar o mestrado na área de Educação.
- * Os professores não se sentiam mais à vontade para defender o esporte para alguns e, ao mesmo tempo, não era preciso defender o homem forte e sem

doenças, já que a máquina e as novas tecnologias vinham substituindo o trabalho humano.

Nesse período, surgem indagações acerca do que consiste a Educação Física na escola. Busca-se, então, uma visão renovadora. As principais características dessa nova visão são:

- ★ As aulas devem ser dirigidas a todos os alunos, pois todos têm o direito de vivenciar e conhecer as práticas da cultura corporal, o que inclui os menos habilidosos, as meninas, os gordinhos, os asmáticos, os deficientes etc.
- ★ As aulas não são exclusivamente práticas, pois os alunos devem saber o que estão praticando, as origens, transformações etc. Por isso passa a ser recomendado que o aluno tenha um caderno e um livro para as aulas de Educação Física escolar.
- ★ O corpo é compreendido em uma visão holística, ou seja, a partir de uma perspectiva de que não tenho um corpo e sim sou um corpo.
- ★ Os conteúdos extrapolam os esportes tradicionais, devendo ser incluídas, na escola, aulas de atividades circenses, práticas de relaxamento e autoconhecimento, aulas de atividades físicas de aventura etc.
- ★ As metodologias não são diretivas, o professor propõe problemas para os alunos resolverem.
- ★ A avaliação é processual e considera os avanços individuais que cada aluno obtém, sem compará-lo a um padrão.

2 - AS INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS DESSAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esse modo esportivista/tradicional nas aulas de Educação Física tem íntimas relações com a história da disciplina. Senão vejamos. A introdução da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos na Europa remonte ao século XVIII, com Guths Muths, J. J. Rosseau, Pestalozzi e outros (BETTI, 1991).

Em reforma realizada, por Rui Barbosa, em 1882, houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória, para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais. Todavia, a implantação de fato destas leis ocorreu apenas em parte, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares. No entanto, é apenas a partir da década

de 1920 que vários Estados da federação começam a realizar suas reformas educacionais e incluem a Educação Física, com o nome mais frequente de ginástica. (BETTI, 1991).

A concepção dominante da Educação Física no seu início é calcada na perspectiva que muitos autores chamaram de higienismo. Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício. Em função da necessidade de sistematizar a ginástica na escola, surgem os métodos ginásticos. Os principais foram propostos pelo sueco P. H. Ling, pelo francês Amoros e o alemão Spiess. Estes autores apresentaram propostas que procuravam valorizar a imagem da ginástica na escola.

A Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi desenvolvida pelos militares com o objetivo de formar indivíduos fortes, saudáveis que eram indispensáveis para o processo de desenvolvimento do país. Esta associação ocorrida entre Educação Física, Educação do Físico e Saúde Corporal deve-se não só aos militares, mas também aos médicos. Baseados nos princípios da medicina social de índole higiênica, proclamaram-se a mais competente categoria profissional para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da família brasileira. Para cumprir suas atribuições, os higienistas utilizaram a Educação Física, definindo-lhe como objetivo a criação do corpo saudável, robusto, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial (CASTELLANI FILHO, 1989; BETTI, 1991).

Bracht (2001) ressalta que a instituição militar utilizava como prática exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso se deu por meio de uma perspectiva terapêutica, ou seja, educar o corpo para a produção significativa, promover saúde por intermédio de hábitos saudáveis e higiênicos. Essa saúde ou virilidade (força) também foi ressignificada em uma perspectiva nacionalista/patriótica.

Assim, o nascimento da Educação Física se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis, ou melhor, que permitissem uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista; por outro, pela necessidade e pelas vantagens de uma intervenção, também legitimada pelo conhecimento médico-científico do corpo, que referendava essas possibilidades (BRACHT, 2001).

Ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar. Para ensinar Educação Física, não era preciso dominar conhecimentos e sim ter sido um ex-praticante.

O modelo esportivista é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 1980, embora esta concepção ainda esteja bastante presente na sociedade e na escola.

Também é verdade que, em alguns casos, a crítica excessiva ao esporte de rendimento voltou-se para o outro extremo, ou seja, assistimos ao desenvolvimento de um modelo em que os alunos decidem o que farão na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo. O papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo, assim ele praticamente não intervém.

Esta é uma prática igualmente condenável, pois se desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores. Em um paralelo, poderíamos questionar se os alunos são capazes de aprender o conhecimento histórico, geográfico ou matemático sem a intervenção ativa dos professores.

Este modelo, algumas vezes chamado de recreacionista (KUNZ, 2004), nesse texto preferimos intitular de “rola-bola”, aconteceu por várias razões, entre elas faz-se necessário destacar duas:

1ª – o discurso acadêmico passou muitos anos discutindo o que não fazer nas aulas de Educação Física, mas se esqueceu de apresentar propostas viáveis e exequíveis para a prática;

2ª – ausência de políticas públicas que facilitassem de fato o trabalho do professor, como condições de trabalho, espaço, material adequado, políticas salariais e, principalmente, de apoio às ações de formação continuada. Além disso, pode-se aventar a força que o esporte tem na nossa sociedade, influenciando todo o imaginário de professores, alunos e atores escolares, que acabam criando resistência para compreender Educação Física fora da expectativa do esporte.

3 - EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUNS ASPECTOS LEGAIS E A QUESTÃO DO ESTATUTO DA DISCIPLINA

Você já foi dispensado ou já conheceu alguém que já foi dispensado das aulas de Educação Física na escola? Você já foi dispensado ou já conheceu alguém que foi dispensado das aulas de alguma outra disciplina (qualquer outra que não seja a de Educação Física) em toda a sua vida escolar?

Por que será que as dispensas só podem ocorrer nas aulas de Educação Física?

A VISÃO DUALISTA DE CORPO

Gonçalves (2007) aponta que, ao longo da história humana, houve inúmeras variações nas concepções, nas formas de tratar o corpo e de se comportar, que revelam as relações do corpo com um determinado contexto social. Assim, mudam-se as formas de andar, correr, nadar; variam-se os movimentos expressivos como posturas, gestos, expressões faciais, bem como as ideias e os sentimentos sobre a aparência do próprio corpo (pudor, vergonha, beleza). Esses aspectos alteram-se de sociedade para sociedade, como também dentro da mesma sociedade, conforme sexo, religião, classe social e outros fatores socioculturais.

Para Santin (2002), a consagração do método e das teses cartesianas, tanto na filosofia, como nas outras ciências humanas, levou os estudiosos a concentrarem toda a sua atenção sobre as faculdades cognitivas do ser humano. O grande tema consistia em assegurar a legitimidade de o homem chegar à verdade pelos caminhos da razão. Assim, o corpo foi entregue aos cientistas que passaram a tratá-lo como qualquer outro objeto das ciências experimentais.

De acordo com Tardif e Lessard (2007), a escola tradicional se dirige antes de tudo à “cabeça” dos alunos. De acordo com os autores, é justamente por este motivo que a Educação Física, na medida em que tem o corpo por objeto de práticas escolares, sempre teve a maior parte do tempo um papel ambíguo com o objetivo de controlar este corpo. Apesar da necessidade de relativizarmos o dualismo cartesiano presente na citação anterior, temos ciência de que essas considerações podem indicar a imagem comumente assumida em relação ao papel da Educação Física na escola. Essa reflexão nos leva a assumir que o estatuto da Educação Física no contexto escolar não se equipara ao das demais disciplinas.

Freire (1989) também lembra que o dualismo cartesiano está bastante presente nas escolas que valorizam a mente e a mobilizam, deixando o corpo reduzido a um estorvo ou à condição de silêncio e imobilidade, pois quanto mais quieto menos atrapalhará.

DISPENSAS

Ao longo da trajetória da Educação Física na escola, uma série de possibilidades que permitiram aos alunos solicitarem dispensas das aulas foi aberta. Mais especificamente, essas leis foram aprovadas nas décadas de 1960 e 1970. Elas admitiam que alunos com problemas de saúde, que servissem no exército, possuíssem filhos (prole), trabalhassem e tivessem mais que trinta anos fossem liberados das aulas de Educação Física escolar.

Essas práticas de dispensa eram ou podiam ser respaldadas pelo fato da Educação Física ser considerada na lei como atividade e não disciplina como as demais áreas que compõem o currículo escolar. Para alguns autores, essa consideração compreendia a Educação Física como prática pela prática, sem necessidade de uma estruturação dos seus conteúdos.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 –, a Educação Física é contemplada no artigo 22, cujo texto é redigido da seguinte forma: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961).

O caráter da Educação Física presente nesta legislação estava diretamente relacionado à capacitação física do aluno, visando formar o futuro trabalhador com saúde que seria fundamental para o processo de industrialização vivido pelo país naquele período. A própria limitação com relação aos 18 anos de idade indica uma interrupção da necessidade da Educação Física e, conseqüentemente, de exercícios físicos que causariam desgaste ou exaustão no período em que os indivíduos, supostamente, necessitariam de um maior aporte energético em função de sua inserção no mercado de trabalho.

A LDB é revista, com a reforma educacional proposta 10 anos depois de sua criação, por meio da Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). De acordo com Castellani Filho (1997), esta lei deixa de fazer referência ao limite de idade da prática da Educação Física, optando por regulamentar a questão por outro mecanismo, que é posto em prática naquele mesmo ano, pela promulgação do Decreto nº 69450 de 1º de novembro, que aludia nos quatro incisos de seu artigo 6º às condições que facultavam ao aluno a prática da Educação Física, com base na seguinte redação:

Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de 30 anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei 1044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento. (CASTELLANI FILHO, 1997, p. 21).

Segundo Castellani Filho (1997), a facultatividade da Educação Física aos alunos do período noturno que comprovassem vínculo empregatício logo foi estendida aos alunos do turno diurno. Esse fato reforçava a lógica de que, estando o aluno já integrado ao mercado de trabalho, não caberia mais à escola, mas sim ao próprio mercado, a responsabilidade pela capacitação e manutenção de sua força de trabalho.

De acordo com o autor, seis anos mais tarde, outras duas alíneas foram anexadas, dispensando das aulas de Educação Física os alunos que frequentassem os cursos de pós-graduação. Essa determinação reforçou a tese de que a Educação Física não guarda qualquer tipo de relação com as “atividades intelectuais”. Uma última alínea foi acrescentada, ela facultava à mulher que tivesse prole a prática da Educação Física, legitimando o pressuposto de que a criação dos filhos caberia exclusivamente à mulher, enquanto ao homem caberia a responsabilidade de prover o sustento do lar.

Além disso, de acordo com Silva e Venâncio (2005), nessa época, a Educação Física era considerada uma mera atividade extracurricular, não sendo, portanto, identificada como parte integrante do currículo escolar, como uma disciplina acadêmica.

Assim, ao longo da trajetória da Educação Física na escola foi aberta uma série de possibilidades que permitiram aos alunos solicitarem dispensas das aulas. Essas práticas de dispensa eram ou podiam ser respaldadas pelo fato da Educação Física ser considerada na lei como atividade e não disciplina, como as demais áreas que compõem o currículo escolar. Para alguns autores, essa consideração compreendia a Educação Física como prática pela prática, sem necessidade de uma estruturação dos seus conteúdos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 17 de dezembro de 1996 (LDB – 9394/96), trouxe em seu texto, referente à Educação Física, a seguinte redação em seu artigo 26, parágrafo 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) muda consideravelmente o cenário para a Educação Física, uma vez que propôs considerá-la como componente curricular, assim como todas as demais disciplinas do currículo. Essa mudança apontou para avanços significativos, pelo menos perante a legislação, pois permitiu vislumbrar uma Educação Física diferente da praticada até então.

Em contrapartida, a mesma lei de 1996 aprova a facultatividade da Educação Física nos cursos noturnos, o que indicava ainda algum resquício das concepções que orientavam as LDBs de 1961 e 1971. Significava, então, que o aluno do ensino noturno não tinha necessidade de conhecer os aspectos da cultura corporal.

Na intenção de modificar este quadro, em 01 de dezembro de 2003, a facultatividade foi alterada, por meio da Lei nº 10793. Essa Lei alterou a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996. Desse modo, ficou determinado que as aulas de Educação Física seriam facultativas ao aluno que, independente do período em que estudasse, se enquadrasse em algumas das seguintes condições previstas:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole. (BRASIL, 2003).

Ao contrário da discussão realizada até o momento, na qual se defende a inclusão de todos os alunos, a lei aprovada tem uma visão bastante excludente do papel da Educação Física na escola. Na verdade, retomam-se os pressupostos de corpo exclusivamente biológico, homogêneo, cansado do trabalho, velho ou doente, que não tem condições para realizar as aulas da escola.

Pelo exposto, faz-se necessário refletir acerca das seguintes questões:

- ✱ Qual a razão da lei das dispensas retornarem no ano de 2003?
- ✱ Como devem ser interpretadas essas dispensas?
- ✱ As dispensas são das aulas ou das práticas da Educação Física na escola?
- ✱ Quais são as consequências das dispensas para o imaginário social dos atores escolares e para a comunidade em geral?
- ✱ Como os professores de Educação Física se sentem perante essas dispensas? Como lidam com elas no cotidiano escolar?
- ✱ Quantos alunos têm se utilizado delas? Em quais situações?

Alguns fatores podem ser considerados determinantes para a cristalização desta “cultura das dispensas”. De acordo com Souza Jr. e Darido (2009), as mais significativas são:

- ✱ **Aulas fora do período escolar:** as aulas de Educação Física em algumas escolas são oferecidas fora da grade horária dos demais componentes curriculares (as do Ensino Fundamental são na grade). Isso dificulta o acesso dos alunos que precisam retornar à escola no período contrário, fazendo com que a Educação Física dispute espaço com as demais atividades extracurriculares exercidas por estes alunos, como cursos (informática, idiomas, reforço escolar etc.), atividades de lazer, esportes, ginástica de academias, trabalho, entre outros.
- ✱ **Critérios e controle muito frágeis para a triagem das dispensas:** os alunos são dispensados com a simples apresentação dos atestados médicos ou de trabalho, sem uma triagem mais criteriosa por parte dos professores ou

da equipe pedagógica do colégio, que tivesse como objetivo diagnosticar as verdadeiras causas das dispensas e avaliar as possibilidades de integrar estes alunos à disciplina. Um exemplo da fragilidade destes critérios refere-se às dispensas concedidas a alunos que apresentassem algum tipo de atestado médico, no qual o médico indicasse a necessidade de dispensar o aluno das aulas de Educação Física.

- ★ **Inexistência de notas bimestrais para os alunos dispensados:** os alunos dispensados das aulas de Educação Física não recebem qualquer tipo de avaliação ou nota referente à disciplina. Com isso, é como se a disciplina não existisse para estes alunos.
- ★ **Propagação de uma cultura, que era passada de “geração para geração”, de que as dispensas eram “naturais”:** quando nos referimos à passagem de geração para geração, estamos fazendo uma alusão à perpetuação da cultura da dispensa dos alunos que já estão no Ensino Médio, transmitindo para os alunos que vêm do Ensino Fundamental quais são os caminhos para se obter a dispensa. Com isso, o sistema mostrava-se viciado, na medida em que o ciclo se renovava a cada ano, sustentado principalmente por uma convivência de todos os atores que participavam deste contexto.
- ★ **Falta de clareza da legislação:** a falta de argumentos consistentes e, principalmente, a incoerência da legislação que regulamenta as dispensas nas aulas de Educação Física acaba por impossibilitar ações mais incisivas que possam coibir este mecanismo permitido pela LDB brasileira.

REFERÊNCIAS



BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, F.E. (Org). **Educação Física escolar**. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 27/12/2008.

BRASIL. Ministério de Educação. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm> Acesso em 29/12/2008.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas (SP): Papirus, 1989.

CASTELLANI FILHO, Lino. Os impactos da reforma educacional na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 19, n. 1, p. 20-33, set. 1997.

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

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 2007.

KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijui, 2004.

SANTIN, S. **Educação física da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico em jornada única uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo, 1990. v. 1.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, I. C., **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JR, O. S.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação brasileira. **Revista Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Suraya Cristina Darido

LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro

Atualmente, coexistem, na área da Educação Física, diversas concepções sobre qual deve ser o papel da Educação Física na escola. Essas concepções têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. São elas: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Constructivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998); além de outras (DARIDO, 2003). Faz-se necessário destacar que, na prática pedagógica, as perspectivas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. Em outras palavras, dificilmente seguimos uma única abordagem.

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, 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. É importante ressaltar também que, neste texto, os termos; modelos, linhas, perspectivas, concepções, tendências e abordagens, serão utilizados como sinônimos.

Enfatizamos que, neste texto, não descreveremos cada uma das tendências arroladas anteriormente¹, antes, realizaremos uma síntese das principais concepções teóricas da Educação Física na escola. Também sintetizaremos as tendências que derivam dessas concepções, mas que não são defendidas explicitamente por autores e livros, embora sejam extremamente praticadas no interior da escola. Um exemplo disso pode ser notado na tendência de se conceber a Educação Física como prêmio ou castigo e compreendê-la como meio para aprender conteúdos mais valorizados na escola.

1. Descrevemos cada uma das abordagens em livro intitulado DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÊMIO OU CASTIGO

Atualmente, pelo menos na rede pública estadual de São Paulo, a disciplina de Educação Física é oferecida por professores especialistas na área, ou seja, por professores com formação superior em Educação Física, o que pode ser considerado um avanço. Por outro lado, como temos que trabalhar coletivamente, precisamos conhecer como pensam as professoras de sala (PEB 1). Podemos dizer, baseando-nos em pesquisa, que elas têm concepções dominantes sobre o papel da Educação Física na escola, que não são excludentes, antes se complementam, especialmente, na prática cotidiana. Essas concepções podem ser notadas em seus discursos. As professoras reconhecem que os alunos experimentam muito prazer nas práticas corporais. Justamente por isso, utilizam as aulas ora como prêmio, pelo bom comportamento dos alunos em sala de aula, ora, com sua supressão, como castigo. Diante disso, aparecem discursos como: “Se vocês terminarem as tarefas nós sairemos da sala; caso contrário, vocês não terão a aula de Educação Física hoje” ou “Como vocês estão muito indisciplinados hoje, não sairão para as aulas de Educação Física”.

Essas práticas são muito frequentes. Isto provavelmente ocorre porque muitos professores não conhecem os benefícios e a importância da Educação Física em termos educacionais e também porque têm dificuldades no tratamento das questões relacionadas à autoridade e aos limites. Mesmo que haja um treinamento e crítica a estes procedimentos, os professores insistem na sua manutenção, provavelmente porque “funciona”, tendo em vista a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física.

Inclusive, em pesquisa realizada anteriormente (DARIDO, 2004), verificamos que a Educação Física é a disciplina preferida de mais de 50% dos alunos da escola, inclusive dos alunos do Ensino Fundamental. Para os alunos do Ensino Médio, esse número fica em torno de 40%. Esses dados mostram que talvez a escola não esteja aproveitando essas expectativas dos alunos na escola.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEIO: A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA E DA PSICOMOTRICIDADE

Muitos professores não especialistas e até alguns com formação específica em Educação Física entendem que o papel da disciplina é auxiliar na melhoria da alfabetização, da socialização, da lateralidade, da coordenação motora etc. Ou seja, existe a crença de que as aulas de Educação Física servem de meio para outras aprendizagens, certamente mais prestigiosas para a escola, como a aprendizagem da matemática ou a alfabetização.

Não se trata de negar o papel importante que a questão da interdisciplinaridade deve desempenhar na escola e o foco da Educação Física neste contexto, mas sim de ter em mente que a interdisciplinaridade só será positiva para a Educação Física na escola quando estiverem claras para o professor quais são as finalidades desta disciplina. Somente deste modo, haverá preocupação em assegurar ao aluno as questões relacionadas à cultura corporal com suas características específicas.

Essa visão da Educação Física como meio para outras aprendizagens é derivada em grande parte de duas concepções: abordagem psicomotricista e construtivista (DARIDO, 1998). Vejamos, então, um resumo dessas duas perspectivas.

O livro *Educação de corpo inteiro* de autoria do Professor João Batista Freire (1989), teve papel determinante na divulgação das ideias construtivistas na Educação Física, embora o autor tenha também recebido outras influências, como da psicomotricidade, por exemplo.

A proposta denominada construtivista é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo de padrões de comportamento, sem considerar as diferenças individuais e levar em conta as experiências vividas pelos alunos. O objetivo da proposta mecanicista é selecionar os mais habilidosos para competições de alto nível.

No construtivismo, a intenção é a de construir conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapole o simples exercício de ensinar e aprender. Assim, conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação, em um processo de constante reorganização. Essa concepção teve forte influência de Piaget. A principal vantagem desta abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal.

Na orientação da CENP (SÃO PAULO, 1990), a meta da construção do conhecimento é evidente quando propõe como objetivo da Educação Física,

[...] respeitar o seu universo cultural (do aluno), explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea, e gradativamente propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista a construção do conhecimento. (SÃO PAULO, 1990, p. 18).

O que não fica esclarecido na discussão desta questão é qual conhecimento que se deseja construir, por meio da prática da Educação Física escolar. Se for o mesmo buscado pelas outras disciplinas, tornaria a área como um instrumento de auxílio ou de apoio para a aprendizagem de outros conteúdos.

Através da observação da prática da Educação Física na escola, Darido (2001) verificou que a concepção de Educação Física como meio para um outro fim é demasiadamente aceita e até estimulada pelos diferentes segmentos que compõem o contexto escolar, como diretores, coordenadores, professores da própria área e de outras áreas do conhecimento.

A abordagem construtivista teve o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brincar (FREIRE, 1989). Deve-se, deste modo, resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.

Além de procurar valorizar as experiências dos alunos, a sua cultura, a proposta construtivista também tem o mérito de propor uma alternativa aos métodos diretivos tão impregnados na prática da Educação Física. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas.

Na proposta construtivista o jogo enquanto conteúdo/estratégia tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, trata-se de um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer em um ambiente lúdico e prazeroso para a criança.

A Psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que surge, a partir da década de 1970, em contraposição ao modelo esportivista. Nele, o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, busca garantir a formação integral do aluno (SOARES, 1996). Na verdade, esta concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica.

O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no País foi, sem dúvida, o francês Jean Le Boulch, por meio da publicação de seus livros, da sua presença no Brasil, e de seus seguidores, presentes em várias partes do mundo. Mesmo antes da tradução das suas primeiras obras, alguns estudiosos tomaram contato com suas ideias em outros países da América Latina frequentando cursos e mantendo contatos pessoais.

É importante salientar que a Psicomotricidade foi e é indicada não apenas para a área da Educação Física, mas também para psicólogos, psiquiatras, neurologistas, reeducadores, orientadores educacionais, professores e outros profissionais que trabalham junto às crianças. Talvez seja por isso mesmo que é bastante significativa a influência desta abordagem nas esco-

las normais e nos cursos de pedagogia. Especificamente, na área da Educação Física é possível observar, atualmente, a psicomotricidade como disciplina em alguns cursos superiores. Também pode-se notar que alguns livros utilizam este referencial para a prática escolar e alguns professores participam de associações que agregam especialistas em psicomotricidade.

Em crítica ao modelo esportivista Le Boulch afirma que: “[...] a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo”, (1986, p. 23). O autor prossegue em suas críticas à Educação Física, ressaltando que: “[...] eu distinguia dois problemas em educação física: um deles ligados aos fatores de execução, centrado no rendimento mecânico do movimento, e outro, ligado ao nível de controle e de comando que eu chamei psicomotor [...]” (1986, p. 23).

A educação psicomotora refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas, e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se, por meio do intercâmbio com o ambiente humano.

Le Bouch (1986) acreditava que a educação psicomotora é a base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo e da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. Na opinião do autor, a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, pois permite prevenir inaptações difíceis de serem corrigidas quando já estruturadas.

O discurso e a prática da Educação Física, sob a influência da psicomotricidade, conduz à necessidade do professor de Educação Física em sentir-se com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado.

EDUCAÇÃO FÍSICA COM O OBJETIVO EXCLUSIVO DE MELHORIA DA SAÚDE E DA QUALIDADE DE VIDA

A compreensão de que o papel da Educação Física, na escola, consiste em ser o de auxiliar na recuperação, aquisição e manutenção da saúde é bastante aceita pelo imaginário social, sendo a resposta mais prontamente dada por grande parte dos professores, inclusive da área, e de outros profissionais. O argumento mais utilizado em favor dessa visão é o de que o ser humano nunca foi tão sedentário, inativo e obeso. Assim, o papel da Educação Física seria o de substituir o trabalho corporal antes realizado para a própria sobrevivência.

Nahas (1997), Guedes e Guedes (1996), para citar alguns, advogam em prol de uma Educação Física escolar dentro da matriz biológica, da saúde e da qualidade de vida. Guedes e Guedes (1996) ressaltam que uma das principais preocupações da comunidade científica, nas áreas da Educação Física e da saúde pública, é a de levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física. Os autores, baseados em diferentes trabalhos americanos, entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência caracterizam-se como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. Como proposta, sugerem a redefinição do papel dos programas de Educação Física na escola, agora como meio de promoção da saúde ou como indicação para um estilo de vida ativa, também proposta por Nahas (1997).

Particularmente, denominamos esta proposta como de saúde renovada. Consideramos saúde renovada porque ela incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sociocultural, quando Nahas (1997), por exemplo, sugere que o objetivo da Educação Física, na escola de ensino médio, é o de ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde. O autor observa que esta perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam: sedentários, com baixa aptidão física, obesos e portadores de deficiências.

Estas considerações se aproximam daquelas explicitadas por Betti (1991) quando o autor faz referências à necessidade da não exclusão nas aulas de Educação Física. Além disso, Guedes e Guedes criticam os professores que trabalham na escola apenas as modalidades esportivas tradicionais; voleibol, basquetebol, handebol e futebol, “[...] impedindo, desse modo, que os escolares tivessem acesso às atividades esportivas alternativas que eventualmente possam apresentar uma maior aderência a sua prática fora do ambiente escola [...]” (1996, p. 55).

Os autores consideram que as atividades esportivas são menos interessantes para a promoção da saúde, devido à dificuldade no alcance das adaptações fisiológicas e porque não prediz sua prática ao longo de toda a vida.

Guedes e Guedes (1996), assim como Nahas (1997), ressaltam a importância das informações e conceitos relacionados à aptidão física e saúde. A adoção dessas estratégias de ensino contempla não apenas os aspectos práticos, mas também, a abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcionem subsídios aos escolares, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda vida.

Muitas críticas são tecidas a essa visão de saúde renovada na Educação Física escolar. Palma (2000), um dos críticos, por exemplo, aponta que o conceito de saúde não deve estar

centrado apenas no indivíduo, nem deve ser visto apenas como a ausência de doenças, antes como um conceito dinâmico e multifatorial. Para o autor, é um erro responsabilizar somente o indivíduo pela adoção de um estilo de vida ativo. O problema deve ser visto como social, diretamente ligado às condições de vida da sociedade em que este indivíduo está inserido. Alerta que é preciso repensar os “modos de olhar” a saúde, permitindo desta maneira àquele que mais precisa realizar seu direito à prática de atividade física e saúde.

Palma (2000) questiona a interpretação que se faz dos estudos a respeito dos benefícios que a atividade física regular proporciona à saúde. Afirmar que o modo de olhar a relação entre atividade física e a saúde aponta para duas grandes inquietações: a visão estreita de saúde; a não identificação de grupos desprivilegiados. O autor chama a atenção de que o foco da análise deve considerar as características da comunidade em que as pessoas vivem ao invés dos atributos individuais.

Embora se possa encontrar na literatura vários estudos que associam as desigualdades sociais aos valores de morbi-mortalidade, perduram as questões relativas à interpretação destes achados. Autores citados por Palma, ao enfrentarem estas questões, trataram-na como resultante das políticas e condições sociais que se exercem sobre o coletivo das pessoas. Colocam que não basta reconhecer as diferenças entre as médias salariais de determinados grupos. É preciso, antes, perceber que os efeitos das desigualdades sociais sobre a saúde são produtos de processo histórico, político e econômico, os quais refletem a combinação de exposições negativas, perda de recursos, dificuldade de acesso aos bens e serviços, deficiências de informação, entre outros.

A relação da saúde com as condições socioeconômicas pode ser verificada em pesquisas realizadas em vários países. O aumento dos riscos de doenças coronarianas, taxas de mortalidade por doenças como hipertensão, arterosclerose, estresse etc., apresenta-se inversamente proporcional à elevação da renda, ou seja, quanto maior o nível socioeconômico e maior grau de escolaridade, menor o risco de desenvolver estas doenças.

Portanto, não se pode responsabilizar somente o indivíduo pela adoção de um estilo de vida ativo. O problema deve ser visto como social, diretamente ligado às condições de vida da sociedade em que este indivíduo está inserido. O autor alerta para o fato de que é preciso repensar os “modos de olhar” a saúde, permitindo desta maneira àquele que mais precisa realizar seu direito à prática de atividade física e saúde.

Concordamos com a afirmação de Palma (2000) de que é preciso repensar os “modos de olhar” a saúde e permitir aquele que mais precisa realizar seu direito à prática de atividade física e saúde. Porém, em relação à Educação Física escolar, há falta de propostas práticas que vão ao encontro destes objetivos, daí a importância de estudos e trabalhos que procurem refletir sobre as possibilidades de atuação na escola pela perspectiva de saúde coletiva.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO QUALIDADE DO MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO MOTOR

O modelo desenvolvimentista é explicitado, no Brasil, principalmente nos trabalhos de Tani et al. (1988) e Manoel (1994). A obra mais representativa desta abordagem é *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (TANI et al., 1988). Para os autores, a proposta explicitada por eles é uma abordagem entre várias possíveis, dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos, a qual busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar.

Segundo eles, trata-se de uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar.

Os autores dessa abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Desse modo, uma aula desta disciplina não pode ocorrer sem que haja movimento. Essa abordagem, segundo os autores, não busca na Educação Física solução para todos os problemas sociais do País, pois sabe que discursos genéricos não dão conta da realidade. Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam haver outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras.

Aliás, habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores. Grande parte do modelo conceitual dessa abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora. Como as habilidades mudam ao longo da vida do indivíduo, desde a concepção até a morte, a área de Desenvolvimento Motor constituiu-se em uma importante área de conhecimento da Educação física. Do mesmo modo, estruturou-se também uma outra área de conhecimento em torno da questão de como os seres humanos aprendem as habilidades motoras, a área da Aprendizagem Motor.

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para se adaptar às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

A partir desta perspectiva, passou a ser extremamente vinculada, na área, a questão da adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias. Já no domínio cognitivo, foi proposta uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos, do nascimento à morte.

Os conteúdos devem obedecer a uma sequência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem de fases: dos movimentos fetais; dos movimentos espontâneos e reflexos; de movimentos rudimentares; dos movimentos fundamentais; de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados.

Tais conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples, que são as habilidades básicas, para as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar), manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas).

Os movimentos específicos são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais.

Nessa proposta o erro deve ser compreendido como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras. Os autores mostram preocupação com a valorização do processo de aquisição de habilidades, evitando-se o que denominam de imediatismo e da busca do produto.

Uma das limitações da abordagem refere-se a pouca importância ou a uma limitada discussão sobre a influência do contexto sociocultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.

A questão que se coloca é a seguinte: será que todas as habilidades apresentam o mesmo nível de complexidade? Ou será que chutar, principalmente em função da história cultural do nosso país, não é mais simples para os meninos do que a habilidade de rebater? Outros exemplos podem ser previstos, pois ensinar a nadar em cidades litorâneas deve ser diferente de outros tipos de cidade, tanto no que diz respeito aos objetivos de ensinar-aprender a nadar, quanto às experiências que as crianças têm em relação ao meio líquido.

Na abordagem sociocultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano proposta por Vygotsky, a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento humano é enfatizada. Portanto, será diferente ensinar futebol para meninas e para meninos, porque o percurso de desenvolvimento é em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana,

mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1993).

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEIO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Em oposição ao modelo mecanicista/tradicional, discute-se, na Educação Física, a abordagem crítico-superadora, como uma das principais tendências. Esta proposta tem representantes nas principais Universidades do país e é, também, a que apresenta um grande número de publicações na área, especialmente em periódicos especializados. A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neo-marxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libaneo e Dermerval Saviani.

O trabalho mais marcante desta abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado “*Metodologia do ensino da Educação Física*”, publicado por Soares et al. (1992). Faz-se necessário destacar que, antes desta data, outros trabalhos importantes, como por exemplo “Educação Física cuida do corpo... e mente” (MEDINA, 1983), e “Educação Física e aprendizagem social” (BRACHT, 1992), foram publicados.

Essa pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar, não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo.

Ainda de acordo com Soares et al. (1992), a pedagogia crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Essa pedagogia é também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete. Esta reflexão pedagógica, por sua vez, é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.

Até o momento, pouco tem sido feito em termos de implementação dessas ideias na prática da Educação Física, embora haja um esforço neste sentido. Resende (1994) afirma que “[...] os que defendem os pressupostos da perspectiva dialética ou histórico crítica ainda não deram contribuições relevantes no sentido da elaboração didático-pedagógica, de modo a subsidiar a prática educativa” (p. 34).

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento.

Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos. Nas palavras dos autores; a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal que tem como temas, o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA CULTURA

Em geral, não paramos para refletir o que justifica a presença de determinada disciplina na escola. A impressão que se tem é a de que a resposta a esse questionamento é um tanto óbvia, ou seja, não se trata de um questionamento relevante. A questão que se coloca é: para que Educação Física na escola?

Vimos anteriormente que há diferentes possibilidades para responder a essa pergunta. Com a tradição, poderíamos responder para: divertir; auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas escolares; ainda, melhorar a qualidade do movimento ou auxiliar na transformação da sociedade, ou na melhoria da saúde da população. Ufa... Para que serve mesmo Educação Física na escola? Muitos autores e propostas têm defendido a perspectiva da cultura, justamente é esta que defendemos neste trabalho. Vejamos o que significa compreender o papel da Educação Física na perspectiva da cultura corporal.

A Educação Física trata na escola de transmitir às novas gerações um rico patrimônio cultural da humanidade ligado aos jogos e esportes, às danças e ginásticas que demoraram séculos para serem construídos. Ou seja, trata-se de ensinar práticas e conhecimentos que merecem ser preservadas e transmitidas às novas gerações. A Educação Física possui uma tradição e um conhecimento ligado ao jogo, ao esporte, à luta (que inclui a capoeira), à dança, à ginástica, às práticas circenses, às práticas corporais alternativas, às atividades físicas de aventura e aos exercícios físicos. Esses podem ser considerados os conteúdos da Educação Física na escola.

Essas práticas corporais surgiram ao longo da história da humanidade basicamente por duas razões diferentes:

- * Como exigência para satisfazer necessidades básicas de alimentação e de defesa, em forma de trabalho ou de guerra. A partir daí surgiram algumas práticas como a ginástica e as lutas.
- * Da necessidade da humanidade de expandir seus sentimentos e emoções, sobretudo na forma de dança e jogos.

É importante frisar que essas práticas não devem ser ensinadas e aprendidas pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer, mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos e um saber ser, de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar. Na prática concreta de aula, isso significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente com esses conhecimentos, deve aprender quais são os benefícios de tais práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, entre outras. Dessa forma, mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham não só uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO; RANGEL, 2005).

Forquin (1993) afirma que o conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos e essa produção pode ser denominada perfeitamente de cultura. Em consonância com o autor, podemos afirmar que todo esse patrimônio construído, ao longo do tempo, pela Educação Física pode-se denominar de cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento, como vem sendo feito por diferentes autores e linhas pedagógicas da área. Por questão de afinidade e facilidade linguística, utilizaremos neste texto o termo cultura corporal.

A cultura corporal, por se tratar de um conjunto de saberes diversificados e riquíssimos, assume enorme importância nas aulas de Educação Física escolar. Seus conhecimentos são indispensáveis para a ampliação do universo cultural do aluno e para compreensão da realidade em que ele está inserido, a fim de que possa exercer uma ação consciente e segura no mundo imediato. Dito com outras palavras, espera-se que os conhecimentos adquiridos na escola, na disciplina de Educação Física, tornem as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter nas mudanças de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como ajudá-las a adquirir conhecimentos necessários para que isso ocorra (MOREIRA; CANDAU, 2008).

É importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas de Educação Física, para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol ou basquetebol). Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências de outras práticas corporais (ginásticas, jogos, brincadeiras, lutas, danças) podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação.

Por exemplo, a mídia é bastante presente no cotidiano dos jovens, transmitindo conceitos, alimentando o seu imaginário e construindo um entendimento de mundo. Os meios de comunicação transmitem informações sobre os novos esportes, novos produtos de consumo, aulas de ginástica pela TV, discussões sobre o perfil dos jogadores, análises técnicas e táticas dos esportes, entre outras. Também através da mídia, são vinculados valores a respeito de padrões de beleza e de “corpo perfeito”, estética, saúde, sexualidade, desempenho, competição exacerbada e outros. Essas informações, entretanto, nem sempre são corretas ou adequadas do ponto de vista dos valores democráticos, mas elas se sobrepõem pela baixa capacidade crítica da maioria dos telespectadores e leitores.

As temáticas abordadas pelos meios de comunicação representam preocupações comuns a todo jovem e, por isso, precisam adentrar o contexto escolar de tal modo que os conhecimentos construídos possibilitem uma análise crítica dos valores sociais que acabam por se transformar em instrumentos de exclusão e discriminação social (BETTI, 1998). Assim como as demais disciplinas escolares, caberá à Educação Física manter um diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para dentro da escola para discussão e reflexão.

No âmbito das aulas de Educação Física, os alunos podem também vivenciar atividades que os levem a ter um conhecimento sobre o próprio corpo, que priorizem a prática de exercícios mais lentos, com ênfase na respiração e relaxamento, que enfoquem as dimensões do lazer, da saúde e do prazer. Desse modo, permite-se a eles reconhecer seus limites e possibilidades, além de lhes proporcionar uma relação com possíveis discussões promovidas em projetos disciplinares e/ou interdisciplinares.

Na Educação Física, muitos professores, ainda influenciados pela concepção esportivista, continuam restringindo as suas aulas aos esportes mais tradicionais, como por exemplo, basquetebol, voleibol e futebol. Não bastasse este fato, é muito comum que estes conteúdos esportivos sejam transmitidos superficialmente, apenas na ótica do saber fazer, o que acaba limitando a perspectiva do que se ensina/aprende, do conhecimento produzido pela humanidade sobre a cultura corporal.

Na verdade, alguns aspectos da cultura são reconhecidos como relevantes e por isso têm lugar na transmissão deliberada na escola, enquanto outros aspectos da cultura constituem-se como objeto apenas de aprendizagem informal ou oculta (FORQUIN, 1993), e é

provável que para muitos professores de Educação Física seja relevante ensinar esporte, mas apenas algumas modalidades, aquelas mais tradicionais. Outros aspectos da cultura corporal como: ginástica, lutas, atividades circenses, danças, atividades físicas de aventura, jogos etc. têm menor valor cultural na opinião desses professores.

É preciso também compreender que os alunos são sujeitos da história e não meros reprodutores de cultura, ou seja, além de reproduzir as práticas, os alunos devem ser incentivados a produzi-las e transformá-las. Para uma melhor compreensão dessa discussão, tomemos como exemplo o caso da cesta ou cesto de basquetebol. A cesta de basquetebol sofreu diversas transformações ao longo da história. No início da criação do esporte, cestos de pêssago com o fundo fechado foram utilizados. Isso exigia que os jogadores subissem uma escada a cada ponto convertido. Com o tempo, passou-se a utilizar uma alavanca que abria o fundo do cesto e liberava a bola. Na atualidade, temos tabelas retráteis e aros de mola.

Agora, imagine o aluno que começa a praticar e assistir aos jogos de basquetebol nos dias de hoje. Provavelmente, em sua compreensão, este esporte sempre foi e será praticado em uma quadra que possui tabela de acrílico com aro de metal. Desse modo, ele terá apenas uma visão reduzida da história. Nesse contexto, o professor terá uma atuação fundamental, conduzindo o aluno ao entendimento das transformações por que passou e pode passar o basquetebol. Essa intervenção tem duas dimensões complementares, a primeira delas é reconhecer o valor das produções culturais de nossos antecessores, e a segunda dimensão é conduzir os alunos ao reconhecimento de suas possibilidades de produzir cultura. Na prática, o aluno conhece as transformações históricas do basquetebol e vivencia possibilidades de modificação e adaptação dos elementos do jogo (objetivos, regras, materiais, espaço, número de jogadores), aspectos que o capacite a assumir o papel de sujeito de sua história e da história do basquetebol.

Chegamos até aqui ao seguinte entendimento sobre os objetivos para o ensino do basquetebol, trata-se de um patrimônio cultural da humanidade que merece ser preservado, transmitido, transformado e usufruído pelas novas gerações. As finalidades em conhecer e praticar as atividades corporais estão relacionadas à intencionalidade do sujeito que se movimenta, mas acreditamos que existam alguns aspectos fundamentais perseguidos por aqueles que aprendem as práticas corporais.

Quanto às finalidades para o ensino da Educação Física é possível elencar os objetivos relacionados à saúde, ao lazer e à apreciação crítica. A busca por melhores condições de vida relacionada à saúde é uma possibilidade possível na aprendizagem da Educação, porém não a única. Pode colaborar com a melhoria da saúde ou mesmo com a adoção de um estilo de vida ativo.

Outra finalidade é a prática como forma de lazer, como atividade relacionada à vivência lúdica realizada no tempo livre. Assim, no ensino das práticas corporais, o professor deve estar atento ao fornecimento de repertório de movimento, mas também ao tratamento de atitudes para com o lazer, bem como a compreensão do que venha a ser esse termo.

A apreciação crítica do esporte, da dança, do circo e de outras práticas é uma terceira finalidade que pode ser buscada, seja por meio da mídia ou mesmo daquela corporalmente presente no ambiente do espetáculo. Tal finalidade demanda uma compreensão abrangente das práticas corporais, no que diz respeito a sua vivência e ao conhecimento sobre determinantes culturais, sociais, econômicos etc.

Assim, deverá compor o rol de conteúdos da disciplina da Educação Física na escola, em uma dimensão biológica: as relações entre nutrição, gasto energético e as diferentes práticas corporais, bem como entre exercício, lesões e uso de anabolizantes; o desenvolvimento das capacidades físicas; e a melhoria da saúde e da estética. Já em uma dimensão socio-cultural, deve ser esclarecido aos alunos as relações entre esporte, sociedade e interesses econômicos; a organização social, o esporte e a violência; o esporte com intenções de lazer e de profissionalização; a história e o contexto das diferentes modalidades esportivas; a qualidade de vida, atividade física e contexto sociocultural; as diferenças e similaridades entre as práticas dos jogos e dos esportes; as adaptações necessárias para a prática do esporte voltado para o lazer, entre outros.

Assim, se fossemos questionados sobre quais são os objetivos para o ensino de Educação Física, diríamos que é um patrimônio cultural da humanidade que merece ser preservado, transmitido e transformado pelas novas gerações e que as finalidades de seu ensino perpassam a promoção da saúde, a vivência do lazer e a apreciação crítica.

Retornemos à pergunta inicial: Em que consiste a Educação Física? Há inúmeras possibilidades para a disciplina a serem discutidas, sobretudo, implementadas. Na verdade, como afirma Daólio (2004, p. 10), considerá-la na perspectiva da cultura faz avançar na Educação Física a compreensão de aspectos simbólicos, estimulando estudos e reflexões sobre a estética, a beleza, a subjetividade, a expressividade, a sua relação com a arte, enfim, sobre o seu significado.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. **A janela de vidro**: Esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.



- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998.
- DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, 20 (1), p.58-66, 1998.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, 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, Suraya Cristina. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALLAHUE, D. **Understanding motor development in children**. New York: Wiley, 1982.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996.
- LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1993.
- LE BOUCH, J. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 8, v. 1, 82-97, 1994.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papirus, 1983.
- MOREIRA, A. F. A.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2008.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: Seminário de Educação Física Escolar, 4., 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 1997. p. 17-20.

PALMA, Alexandre. Atividade física, no processo saúde-doença e condições socioeconômicas: uma revisão de literatura. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, jan./jun., 2000.

RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da Educação Física escolar. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. **Ensaio sobre Educação Física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Educação Física no 1º grau**. São Paulo: CENP, 1990.

SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p.6-12, 1996. Suplemento 2.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONTEÚDOS, DUAS DIMENSÕES E SIGNIFICADOS

Suraya Cristina Darido

LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro

Neste capítulo discutiremos o conceito de conteúdo em suas dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais. Também trataremos das influências desta classificação para a Educação Física escolar e analisaremos as novas propostas que visam à diversificação, ao aprofundamento e às novas formas de organização dos conteúdos. Por fim, apresentaremos um breve resumo de cada um dos conteúdos da Educação Física.

3.1 PARA ALÉM DO FAZER: A DIMENSÃO CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL

Para iniciar a discussão sobre conteúdos na Educação Física escolar é preciso esclarecer o seu conceito, uma vez que este termo é tão utilizado quanto mal compreendido. Coll et al. (2000) definem conteúdo como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno.

É importante ressaltar que nem todos os saberes e formas culturais são suscetíveis de constarem como conteúdos curriculares, o que exige uma seleção rigorosa da escola (LIBÂNEO, 1994; COLL et al., 2000). Assim, conteúdos formam a base objetiva da instrução-conhecimento sistematizada e são viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação.

Libâneo (1994), do mesmo modo que Coll et al. (2000) e Zabala (1998), entende que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

Dessa forma, quando nos referimos a conteúdos, estamos englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes.

É preciso lembrar que, ao longo da história da educação, determinados tipos de conteúdos, sobretudo aqueles relativos a fatos e conceitos, tiveram e ainda têm uma presença desproporcional nas propostas curriculares (COLL et al., 2000; ZABALA, 1998). O fato é que o termo conteúdo foi, e ainda é utilizado para expressar o que se deve aprender, em uma relação quase que exclusiva aos conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios. É comum observamos os alunos afirmando que tal disciplina tem “muito conteúdo”, sinalizando o excesso de informações conceituais.

Atualmente, há uma tentativa, de acordo com Zabala (1998), de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como incluem as demais capacidades. Dessa forma, poderá ser incluso, de forma explícita nos programas de ensino, o que antes estava apenas no currículo oculto. Entende-se por currículo oculto aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino.

Esta classificação, baseada em Coll, corresponde às seguintes questões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual); “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental); e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais. Na verdade, quando se opta por uma definição de conteúdos tão ampla, não restrita aos conceitos, permite-se que este currículo oculto possa tanto se tornar manifesto, quanto ser avaliado em relação a sua pertinência como conteúdo de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998).

A seguir são apresentados alguns exemplos de conteúdos da Educação Física nas três dimensões:

3.1 DIMENSÃO CONCEITUAL

- ★ Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física.
- ★ Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da Televisão etc.

- ✱ Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, sentar-se à frente do computador, realizar um exercício abdominal adequadamente etc.

3.2 DIMENSÃO PROCEDIMENTAL

- ✱ Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira.
- ✱ Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras.
- ✱ Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

3.3 DIMENSÃO ATITUDINAL

- ✱ Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
- ✱ Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- ✱ Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- ✱ Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

É importante frisar que, na prática docente, não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões. Por exemplo, o professor solicita aos alunos para realizarem o aquecimento no início de uma aula. Enquanto eles executam os movimentos de alongamento e flexibilidade, o professor explica-lhes qual é a importância de realizar tais movimentos, o objetivo do aquecimento, quais grupos musculares estão sendo exigidos, entre outras informações. Assim, tanto a dimensão procedimental, como a conceitual são envolvidas na atividade.

Pode-se, no mesmo exemplo, aprofundar reflexões acerca do respeito ao próprio limite e ao do colega, sugerindo aos alunos que realizem exercícios em duplas. Desse modo, estamos tratando da dimensão atitudinal.

De acordo com Coll et al. (2000), há uma reivindicação frequente de que na escola sejam ensinados e aprendidos outros conhecimentos considerados tão ou mais importantes do que fatos e conceitos. Por exemplo, certas estratégias ou habilidades para resolver problemas; selecionar a informação pertinente em uma determinada situação; utilizar conhecimentos

disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas; saber trabalhar em equipe; mostrar-se solidário com os colegas; respeitar e valorizar o trabalho dos outros; e não discriminar as pessoas por motivos de gênero, idade ou qualquer outro tipo de característica individual.

A Educação Física, contudo, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos em uma dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser. Embora esta última categoria aparecesse na forma do currículo oculto.

Em pesquisa realizada anteriormente por Darido (2003), ficou evidente a falta de tradição da área no encaminhamento dos conteúdos em uma dimensão conceitual. Através da observação das aulas de sete professores de Educação Física do ensino fundamental e médio, verificou-se que esses professores não trabalhavam com conhecimentos acadêmicos nas aulas de Educação Física. Embora os professores pesquisados, todos com pós-graduação, afirmassem que um dos objetivos da Educação Física é o de buscar a autonomia do aluno após o término da escolarização formal e esta autonomia é facilitada a partir do momento em que o aluno conhece (portanto, no nível cognitivo) a importância da atividade física, os seus benefícios, as melhores maneiras de realizá-la, as principais modificações ocorridas no ser humano em função da prática da atividade física, além do conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas corporais, eles não trabalhavam os conteúdos em uma dimensão conceitual.

Em outras palavras, a discussão sobre a inclusão destes conteúdos na área é extremamente recente e há dificuldades na seleção, e na implementação de conteúdos relevantes. Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta e os alunos são bastante resistentes a propostas que incluam uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual e atitudinal nas suas aulas, até porque há uma tradição muito acentuada na escola de que Educação Física é muito divertida porque se resume ao fazer, ao brincar e não ao compreender os seus sentidos e significados.

Castellani Filho (1993) lembra que os cursos de futebol ministrados à época da sua formação (década de 1970), eram voltados ao saber fazer, ao saber jogar (como ainda são hoje, na grande maioria dos casos). O autor se pergunta por que, depois de dois ou três anos de estudo do futebol, os alunos não conseguiam entender a razão de pendurar chuteirinhas nos quartos das mães que tinham dado à luz a meninos. Esses alunos não compreendiam o significado da identidade da cultura corporal de uma nação; as discussões presentes nas obras de Nelson Rodrigues; ainda, a presença da estética em uma partida de futebol; e muitas outras questões vinculadas ao contexto do futebol.

No nosso entender, essa argumentação também dá sustentação à Educação Física no ensino fundamental e médio, ou seja, não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da sua cultura corporal. No entanto, como alertou Betti (1994), não é propor que a Educação Física na escola se transforme em um discurso sobre a cultura corporal, mas em uma ação pedagógica. O autor argumenta que a linguagem deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.

Assim, dentro de uma perspectiva de Educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância. Nesse sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Os conteúdos são os meios pelos quais o aluno deve analisar e abordar a realidade de forma que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive. Desse modo, junto com considerações importantes, como a relevância social do conteúdo, é apontada a preocupação em se trabalhar com os conteúdos escolares nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (BRASIL, 1998b).

Na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos de ordem procedimental. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, também, as dimensões atitudinal e conceitual.

Com essa leitura da prática pedagógica, os PCNs da área da Educação Física sugerem que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultura corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998b).

A questão que se coloca por ora é a seguinte: que produtos da atividade humana construídos no processo devem ser assimilados pelas novas gerações? Ou, que conteúdos os alunos deverão adquirir a respeito da Educação Física, a fim de se tornarem preparados e aptos para enfrentar as exigências da vida social, exercerem a cidadania e lutarem pela melhoria das suas condições de vida, de trabalho e de lazer?

3.4 RAZÕES PARA DIVERSIFICAR E APROFUNDAR OS CONTEÚDOS

Alguns autores têm condenado a prática da Educação Física vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal, os esportes coletivos, especialmente aqueles mais praticados no Brasil: futebol, voleibol e basquetebol. Discutindo este tema, Rangel-Betti (1995) pergunta: tendo em vista que os currículos das escolas de Educação Física incluem disciplinas como dança, capoeira, judô, atividades expressivas, ginástica, folclore e outras, como explicar a pouca utilização destes conteúdos? A autora levanta as seguintes possibilidades para tal fato: Falta de espaço, de motivação, de material? Comodismo? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais têm maior afinidade?

Segundo Kunz (1994), o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo.

A fim de facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais, seria importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas, para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol ou basquetebol). Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências das ginásticas, dos jogos, das brincadeiras, das lutas, das danças podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação. É importante ressaltar também que a Educação Física, na escola, deve incluir tanto quanto possível todos os alunos nos conteúdos que propõem, adotando para isto estratégias adequadas. Não se pode mais tolerar a exclusão que historicamente tem caracterizado a Educação Física na escola. Todos os alunos têm direito a ter acesso ao conhecimento produzido pela cultura corporal.

As possibilidades de ampliar as práticas corporais na escola têm sido preocupação de diversos estudos. Podemos citar: “O futebol feminino nas aulas de Educação Física escolar” (SOUZA JR., 1991), “Atividades rítmicas e expressivas para alunas do magistério” (DE ÁVILA, 1995), “O judô nas aulas de Educação Física escolar” (MATHIAS, 1995; NORA, 1996), “A prática da ginástica aeróbia nas turmas mistas” (VENTURA, 1996), “As práticas corporais alternativas na escola” (FERREIRA, 2000). Outros autores buscaram ampliar o leque de atividades corporais na escola, por exemplo, Tavalier (1995) propõe a prática do Tai-chi-chuan, e Volp (1994), a dança de salão.

Do mesmo modo, Rangel-Betti (1995) observou que, na análise do discurso dos alunos de Educação Física do ensino fundamental, eles reclamam por conteúdos mais diversificados. Os resultados deste trabalho mostraram que os conteúdos parecem restringir-se à práti-

ca, ora da ginástica como formas de aquecimento, ora aos fundamentos e ao jogo esportivo propriamente dito. Desta forma, ficam ausentes das aulas de Educação Física as experiências vinculadas às atividades rítmicas, às expressivas e às da cultura popular, restringindo, sobremaneira, as possibilidades de um trabalho corporal mais amplo. É preciso ressaltar que todas estas atividades fazem parte do currículo do curso de formação em Educação Física, todavia, não com a mesma ênfase que as disciplinas de cunho esportivo.

Por que, então, outros conteúdos não comparecem no ensino escolar? Os professores experimentaram por mais tempo e, provavelmente com mais intensidade, as experiências esportivas. Além disso, Lovisolo (1995) argumenta, com base em um amplo levantamento de opinião, que a comunidade entende Educação Física na escola a partir justamente destes dois fenômenos sociais: o esporte e a ginástica. Um resultado do seu trabalho que chama atenção para as dificuldades de efetuar mudanças de conteúdo refere-se ao fato de que a maioria dos responsáveis pela escola (54%) não observa diferença entre Educação Física e esporte; apenas 12,8% dos alunos conseguem diferenciar as duas áreas.

Em nossos dias, este fenômeno foi observado, pois o futebol, até recentemente, era um jogo praticado apenas por homens. A televisão, em 1994, passou a exibir jogos de futebol feminino, provavelmente por razões de ordem econômica, sem intenções de diminuir as práticas sexistas nas aulas de Educação Física. Não obstante, os seus efeitos foram extremamente positivos. Hoje, é possível observar uma prática bastante acentuada do futebol feminino nas diferentes classes sociais. A mídia, especificamente a televisão, pode contribuir (como pode atrapalhar) para o desenvolvimento de propostas mais adequadas da Educação Física na escola, por isso é preciso que o profissional reconheça o seu papel e a veja criticamente.

Não se trata, como ressalta Castellani Filho (1993), de desconsiderar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, mas reconhecer o esporte “[...] como uma prática social, resultado de uma construção histórica que, dada à significância com que marca a sua presença no mundo contemporâneo, caracteriza-se como um dos seus mais relevantes fenômenos sócio-culturais” (p. 13), mas não o único.

Para garantir um ensino de qualidade além de diversificar os conteúdos na escola é preciso aprofundar os conhecimentos, ou seja, tratá-los nas três dimensões, abordando os diferentes aspectos que compõem as suas significações. Ou seja, quando for tratar o futebol, faz-se necessário ir além do fazer (técnicas e táticas), a fim de abordar sua presença na cultura; suas transformações ao longo da história; dificuldades da expansão do futebol feminino (causas e efeitos); mitificação dos atletas de futebol; grandes nomes do passado; violência nos campos de futebol etc. Ou seja, é preciso ir além do costumeiro jogar.

3.5 NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Tradicionalmente, os conhecimentos ensinados nas escolas são alocados em disciplinas. Tal forma de organização tem origem no século XIX, com a disciplina de ginástica, posteriormente denominada de Educação Física. Entretanto, nos últimos anos, é cada vez mais comum encontrarmos propostas que procuram romper com este tipo de organização centrada exclusivamente em disciplinas.

Várias propostas têm surgido buscando estabelecer relações entre os conteúdos de diversas disciplinas. Estas propostas prescindem da compartimentação disciplinar, assim, o ponto de partida não decorre da lógica das disciplinas.

Zabala (2002) defende a organização dos conteúdos em métodos globalizadores, pois os conteúdos de aprendizagem só podem ser considerados relevantes na medida em que desenvolvam nos alunos a capacidade para compreender uma realidade que se manifesta globalmente. A opção de organizar os conteúdos por meio de um enfoque globalizador justifica-se, na opinião do autor, na medida em que a aprendizagem significativa é mais do que necessária para formar cidadãos competentes para compreender a sociedade em que vivem e nela participarem construtivamente.

Os métodos globalizadores nunca tomam as disciplinas como ponto de partida, mas partem de como os alunos aprendem e de quais seriam as suas necessidades educativas. No tocante aos métodos globalizadores, o autor encontra a caracterização para os mesmos partindo das considerações teóricas de quatro outros métodos que, por razões históricas e por sua vigência atual, se mostram relevantes: os centros de interesse de Decroly, os métodos de projetos de Kilpatrick, o estudo do meio e os projetos de trabalhos globais.

A história dos projetos na escola constrói-se em diferentes períodos e acompanha as discussões pedagógicas hegemônicas de seu tempo. Hernandez (1998) identifica alguns princípios que servem de sustentação à ideia do trabalho por projetos: partir de uma situação problemática; levar adiante um processo de aprendizagem vinculado ao mundo exterior à Escola; e oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias. Vale destacar que não se concebe essa metodologia entendendo o aluno como um apêndice no processo de organização e planejamento, antes sua participação efetiva é essencial.

Os projetos são antecedidos de um sonho, uma realidade, um interesse ou vontade de conhecer mais sobre um determinado assunto. Assim, eles deverão se constituir, desde a sua fase inicial, por meio de um processo coletivo. Alunos, professores e coordenação pedagógica devem decidir juntos qual será o tema ou objeto de investigação, traçar objetivos, estratégias e as ações a serem desenvolvidas pelos alunos (NOVA ESCOLA, 2001).

Algumas características são colocadas em evidência na atual concepção de projeto, tais como o trabalho em torno de uma abordagem temática e a importância de se valorizar a construção de ideias-chave. Para tanto, afirma-se o sentido em busca da facilitação da compreensão e aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Esse sentido, por sua vez, serve de elemento de transição para a busca de outras maneiras de organização dos conteúdos escolares que não sejam apenas disciplinarmente.

Tais considerações sinalizam para a necessidade de um outro tratamento na forma de aprender e ensinar na escola, apontando para uma configuração e uma apresentação dos conteúdos que levem em conta diversas linguagens (verbal, escrita, gráfica, audiovisual, corporal, entre outras), possibilitando aos estudantes um entendimento mais abrangente, necessário para que compreendam e apliquem o conhecimento em outras realidades.

Aprender a pensar criticamente remete à necessidade de se atribuir significado à informação através da análise, da síntese, da extrapolação dos dados obtidos, da capacidade de desenvolver critérios de avaliação, enfim da elaboração de uma visão globalizada da realidade relacionada à aprendizagem.

Muito mais do que ensinar a fazer projetos, o que se propõe a construir na escola é uma prática investigativa que objetive a real compreensão da complexidade e das relações que se estabelecem a partir de uma vivência e/ou reflexão, de tal forma que o aluno saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação que emerge do seu mundo.

Em artigo publicado pela *Revista Nova Escola* (2001), três especialistas na área pedagógica procuraram explicitar o porquê de trabalhar com projetos (inclusive este é o título da matéria). Trabalhar com projetos significa partir de situações reais e concretas que interessem aos alunos. No andamento do projeto, todos têm tarefas e responsabilidades. Para explicar tal abordagem, a educadora faz uma analogia interessante. Ela explica que é como se fosse uma viagem: estamos em São Paulo (o que sabemos) e queremos chegar a Salvador (o caminho simboliza o que vamos aprender). Temos de decidir o que fazer, levar e dividir tarefas. Durante a viagem, teremos também de tomar novas decisões. A aprendizagem se dá durante todo o processo. Aprendemos a conviver, a negociar, a nos posicionar, a buscar e selecionar informações e a registrar tudo isso.

Uma das características levantada na matéria trata da necessidade de todo projeto ter um produto final, ou seja, deve haver um produto compartilhado com os alunos que pode ser uma ação, como um sarau de poesias ou a produção de um jornal, campeonato, espetáculo, livros, folders, vídeos etc.

A outra questão levantada junto aos especialistas foi se o projeto didático precisa ser interdisciplinar. Neste aspecto, não houve concordância entre os entrevistados, sendo que

uma afirmou ser necessariamente interdisciplinar e dois outros não. De acordo com Signorelli, um projeto didático é um caminho para ensinar algo que faça sentido para os alunos – e que sonhos podem se tornar realidade. Isto pode acontecer em uma única disciplina na opinião do professor.

3.6 INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Os conteúdos podem ser organizados tomando como ponto de partida as disciplinas. Deste modo, podem ser classificados conforme sua natureza em: multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, pluridisciplinar etc. Nessas propostas, as disciplinas justificam os conteúdos próprios de aprendizagem, sem que elas percam sua identidade como matéria diferenciada.

Zabala (1998) apresenta as seguintes organizações:

- ✱ multidisciplinar (como organização somativa dos conteúdos escolares, que são apresentados por matérias independentes umas das outras);
- ✱ interdisciplinar (como a interação entre duas ou mais disciplinas, que podem ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais, e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa);
- ✱ transdisciplinar (que é o grau máximo de relações entre as disciplinas).

A interdisciplinaridade precisa ir além da mera justaposição de disciplinas e deve evitar, ao mesmo tempo, a diluição delas em generalidades. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros. Assim, a relação entre as disciplinas pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados (BRASIL, 2002).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Desse modo, como afirma as DCNs (BRASIL, 1998a) a “[...] interdisciplinaridade deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (p. 89)

A interdisciplinaridade deve estimular que o aluno veja/sinta necessidade de recorrer a outras disciplinas para compreender aquela com a qual está trabalhando em determina-

do momento. Imaginar que os alunos “captam” as relações porventura existentes entre as diversas disciplinas e as diversas áreas é ingenuidade. Por isso, deve-se prever também, na disciplina de Educação Física, a necessidade de indicar ou mesmo explicitar essas relações ou, no mínimo, disponibilizar suportes para que os alunos o façam.

É preciso ressaltar que a interdisciplinaridade não invalida os contornos específicos de cada disciplina, até porque não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações. Ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico, nem o papel de cada profissional.

Por exemplo, é possível estabelecer diversas relações entre o tema saúde e a atividade física, pela integração das áreas de conhecimento em torno de um projeto interdisciplinar. Por exemplo, a área de Ciências poderá subsidiar o conhecimento necessário à compreensão do funcionamento do corpo humano e o estabelecimento das relações entre alimentação e gasto energético.

A área de Língua Portuguesa poderá organizar, com os alunos, roteiros de entrevista para buscar as informações de campo sobre as práticas da atividade física da população local, quantos a realizam, qual tipo de atividade, o local e quantas vezes por semana, de modo a subsidiar o trabalho com textos científicos e a produção de textos sobre o conhecimento adquirido. A Matemática poderia participar colaborando com as interpretações das informações e construção de gráficos.

É importante ressaltar que, na elaboração dos projetos escolares, a via de integração não é única e sim de duas mãos, o que significa que as demais áreas também devem utilizar-se do movimento, buscando integrar-se de forma eficiente com as questões afeitas à Educação Física.

Exemplos de temas para projetos:

- ✱ Mapeando a cultura corporal de movimento de nossa região ou cidade, incluindo esporte, dança, teatro, circo, atletismo e outros.
- ✱ Levantamento das ofertas de consumo e participação, e dos locais para práticas corporais de lazer.
- ✱ Discutir o que é lazer; mapear o lazer do grupo (atual e passado) ou seus desejos futuros; as dificuldades em usufruir os espaços ou de perceber que podem ser usados. Elaborar um guia de lazer com dicas de utilização etc.
- ✱ Desenvolver atividades esportivas com as seguintes discussões: de gênero, exclusão e inclusão, e de diferenças etárias.

- * Criação coletiva entre escolas/alunos/funcionários/familiares: “Quais jogos podem ser realizados de modo que haja uma diversidade considerável que atenda às diferenças existentes entre os alunos?”
- * Elaborar o projeto “Toque”: conhecimento corporal por meio do autotoque. Relação dos órgãos com o equilíbrio corporal. Sistema integrado. Prazer. Relaxamento.
- * Elaborar o projeto “A construção cultural da beleza”. Entender como a mídia constrói um padrão único de corpo; magro e musculoso, e que não reflete necessariamente a condição de saúde.
- * Desenvolver o projeto “O aluno é o professor”: nesse trabalho, haverá uma aula na qual os alunos organizam atividades diferenciadas com fundamentação teórica; reuniões de orientação com o professor para preparar e discutir os procedimentos de ensino e de avaliação.

3.7 O QUE ENSINAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A Educação Física no Brasil tem uma longa história relacionada com a produção cultural da sociedade, possui uma tradição e um conhecimento ligado principalmente ao jogo, à ginástica e ao esporte. Neste livro, na tentativa de ampliar as possibilidades dos alunos de aprender na escola, incluímos outros conteúdos como: as lutas (que inclui a capoeira), as danças, as práticas circenses, as práticas corporais alternativas, as atividades físicas de aventura e os exercícios físicos. Esses podem ser considerados os conteúdos da Educação Física na escola.

Esses conteúdos não devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer (dimensão procedimental dos conteúdos), mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos (dimensão conceitual dos conteúdos) e um saber ser (dimensão atitudinal dos conteúdos), de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar. Na prática concreta de aula, isso significa que o aluno deve aprender a dançar carimbó, jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente a esses conhecimentos, deve aprender quais são os benefícios de tais práticas, por que se praticam tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, entre outras. Dessa forma, mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham não só uma contextualização significativa das informações, como também, aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO; RANGEL, 2005).

Forquin (1993) afirma que o conteúdo que se transmite na Educação é sempre alguma coisa que nos precede, ultrapassa e institui-nos enquanto sujeitos humanos. Essa produção pode ser denominada perfeitamente de cultura. Em consonância com o autor, podemos dizer que todo esse patrimônio construído ao longo do tempo pela Educação Física pode-se denominar de cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento, como vem sendo feito por diferentes autores e linhas pedagógicas da Educação Física. Por questão de afinidade e facilidade linguística, utilizaremos neste texto o termo cultura corporal de movimento.

Por se tratar de um conjunto diversificado e riquíssimo de saberes, há significativa importância em transmitir os conhecimentos da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física escolar. Esses conhecimentos são indispensáveis para que o aluno tenha uma compreensão da realidade em que está inserido, possa exercer ação consciente e segura no mundo imediato e, além disso, amplie seu universo cultural. Em outras palavras, espera-se que os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Física tornem as pessoas capazes de compreender o papel que devem desempenhar nas mudanças de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como ajudem-nas a adquirir conhecimentos necessários para que isso ocorra (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Na Educação Física, muitos professores, ainda influenciados pela concepção esportivista, continuam restringindo as suas aulas aos esportes mais tradicionais, como por exemplo, basquetebol, voleibol e futebol. Não bastasse isso, é muito comum que os conteúdos esportivos sejam transmitidos superficialmente, apenas na ótica do saber fazer, o que acaba limitando a perspectiva do que se ensina/aprende e do conhecimento produzido pela humanidade sobre a cultura corporal de movimento.

Na verdade, alguns aspectos da cultura são reconhecidos como relevantes e por isso têm lugar na transmissão deliberada na escola, enquanto outros aspectos da cultura constituem em objeto apenas de aprendizagem informal ou oculta (FORQUIN, 1993). É provável que para muitos professores de Educação Física o importante seja ensinar esporte e apenas algumas modalidades, aquelas mais tradicionais. Outros aspectos da cultura corporal, como ginástica, lutas, atividades circenses, danças, atividades físicas de aventura, jogos etc., têm menor valor cultural na opinião desses professores.

É preciso destacar que toda Educação escolar realiza uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos às novas gerações. Isso quer dizer que de quase 500 modalidades esportivas existentes é preciso selecionar apenas algumas para serem ensinadas na escola. Além disso, é preciso selecionar o essencial para o aluno aprender sobre essas modalidades. Por exemplo, não é necessário conhecer profundamente todas as regras do basquete, somente as mais relevantes para que tornem esse jogo, na escola e fora dela, possível de ser empregado no tempo de lazer.

Assim, a Educação, de modo geral, e a Educação Física, de modo particular, não transmitem jamais a cultura, elas transmitem, no máximo, **algo da cultura**, elementos de cultura que podem provir de fontes diversas e ser de épocas diferentes (FORQUIN, 1993). Isso quer dizer que nem todo conhecimento produzido pela cultura corporal (sobre jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas etc.) pode e deve ser ensinado na escola. Na verdade, deve haver uma seleção no interior da cultura. Essa seleção pode ser realizada a priori a partir de um currículo construído por especialistas em conjunto com os professores ou pode ser construído exclusivamente pelos professores individualmente, de acordo com o contexto da escola.

De acordo com Forquin (1993), entretanto, a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em um dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização ou transposição didática. Ou seja, para que o aluno compreenda, por exemplo, que tipo de exercício ele deve realizar, se pretende manter uma boa qualidade de vida, deve conhecer as características da resistência aeróbia, mas para o professor ensinar esses conhecimentos na escola é preciso selecioná-los, torná-los interessantes e decodificáveis para a compreensão dos alunos.

JOGOS

A mais famosa conceituação sobre o jogo foi realizada por Huizinga (1980) para quem

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’ (HUIZINGA, 1980, p. 33).

Segundo Caillois (1990), alguns princípios podem ser verificados no jogo: ser regrado, prazeroso, estar fora da realidade, sem obrigação, absorvente, possuir tempo e lugar próprios etc. Dessa forma, o jogo possui a ideia de limites, liberdade e invenção. Ainda segundo esse autor, o jogo torna fácil o que era difícil, razão pela qual a pedagogia e a psicologia principalmente o utilizam na escola. Assim, o jogo possui um [...] “papel vital na história da auto-afirmação da criança e na formação da sua personalidade” (p. 15).

Impossível pensar em uma criança que não brinque ou jogue. Por esta razão, os jogos e brincadeiras são, muitas vezes, associados à criança, embora saibamos que seu uso não se restringe a esta idade.

Piaget (1975) fez uma interessante classificação dos jogos, após observar os jogos espontâneos de suas filhas e os praticados nas escolas ou nas ruas de Genebra. Simplificada-

mente, os jogos para Piaget (1975) estão divididos em jogos de exercício (não modificam as estruturas de pensamento, são meros exercícios de repetição, como por exemplo, o jogo da criança pequena que atira a colher no chão seguidas vezes; jogo simbólico (exercita uma “[...] forma singular de pensamento que é a imaginação” (p. 155); e o jogo de regras, que aparece sobretudo dos sete aos 11 anos, mas que, diferentemente dos dois anteriores, desenvolve-se durante toda a vida, sendo verificado nos esportes, jogos de cartas, xadrez etc.

Sabemos que, desde a Antigüidade, os seres humanos jogavam e brincavam entre si. Alguns poucos registraram em forma de desenhos esses jogos nas paredes de cavernas. Estas e outras evidências nos mostram que o jogo acompanhou não apenas a evolução histórica, mas esteve presente em todas as civilizações. Assim, encontramos jogos do Egito, da Grécia, da Índia, da China, dos Incas, de Angola, da Espanha e, é claro, do Brasil. Por exemplo, a amarelinha, empinar papagaios ou jogar pedrinhas têm registro na Grécia e no Oriente, comprovando a universalidade dos jogos infantis (KISHIMOTO, 1993).

A Educação Física, ao considerar o jogo conteúdo, colabora para que o mesmo continue a ser transmitido de geração a geração, alicerçando esse patrimônio cultural tão importante para a humanidade.

Analisando o cenário histórico da Educação Física, podemos perceber que os jogos de uma forma ou de outra sempre estiveram presentes no interior da escola, sobretudo nas últimas décadas, com a presença marcante do jogo desportivo. Mas, esta presença esteve quase que exclusivamente ligada ao saber fazer, ao executar e não, por exemplo, a compreender o papel dos jogos na construção do patrimônio cultural. Ou seja, os alunos eram (ainda são) estimulados a praticar os jogos e não a compreender os seus significados, e os valores que estão por trás deles.

A questão que se coloca por ora é a seguinte: quais produtos da atividade humana, relacionados aos jogos, construídos no processo, devem ser assimilados pelas novas gerações? Ou que conteúdos os alunos deverão adquirir a respeito dos jogos, a fim de se tornarem preparados e aptos para enfrentar as exigências da vida social, exercerem a cidadania e lutarem pela melhoria das condições de vida, de trabalho e de lazer? Na dimensão procedimental – ligada ao fazer –, podem ser reproduzidas, transformadas e/ou modificadas todas as formas de jogos conhecidas, bem como ser realizadas pesquisas com pessoas da comunidade sobre as diferentes formas de se jogar um mesmo jogo.

Na dimensão atitudinal, ligada aos valores, normas e atitudes, podem ser vivenciadas e discutidas, entre outras: a cooperação, a solidariedade, a inclusão, a relação de gênero, a ética, a pluralidade cultural e a resolução de conflitos. Esta última dimensão, apesar de presente nas aulas, acontece quase sempre sem a intervenção do professor. Levantar a possibilidade de utilizá-la como objetivo da aula pode ser considerado um ponto importante do trabalho docente.

ESPORTES

Apesar de todas as referências que vinculam a origem do fenômeno esportivo a práticas corporais que remetem à pré-história, passando pelos Jogos Olímpicos na antiguidade grega, as disputas dos gladiadores no coliseu romano ou os torneios e jogos praticados na Europa, e na Ásia medieval, não podemos perder de vista que o esporte moderno, como é conhecido hoje, surgiu na Inglaterra no século XVIII, concomitante à Revolução Industrial.

Foi no contexto de uma sociedade cada vez mais pacífica e submetida a formas cada vez mais eficazes de legislação parlamentar, que começam a surgir formas modernas e reconhecíveis de esportes baseados em regras escritas.

Cabe destacar o fato de que o aumento do tempo de lazer, alcançado por meio das conquistas trabalhistas, colaborou muito para a popularização das atividades esportivas entre os trabalhadores, o que contribuiu decisivamente para a criação de entidades que organizassem as disputas. Surgiram, então, as associações esportivas, como clubes e federações.

Betti (1991) indica que o movimento de restauração dos Jogos Olímpicos, por meio do Comitê Olímpico Internacional (COI) que teve como responsável o francês Pierre de Fredey, conhecido como Barão de Coubertain, foi de fundamental importância para a universalização do esporte. O processo teve início em 1892 e, em 1896, aconteceram em Atenas os I Jogos Olímpicos modernos que contaram com a participação de 14 países, representados por 285 atletas no total.

O Barão de Coubertain, inspirado nos Jogos Olímpicos da Antiguidade, via no esporte a possibilidade de promoção da paz entre as nações; além disso, acreditava no modelo educativo das escolas inglesas, às quais atribuía a responsabilidade pelo grande desenvolvimento do país, relacionando o esporte inglês à educação corporal dos gregos.

Para Helal (1990), jogo e esporte são conceitos diferentes com características específicas, onde o esporte incorpora elementos do jogo e vai além, ou seja, possui outras características que não são encontradas no jogo. De acordo com o autor, quando o jogo passa a submeter-se a uma organização mais ampla e burocrática, que extrapola os interesses dos participantes, tem início o universo do esporte. Nas palavras do próprio autor:

Uma “pelada” entre amigos, seja ela disputada na praça, no colégio, na praia ou no clube da esquina, é sempre um jogo. Mas uma partida de futebol entre as equipes profissionais do Flamengo e do Fluminense, válida para o Campeonato Estadual do Rio de Janeiro, faz parte do universo do esporte (HELAL, 1990, p. 28).

Em sua obra “O que é sociologia do esporte”, o autor apresenta ainda como características do esporte moderno a secularização e a racionalização. Entende-se por secularização o processo pelo qual realidades pertencentes ao domínio religioso ou sagrado, passam a pertencer ao domínio profano ou leigo. Os Jogos Olímpicos da Antiguidade, por exemplo, eram festivais sagrados, que foram criados em homenagem a Zeus. Já o esporte moderno nasceu sem nenhum vínculo religioso, como verificado anteriormente. O autor constata ainda que o esporte, desde seu surgimento, vem alternando períodos em que predominam aspectos secularizados com períodos predominantemente sagrados.

Já a característica da racionalização está ligada à ênfase na quantificação dos feitos atléticos (recorde, dados estatísticos), na especialização dos atletas e no desenvolvimento de estratégias, e táticas de jogo.

Assim, tomaremos como definição básica o esporte como um fenômeno social surgido na Inglaterra no século XVIII. Esse fenômeno tem como características fundamentais a racionalização, a secularização, a competição (ou busca de superação de desafios/recordes) e a codificação universalizada de regras, podendo, porém, sofrer um processo de ressignificação, tornando-se mais flexível e aproximando-se do sentido mais comumente atribuído ao jogo, por meio do qual assumiria expressões ligadas ao lazer ou à educação.

Ao tratar do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física escolar constata-se que boa parte dos professores seleciona as modalidades esportivas tradicionais: basquetebol, handebol, voleibol e futebol no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Podemos tentar explicar esta evidência devido a alguns fatores: o primeiro está relacionado ao fato da maioria das escolas terem em seu espaço físico uma quadra poliesportiva com as demarcações destas quatro modalidades acima mencionadas e, também, pelas escolas receberem da administração pública bolas referentes a essas modalidades. O segundo, pela formação acadêmica dos professores, pois historicamente essas modalidades coletivas apresentam uma considerada carga horária nos diversos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física. E o terceiro pode ser explicado pela própria história de vida dos professores que, talvez, tenham um contato maior com esses jogos esportivos coletivos.

Um desses aspectos ou a combinação deles pode justificar a escolha destas modalidades por parte do professor. Com isso, os alunos ficam restritos, durante as aulas de Educação Física, apenas a uma pequena parcela do conhecimento produzido, deixando de conhecer, vivenciar e praticar outras possibilidades deste conteúdo.

O esporte, na atualidade, vem adquirindo espaço e importância cada vez maiores em nossa sociedade; basta olharmos à nossa volta para comprovarmos o espaço dedicado ao mesmo pela mídia, constatamos que a maioria das revistas de atualidades e jornais de grande

circulação no País apresenta cadernos ou seções dedicadas a ele. Os canais abertos de televisão possuem desde blocos nos telejornais, até programas diários ou semanais dedicados a discutir ou apresentar resultados dos acontecimentos esportivos mais importantes do dia ou da semana; a televisão paga contém canais nacionais e internacionais especializados em esportes. Trata-se de uma atividade que envolve muito dinheiro e movimenta a indústria de lazer, turismo, roupas, equipamentos esportivos, alta tecnologia e pesquisas científicas. Ele se tornou, inclusive, um estilo de vida, tanto que Cagigal (1972) chegou a afirmar que o esporte é um dos hábitos que caracteriza o nosso tempo ou, como coloca Tubino (2001), “[...] o maior fenômeno do século XX”.

GINÁSTICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b), as ginásticas constituem-se por técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento para manutenção ou recuperação da saúde ou, ainda, de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando à percepção do próprio corpo, à consciência da respiração, ao relaxamento e à tensão dos músculos, e a sentir as articulações da coluna vertebral.

Na Pré-história, o homem utilizava os movimentos de correr, saltar, arremessar, escalar, lançar, entre outros movimentos, como meio de sobrevivência. Essas atividades do cotidiano exigiam grande esforço físico. Além dessas atividades, praticava ainda a dança de caráter lúdico ou relacionada aos rituais religiosos e alguns jogos.

A partir da Antiguidade, registros comprovam uma prática milenar de exercícios físicos metódicos que faziam parte das práticas corporais de países, como a China e a Índia, por volta de 2.600 a.C.

Baseando-nos em Souza (1997) e em Venâncio e Carreiro (2005), podemos agrupar os tipos de ginástica em seis categorias:

QUADRO 1 - CLASSIFICAÇÃO DA GINÁSTICA (SOUZA (1997), VENÂNCIO; CARREIRO (2005))

| Classificação | Definição | Exemplos |
|---------------------------------------|---|--|
| - Ginástica de Condicionamento Físico | Aquisição melhora ou aprimoramento das condições físicas, estéticas, para atletas e não-atletas. | Musculação, hidroginástica, aeróbica etc. |
| - Ginástica Competitiva | Reúne as modalidades competitivas | Artística, rítmica, acrobática, aeróbica e trampolins. |
| - Ginástica Demonstrativa | Tem como objetivo principal a interação social e reúne elementos de todas as modalidades da ginástica | Geral. |
| - Ginástica Laboral | Praticada no ambiente de trabalho, em um curto espaço de tempo, com intenção profilática. | Alongamento, relaxamento, exercícios posturais etc. |
| - Ginástica Terapêutica | Prevenção ou tratamento de doenças congênitas ou adquiridas. | R. P. G., Pilates etc. |
| - Ginástica Alternativa | Visa à percepção corporal, através de práticas corporais provenientes ou não de outras culturas. | Yoga, bioenergética, massagens etc. |

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

Todas as práticas da cultura corporal de movimento possuem expressividade e ritmo. Em relação à expressão, essas práticas se constituem em códigos simbólicos, por meio dos quais a vivência individual do ser humano, em interação com os valores e conceitos do ambiente sociocultural, produz a possibilidade de comunicação por gestos e posturas. Em relação ao ritmo, desde a respiração até a execução de movimentos mais complexos, se requer um ajuste com referência no espaço e no tempo, envolvendo, portanto, um ritmo ou uma pulsação (BRASIL, 1998b).

Todas as culturas têm algum tipo de manifestação rítmica e expressiva. No Brasil, existe uma riqueza muito grande dessas manifestações em relação às danças trazidas pelos africanos na colonização, pelos imigrantes europeus, aprendidas com os vizinhos de fronteira, vistas pela televisão, além de outras. As danças foram e são criadas a todo tempo, pois recebem inúmeras influências, ao incorporá-las, elas transformam-se e multiplicam-se. Algumas preservaram suas características e pouco se transformaram com o passar do tempo, como os forrós que acontecem nas zonas rurais, sob a luz de um lampião, ao som de uma sanfona. Outras recebem múltiplas influências, incorporam-nas, transformando-as em novas manifestações, como os forrós do Nordeste que incorporaram os ritmos caribenhos, resultando na lambada (BRASIL, 1998b).

Nos centros urbanos, existem danças como o funk, o rap, as danças de salão, entre outras, que se caracterizam por acontecerem em festas, clubes ou mesmo nas praças e ruas. Há também as danças eruditas, como a clássica, a contemporânea, a moderna e o jazz, que podem às vezes ser apreciadas na televisão, em apresentações teatrais e que são geralmente ensinadas em escolas, e academias. Nas cidades do Nordeste e do Norte do país, existem danças e coreografias associadas às manifestações musicais, como a timbalada ou o olodum.

A presença de imigrantes no país também trouxe uma gama significativa de danças das mais diversas culturas. Quando houver acesso a elas, é importante conhecê-las, situá-las, entender o que representam e o que significam para os imigrantes que as praticam. Existem casos de danças que estão desaparecendo, pois não há quem as dance, quem conheça suas origens e significados. Conhecê-las, por meio das pessoas mais velhas da comunidade, valorizá-las e revitalizá-las é algo possível de ser feito dentro deste bloco de conteúdos (BRASIL, 1998b).

LUTAS

As lutas foram criadas para a guerra e não para o âmbito escolar. Poderíamos pressupor que, da mesma forma que as lutas não foram criadas para a escola, outras modalidades como o futebol, balé, hip hop, por exemplo, também não foram criadas visando à escola. Portanto, para que as práticas de lutas sejam ensinadas nas aulas de Educação Física escolar, deve haver modificações ou transformações didático-pedagógicas.

Talvez a maior diferenciação entre as lutas e outras modalidades esportivas esteja no fato do objetivo principal ser o enfrentamento direto com um adversário/oponente. O objetivo das lutas envolve sempre superar fisicamente o adversário, utilizando para isso princípios que variam de acordo com a modalidade. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (BRASIL, 1998b), as lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (BRASIL, 1998b).

Portanto, a especificidade das lutas está no fato de serem práticas individuais na maioria das vezes e de requererem a imposição física dos competidores, ou seja, eles se tocam, agarram, desferem chutes, socos, entre outros golpes, visando ao objetivo final que varia conforme a modalidade. Em nenhuma outra prática esportiva há a possibilidade de impor a resistência física contra o adversário de maneira explícita e legal (permitida perante as regras do esporte).

As lutas apresentam características semelhantes entre si e especificidades que as distinguem de outras práticas da cultura corporal. Há lutas, por exemplo, que enfocam o embate com armas, enquanto outras privilegiam a luta sem armas. Há sociedades que criaram formas de lutar a distância, com socos e chutes, enquanto outras criaram formas de lutar na denominada luta corpo a corpo, sem a distância e sem a utilização de golpes como chutes, e socos. Há, ainda, a característica de duas sociedades distintas que desenvolveram formas semelhantes de lutar, embora não haja registros de contato entre elas. Um exemplo pode ser visto na luta corpo a corpo dos índios brasileiros, com o *Huka-Huka*, e dos gregos e romanos, com o *wrestling*, estilo greco-romano, em ambas modalidades não é permitido encostar completamente as costas no chão.

ATIVIDADES FÍSICAS DE AVENTURA

A superação de obstáculos naturais forçou a humanidade a criar técnicas e equipamentos no caminhar dos séculos XIX e XX, que serviram de base para as aventuras contemporâneas, sejam para conquistadores de verdade, competidores esportivos, ou aventureiros de final de semana, todos em busca de “algo mais” em suas vidas. Entendemos ser esta busca uma necessidade inerente aos cidadãos nos vários segmentos da sociedade e que o fluir do que vemos hoje não passa de uma constatação de um sentimento de retorno à essência humana e de aproximação às suas origens ancestrais. Atualmente, essa necessidade é vivenciada principalmente no tempo livre, no uso do ócio ativo ou como profissão.

Assim, questionamos: por que essas atividades corporais denominadas de Atividades Físicas de Aventura não entram na escola? Será que os alunos, como futuros cidadãos, estão tendo acesso a um leque de informações que lhes permitirão escolher atividades físicas fora daquelas tradicionais esportivas? A falta de materiais pedagógicos, nas escolas, é fato, mas isso pode ser impedimento para a implantação de conteúdos diferentes dos tradicionais? O que os alunos poderiam aprender tendo contato com algumas dessas práticas? Como desenvolver estas atividades de aventura na escola?

De acordo com Cantorani e Pilatti (2005), ao longo da evolução humana, sempre existiram práticas que envolviam desafios e aventuras em que fortes emoções se faziam presen-

tes. Esses autores defendem o surfe como precursor das A.F.A. como as entendemos hoje, sendo sua origem datada do século XVIII, porém difundido a partir da primeira década do século XX, pelo havaiano Duke Kahanamoku. No Brasil, o surfe chegou na década de 1950, no Rio de Janeiro e, em 1965, foi fundada a Federação Carioca. Os autores acreditam que, partindo, então, desse esporte, outros foram sendo incorporados a esta terminologia, uns criados a partir do próprio surfe como: *skysurf*, *snowboard*, *windsurf*, *wakeboard* etc., e outros não derivados dele.

Outras modalidades poderiam reivindicar esse pioneirismo e não estariam equivocadas, como o montanhismo, por exemplo. As primeiras técnicas de montanhismo foram desenvolvidas em Chamonix, na França, no século XVIII e, de lá para cá, essa atividade não parou mais de crescer (RADICAL, 2007).

Vários pesquisadores (COSTA, 2000; MARINHO; BRUHNS, 2003); entre outros, concordam que, a partir dos anos 1970, houve um grande desenvolvimento das Atividades de Aventura, tanto em diversificação, quanto na organização dessas modalidades. Em consequência, vem ocorrendo uma diminuição do nível de riscos envolvidos, pois nos últimos anos passaram a contar, devido à demanda, com empresas especializadas em equipamentos de segurança, que, por sua vez, se tornam cada vez mais sofisticados. No Brasil, o salto das A.F.A.s, confirmado por esses autores citados, aconteceu a partir dos anos 1980 e, hoje, equipara-se aos outros países.

Esse conjunto de práticas tem recebido diferentes denominações com: *esportes selvagens*, *esportes radicais*, *esportes extremos*, *esportes de ação*, *esportes alternativos*, esportes de Aventura.

Marinho (1999) prefere o termo Atividades de Aventura, definindo como sendo “[...] as diversas práticas esportivas manifestadas, privilegiadamente, nos momentos de lazer, com características inovadoras e diferenciadas dos esportes tradicionais; [...] requisitam a natureza para seu desenvolvimento e representam, de alguma forma, práticas alternativas e criativas de expressão humana (MARINHO, 1999, p. 62).

A autora, afirma que essas práticas são atividades cercadas por riscos e perigos, na medida do possível, calculados, não ocorrendo treinamentos intensivos prévios, como no caso dos esportes tradicionais e de práticas corporais, como a ginástica e a musculação. Bruhns (2003) lembra que a experimentação acontece de maneira mais direta, havendo um afastamento de rendimentos planejados com fortes emoções relacionadas ao Inlix esportivo.

Nosso país é privilegiado quando nos referimos à natureza. O Brasil possui geografia e clima propícios para a maioria das atividades relacionadas à aventura. A imensidão do lito-

ral, as montanhas, rios, cavernas e, inclusive, facilidades urbanas favorecem imensamente a prática das A.F.A.s. A população escolar desses locais deveria ter acesso a informações sobre essas práticas e o contexto delas na região em que vivem.

Podemos justificar a inclusão das A.F.A.s na escola, por meio de várias de suas modalidades. Possuímos, por exemplo, milhões de praticantes de esportes com prancha. Somente na modalidade *skate*, segundo pesquisa realizada em setembro de 2006 pela Datafolha, e presente no *site* da Confederação Brasileira de *Skate*, há quase 3.200.000 domicílios brasileiros que possuem pelo menos um morador que tem um *skate*, aproximadamente 6% dos domicílios brasileiros, conforme o IBGE. Portanto, são mais de três milhões de praticantes e milhares de competidores, sendo alguns deles campeões mundiais recentemente. Além disso, esses equipamentos se popularizam a cada dia, facilitando seu acesso pelas diversas camadas sociais.

REFERÊNCIAS



- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos**, v. 7, Brasília: MEC, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BRUHNS, H.T. No ritmo da aventura: explorando sensações e emoções. In: BRUHNS, H. T.; MARINHO, A. (org.) **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003. p. 29-52.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAGIGAL, J.M. **Deporte: pulso de nuestro tiempo**. Madrid: Nacional, 1972.
- CANTORANI, J.R.H.; PILATTI, L.A. O Nicho Esportes de Aventura: um processo de civilização ou descivilização? **EF y Deportes. Revista Digital**. Buenos Aires, Año10, n. 87, 2005. Disponível em: <www.efdeportes.com/Revista Digital>. Acesso em: 10 set. 2011.
- CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

- COSTA, V.L.M. **Esportes de aventura e risco na montanha**. São Paulo: Manole, 2000.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: 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.
- DE ÁVILA, A. C. V. **Para além do esporte: a expressão corporal nas aulas de Educação Física do segundo grau**. Trabalho de formatura, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.
- FERREIRA, L. A. **Reencantando o corpo na Educação Física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio**. Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Motricidade Humana/Unesp, 2000.
- FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HELAL, R. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HERNÁNDES, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MARINHO, A. Natureza, tecnologia e esportes: novos rumos. **Conexões: Educação, Esporte e Lazer**. Campinas, v. 1, n. 2, Unicamp, 1999.
- MARINHO, A. BRUHNS, H. T. (Org.). **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003.
- MATHIAS, R. **Uma proposta de judô para a escola pública**. Trabalho de formatura, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.
- MOREIRA, A. F. A.; CANDAU, V.M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2008.
- NORA, C. **O Judô na escola e a formação do cidadão**. Trabalho de formatura, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1996.

NOVA ESCOLA. Por que trabalhar com projetos. São Paulo, 2001.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RADICAL, O. **História do montanhismo**. Apresenta informações sobre diversas atividades de Aventura. 2007. Disponível em: <<http://www.oradical.uol.com.br>>. Acesso em: 10 set. 2007.

RANGEL-BETTI, I. R. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, supl, n.1, v.1, p.26-27, 1995.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **Ginástica Geral: uma área de conhecimento da Educação Física**. 1997.163 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997. Capítulo III.

SOUZA JÚNIOR, O. **Implementação de uma proposta de futebol feminino para a Educação Física escolar**. 1991. Trabalho de formatura, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1991.

TAVALER, S. Tai - chi - chuan: uma ginástica ou dança? Experiência não formal em Educação Física escolar. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 1995, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro, 1995.

TUBINO, M.J.G. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VENÂNCIO L.; CARREIRO E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

VENTURA, G. B. **A ginástica aeróbica no ensino do primeiro grau**. Trabalho de formatura, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 1996.

VOLP, C. M. **Vivenciando a dança de salão na escola**. 1994. 276 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

TEMAS TRANSVERSAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Suraya Cristina Darido

LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro

Este texto tem o propósito de discutir os temas transversais e a possibilidade de tratá-los na escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física. Mas, o que são temas transversais? Quando eles surgiram no Brasil? Quais as concepções que estão por trás destas temáticas? Quais são? Como é possível ensinar temas transversais?

Estas são algumas questões que este capítulo buscou abordar, o que não significa esgotar tais temáticas, mas sim fornecer uma introdução ao leitor das primeiras ideias a respeito dos temas sociais emergentes e da sua aplicação na Educação Física.

O QUE SÃO TEMAS TRANSVERSAIS

Os Temas transversais, de forma bastante simples, contemplam os problemas da sociedade brasileira, buscando em sua abordagem encontrar soluções e conscientizar os sujeitos acerca dessa necessidade, por isso são trabalhados na escola e em outras instituições educacionais.

Os temas transversais citados pelos PCNs (BRASIL, 1997; 1998) são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, como também Trabalho e Consumo. Embora, seja possível identificar outros temas de interesse, de acordo com o contexto específico de cada grupo social.

Esses temas foram propostos para toda a escola, ou seja, devem ser tratados por todas as disciplinas escolares, inclusive pela Educação Física. Logo, sua interpretação pode se dar entendendo-os como as ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas. No entanto, é preciso esclarecer que há diferentes formas de se compreender o que significa essa transversalidade. Araújo (1998), por exemplo, propõe pelo menos três modos diferentes de se compreender os temas transversais e a sua inserção na escola.

Uma primeira forma é compreender que não deve existir distinção clara entre os conteúdos disciplinares e os transversais, por exemplo, um professor de matemática jamais poderia imaginar tratar qualquer conteúdo escolar que não tenha vínculo direto com a construção da cidadania.

Em um segundo modelo, a relação ocorreria na escola pontualmente ou eventualmente, por meio de módulos ou projetos específicos. No caso do exemplo do professor de matemática, em determinados momentos do seu ensino, ele deixaria de tratar a sua disciplina e incorporaria algum tema transversal. Essas duas concepções não são excludentes, pois ambas propõem a manutenção do eixo disciplinar, mas a ênfase oferecida aos temas emergentes é bem distinta.

Uma terceira proposta, defendida por Busquets (1998), é ainda mais radical. A autora entende que os temas transversais deveriam ser o centro das preocupações do currículo, devido a sua importância para as transformações sociais necessárias. Ela defende que os conteúdos escolares não devem ser tratados como um fim, mas como um meio para a reflexão acerca dos grandes problemas sociais. Na verdade, a autora recorre à história dos conteúdos escolares para criticar a herança ocidental na seleção e organização dos conteúdos. Analisando os conteúdos em suas origens, conclui que estes não podem e nem devem ser mantidos nos dias atuais. Nas suas palavras:

Os temas transversais destinam-se a superar alguns efeitos perversos – aqueles dos quais a sociedade atual se conscientizou que, junto com outros de grande validade, herdamos da cultura tradicional. Estas questões devem ocupar um lugar secundário no ensino só por que não faziam parte das preocupações da ciência clássica? Se fizéssemos isso estaríamos concedendo mais importância às preocupações do passado que às do presente, isto é, estaríamos vivendo e educando com o olhar voltado para trás. Introduzir no ensino as preocupações mais agudas da sociedade atual não significa deslocar as matérias curriculares, embora a vigências e a adequação de muito de seus conteúdos sem dúvida deverão ser revisadas, em alguns casos porque são de valor formativo duvidoso e em outros porque contradizem claramente os princípios subjacentes aos temas transversais (não se pode valorizar a paz exaltando a guerra, ao mesmo tempo, nem fomentar a igualdade entre os sexos destacando apenas as ações realizadas por homens, por exemplo (BUSQUETS, 1998, p. 36).

A nomenclatura específica “temas transversais” aparece pela primeira vez no Brasil nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), lançados pelo governo federal, inspirada no modelo de reforma curricular realizada na Espanha. Todavia, é preciso deixar

claro que tanto na área da Educação, como na Educação Física muitos autores defendiam nas suas propostas a tentativa de relacionar os grandes problemas sociais com as disciplinas específicas.

Na Educação Física, por exemplo, vários autores (SOARES et al., 1992) mencionam a necessidade e a importância de tratar os grandes problemas sociais nas aulas, tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição da renda, dívida externa; e outros, relacionados ao jogo, esporte, ginástica e dança. De acordo com os autores, a reflexão sobre estes problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno o entendimento da realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social.

Na versão espanhola, os temas transversais escolhidos foram: Educação ambiental, educação para saúde e sexual, educação para o trânsito, educação para a paz, educação para a igualdade de oportunidades, educação do consumidor, educação multicultural, e educação moral e cívica. Esta foi concebida como tema nuclear que impregna todos os temas e as disciplinas curriculares tradicionais.

Para Araújo (1998), a discussão a respeito dos temas transversais na Educação surge de questionamentos realizados por alguns grupos politicamente organizados em vários países sobre o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada, e as prioridades que devemos abordar nas aulas. Desse modo, surgem questões a respeito de como e o que é relevante ser ensinado na escola. Por que algumas disciplinas escolares, como Português e Matemática, são mais privilegiadas? Qual é a origem dos conteúdos? Haveria outras possibilidades de se pensar na escola?

É importante salientar que, ao se optar por incluir a discussão dos temas transversais nas aulas de Educação Física, elegeu-se auxiliar a sociedade no tratamento de seus grandes problemas sociais. Assim, ensinar Educação Física não significa tratar apenas de técnicas e táticas, mais do que isso, significa oferecer uma formação ampla voltada à formação do cidadão crítico.

Em outras palavras, a finalidade é possibilitar aos alunos que, durante e após as suas práticas, eles possam usufruir do esporte para o lazer, a melhoria da qualidade de vida e a reflexão crítica. Para tanto, pretende-se que este cidadão, a partir das aulas, tenha condições de reivindicar espaços de lazer, repudiar formas de violência no esporte e na sociedade, criticar o uso dos anabolizantes no esporte e na atividade física, compreender o papel do futebol na cultura brasileira, cuidar do meio ambiente, respeitar diferentes grupos étnicos, compreender diferenças entre homens e mulheres.

Na prática concreta de aula significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, junto a estes conhecimentos, deve aprender quais são os benefícios de tais práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, entre outras. Dessa forma, mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas.

COMO TRATAR PEDAGOGICAMENTE OS TEMAS TRANSVERSAIS

A seguir, apresentaremos algumas possibilidades para abordar os temas transversais nas aulas de EF, ou seja, como é possível planejar, antecipar e elaborar propostas que englobam os grandes problemas sociais brasileiros, ou discutir qual posicionamento o professor pode tomar frente às situações inesperadas que aparecem durante as aulas.

Para tanto, é necessária a integração ou abordagem dos temas transversais no programa da disciplina. É importante destacar que as discussões que permeiam os temas transversais nas aulas podem e devem estar atreladas aos conteúdos que as compõem, ou seja, os temas e os elementos da cultura corporal de movimento, a qual inclui o esporte, o jogo, a dança, as atividades rítmicas e expressivas, as lutas, a ginástica e a capoeira (DARIDO et al. 2001).

ÉTICA

A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume, abrangendo tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, como também a dimensão das ações pessoais.

Discutir ética na escola trata-se de refletir acerca da convivência humana nas suas relações com as várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o lazer, o consumo, a sexualidade e a saúde.

De maneira indireta, conscientemente ou não, as aulas de EF trabalham atitudes e valores com os alunos. Mas que valores são esses? São aqueles desarticulados da realidade, baseados nos valores de um determinado grupo ou de um professor? Ou aqueles que respeitam a diversidade e que são essenciais para a formação de futuros cidadãos?

Nas atividades físicas de modo geral, os alunos expressam comportamentos de excitação, cansaço, medo, vergonha, prazer, satisfação, entre outros. Isso se deve, muitas vezes, ao fato das atitudes serem afetadas pela intensidade e qualidade dos estados afetivos vivencia-

dos corporalmente. O desenvolvimento moral do indivíduo está intimamente relacionado à afetividade e à racionalidade, e nas aulas de Esportes ocorrem situações que permitem uma intensa mobilização afetiva e de interação social. Tal cenário apresenta-se como ambiente ideal para explicitação, discussão e reflexão sobre as atitudes e valores considerados éticos ou não éticos para si, e para os outros.

Trabalhar atitudes é muito difícil e envolve, em primeiro lugar, a contradição entre o que o professor bem intencionado pretende na escola e o sistema social vivenciado pelo aluno, assim como as influências da mídia. Em segundo lugar, há dificuldade de encontrar procedimentos claramente estabelecidos para trabalhá-los, já que não temos tradição em ensinar valores de maneira explícita.

Além da intervenção no momento oportuno, cabe ao professor de Educação Física a construção de formas e espaços para que tais valores sejam exercidos, cultivados e discutidos no decorrer das aulas. Tais procedimentos devem englobar: a experiência de respeitar e ser respeitado; realizar ações conjuntas; dialogar efetivamente com colegas e professores; a experiência de receber solidariedade e ser solidário; o acesso a conhecimentos que permitam a compreensão e a cooperação, e a análise crítica de situações concretas dentro e fora da escola.

Vejamos como isso pode ocorrer nas aulas de Educação Física escolar.

Alguns alunos são considerados mais habilidosos que outros no futebol, por exemplo, por isso são supervalorizados, enquanto os menos habilidosos são desconsiderados ou indesejados. Nesse caso o professor deve:

- ★ Levar os alunos a refletir que todos estão usufruindo o mesmo direito à educação e que nem por isso necessitam ser iguais. Além disso, o professor precisa levá-los a reconhecer seus limites e suas possibilidades, além dos limites dos outros. Essa reflexão pode levar os alunos a expressar mais facilmente sentimentos e emoções, admitindo dúvidas sem medo de serem ridicularizados.
- ★ Chamar atenção para as diferenças de habilidades motoras e capacidades físicas, assim como cognitivas e afetivas sociais. Na verdade, é preciso encontrar, na diversificação das atividades corporais propostas, aspectos que contemplem e valorizem as qualidades de cada aluno. Cabe aqui uma citação de Ziraldo (1995) que descreve o procedimento de sua professora na obra intitulada *Uma Professora muito maluquinha*:

Então, passou a ter concurso todas as semanas. Os mais estranhos junto com os mais normais: a melhor redação, a voz mais grossa, o melhor desenhista, a melhor mão para plantar flor, o melhor cantor,

o mais engraçado, o que tinha a melhor memória.... Só agora percebemos que, primeiro ela descobria uma qualidade destacável de cada um de nós e aí, então, inventava o concurso, segura de quem seria o vencedor. No fim do ano, todo mundo tinha ganho uma medalha. O último, parece, ganhou o primeiro lugar em cuspe a distância (ZIRALDO, 1995, p. 82).

Em outro exemplo, podemos perceber que, durante a execução de um jogo, comumente, surgem dúvidas, discussões, inclusive brigas entre os participantes a respeito da validade ou não de um gol ou ponto. O professor pode:

- ✱ Levar os alunos a refletir e discutir sobre problemas encontrados durante a atividade, expressando opiniões, questionamentos e dúvidas. Após isto, ele pode retornar à vivência da atividade a qual adquire maior significado para os alunos.
- ✱ Levar os alunos a discutir as regras presentes nas modalidades esportivas e suas necessidades, considerando sua adequação à realidade do grupo, para que não discriminem e excluam qualquer aluno. O professor pode solicitar uma pesquisa sobre as regras nas diferentes modalidades esportivas, bem como a construção ou modificação dessas regras por grupos de alunos e a experimentação dessas modificações.
- ✱ Identificar e repudiar as situações de violência e desrespeito como agressões físicas ou verbais, apelidos pejorativos e discriminações em geral.
- ✱ O diálogo, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), é uma arte a ser ensinada na escola, por meio dela efetiva-se o encontro entre indivíduos que se reconhecem e se respeitam porque veem o outro como seu semelhante. Nas práticas esportivas, o diálogo é, algumas vezes, dificultado, já que todos querem falar ao mesmo tempo, motivados por comportamentos emotivos já mencionados, mas o exercício de saber ouvir, elaborar e discutir a atividade é fundamental. É dessa habilidade e competência que o cidadão necessitará na sua vida cotidiana, no seu exercício diário da cidadania.

PLURALIDADE CULTURAL

O tema transversal “Pluralidade Cultural” tem como objetivo o desenvolvimento do respeito e da valorização das diversas culturas existentes no Brasil, contribuindo assim para uma convivência mais harmoniosa em sociedade, com o repúdio a todas as formas de discriminação.

Uma das formas de se trabalhar o tema transversal “Pluralidade Cultural”, na área de Educação Física, pode ser por meio de vivências das diferentes “manifestações da cultura corporal”, utilizando para isso os esportes, as danças e as lutas, como forma de conhecê-las e valorizá-las.

No caso da dança, isso se daria pela vivência das diferentes danças típicas, dos diversos grupos étnico-culturais que compõem o Brasil, demonstrando assim a riqueza e a diversidade de expressões existentes. O mesmo se aplicaria às ginásticas e às lutas que ainda conseguem manter suas raízes ligadas às regiões de origem, o que também possibilitaria o conhecimento por parte dos alunos da diversidade cultural, por exemplo, da Capoeira proveniente da África, do Judô e do Karatê provenientes da Ásia, entre outros.

O esporte parece não possibilitar diretamente essa diversidade de expressões culturais, pois em sua versão moderna não tem como característica a existência de esportes tipicamente regionais, embora se possa pesquisar a sua origem e as modificações realizadas em sua apropriação. Porém, em virtude de sua riqueza sociológica, o esporte pode ser um grande polo de reflexão sobre os problemas relacionados à diversidade étnica e cultural. Principalmente, porque está sempre presente na mídia, revelando conflitos. Estes poderiam significar uma grande oportunidade de levar os alunos à reflexão acerca:

- * da prática de declarações preconceituosas em momentos de grande tensão;
- * dos motivos da grande presença de determinados grupos étnicos em esportes populares (futebol, atletismo, basquete), em detrimento da pequena participação destes mesmos grupos em esportes mais elitistas (automobilismo, golfe, tênis);
- * da possibilidade de integração entre diferentes povos, quando da realização de eventos internacionais maciçamente divulgados (Olimpíadas, Copas do Mundo de Futebol); e,
- * de outras questões que estejam em destaque na mídia.

Além disso, o professor de Educação Física, assim como dos demais componentes curriculares, deve estar sempre preparado para coibir a prática de atividades e atitudes discriminatórias e excludentes, no momento da sua ocorrência, através do diálogo. Porém, para isso, é necessário que o próprio profissional reflita se, em sua própria prática, está ou não valorizando ou realizando atitudes discriminatórias, muitas vezes, tão sutis e não percebidas por ele mesmo, mas que influenciam seus alunos.

MEIO AMBIENTE

A temática relacionada ao meio ambiente vem sendo discutida com grande frequência nos últimos tempos, visto que a população tem se mostrado muito sensível aos desdobramentos da apropriação desequilibrada dos recursos naturais em torno do nosso planeta.

As reflexões em torno do conceito de desenvolvimento sustentável, no entendimento de Sorrentino (2002), parecem assumir o centro desse debate e o esclarecimento sobre as diferentes interpretações se faz necessário. Do ponto de vista ideal, ao equilibrarmos o consumo com a produção de insumos por parte da natureza, estaríamos assegurando uma relação de sustentabilidade. Porém, o entendimento de que existe uma cadeia de relacionamentos denominados ecossistema, na qual o ser humano interfere e da qual sofre interferências, precisa ser mais bem estudado, compreendido e trabalhado no interior da escola e das demais instâncias educacionais.

O mesmo referencial capaz de trazer esclarecimentos sobre o relacionamento entre a sociedade e a natureza, também fornece contribuições para a compreensão da relevância da Educação Física e dos Esportes no trabalho com atitudes, formação de valores, ensino e aprendizagem de habilidades e procedimentos, no sentido da construção de comportamentos “ambientalmente corretos”.

As intervenções nas aulas de Educação Física, bem como nos eventos temáticos orientados para as questões relacionadas ao meio ambiente, mostram-se como um caminho possível para a condução do trabalho. Para tanto o professor pode:

- ★ Levar os alunos à identificação das características do espaço físico em que ocorrem as aulas (quadra, campo, ginásio...) no que se refere às condições do piso, da qualidade do ar, do tratamento sonoro, da incidência/ausência de luz e calor, entre outros fatores. Após a atividade, é possível realizar pesquisa sobre as melhores condições para a prática de atividade física e esportes, considerando o meio ambiente.
- ★ Levar os alunos a vivenciar situações práticas em ambientes diferenciados (parque, praça, praia, clube...), a fim de se estabelecer comparações com a realidade vivida no dia a dia.
- ★ Levar os alunos a pesquisar e vivenciar situações que revelem a essência de algumas atividades desenvolvidas na escola e nas aulas de Educação Física. Por exemplo: A Festa Junina vem merecendo algumas reflexões, se olharmos a maneira como sempre foi tratada. Ao sair do “campo” e vir para a cidade, suas raízes foram rompidas e a sua essência ficou esvaziada. As danças, as

comidas, a cantoria, ou seja, todo ritual celebrado nas diversas escolas nem sempre vem acompanhado do conhecimento por parte dos envolvidos, especialmente dos alunos, de que esse é um evento genuinamente ecológico e que o seu maior propósito é o agradecimento à terra pela colheita conseguida. Recuperar esse valor essencial, pela conscientização e ressignificação das diversas formas de manifestação que compõem essa festa, configura-se como um grande passo no sentido da compreensão dos valores ambientalistas e que podem ser transpostos para outras esferas de relacionamento no interior da escola.

TRABALHO E CONSUMO

O tema transversal trabalho e consumo pretende problematizar com os alunos a quantidade e diversidade de “trabalho” presente em cada produto ou serviço, e suas relações entre trabalho e consumo que são muitas e complexas. A globalização, o trabalho escravo e o infantil, a maximização do lucro a qualquer custo, o incremento da tecnologia, a diminuição dos postos de trabalho, o desemprego, as estratégias de vendas agressivas, a manipulação de desejos, criando necessidades e novos padrões de consumo precisam ser debatidos. Também, faz-se necessário refletir com os alunos sobre o consumo de marcas e a qualidade destas, bem como a durabilidade dos produtos, sua adequação ao uso e ao preço, além dos direitos do consumidor.

Especificamente quanto à Educação Física, Medina (1991) denuncia as inter-relações entre a sociedade, a Educação Física e o corpo consumo, quando afirma que “[...] o corpo virou fetiche e, no modelo de sociedade em que vivemos, o fetiche sempre vira mercadoria e é por aí que ele entra no mercado para ser consumido” (p. 91). E como possibilidade, o autor ressalta que “[...] uma visão revolucionária do corpo precisa começar pela tarefa de sua desmistificação, mas uma desmistificação que não caia no seu oposto, a ponto de esquecê-lo. O corpo esquecido também é um corpo doente” (p. 92).

Assim, cumpre à Educação Física oferecer elementos que auxiliem os alunos a refletir como os signos são impregnados no corpo, no que diz respeito aos temas trabalho e consumo. Como sugestão e exemplos, estamos propondo as seguintes temáticas para as aulas:

- * Quais mudanças ocorreram nas últimas décadas referentes às vestimentas (roupas, tênis...) destinadas à prática do esporte e da atividade física? Quais são, realmente, necessárias para as aulas de iniciação esportiva e quais são para o esporte de rendimento? Quais são as diferenças entre certos produtos (por exemplo, tênis com amortecimento, roupas justas, maiôs que facilitam

o deslizamento na natação...)? O que é necessário ou meramente comercial? Quais são a durabilidade, o preço e a qualidade dos produtos esportivos? Quem os produz? E de que forma?

- ★ Além das roupas e calçados também seria interessante incluir discussões a respeito do consumo de aparelhos para ginástica, seus reais benefícios ou não, ou mesmo o que esperar e procurar nas academias de ginástica, e em diferentes programas de atividade física.
- ★ Na temática relativa ao trabalho, a empregabilidade dos jogadores de futebol profissional pode ser uma fonte interessante de debates. Existe no imaginário dos alunos uma crença de que todos os jogadores são bem sucedidos. Discussões e palestras com ex-jogadores a respeito da realidade do trabalho do atleta podem contribuir para a ampliação dessa visão, mostrando, inclusive, como atletas altamente remunerados convivem com outros muito mal pagos, sem segurança e sem respeito às legislações trabalhistas, ou com o desemprego.
- ★ Outro tema que pode ser abordado é o treinamento precoce ou especialização precoce. O que ocorre quando um jovem de 12 ou 13 anos passa a treinar cinco horas por dia, quase todos os dias e recebe pressão dos patrocinadores, pais, entre outros? Quais são os malefícios? Isto pode ser considerado trabalho infantil ou não?

ORIENTAÇÃO SEXUAL

Esse tema engloba os conceitos de sexualidade ligada à vida e à saúde; às questões de gênero, dando ênfase ao papel social de homens e mulheres; aos estereótipos e preconceitos da relação entre ambos; às discussões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis; e à gravidez na adolescência.

Na década de 1980, a educação sexual ganhou ênfase e passou a ser discutida em algumas escolas, provavelmente em função do avanço da AIDS e do aumento do número de adolescentes grávidas. Porém, a verdadeira implementação desse tema, superando apenas aqueles conhecimentos acerca do funcionamento do aparelho reprodutor humano, encontra-se distante das aulas, sobretudo das que acontecem nas escolas públicas, provavelmente, devido às dificuldades encontradas pelo professor ao abordar questões que envolvem valores, crenças e opiniões.

A sexualidade torna-se um assunto de grande importância quando visualiza, não apenas a reprodução humana, mas também a busca do prazer. A discussão deve estender-se além da dimensão biológica, perpassando também pelas dimensões psíquica e sociocultural.

A Educação Física se aproxima desse tema a partir do momento em que privilegia o uso do corpo ou a construção de uma “cultura corporal”, cujos valores sobre beleza, estética corporal e gestual aparecem frequentemente, assim como as questões de gênero e da coeducação.

As atividades que caracterizam as aulas de Iniciação Esportiva, as quais se encontram carregadas de linguagens simbólicas advindas da comunicação entre as pessoas ao jogar, dançar e lutar, possibilitam experimentar ou expressar afetos e sentimentos, desejos e sedução, e essas sensações podem causar bastante prazer. Aproveitando-se dessa situação, o professor pode:

- ★ Identificar, levantar e discutir questões expressadas pelos alunos, mantendo uma postura crítica e reflexiva de tal maneira que os valores dos professores não sejam explicitados e tomados como verdadeiros. Para tanto, é possível utilizar matérias veiculadas pela mídia dirigidas a adolescentes e que tratem da sexualidade.
- ★ Trabalhar as questões levantadas pelos alunos, levando sempre em consideração sua faixa etária. A realização de pesquisas para posterior discussão é uma atividade bastante válida, quando inserida no contexto das aulas.
- ★ Identificar as atitudes preconceituosas, pois as aulas quando mistas também se encontram repletas de situações ligadas às relações de gênero, ou seja, à construção social e cultural do masculino e do feminino. Os valores preconceituosos são explicitados nas atitudes cotidianas dos alunos. Um exemplo seria o jogo de futebol, por ser considerado um jogo tradicionalmente masculino, as meninas que jogam são geralmente estigmatizadas.
- ★ Outro exemplo é a dança para os meninos. Nesse sentido, o professor precisa estar atento e deve estimular a reflexão sobre a relatividade das concepções associadas ao masculino e ao feminino; ao respeito mútuo entre os sexos e ao respeito às variadas expressões do feminino e do masculino. A concepção de coeducação deve estar realmente presente nas aulas, assim, meninos e meninas deveriam vivenciar as mesmas práticas, discutindo e entendendo a questão das diferenças e buscando as melhores soluções.

SAÚDE

O conceito de saúde apresenta limitações quando se pretende defini-lo de maneira estanque e conclusiva. Isto porque quando se fala em saúde não podemos deixar de considerar os fatores que influenciam este conceito como: o meio ambiente, os aspectos biológicos, socioeconômicos, culturais, afetivos e psicológicos.

Com esse significado mais dinâmico do conceito de saúde, os PCNs fundamentam a concepção de saúde no exercício da cidadania, argumentando que é preciso capacitar os sujeitos a se apropriarem de conceitos, fatos, princípios, tomar decisões, realizar ações e gerar atitudes saudáveis na realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, as ações profiláticas (preventivas) complementam as ações curativas e de reabilitação, e por isso não podem existir isoladamente, justificando, também, a inserção do tema na escola. Afinal de contas, são objetivos educacionais: conhecer, discutir, conscientizar e instrumentalizar os alunos.

Na Educação Física, a saúde esteve historicamente ligada à área, muito embora tal ligação estivesse voltada ao caráter eminentemente biológico. Superando essa perspectiva histórica a partir desse novo enfoque trazido pelos PCNs, a Educação Física necessita refletir sobre o conceito de saúde de maneira mais ampla, de modo que as dimensões social, psicológica, afetiva e cultural também sejam privilegiadas.

Reconhecer, portanto, o papel da influência da mídia ligada à saúde e à atividade física vincula-se à função do professor de Educação Física, responsabilizando-o por fazer uma leitura crítica do cenário atual. Afinal, abrindo um jornal, lendo uma revista ou assistindo à TV, insistentes são os apelos feitos em prol da atividade física. A mídia não descansa; quer vender roupas esportivas, propagandas de academias, tênis, aparelhos de ginástica e musculação, vitaminas, dietas..., uma espécie infindável de materiais, equipamentos e produtos alimentares que, por trás de toda essa “parafernália”, impõe um discurso do convencimento e do desejo de um corpo belo, saudável e, em sua grande maioria, de melhor saúde. Nesse contexto, cabe ao professor de Educação Física:

- ✱ Identificar o contexto da saúde na área, construindo e incentivando discussões e reflexões que possibilitem ao aluno fazer uma leitura crítica do meio em que está inserido. Tais discussões podem vir acompanhadas de pesquisas anteriores ou posteriores, observação de eventos exibidos pela mídia, apontamentos realizados durante as aulas de Educação Física.
- ✱ Trabalhar em aula as associações entre a saúde e o esporte. O professor precisa desnudar esse cenário, pois afinal de contas, será que o esporte é só

saúde? Como explicar, por exemplo, a utilização abusiva do *doping* no meio esportivo? Ou ainda, qual a justificativa saudável entre meio a tantas lesões causadas pela prática do esporte?

- ★ Levar os alunos a discutir a “malhação” desmedida. Será que somente a prática de atividades físicas garante uma vida saudável? E os modelos de corpo ditados pela mídia, onde está a saúde nesta história? Ser magro(a) será que é sinônimo de ser saudável? Pesquisas que relacionem atividade física e nutrição, atividade física e obesidade, entre outras, podem promover essas discussões.
- ★ Tratar com os alunos a questão das “dores do dia seguinte”, ou seja, as sensações frequentes entre os “atletas de final de semana”, e incentivar pesquisas e discussões sobre como capacitar o corpo a perceber seus limites, evidenciando práticas corporais que trabalhem com estas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir um ensino de qualidade, além de diversificar os conteúdos, é preciso aprofundar os conhecimentos, ou seja, tratá-los nas três dimensões, abordando os diferentes aspectos que compõem as suas significações. Ou seja, quando for tratar o futebol, ir além do fazer (técnicas e táticas) para abordar a sua presença na cultura, as suas transformações ao longo da história, a dificuldade da expansão do futebol feminino (causas e efeitos), a mitificação dos atletas de futebol, os grandes nomes do passado, a violência nos campos de futebol etc. Ou seja, é preciso ir além do costumeiro jogar.

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a ideia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Assim, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos procedimentais. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, também, as dimensões atitudinais e conceituais.

Embora tais apontamentos sejam ainda restritos e numericamente pouco significativos no que se refere ao universo da Educação Física, a proposta de incluir os temas transversais na área se constrói a partir de uma perspectiva de associação da área com os grandes problemas sociais que têm afligido a sociedade brasileira como um todo.

REFERÊNCIAS



- ARAÚJO, U. F. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, M. S. et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física, 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC, 1997. v. 7.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física, 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998. v. 7.
- BUSQUETS, M. S. et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.
- DARIDO, S. C. et al. Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.
- MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e o seu corpo**. Campinas: Papyrus, 1991.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SORRENTINO M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço de cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-21.
- ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

PRINCÍPIOS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Suraya Darido

LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

(PAULO FREIRE, 1996, p. 67).

O propósito deste capítulo é abordar as questões metodológicas que devem/podem ser adotadas no ensino da Educação Física. Em outras palavras, o que se pretende discutir é o “como” o professor pode ensinar práticas corporais. É importante ressaltar que só é possível refletir sobre *como* o professor deve ensinar se estiverem muito claras quais são as metas, aonde se quer chegar com o aluno.

Por isso, discutir “questões metodológicas” implica reconhecer o que move o professor a agir em sua prática, portanto envolve as suas concepções de humanidade, sociedade e de aluno.

Neste capítulo, buscaremos os aspectos relacionados ao “como” ensinar. Discutir aspectos metodológicos, sem dúvida, é uma tarefa ampla e complexa, mas entende-se que há também uma necessidade premente da área em apontar caminhos mais adequados sobre como fazer para formar cidadãos críticos e emancipados.

Para Libâneo (1991), as orientações didáticas são determinadas pela relação entre objetivo e conteúdo. Elas fornecem a forma pela qual se concretiza esta relação em condições didáticas específicas; ao mesmo tempo que influenciam na reformulação ou modificação dos objetivos e conteúdos. Referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo, envolvendo as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. São características dos métodos: estarem orientados para os objetivos; implicar uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor, quanto dos alunos (LIBÂNEO, 1991).

A relação que se estabelece entre objetivo, conteúdo e método tem como característica a mútua interdependência. O método é determinado pela relação objetivo-conteúdo, mas pode também influir na determinação de objetivos e conteúdos.

De acordo com Libâneo (1991), no trabalho docente, o professor seleciona e organiza vários métodos de ensino e vários procedimentos didáticos em função das características de cada conteúdo, ou seja, os conteúdos podem apresentar métodos distintos.

O mesmo autor conclui que o desenvolvimento metodológico é o componente do plano de ensino que dará vida aos objetivos e conteúdos. Indica o que o professor e os alunos farão no decorrer de uma aula ou conjunto de aulas.

Nesse material, optamos por separar em dois tópicos os aspectos metodológicos. O primeiro, intitulamos de princípios de ensino. Consideramos que estes aspectos devem estar presentes em todas as aulas e atividades da disciplina de Educação Física, ou seja, eles norteiam a prática pedagógica. Já o segundo tópico diz respeito a aspectos mais pontuais que podem ocorrer em apenas alguns momentos das aulas ou em algumas aulas; por exemplo, na organização de festivais e competições.

Os princípios de ensino a serem discutidos são:

- ★ Ponto de partida para conhecer os alunos: o que sabem, sentem e vivenciaram sobre as práticas corporais.
- ★ Inclusão: todos devem jogar para apreciar, mas cuidado: existe a autoexclusão.
- ★ Contextualização: dar significados às tarefas, aos conhecimentos e às explicações.

- * Participação ativa dos alunos, roda, modificação das atividades e das regras dos jogos.
- * Integração da Educação Física: ao projeto pedagógico da escola; à família e à comunidade.
- * Diversificação das aulas, dos espaços, materiais e das atividades.
- * Coeducação: meninos e meninas compartilhando experiências.
- * As regras, os acordos estabelecidos no processo ensino-aprendizagem, a indisciplina dos alunos.

PONTO DE PARTIDA: PARA CONHECER OS ALUNOS; O QUE SABEM, SENTEM E VIVENCIARAM SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS.

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

O que sabem os alunos sobre bandeja, técnica ou tática? O que conhecem sobre o contexto, nome dos jogadores de equipes e de cultura da modalidade? Essas são questões importantes para iniciar o trabalho, por isso mesmo é preciso mapear o que seus alunos já sabem sobre as práticas corporais, quais experiências e conhecimentos apresentam.

Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O autor ressalta que pensar certo coloca ao professor e a escola o dever de respeitar os saberes dos educandos, sobretudo aqueles das classes populares e, além disso, deve-se discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes. Freire questiona acerca do porquê de não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público. Por meio dessa experiência, pode-se discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações.

Em um paralelo com o esporte, poderíamos questionar junto aos alunos: as pessoas da sua comunidade têm acesso a espaços físicos de lazer? O que pode ser feito para tornar a prática do esporte e da atividade física uma real possibilidade para a população? As meninas têm as mesmas condições de acesso às práticas corporais?

Estamos propondo, como Freire, aproveitar o conhecimento que o aluno traz e discutir com ele as implicações políticas e ideológicas desse conhecimento, de modo a permitir que se estabeleça uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais do aluno e a experiência social que ele tem como indivíduo (FREIRE, 1996, p. 30).

Na verdade, quanto mais detalhes obtivermos dos nossos alunos, mais chances de acertarmos no ensino, de escolhermos as melhores estratégias e procedimentos pedagógicos.

INCLUSÃO: TODOS DEVEM JOGAR PARA APRECIAR, MAS CUIDADO: EXISTE A AUTOEXCLUSÃO

O professor que realmente ensina, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não faça o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p. 34).

Uma das coisas que devemos buscar é oferecer práticas corporais para todos os alunos e alunas. Não se pode mais tolerar a exclusão dos menos habilidosos, baixinhos, gordinhos etc. Em outras palavras, deve haver um grande esforço do professor de tentar incluir todos(as) os(as) alunos(as) nas aulas. Para isso, é fundamental despertar o interesse dos alunos, apresentando atividades que, de alguma forma, permitam a experiência do prazer.

Desenvolver um ensino inclusivo pode ajudar a superar o histórico da Educação Física que, em muitos momentos, pautou-se por classificar os indivíduos em aptos e inaptos, excluindo os últimos das práticas esportivas. Deve-se levar em conta também que, mesmo alertados para a exclusão de grande parte dos alunos, muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes, devido ao enraizamento de tais práticas. Por exemplo, alguns professores propõem jogos em que os alunos vencedores permanecem jogando mais tempo em quadra, em detrimento dos demais. Ações, como essa, podem indicar que o professor privilegia os mais aptos, o que deve ser evitado.

Outra prática mais ou menos comum, mas nem sempre consciente dos professores, é o “olhar feio” para os erros dos alunos, para aqueles que têm menos habilidade ou apresentam alguma dificuldade na aprendizagem. Os professores lidam como se errar fosse uma escolha

ou “culpa” dos alunos e não um passo para a aprendizagem. Por isso, uma dica importante, aceite o erro do aluno, valorize-o, cuidado para não se mostrar irritado ou indisposto com os menos habilidosos. Na verdade, sem erro não há aprendizagem, quem aprende sem errar provavelmente não está aprendendo nada novo.

Quando o professor desenvolve efetivamente uma atitude inclusiva? Quando apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante.

Todos os alunos precisam ouvir de seus professores: – Você pode!

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

Um mestrando deu um depoimento, bastante próximo dessa nossa preocupação em elogiar, no qual declarou ter percebido que o apoio aos alunos funciona para que apreciem e melhorem seus desempenhos, aproximando-se das práticas corporais e não se afastando delas. O aluno contou que quando estava no Ensino Fundamental reclamava muito das aulas em que o conteúdo oferecido não era futebol. O professor oferecia aulas de atletismo quando o aluno solicitava futebol. O professor muito sabiamente disse ao aluno: – mas você é tão bom nas corridas, corre bem, por que não deseja aprender mais sobre atletismo? Depois desse comentário, o aluno não reclamou mais das aulas e passou a apreciar muito o atletismo, inclusive esse é o tema atual da sua pesquisa de mestrado.

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

É muito importante ficar atento a essas situações e lembrar aos alunos que não existe aprendizagem sem erro, pois o erro é parte importante do processo de desenvolvimento e que, além disso, as experiências entre os alunos nas práticas corporais são muito diferenciadas, o que acaba acarretando em desempenhos diferentes. Outro aspecto para o qual o professor deve chamar a atenção é que ninguém deve se sentir melhor do que outro só porque tem um desempenho superior.

Uma característica bastante comum é a existência de turmas extremamente heterogêneas, principalmente em virtude das diferentes experiências anteriores dos alunos com as práticas corporais. O professor deve partir sempre do pressuposto de que a Educação Física na escola não visa, exclusivamente, ao rendimento. Ele deve deixar isso claro para seus alunos, valorizando as diferentes formas de expressão. Não é porque um aluno não possui uma habilidade refinada que deve ser tratado de forma inferiorizada nas aulas, muitas vezes este aluno possui uma maior afinidade com outros componentes da cultura corporal ou com outras habilidades. Assim, deve-se não apenas respeitar, mas mostrar aos alunos que é importante valorizar as diferentes formas de expressão.

Paulo Freire (1996) afirma que:

Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? A prática docente especificamente humana é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão (FREIRE, 1996, p. 65).

CONTEXTUALIZAÇÃO: DAR SIGNIFICADOS ÀS TAREFAS, AOS CONHECIMENTOS E ÀS EXPLICAÇÕES

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

O tratamento contextualizado é o recurso de que o professor deve lançar mão para retirar o aluno da condição de espectador passivo do processo de conhecimento. É possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la a experiências da vida cotidiana ou a conhecimentos adquiridos espontaneamente. As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e a saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser mais bem orientadas se as aprendizagens escolares estiverem relacionadas significativamente com as preocupações comuns na vida de todo jovem – preocupações como aparência, sexualidade e reprodução; hábitos de alimentação; limites, capacidade física; consumo de drogas; papel do esporte; repouso, atividade e lazer; padrões de beleza e saúde corporal impostos pela mídia e pelo contexto.

O aluno, em todas as disciplinas, inclusive na Educação Física, apropriar-se-á mais facilmente dos conhecimentos quando eles fizerem sentido dentro de um encadeamento de informações, conceitos e atividades. Como afirma a proposta do Estado de São Paulo: “Dados, informações, idéias e teorias não podem ser apresentadas de maneira estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos.” (SÃO PAULO, 2008).

Caberá ao professor reconhecer e estar atento a esses temas, revendo cientificamente a importância dessas questões e passando a tratá-las pedagogicamente em suas aulas, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos. Por exemplo, o professor poderá aproveitar as situações que são frequentemente abordadas pela mídia, como os casos de organização das federações, os clubes e as confederações. Pode discutir com os alunos as razões e os efeitos da sociedade e do consumo, bem como suas influências no esporte. Outra forma de buscar contextualizar as informações é trazer para a aula discussões sobre o que está ocorrendo na modalidade nas ligas e campeonatos brasileiros e locais.

PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS: RODA, MODIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES E DAS REGRAS DOS JOGOS

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de amar. [...] É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41)

Recomenda-se iniciar e finalizar as aulas em roda, de modo que todos os alunos possam se posicionar lembrando o que foi realizado na última aula, trazendo informações sobre algum fato ou observação do cotidiano esportivo, ou simplesmente para ser apresentado o que será aprendido naquela aula (na roda inicial).

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

Além da participação dos alunos nas rodas, é importante garantir a sua participação ativa em todas as atividades e pode-se, inclusive e sempre que possível, solicitar aos alunos que indiquem caminhos para modificar os jogos, as atividades propostas pelos professores, bem como as regras dos jogos e dos esportes. Essa é uma forma de trazer o aluno para a aula, respeitar as suas contribuições e torná-lo mais ativo e participante. Por exemplo, depois de um mesmo time realizar algumas cestas consecutivas, o/a professor(a) intervém junto a equipe que está frágil e com ela reflete acerca de uma forma de se proteger melhor do ataque adversário. Destaca-se que deve haver um incentivo para que os participantes opinem e analisem a situação, e proponham soluções ao problema, isto é, para que os participantes sejam incentivados a analisar o quadro e apresentar uma possível solução.

A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA AO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, À FAMÍLIA E À COMUNIDADE

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 143).

As práticas corporais a serem desenvolvidas nas escolas colocam-se como mais uma atividade em consonância com a proposta pedagógica da escola e em contribuição às ações e aos propósitos idealizados no seu Projeto Pedagógico.

Outro aspecto para o qual chamamos a atenção é o da necessidade da escola de ter uma maior aproximação com a comunidade do entorno e, em particular, com a família dos alunos. A falta de conhecimento adequado da comunidade sobre os objetivos das aulas de Educação Física, de forma geral, pode levar à desvalorização e falta de entendimento. Assim,

é fundamental para o sucesso do ensino e da aprendizagem dos alunos organizar e desenvolver ações que estimulem essa junção. Por exemplo, pode-se, sempre que possível, realizar palestras, oficinas ou aulas abertas em que pessoas, de alguma forma, ligadas às práticas corporais relatem suas experiências, visando aproximar a comunidade da escola.

Há, ainda, a possibilidade de eventos com a participação dos pais na organização, logística e até mesmo na divulgação de campeonatos, festivais, gincanas ou outros. Com a família envolvida, pode-se ter a chance de um avanço social ampliado, pois todos aprendem coletivamente desde o esporte até as regras básicas de convivência da escola e de sua comunidade.

Um outro aspecto importante que deve ser considerado é a possibilidade de se fazer uma análise na comunidade para conhecer quais são os locais no município que oferecem práticas corporais. Esse trabalho de pesquisa será interessante para discutir com os alunos, inclusive, as políticas de lazer da cidade, ou seja, se há algum programa sendo oferecido.

Na verdade, entre os alunos, pode acontecer de alguns se identificarem com uma determinada modalidade e, por isso, desejarem conhecê-la melhor. Às vezes, a própria escola oferece práticas esportivas fora das aulas, mas quando isso não ocorre, podemos encaminhar os alunos interessados em manter a prática do esporte ou da dança, ou de qualquer outra prática corporal, para outros locais, como clubes, prefeituras, entre outros.

DIVERSIFICAÇÃO DAS AULAS, DOS ESPAÇOS, MATERIAIS E DAS ATIVIDADES

Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado: Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 1996, p. 44-45).

As aulas de Educação Física devem ser diversificadas tanto quanto possível, ou seja, o aluno não pode chegar e achar que sempre haverá o mesmo jogo, ou a mesma atividade, sempre no mesmo espaço e com os mesmos materiais. Isso pode tornar a prática repetitiva e motivar apenas o grupo mais habilidoso, e os que apreciam os famosos “rachões”. Na verdade, aulas repetidas podem aumentar as chances de evasão na prática das aulas e também em situações de aprendizagem futuras.

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

Já a autonomia pode ser estimulada quando o professor lhes oferece a possibilidade de: escolha dos times; definição dos agrupamentos, distribuição pelo espaço; participação da construção e adequação de materiais; elaboração e modificação das regras etc. Inclui-se, ainda, o espaço para discussão das melhores táticas, técnicas e estratégias. Em outras palavras, a autonomia é facilitada quando se estimula o aluno a participar das discussões e reflexões em aula.

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

As aulas não podem se concentrar apenas em quadras e materiais esportivos, como bolas e redes. Na nossa concepção, as atividades e os procedimentos didáticos exigem uma variação maior e, ao mesmo tempo, possibilitam melhor flexibilização por meio da utilização de espaços e materiais “alternativos”. Por exemplo, é possível utilizar os espaços vizinhos à escola, praças e parques públicos e, dependendo do contexto geográfico, praias, rios ou montanhas, para o desenvolvimento das atividades cotidianas e também de atividades complementares. As aulas também podem e devem ser desenvolvidas em sala, laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca etc.

Um procedimento que pode ser utilizado nas aulas é o de estimular os alunos a praticarem as habilidades aprendidas nas aulas também em casa, com materiais alternativos. Por exemplo, o aro da cesta de basquete pode ser substituído por latas de lixo etc. É uma proposta que estimula a prática da atividade para além dos horários formais.

COEDUCAÇÃO: MENINOS E MENINAS COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, p. 58).

Observando a prática docente, tanto na escola, como em programas esportivos, percebe-se que há certa dificuldade no encaminhamento de propostas de coeducação, ou seja, aulas em que os meninos realizam as atividades com as meninas, aulas em que o respeito pelas diferenças é discutido e vivenciado.

Na verdade, a Educação Física, na escola, separava os meninos das meninas sem qualquer discussão até meados da década de 1980 do século passado, o que historicamente significa até “ontem”. É somente a partir deste período que se inicia o debate em busca da coeducação.

O que podemos constatar é que, por força do processo de transmissão cultural, reforçam-se os preconceitos, colaborando para que as meninas não tenham as mesmas experiências dos meninos, criando-se, então, uma cadeia de situações que leva à exclusão e à falta de motivação por parte delas quanto à prática do esporte (SOUZA JR.; DARIDO, 2003).

É importante destacar que existem de fato inúmeras diferenças entre rapazes e garotas. Desde a infância, os meninos são incentivados a praticar as brincadeiras mais agressivas e mais livres: jogar bola na rua, soltar pipa, andar de bicicleta, rolar no chão em brigas intermináveis, escalar muros e realizar várias outras atividades que envolvem riscos e desafios. As meninas, ao contrário, são desencorajadas de praticar tais brincadeiras e atividades. Esse tratamento diferenciado reflete-se em desempenho motor igualmente diferenciado.

Além de estimular o reconhecimento e a reflexão sobre as diferenças entre os alunos, o professor pode utilizar o esporte e outras práticas corporais como meio eficaz de ensinar aos jovens a tolerância e a aceitação das características individuais.

As muitas diferenças no comportamento de meninos e meninas são inegáveis. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador. Estar atento às questões de gênero durante as aulas de esporte é uma forma de ajudar os jovens a construir relações com equidade e respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e, com isso, aprendendo a serem pessoas mais abertas e equilibradas.

Para tanto, é importante que o professor evite atitudes sexistas – como relacionar as meninas por último, escolher apenas meninos para fazer demonstrações e dirigir sua atenção preferencialmente aos meninos. Além disso, deve evitar piadas e linguagem com conotações sexistas (“marcação homem-homem”, em jogo de mulheres), e utilizar estratégias de modelização com fotos e desempenhos de jogadores, e jogadoras de futebol, para ficarmos em apenas um exemplo (FARIAS JR., 1995).

A adaptação e a modificação de atividades, no sentido de contemplar a heterogeneidade do grupo, devem estender-se a todas as situações nas quais o professor perceba algum aluno afastado – o que pode ocorrer por diferentes razões, como graus de habilidade, gênero, nível de força, classe social etc. É papel do professor estar atento e identificar essas situações para encaminhar alternativas que possam ser construídas em conjunto com os estudantes. Por exemplo, nas situações de coeducação, os professores podem estimular uma reflexão acerca das mudanças de regras que visem contemplar as diferenças de sexo. Em uma atividade de prática do basquetebol, pode-se estabelecer que não serão permitidos dois sucessivos arremessos à cesta quando dados por jogadores do mesmo sexo. Assim, a cada tentativa à cesta, faz-se necessária uma intervenção precedente de jogador de outro sexo (o menino passa a bola e a menina tenta a finalização à cesta, ou vice-versa), entre outras. É indispensável que as regras alternativas sejam discutidas com o grupo, para facilitar a participação de todos e permitir uma reflexão sobre a diversidade.

AS REGRAS, OS ACORDOS ESTABELECIDOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, A INDISCIPLINA DOS ALUNOS

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, p. 39).

Um dos problemas que mais afligem os professores atualmente é o da indisciplina dos alunos, na medida em que aumentam os atos de agressão, violência, depredação e desrespeito. Embora a indisciplina seja constantemente mencionada, atingindo níveis alarmantes às vezes, ela não possui um diagnóstico simples e as propostas de solução estão longe de serem alcançadas.

A indisciplina tem uma série de razões. Uma delas refere-se às dificuldades que, atualmente, muitos pais enfrentam em impor limites aos filhos. Na maioria dos casos, porque não permanecem tempo suficiente com os seus filhos e quando os veem, preferem não discutir. Além disso, vive-se uma crise de valores, sobretudo com a imposição de referenciais midiáticos, nos quais vale mais a aparência do que o conhecimento ou o engajamento social.

Outra razão possível para a indisciplina refere-se ao novo ritmo na vida dos meninos e das meninas marcado pelas novas tecnologias. As imagens da TV são muito rápidas, os cortes são alucinantes, assim como, os jogos de computadores e de vídeo-games, o que pode mudar a percepção dos alunos.

Na verdade, o tema da indisciplina é bastante complexo e delicado. Complexo porque envolve, no mínimo, duas dimensões: a política das relações democráticas, penetrando em várias instituições, a destacar a família e a escola; e a falta de limites, que traduz uma crise de valores. Também delicado porque pode promover retrocessos na leitura do problema, trazendo à tona novamente um autoritarismo injustificável de tempos não muitos distantes.

La Taille (1996) define, primeiramente, a disciplina como comportamentos regidos por um conjunto de normas. Desta maneira, traduz a indisciplina de duas formas: a primeira é a revolta contra estas normas e a segunda, o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se em uma forma de desobediência insolente; no segundo caso, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações. Isto estaria sendo traduzido nas aulas como bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito a figuras de autoridades etc.

Alves (2002) ressalta que o aluno não pode ser o único culpado pelo acontecimento da indisciplina, pois as questões sociais referentes à família, à instituição escolar, à política, à religiosidade ou a qualquer outro âmbito social, também são fatores que contribuem para a ocorrência da mesma. A autora ainda considera que, se as propostas curriculares estabelecidas, a metodologia utilizada e a postura adotada pelo professor forem inadequadas ao contexto em que se insere, a possibilidade de surgir o comportamento indisciplinado será maior. Sendo assim, a indisciplina parece ser causada pela soma de diversas razões distribuídas igualmente entre escola, família, desigualdade social, aluno e professor.

É fato que a dinâmica, nas aulas de Educação Física, produzida através de atividades ligadas aos conteúdos de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, maximiza os conflitos e as questões ligadas às atitudes e aos valores.

O mais importante para lidar com a questão da indisciplina é o professor definir em conjunto com os alunos as regras de convivência que serão utilizadas, bem como as sanções a partir do não cumprimento das regras. É tão importante quanto a definição das regras é apresentar as razões pelas quais as regras estão sendo colocadas, ou seja, expor os princípios das regras. Por exemplo, o professor, ao desenvolver um jogo, percebe que alguns participantes estão burlando as regras em proveito da sua equipe. Ao tomar a atitude de coibir a ação, é desrespeitado pelo grupo. Esse é o momento propício de se parar a atividade e levar todos a refletirem sobre o que se passa. Algumas questões básicas podem ser colocadas pelo professor:

- a. As regras colocadas não estão de acordo com o que vocês querem?
- b. Alguém está se sentindo prejudicado com as regras colocadas?

- c. Se as regras estão de acordo por que devemos obedecê-las e/ou cumpri-las?
- d. Que relação existe em obedecer e/ou desrespeitar as regras em nosso cotidiano?
- e. E o respeito ao professor? O que significa um professor para a sociedade?
- f. O que o esporte nos ensina para nossas vidas?

Tais questionamentos são básicos para que haja o entrosamento e o entendimento de que só há condições de avanços se houver respeito e consideração com os acordos estabelecidos, e com os colegas.

REFERÊNCIAS



FARIA JÚNIOR, A. G. Futebol, Questões de Gênero e Co-educação – Algumas considerações didáticas sob enfoque multicultural. **Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol**. Rio de Janeiro, n. 2, 1995.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.

SOUZA JUNIOR, O.; DARIDO, S. C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. **Motriz** (Rio Claro), v. 9, p. 143-152, 2003.

INCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA

Luiz Seabra
COTUCA

*(...) E já agora, professor, dou uma dica:
Toma o meu corpo como uma parábola de mim próprio
O meu corpo é ao mesmo tempo ínfimo e enorme.
Eu tenho tudo, mas à minha dimensão.
Posso viver tudo, sentir tudo, entender tudo.
Mas à minha dimensão.
Professor, eu queria que o meu corpo te falasse de mim.
Dos meus limites e fracassos.
Mas também da minha complexidade e grandeza.
Eu queria que o teu corpo fosse uma bússola para o meu
Que te oferecesses – sem impor – como um modelo.
Que me mostrasses o que pensas, o que gostas e o que sentes.
(E também o que sabes, pois claro!).
Eu sei que o meu corpo fala mesmo quando estou calado
Só precisava mesmo era de quem o escutasse...
De que me escutasse
Com a delicadeza de um convidado.
Com a cumplicidade de um íntimo.
Mas com a surpresa de um descobridor.
(Autor desconhecido)*

A Educação Física Escolar acompanhou o percurso de construção do conceito de educação inclusiva, refletindo acerca do atendimento ao educando com necessidades educativas especiais. Entretanto, em geral, esta parcela de alunos tem sido pouco favorecida no exercício e desenvolvimento de suas potencialidades e individualidades nas aulas de Educação Física, resultando em uma prática que ainda não contempla, ou melhor, não acolhe as diferenças.

A tendência pelas práticas corporais que supervalorizam o desempenho físico e esportivo, destacando e ampliando as diferenças de habilidades e competências, vem reforçando o desinteresse e o afastamento dos alunos “menos expressivos” e “menos habilidosos”, levando-os a solicitar a permissão do professor para deixar a aula, desmotivados pela falta de oportunidades e possibilidades de sucesso ou por comportamentos excludentes por parte de seus pares (autoexclusão e exclusão)

Embora a literatura aponte diferentes termos (pessoa com deficiência, pessoa em condição de deficiência, pessoa com necessidades especiais, entre outros) para se referir às pessoas com alguma anormalidade ou diferenciação, optamos no decorrer deste texto pela utilização do termo *Pessoa com Necessidades Educativas Especiais (PNEE)*, por entendermos que ele representa melhor a temática aqui proposta – Inclusão e Educação Física, e sobretudo por estarmos inseridos no ambiente escolar (processo educativo/educação escolarizada).

O termo Necessidades Educativas Especiais, a partir da Declaração de Salamanca em 1994, engloba em seu conceito além das deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, bem como as crianças que trabalham, as crianças de rua, as que pertencem a populações de risco, a minorias étnicas ou culturais, e a grupos desfavorecidos ou marginais.

No presente texto, vamos nos referir a pessoa com necessidades educativas especiais como sendo aquela que apresenta condição decorrente de qualquer desvantagem ou limitação temporária ou permanente, aparente ou não, causada pela diferença entre seu desempenho, suas expectativas e as do grupo a que pertence, considerando inclusive o ambiente escolar.

Quanto ao termo “adaptada”, vamos recorrer a Araújo (1999). O autor entende que as atividades, os materiais, a metodologia, entre outros aspectos, têm que ser adaptados porque a pessoa tem menos possibilidades de adaptação. Ainda segundo Araújo (1999) o termo “adaptação” se refere à busca de adequações e meios para se executar uma tarefa diante da ausência ou impossibilidade de se usarem os meios convencionais.

A partir das ideias de Sasaki (1997), entendemos que inclusão é o processo pelo qual a escola se adapta com a finalidade de incluir, em seu sistema, pessoas com necessidades educativas especiais e, simultaneamente, estas se prepararem para assumir seus papéis na sociedade. Já para Rodrigues (2006), o conceito de Inclusão, no âmbito escolar, implica, antes de

tudo, rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno. Rodrigues ressalta, ainda, a necessidade e a capacidade desta pessoa de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade.

O conceito de Inclusão é complexo e abrangente, como se pode constatar pela multiplicidade de definições produzidas pelos documentos mundiais. Recentemente, foi editado pela UNESCO (2008) um importante documento que coloca o conceito de Inclusão alicerçado em quatro referenciais:

- ★ 1. A Inclusão é um processo.
- ★ 2. A Inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras (de aprendizagem e físicas).
- ★ 3. A Inclusão refere-se à presença, participação e ao sucesso de todos.
- ★ 4. A Inclusão centra-se nas pessoas em risco de marginalização, exclusão ou insucesso.

Em linhas gerais, pela perspectiva da inclusão, escola e comunidade escolar (alunos PNEE ou não) devem buscar, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades.

De acordo com Bueno e Resa (1995), e Duarte e Werner (1995), a Educação Física Adaptada é uma área da Educação Física para pessoas com necessidades especiais. Os autores afirmam que a EFA não se diferencia da Educação Física Escolar em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados a esta população. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos.

Um programa de Educação Física quando adaptado ao aluno, seja ele portador de necessidades especiais ou não, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na construção de sua identidade, autoestima e autoimagem, atribuindo-lhe sentimento de pertença.

IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PESSOA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Mostra-se necessário considerar que a participação efetiva e a ação do professor parecem influenciar diretamente na função pedagógica que a Educação Física deve assumir na escola. Em outras palavras, a forma de o professor conceber a Educação Física na escola,

mediada pelo seu envolvimento com a aula e sua disponibilidade/acessibilidade para com o aluno, pode contribuir, de certa forma, para o engajamento ou distanciamento dos alunos nas atividades, sejam eles PNEEs ou não.

Ainda no que se refere à problemática da inclusão, considerando a importância do movimento nos processos de crescimento e desenvolvimento da criança e do jovem, podemos pressupor que ficar à margem das aulas, principalmente nas séries iniciais, implicaria em restrição de movimentos. A negligência para com o movimento, ao longo do tempo, pode resultar em defasagens de aprendizagem, muitas vezes expressas no aproveitamento escolar. Não é raro encontrarmos professores falando sobre dificuldades de alunos em fixar a atenção, organizar o espaço, selecionar objetos, leituras, escritas, ritmos, entre outras dificuldades de ordem afetiva e social.

Esse quadro vem remetendo-nos a algumas questões quanto à relação inclusão (uma escola para todos) e prática pedagógica (favorecer oportunidades, orientar e estimular a participação do aluno):

- ★ Quais são os princípios que devem nortear o “fazer do professor/prática pedagógica” nas aulas de educação física escolar.
- ★ Que ações podem/devem ser implantadas para atender adequadamente a todos aqueles que chegam às aulas de Educação Física?

CONHECER PARA INTERVIR

Na perspectiva de responder às questões levantadas acima, especificamente em relação ao aluno com necessidades especiais, é importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos a estas possíveis necessidades, como por exemplo: tipo de deficiência; idade em que apareceu a deficiência; se esta é congênita ou adquirida, repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente; as funções e estruturas que estão afetadas; entre outras. Estas informações podem ser obtidas diretamente com o aluno ou junto à família ou, se for o caso, junto à equipe multidisciplinar. Sempre que possível, o professor deve dirigir-se ao aluno para obter as informações que julgar necessárias. Este já é o primeiro passo para o acolhimento.

Segundo Cidade e Freitas (2002), conhecendo o aluno, o professor poderá adequar sua metodologia, levando em consideração:

- ★ Em que grupo de alunos haverá maior facilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.
- ★ Por quanto tempo o aluno pode permanecer atento às tarefas solicitadas, para que possa adequar suas atividades às possibilidades de realização.

- ✱ Adaptação de material e sua organização na aula: tempo disponível, variação de espaços e de recursos materiais.
- ✱ Adaptação no programa: planejamento, atividades e avaliação.
- ✱ Aplicar uma metodologia adequada à compreensão dos alunos, usando estratégias e recursos que despertem neles o interesse e a motivação, através de exemplos concretos, incentivando a expressão e criatividade.
- ✱ Adequar os objetivos e os conteúdos quando forem necessários, em função das necessidades educativas, dar prioridade a conteúdos e objetivos próprios, definindo mínimos e introduzindo novos quando for preciso.

De maneira geral, o profissional de Educação Física consegue responder e estabelecer relações de conhecimento sobre *o que ensinar*; entretanto, ainda encontra algumas dificuldades em responder e estabelecer relações sobre *“quem aprende”* e sobre *“como aprende”*. Quando falamos em *quem aprende* e *como aprende*, estamos considerando, também, que estes aspectos envolvem um processo de aquisição, construção e transmissão de conhecimento. É fundamental que o profissional de Educação Física busque estabelecer uma interação entre ele, professor, o aluno e o ambiente, na perspectiva de uma prática pedagógica no sentido de promover a efetiva participação de todos nas aulas (inclusão).

No que se refere às demandas da PNEE e à interação professor-aluno-ambiente, acreditamos que o professor deve ser capaz de organizar um ambiente de aprendizagem no sentido de acolher, valorizar e favorecer a possibilidade de sucesso do aluno. Caso contrário, o risco é o de se deslocar o foco de atenção das potencialidades para as deficiências.

De acordo com Cruz, Pimentel e Basso (2002), para se criar um ambiente no qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas, é importante que, a partir das características peculiares dos alunos – inclusive os que apresentam deficiência –, o professor seja, por princípio, acessível e esteja devidamente preparado.

Ainda em relação à prática, os alunos com necessidades educativas especiais podem participar de atividades dentro de um programa de Educação Física regular, com algumas adaptações e cuidados, quando necessário. Nesta diversificação de práticas corporais, também está prevista a inclusão do esporte como um dos conteúdos de auxílio no aprimoramento da personalidade de pessoas com necessidades educativas especiais (BUENO; RESA, 1995).

Como forma de minimizar possíveis barreiras para a aprendizagem que os alunos com necessidades educativas especiais possam apresentar em relação a alguns conteúdos da Educação Física, adaptamos algumas ideias de Cidade e Freitas (2002) que destacamos:

- ★ A realização de atividades com crianças, principalmente aquelas que envolvem jogos, devem ter um caráter lúdico e favorecer situações onde a criança aprenda a lidar com seus fracassos e seus êxitos, bem como solucionar problemas motores.
- ★ Na aprendizagem de situações de jogos e brincadeiras, em que o objetivo é que o aluno tenha ideia geral da atividade ou do movimento de forma global é conveniente a utilização do método global-funcional.
- ★ Utilização, se necessário, da propriocepção na aprendizagem de um movimento ou habilidade específica. Neste caso, a aprendizagem pode ser facilitada pela percepção cinestésica. O aluno pode vivenciar, visualizar, apontar no outro, observar e comparar os seus movimentos com o do colega.
- ★ Capacidade linguística – é importante que o professor conheça a capacidade linguística de seus alunos. As formas de instrução (verbal e/ou demonstração) podem influenciar no processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, no caso dos portadores de deficiência mental o tipo de instrução verbal poderá, em inúmeras situações, ser descartado em decorrência das dificuldades de compreensão da mensagem. Devem ser evitadas explicações longas ou muito detalhadas.
- ★ Ajuda prestada: o professor pode e deve prestar ajuda ao aluno que dela necessite na execução de uma atividade ou movimento específico. Em alguns casos, a ajuda manual ou mecânica poderá ser necessária para os portadores de necessidades especiais mais comprometidos ou à medida que aumente a complexidade da atividade ou do movimento.
- ★ O professor precisa assegurar-se de que o aluno compreendeu a tarefa.

Como podemos observar, a preocupação central da EFA está em uma Educação Física que possa atender a todos, observadas as suas necessidades e potencialidades, o que também é foco da Educação Física Escolar. Não vemos diferenças significativas entre a EFA e a EFE nos seus respectivos procedimentos e objetivos.

Ambas, em seu discurso, buscam meios para propiciar ao aluno, com necessidades especiais ou não, conhecer suas possibilidades, avançar seus limites no sentido de inseri-los na cultura corporal de movimento (jogos, ginástica, dança, esporte, lutas, entre outros), em suas diferentes dimensões.

É a partir da assunção de que o processo de ensino em aulas de Educação Física diz respeito à construção de um ambiente que proporcione ao aluno práticas corporais significativas,

capaz de corroborar com o processo pedagógico da escola, que devemos considerar a possibilidade de intervirmos na realidade de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em virtude deste contexto que envolve a EFE, a EFA e o princípio da inclusão, entendemos que o professor, segundo (SEABRA JR., 2006), precisa assumir uma prática pedagógica no sentido de:

- ★ favorecer o desenvolvimento, adaptando atividades quando necessário, dando oportunidades iguais de participação a todos os alunos (alteridade, equifinalidade e igualitarismo);
- ★ estimular o desenvolvimento, motivando a participação, apresentando-se disponível e acessível aos alunos (acessibilidade e acolhimento). O estímulo se constitui em fator motivacional para a o engajamento do aluno nas atividades;
- ★ orientar o desenvolvimento, oferecendo instrução adequada, dicas e *feedbacks* necessários, antes, durante e/ou após as aulas (rodas de conversa).

Frente à diversidade, não podemos mais pensar em uma única forma de Educação Física na escola, mas em uma Educação Física que esteja atenta às diferenças, identificando-as, reconhecendo-as e contemplando-as, no sentido de atendê-las, e não evidenciá-las. Não é possível dizer que há um método ideal da Educação Física que se aplique no processo de Inclusão. O professor sabe e pode combinar diversos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos. A escola é povoada pelas diferenças que necessitam ser contextualizadas e trabalhadas pelos professores e professoras. Lidar com a diferença, sem transformá-la em desigualdade, é o grande desafio. A diferença não se confunde com a desigualdade.

REFERÊNCIAS



ARAÚJO, P. F. **A educação física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de Campinas.** Campinas: Unicamp, 1999.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales.** Málaga: Aljibe, 1995.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola. SEED/MEC. **Revista Integração.** Edição especial, p. 26-30, 2002.

CRUZ, G. C.; PIMENTEL, E. S.; BASSO, L. A formação profissional do professor de Educação Física diante das necessidades educacionais especiais de pessoas portadoras de paralisia cerebral: SEED/MEC. **Revista Integração.** Edição especial, p. 39-41, 2002.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: DUARTE, E.; WERNER, T. **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiências**: educação a distância. Rio de Janeiro: ABTa, 1995. v. 3.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, (2006).

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEABRA JR.; L. **Inclusão, necessidades especiais e educação física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar, 2006. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2006.

ASPECTOS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Suraya Cristina Darido

LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.

(FREIRE, 1996, p. 73).

Nesse material de Educação Física, optamos por separar os aspectos metodológicos em dois tópicos. O primeiro, intitulamos de princípios de ensino, visto no capítulo anterior, que devem estar presentes em todas as aulas e atividades da disciplina de Educação Física, ou seja, representam aquilo que norteia a prática pedagógica. Já o segundo tópico, que denominamos de “aspectos didáticos”, diz respeito às atividades mais pontuais que podem ocorrer em apenas alguns momentos das aulas ou em algumas aulas, como por exemplo, a organização de festivais e competições, o uso de painéis de notícias etc. Na verdade, reconhecemos que existem outros aspectos que permeiam as decisões metodológicas docentes, mas selecionamos algumas que consideramos, para o momento, as mais relevantes.

No tópico que trata dos aspectos didáticos trataremos dos seguintes itens:

- ★ A prática e as filas.
- ★ Competições esportivas, ligas pedagógicas ou festivais e atividades extracurriculares.
- ★ Painel de notícias, utilização de vídeos e estímulo à pesquisa.
- ★ Lúdico versus seriedade.
- ★ A técnica esportiva.
- ★ O livro didático.

A PRÁTICA E AS FILAS

Muitos professores ainda têm dificuldades em organizar as atividades esportivas de modo a evitar longas filas, principalmente quando ensinam fundamentos esportivos. A organização da atividade faz com que muitos alunos permaneçam durante muito tempo nas filas, estimulando atos de indisciplinar e a prática das habilidades motoras.

Os professores devem ter como lema básico que todos devem estar em ação o máximo de tempo possível. Isso exige que o planejamento e a organização das atividades prevejam o quantitativo de crianças participantes, a quantidade de materiais disponibilizados e o espaço. É inconcebível que as crianças fiquem em filas de estafetas por mais de três ou quatro minutos em compasso de espera. Esta condição, com certeza, desestimulará a concentração e o envolvimento das crianças na ação. Os professores devem ficar atentos a isso e evitarem ao máximo essas situações. Em casos especiais, procurem organizar uma situação em que, mesmo em situação de espera, os participantes tenham uma função relacionada, pois dessa forma se sentirão envolvidos e atuantes. Por exemplo, se a proposta for a de realizar atividades de estafeta, é possível dividir os alunos em vários grupos, evitando longas filas. Assim, ao invés de utilizar dois grupos de 15 alunos, é preferível organizar cinco grupos com seis alunos cada. Vale lembrar que para garantir aprendizagem é preciso que os alunos pratiquem a mesma atividade várias vezes, assim, faz-se necessário evitar longas filas de espera.

COMPETIÇÕES ESPORTIVAS, LIGAS PEDAGÓGICAS OU FESTIVAIS

No bojo das críticas realizadas ao esporte a partir da década de 1980, muito se condenou as competições esportivas, sobretudo aquelas realizadas entre crianças e adolescentes. Afirmava-se que os alunos envolvidos nessas competições sofreriam sobrecarga de pressão psicológica, seriam submetidos à especialização precoce, aprenderiam a ser desleal, a sobrepujar o adversário, enfim, levantou-se uma série de aspectos que seriam prejudiciais à formação do aluno submetido a competições esportivas, pois se repetiriam os erros e problemas das competições de alto nível.

Essas críticas foram fundamentais para refletirmos sobre qual é o verdadeiro papel que deve ter as competições esportivas na formação integral dos alunos. Na verdade, o esporte e as competições esportivas serão o que nós quisermos que elas sejam, dentro das regras e limitações que estabelecermos, afinal elas são uma produção social e podem ser alteradas quando os seus participantes assim o exigirem e desejarem.

Acreditamos que não é preciso excluir as competições das aulas de Educação Física, antes se faz necessário ressignificá-las de acordo com os objetivos do programa e torná-las um meio de aprendizagem e não um fim, no qual só permanecem os alunos mais dotados e habilidosos.

Assim, faz parte das ações estratégicas oportunizar aos beneficiados das aulas de esporte eventos e programações diferenciadas ao longo do ano, o que pode incluir a realização de festivais interclasses e interescolas. Por exemplo, pode-se propor a realização de competições ou festivais em que os alunos se responsabilizem por elaborar o regulamento, arbitrar as partidas e preencher as súmulas. Nesses festivais, todos devem jogar, ser premiados e valorizados naquilo que podem apresentar. Inclusive, o mediador pode modificar as regras esportivas e diminuir o tamanho da quadra ou readaptar as regras para aumentar as possibilidades de participação dos alunos.

PAINEL DE NOTÍCIAS, UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS E ESTIMULO À PESQUISA

O professor pode incentivar trabalhos com notícias sobre as práticas corporais, relacionado-as às temáticas mais amplas, como o uso de anabolizantes, lesões e violência no esporte, padrões de beleza, exercícios abdominais e outros, publicadas em jornais, revistas e *sites* da internet.

Vídeos e/ou filmes, documentários, reportagens especiais são recursos importantes no ensino da Educação Física, desde que permitam estabelecer relações com os temas que estão sendo abordados em aula.

A utilização desse suporte exige, de acordo com Betti (1998), alguns cuidados por parte do professor:

- ★ primeiramente, é indispensável que assista ao vídeo com antecedência, para destacar os aspectos a levantar na discussão do mesmo com a turma;
- ★ ao assistir ao programa, será útil que elabore um roteiro de observações e, inclusive, selecione as passagens mais relevantes, que poderão ser novamente exibidas durante o debate;
- ★ antes de iniciar a exibição do vídeo, deve-se conversar com os alunos sobre as questões a serem observadas, facilitando, pela roteirização, a compreensão dos objetivos da atividade e sua realização.

As práticas corporais podem constituir-se em objeto de estudo e pesquisa sobre o homem e sua produção cultural. Além de proporcionarem fruição corporal, as aulas de Educação Física podem facultar reflexão sobre o corpo, a sociedade, a ética, a estética e as relações inter e intrapessoais. Assim, a vivência desse esporte pode ser ampliada pelo conhecimento sobre o que se pratica, buscando respostas mais complexas para questões específicas.

Por outro lado, o estudo da história do esporte no Brasil permite a reflexão sociopolítica sobre a condição da mulher, do deficiente, da evolução do esporte—espetáculo, das relações trabalhistas etc. Por exemplo, pode-se elaborar painéis com notícias sobre a preparação física das equipes, tipos de treinamento, sobre atletas fora do peso e questões sobre nutrição etc.

LÚDICO VERSUS SERIEDADE

Na análise de Bracht (2001), as críticas em relação ao papel educativo do esporte no âmbito escolar geraram uma série de equívocos e mal entendidos, que trouxeram consequências à prática pedagógica dos professores.

O primeiro equívoco é o de que aqueles que criticam o esporte são contrários a ele. Trata-se de uma visão maniqueísta, na qual ou se é a favor ou contra o esporte. Assim, a crítica visa ora aboli-lo, ora negá-lo como conteúdo das aulas de Educação Física. Acreditamos que criticar o esporte não é negá-lo e sim realizar as transformações necessárias no seu ensino para que possa efetivamente servir para a educação de cidadãos críticos e emancipados. Kunz (1994), do mesmo modo, considera que devemos realizar transformações didático-pedagógicas do esporte, inclusive esse é o título de um dos seus livros.

Bracht (2001), ainda, discorre sobre o mal-entendido de que tratar criticamente o esporte seria substituir o movimento em favor da reflexão. No nosso entender, é preciso experimentar o esporte do mesmo modo que se faz necessário refletir sobre ele e discuti-lo.

De acordo com Bracht (2001), tratar o esporte de forma crítica significaria ser contra a técnica esportiva. Ou seja, aqueles que tratam o esporte de forma crítica negam a técnica e consideram tecnicistas os que dela fazem uso. Para o autor, as propostas pedagógicas elaboradas com enfoque crítico não buscaram abolir o ensino da técnica esportiva, ao contrário, propuseram o ensino dessas técnicas dotadas de outros sentidos, objetivos e finalidades. Em suas palavras: “O que se criticou e se critica então, é a subordinação inconsciente não à técnica enquanto tal, mas à finalidade a qual determinada técnica está a serviço” (BRACHT, 2001, p. xvii).

Entre os diversos equívocos, um deles nos chama a atenção e será o foco da análise desse item, que é representado pela oposição entre o rendimento e o lúdico, considerados polos distintos e contrários, atribuindo ao rendimento todos os defeitos do esporte e ao lúdico, toda a virtude.

TÉCNICA ESPORTIVA

As severas críticas realizadas ao Esporte e à sua relação com a Educação Física conduziram a inúmeros mal-entendidos, entre eles o de que o ensino crítico do esporte deveria prescindir do ensino das técnicas.

As técnicas devem ser compreendidas como um patrimônio a ser transmitido aos alunos, pois são movimentos construídos historicamente, produtos de uma dinâmica cultural que podem ser preservados. É preciso reconhecer que a técnica poderá, enquanto um dos elementos da cultura corporal, possibilitar aos praticantes a prática autônoma do lazer e a crítica do espetáculo esportivo, desde que assuma o papel de meio e não de fim. Não se trata, então, de negar o espaço da técnica, mas sim de repensar o seu espaço e tempo.

O que se propõe é um novo olhar ao ensino-aprendizagem desses movimentos, considerando-se o contexto específico em que os alunos estão inseridos, bem como seus interesses e desejos. Outra preocupação é evidenciar que as aulas incluam, de forma explícita, o conhecimento sobre o esporte e não se restrinjam à prática exclusiva dos movimentos. Mesmo assim, quando houver o interesse em ensinar as técnicas esportivas das modalidades coletivas, alertar-se que essas aprendizagens devem acontecer após a compreensão da dinâmica do jogo.

É válido destacar, ainda, que os gestos técnicos não devem ser condição necessária e indispensável para que o aluno vivencie e pratique o esporte, ou seja, um fator que limite e exclua uma parcela dos alunos de participarem das aulas. Diferentemente disso, propõe-se que cada aluno se aproprie, reproduza e transforme os esportes de acordo com as suas possibilidades, sejam elas materiais ou relativas ao repertório de movimento. Essa premissa não exclui a possibilidade de o professor apresentar aos alunos os gestos técnicos, já que a escolha de adotar ou descartar esses movimentos será decisão do aluno frente às suas aspirações e necessidades (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

Também é preciso ressaltar que a aprendizagem de técnicas pelos alunos não é antagônica ao prazer e ao lúdico nas aulas. Podem, dependendo do tipo de intervenção pedagógica do professor, serem aspectos simultâneos e complementares. Por isso, é importante a capacidade do professor de identificar os momentos e os modos de ensinar as técnicas esportivas. Adiciona-se o fato de que os professores atuam em ambientes de alta complexidade, incerteza e instabilidade. Esses espaços possuem caráter único e são dotados de conflitos de valores, neles o ensino da técnica é, apenas, um dos elementos que compõem essa trama.

Desse modo, as dúvidas e práticas dos professores não devem mais percorrer o sentido de técnicas aprovadas ou rejeitadas, mas o de repensar o lugar ocupado por esses movimentos quando ensinamos esporte, com vistas à formação crítica dos alunos (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

O arremesso no basquetebol é um bom exemplo dessa situação. Nem sempre conseguimos dispor de materiais que sejam adequados ao tamanho de nossos alunos. Em geral, têm-se bolas oficiais e aros em altura também oficial para o processo de iniciação. Isso inviabiliza que os alunos, nessa fase inicial, consigam se organizar adequadamente dentro da técnica motora ideal para a vivência, pois, se assim o fizerem, não conseguirão lançar a bola até o aro, sem considerar que o gesto também não é dos mais simples para a idade. O que fazem? Usam o artifício de improvisar um arremesso de característica individualizada, mas que chega até o aro.

No questionamento a respeito da interferência e exigência do professor para que a criança faça o gesto da forma como se concebe dentro das técnicas oficiais, o educador poderá notar que ela se frustra por um longo período, isso se ela não abandonar o esporte. Assim, faz-se necessário possibilitar à criança a vivência e o aumento de chance de sucesso em fazer cesta no time adversário, pois isso significa também ampliar seu desejo de continuar na prática. Em síntese, é conveniente tanto permitir à criança a vivência com chance de sucesso, quanto estimulá-la à ampliação dessa vivência, inclusive pontuando a equipe do aluno que conseguir tocar o aro ou a tabela em um jogo que envolva cesta. Entende-se que uma busca ferrenha pela execução perfeita e futuro envolvimento com o esporte deve partir da condição intrínseca do sujeito, ou seja, de suas próprias opções. No processo formativo do indivíduo, quanto mais chances lhe forem possibilitadas, mais oportunidades de êxito existirão.

LIVRO DIDÁTICO

O livro didático tem suscitado reduzida reflexão no campo específico da Educação Física escolar. Na Educação, ao contrário, esse tipo de material tem despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores, sobretudo nas duas ou três últimas décadas (BITTENCOURT, 2004; CHOPPIN, 2004). Por que tão pouco tem sido discutido na Educação Física? Quais são as razões para essa omissão?

É fato que o livro didático tem sido alvo de intensas polêmicas e críticas. Frequentemente ele tem sido acusado de servir à ideologia burguesa. Assim, se colocar contra essa ideologia significa ser contra o livro didático.

De acordo com Munakata (2003), após o período da ditadura no Brasil, ampliaram-se os discursos solicitando aos professores que abandonassem essa “muleta” em nome de uma Educação mais criativa, reflexiva e crítica. Em nome dessa vertente crítica, houve uma condenação total do livro didático, independente do conteúdo do material, ao menos por muitos acadêmicos, porque no contexto escolar seu uso é cada vez mais disseminado. Este fato cria, no mínimo, um paradoxo entre a produção acadêmica e o que se faz na escola.

Entendemos que os pesquisadores da Educação, de modo geral e em particular da Educação Física escolar, necessitam enfrentar urgentemente a questão do livro didático. Eles podem ser considerados, atualmente, como uma das estratégias metodológicas mais utilizadas pelos professores, chegando muitas vezes, a ditar a atividade dos mesmos.

Ribeiro (2005) aponta que os livros-texto possuem uma longa história no mundo ocidental, tornando-se parte fundamental da Educação, a ponto de esquecermos que eles existem. Esse fato pode ser problemático ao favorecer um processo de naturalização nas perspectivas que não se detêm ao seu aspecto de objeto sociocultural e histórico.

As demais disciplinas escolares contam com um número elevado de livros didáticos. Para se ter uma ideia no levantamento realizado pelo LIVRES¹, de 1990 até 2007, foram publicados 653 livros didáticos de história e 698 de português, já em relação à Educação Física, nenhum livro foi catalogado nesse período. E como afirma Choppin (2004, p. 557): “[...] é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela”.

1. Trata-se de um grupo de pesquisa que passou a organizar a produção do livro didático no Brasil, mais especificamente, na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Outro aspecto que chama atenção está relacionado a uma ampliação das publicações de livros didáticos que incluem questões relacionadas à Educação Física. Recentemente, por exemplo, foram lançados materiais didáticos: pelo Estado do Paraná², Município de Belo Horizonte³, além da publicação de material específico pelas diferentes redes particulares de ensino, como Positivo, Objetivo e Anglo. Do mesmo modo, temos observado nos encontros que participamos uma grande expectativa dos professores da rede pública de ensino de todo país de poder contar com esse tipo de material de apoio.

2. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/livrodidatico/frm_resultadoBuscaLivro.php>.

3. Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=42036&id_pai=41945&tipo=li&n1=&n2=Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Pedag%C3%B3gicas&n3=Ensino%20Fundamental&n4=Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%AAsica&b=s&ordem=campo3&cp=BC6D0A&cb=mef>.

É importante ressaltar que discutir a necessidade do livro didático na Educação Física não deve ser confundido com o processo de sistematização dos conteúdos ao longo dos ciclos de ensino, ou seja, quando falamos em livro didático estamos propondo a elaboração de um tipo de material de apoio ao professor, que poderá ser utilizado em qualquer série ou bimestre, dependendo das escolhas e das necessidades do contexto, da escola e do professor envolvido.

No caso da sistematização dos conteúdos, outro enfoque teria que ser analisado, estudado e pesquisado, pois, nesse caso, a busca seria por identificar quais conteúdos deveriam compor a 6^a, 7^a, 8^a e 9^a séries e assim por diante⁴. Poderia ainda aprofundar essa análise investigando, por exemplo, as possibilidades de identificar cada conteúdo por bimestre, selecionando a sequência a ser ensinada. Porém, não é o foco desse trabalho promover esse tipo de discussão.

4. Nesse caso específico foi produzido o trabalho de Luiz Fernando Rocha Rosário.

Mas, afinal o livro didático na escola é um luxo a serviço de uma ideologia burguesa ou ele pode ser utilizado como um material de apoio às ações dos professores de Educação Física em situações de aula? Em outras palavras, o livro didático pode auxiliar o professor de Educação Física a melhorar a qualidade de suas aulas? É possível na perspectiva das propostas renovadoras conceber um livro didático? Como seria e quais são as suas características?

CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS DO LIVRO DIDÁTICO

Choppin (2004), um dos maiores especialistas no estudo do livro didático no mundo, afirmou que existem muitas dificuldades na definição desse objeto, porque nem sempre é possível explicitar todas as suas características específicas, e também porque o livro didático como campo de pesquisa é bastante recente. Porém, reflete o autor, é necessário perceber a importância no encaminhamento de pesquisas sobre esse tipo de material, devido ao seu impacto cultural. Para isso, o autor exemplifica que, no Brasil na década de 1990, aproximadamente, 61% do total de livros publicados eram didáticos. Assim, o livro didático pode ser considerado um produto cultural complexo que se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção econômica e da sociedade.

Bittencourt (2004) alerta que ele não deixa de ter um papel contraditório, na medida em que é um instrumento fundamental no processo de escolarização e tem ao mesmo tempo uma grande importância econômica, fazendo, por exemplo, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Brasil o maior programa do livro didático do mundo.

Mas, afinal, o que é livro didático?

Quando realizamos essa pergunta logo nos vem à memória os nossos livros escolares, utilizados nas diferentes disciplinas, portanto algo bastante familiar e facilmente identificável, sobretudo do ponto de vista do emprego pelos alunos. É provável também que tenhamos dificuldade de relacionar o livro didático às aulas de Educação Física escolar⁵.

5. Um dos poucos livros publicados na Educação Física é de autoria do Prof. Hudson Ventura, editado pela Saraiva na década de 1970, que traz uma série de informações sobre técnicas, táticas e regras de algumas modalidades esportivas.

Na verdade, as aulas de Educação Física se restringiam (e até certo ponto se mantêm assim) a oferecer um conhecimento que advém da repetição e da prática dos movimentos. Essa concepção, certamente, afastou a disciplina dos livros didáticos dos alunos. É preciso lembrar, inclusive, que a legislação da Educação Física até a aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) reforçava a concepção de Educação Física como atividade, que, segundo Castellani Filho (1988), dava a ela uma conotação de um fazer por fazer.

Apesar das lembranças dos livros didáticos referentes às outras disciplinas, dificilmente teremos uma definição pronta sobre o que é livro didático. Bittencourt (2004) afirma que ele assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares.

Gaspari et al. (2006) procuraram identificar quais eram as principais dificuldades dos professores de Educação Física na sua prática pedagógica. Os resultados apontaram que elas passam principalmente pela falta de infraestrutura adequada para as aulas de Educação Física; falta de material didático; baixo status da disciplina perante as demais e indisciplina, além da falta de interesse dos alunos. Assim, discutir livro didático, como um dos principais materiais curriculares, é tocar em um ponto que aflige diretamente o professor da área.

ALGUMAS CRÍTICAS AOS LIVROS DIDÁTICOS

O processo de questionamento do livro didático e a oposição à sua utilização tiveram início no século XX, por meio de diferentes movimentos progressistas. A maior parte das críticas aos objetivos e conteúdos desses materiais é de caráter ideológico. Munakata (2003) ressalta que os livros didáticos foram identificados como suporte da ideologia oficial e, em muitos casos, ela foi entendida como oposto da ciência. O autor não discorda de que muitos livros fizeram mesmo apologia ao regime militar e continham erros que deveriam e foram denunciados. Muitos críticos dos livros didáticos identificaram a presença da ideologia em cada parágrafo, cada frase, cada palavra.

Para o autor: sorrateira e solerte, a ideologia era surpreendida até mesmo em obras aparentemente “críticas”: bastava que a “crítica” que o livro propunha seguisse referenciais diferentes da ortodoxia professada pelo pesquisador. A ideologia são os outros. (MUNAKATA, 2003, p. 4). Na verdade, toda proposta pedagógica implica uma tomada de posição e, portanto, a adoção de uma dada ideologia.

Um outro aspecto que chama a atenção no texto de Munakata, da qual compartilhamos, diz respeito a considerar o livro didático como materialidade, nesse sentido ele é uma mercadoria e um objeto cultural. Nas palavras do autor:

Como mercadoria, ele certamente carrega as marcas do ser-para-o-lucro e da indústria cultural. Convém, no entanto, desde já esclarecer que, na sociedade capitalista, a produção de qualquer livro, seja didático ou dos “frankfurtianos”, visa o lucro e é efetivada segundo os procedimentos da indústria cultural. É preciso também não perder de vista que onde há lucro e, portanto, a acumulação do capital, há também trabalhadores, de cujas atividades resultam livros. (MUNAKATA 2003, p. 5).

Assim, pode-se afirmar que os livros didáticos são comercializados por uma infinidade de interesses, dada a sua condição de produto. Além disso, reproduzem valores, ideias e preconceitos de determinadas correntes ideológicas e culturais. Todavia, como revela Chartier (1996, p. 20), cada leitor, a partir de suas próprias referências individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria.

Uma outra crítica comum aos materiais didáticos, de acordo com Zabala (1998), considera que a maior parte desses livros trata os conteúdos de modo unidirecional e por causa de sua estrutura não oferece ideias diferentes em relação à linha de pensamento estabelecida. São livros que transmitem um saber baseado em estereótipos culturais. Nesse caso, é aconselhável apresentar outros materiais, com pontos de vista divergentes, que permitam a cada professor implementar o seu projeto de ensino, de acordo com o contexto e realidade dos alunos e, além disso, esteja integrado à proposta político-pedagógica da escola.

Na verdade, seria interessante que o professor escolhesse os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação que estivessem relacionados à proposta da escola, mas não basta escolher aleatoriamente alguns temas e implementá-los acriticamente. Cabe ao professor ter clareza em relação às referências contidas em um livro didático, podendo assim contextualizar os temas aos objetivos perseguidos pela comunidade escolar.

Outra crítica recorrente dos livros didáticos refere-se à apresentação de conhecimentos acabados e sem possibilidade de questionamento, impedindo o conflito, que é fonte de criação cultural e científica. Além das críticas aos próprios materiais, outras são apresentadas em relação às consequências de sua utilização nas aulas, como por exemplo, provocar atitude de passividade nos alunos, já que os impede de participar tanto no processo de aprendizagem, quanto na escolha dos conteúdos. Também limita a iniciativa deles e impede o despertar da sua curiosidade, pois permite somente a utilização das estratégias baseadas nos próprios materiais didáticos (ZABALA, 1998).

Nesse caso, também, o papel do professor é importantíssimo, mediando debates e apresentando problemas, permitindo, enfim, a reflexão.

Por fim, vale destacar que os livros didáticos não conseguem oferecer toda a informação necessária para garantir uma comparação, mesmo com a grande quantidade de informação que contêm. Desse modo, a seleção de informações transforma em determinante aquilo que é exposto, em detrimento do que foi deixado de lado. Outro ponto questionado é o impedimento da formação crítica dos alunos, já que os livros não favorecem a comparação entre a realidade e o ensino escolar, e impedem o desenvolvimento de propostas mais próximas do contexto e das experiências dos alunos.

Há necessidade de complementar as informações com a apresentação de outros materiais, combiná-los. Inclusive, pode-se pensar no uso de vídeos, imagens, propagandas e filmes que mantenham relações com a disciplina de Educação Física. Na verdade, o conhecimento sobre a cultura corporal de movimento é bastante amplo. O que impõe uma seleção do que se considera mais relevante, tanto no ensino, como nos livros didáticos.

A uniformização do ensino também é indicada como crítica à utilização dos materiais didáticos, por não considerarem a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos, suas experiências anteriores, interesses, necessidades, expectativas e diferenças pessoais, imprimindo, desse modo, um ritmo de aprendizagem comum e coletiva.

Podemos verificar que as críticas aos livros didáticos são bastante complexas e contundentes. No entanto, acreditamos que seja possível a existência desse tipo de livro, bem como de outros tipos de materiais que não cometam os erros dos livros didáticos convencionais. Assim, concordamos com Zabala (1998) para quem se deve mudar o slogan de “não ao livro didático” para outra ideia que afirma “não ao livro didático como manual único”, referindo-se a um tipo de livro elaborado de modo estritamente transmissor. Podemos adicionar ainda a concepção de que o livro didático só fará sentido conforme o grau de conhecimento garantido nas condições de formação inicial e continuada, e autonomia do professor. O livro deve ser um instrumento a mais nas mãos de um professor comprometido.

Zabala (1998), ainda, aponta para o fato de que utilizar materiais elaborados por outros não significa uma dependência total, nem a incapacidade de confeccionar os materiais necessários quando a oferta do mercado não se ajusta às necessidades as quais queremos atender.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O LIVRO DIDÁTICO

Seria prudente para dar continuidade a esse trabalho nos questionarmos se seria possível vislumbrar um livro didático em uma perspectiva de Educação Física renovadora, dentro de uma perspectiva sociocultural.

Torna-se importante destacar que, ao longo de sua trajetória histórica, o componente curricular Educação Física apresentou finalidades distintas, mesmo atualmente não existe uma proposta hegemônica ou única. Como vimos, na sua origem, a Educação Física estava voltada para uma preocupação com os hábitos de higiene e saúde, tendo como referência métodos ginásticos oriundos do continente europeu, sendo caracterizada como uma Educação Física higienista.

Posteriormente, no modelo militarista, os propósitos vinculavam-se à formação de indivíduos fortes e sadios, aptos a defender a nação no caso de combates com outros países. Nesta concepção, valorizavam-se as pessoas avaliadas como fisicamente aptas e excluía-se os considerados incapacitados.

A concepção esportivista instalou-se durante a década de 1960 com o governo militar, transformando a Educação Física basicamente em sinônimo de esporte. Neste modelo, as aulas abordavam exclusivamente o conteúdo relacionado ao esporte, com o objetivo da identificação de talentos esportivos e da melhora da aptidão física para uma possível representação de futuros atletas em competições nacionais e internacionais. Dessa forma, as aulas privilegiavam uma minoria que apresentava certa facilidade para aprendizagem de gestos e habilidades motoras específicos à prática esportiva, deixando em segundo plano aqueles que não possuíam tais características.

Nesse contexto, a existência de material didático era escassa e faltava tradição na construção desse tipo de material no interior da Educação Física. Podem ser aventadas algumas razões explicativas, como o próprio contexto histórico em que a área foi se desenvolvendo, ligada estritamente à realização dos movimentos, o “saber fazer”, que fez com que se tornasse difícil estruturar esse material, assim como conceber sua aceitação junto aos docentes e mesmo ao mercado editorial.

Outros fatores podem ser levantados enquanto restrições aos livros didáticos em Educação Física, como por exemplo, o redirecionamento do pensar a respeito do objeto de estudo da disciplina na escola, que ocorreu a partir dos anos 1980. Esse período coincide exatamente com a intensificação das críticas à produção de materiais didáticos. Essas críticas podem ter afastado os docentes ou boa parte deles da construção desses materiais.

Outro aspecto arrolado pelos autores aponta para a falta de discussão acadêmica na área que levante, reflita e construa conhecimentos a respeito das questões do uso do livro didático como um dos inúmeros materiais curriculares possíveis de colaborar na construção da prática pedagógica e não o único.

Entendemos que a Educação Física, ao lado dos demais componentes curriculares escolares, deva propiciar ao aluno o exercício da cidadania, buscando durante a prática pedagó-

gica a formação do sujeito crítico, direcionado para a conquista de sua autonomia, por meio do conhecimento, reflexão e transformação da cultura corporal.

Não temos o intuito e nem a Educação Física escolar teria como possibilitar aos alunos conhecer todas as formas de manifestações da cultura corporal. Porém, podemos oferecer uma abrangência maior destas manifestações, de forma que não se restrinja a aprendizagem dos alunos, o que historicamente ocorre quando o professor oferece exclusivamente conteúdos esportivos tradicionais. Pretendemos também que o processo de ensino e aprendizagem ultrapasse o limite da realização de movimentos, possibilitando que os alunos observem, analisem, critiquem, contextualizem, o que for desenvolvido nas aulas de Educação Física. Em síntese, que eles sejam capazes de destinar um olhar crítico aos acontecimentos da sociedade a qual pertencem.

Dentro dessa concepção, é possível pensar em livros didáticos destinados aos alunos? E aos professores? Entendemos que apesar da complexidade da tematização da Educação Física na escola, seria importante e possível a construção de livros didáticos⁶.

6. Ver a esse respeito a produção do Estado do Paraná no site: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=42736&id_pai=42676&tipo=li&n1=&n2=Roteiros%20de%20Atividades&n3=Ensino%20Fundamental&n4=Educação%20Física&bs&ordem=campo3&cp=BC6D0A&cb=mef>.

Os materiais didáticos ou curriculares são instrumentos que proporcionam ao professor critérios e referências para tomar decisões, tanto na intervenção direta do processo de ensino-aprendizagem, quanto no planejamento e na avaliação. Em outras palavras, são os meios que auxiliam os docentes a resolver os problemas que as diferentes fases do planejamento, execução e avaliação apresentam.

O livro didático, como um dos materiais possíveis, pode auxiliar os professores na prática pedagógica, pois pode servir como referencial e ser transformado pelo docente de acordo com a realidade na qual atua e as necessidades dos alunos.

O trabalho docente envolve além da formação inicial realizada nas Instituições de Ensino Superior, as nuances e as concepções que o profissional enfrenta no seu cotidiano diário, o que na escola é traduzido pelas expectativas dos alunos, outros professores, direção e coordenação de escola, e até dos próprios pais dos alunos. Isto quer dizer que nem todo conhecimento adquirido pelo professor no seu período de formação é colocado em prática devido às limitações do contexto.

É preciso adicionar, ainda, nestas condições do contexto os baixos salários dos professores e também suas insatisfações decorrentes das sucessivas mudanças na administração e política educacional a que estão sujeitos. Só para citar alguns exemplos: escola de período integral, redução do número de aulas de Educação Física na escola, aumento do número de escolas para completar a carga de trabalho, escolas distantes da residência do professor. Assim, as condições de contexto do trabalho são, na maioria das vezes, mais tradicionais que

a formação do professor. Desse modo, os baixos salários, as sucessivas mudanças políticas, além de uma formação profissional nem sempre adequada e progressista acabam por dificultar ainda mais a aplicação e o avanço das propostas pedagógicas aplicadas ao contexto escolar. Acreditamos que o professor, com uma formação adequada e um comprometido com as questões da escola, poderá se beneficiar de livros didáticos de qualidade e produzidos na perspectiva renovadora.

Como vimos em Gaspari et. al (2006), os professores se ressentem da falta de material didático específico da área da Educação Física. Consideramos que, como Caparroz (2001), é fundamental valorizar e conhecer as limitações e possibilidades que caracterizam o contexto do ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física na escola, de tal modo que seja possível construir e implementar uma intervenção significativa e de qualidade, a partir da realidade do professor. A falta de materiais didáticos parece se caracterizar como uma dificuldade extra do professor. Nesse sentido, é papel da comunidade científica e acadêmica envidar esforços no sentido da elaboração, construção e avaliação de materiais didáticos no interior da Educação Física na escola.

A complexidade do processo educativo exige que o professor disponha de recursos e instrumentos que o auxiliem na tarefa de ensinar. É necessária a utilização de materiais que estejam a serviço das propostas didáticas do professor, que incentivem sua criatividade e a diversificação de estratégias e não o contrário. A questão não tem que ser colocada em termos de “livros sim, livros não”, mas em termos de “que materiais e como utilizá-los?”. (ZABALA, 1998).

Concordamos com Ribeiro (2005) de que um livro sozinho não criará monstros, subversivos ou cordeiros do mal. A leitura de manuais escolares tem sua própria historicidade, não havendo espaço para retórica da neutralidade. A leitura teve e tem formas, e práticas diversas em diferentes lugares sociais e históricos.

Atualmente, segundo Munakata (2003), já são distantes os tempos em que se combatia o livro didático do mesmo modo como se lutava contra a ditadura militar. Já é possível compreender que esse objeto educacional é parte do sistema educacional e como tal é preciso elucidá-lo na sua materialidade e historicidade.

REFERÊNCIAS



- BETTI, M. **Janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998. 159 p.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 1-3, 2004.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. xiv-xxiv, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- CAPARROZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.
- CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPARI, T. C. et al. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**. v. 14, p. 109-137, 2006.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 2003, San Luis Potosi. **Anais...** San Luis Potosi [México]: [s. n.], 2003.
- RIBEIRO, R. R. História, histórias (didáticas): reflexões de ofício e oficina. **História e-história**. Campinas (SP), v. 1, p. 1-10, 2005.
- RODRIGUES, H. A., DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento**. Porto Alegre, v. 14, p. 135-154, 2008.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Suraya Darido

LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física

Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro

Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem têm importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 1996, p. 96).

Ouvir falar de avaliação costuma causar certo tipo de constrangimento ou medo por parte dos alunos, pois logo a relacionam com atribuição de uma nota para aprovação ou reprova.

Defendemos que a avaliação é um processo mais amplo que atribuir uma nota. Na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor. Em outras palavras, avaliar é mais complexo do que tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-lo aprovado ou reprovado, mesmo porque cada aluno chega à escola e às práticas corporais com certo nível de conhecimento, carregando experiências anteriores e com características pessoais.

Particularmente, para a Educação Física avaliar implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando.

Nesse capítulo, discutiremos como a avaliação era realizada em uma perspectiva mais tradicional de ensino e depois apresentaremos uma proposta de avaliação para ser utilizada nas aulas de Educação Física.

1 - COMO ERA REALIZADA A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA TRADICIONAL/ ESPORTIVISTA DE ENSINO?

- ★ Na perspectiva tradicional ou esportivista, aquela que era muito presente no país, a partir da década de 1970, predominavam preocupações avaliativas em Educação e em Educação Física que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. Na escola, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes.
- ★ A avaliação dos professores de Educação Física se detinha apenas no resultado final, no desempenho do aluno em relação ao esporte, ou seja, se o aluno(a) dominava os fundamentos e as táticas do jogo, independentemente do que sabia no início.
- ★ A atribuição da nota e mesmo a avaliação que o professor realizava da aprendizagem dos alunos não era informada aos mesmos, os professores não explicavam aos alunos os objetivos dos testes e tampouco havia vinculação entre estes e o programa desenvolvido ao longo do ano. Todavia, todos os estudantes eram submetidos aos testes e muitos ao sentimento de incompetência, e de vergonha. Alguns nem participavam das atividades das aulas, mas precisavam ter uma nota.
- ★ A nota era resultado exclusivo do desempenho do aluno na prática esportiva, ou seja, se o aluno tinha um bom desempenho, sua nota era máxima, não importando o seu nível inicial, nem o seu conhecimento sobre questões conceituais do esporte, ou o desenvolvimento de suas atitudes e valores nas aulas.

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

- ★ aplicar testes em prazos determinados;
- ★ restrito ao domínio motor;
- ★ uma atividade que se realiza somente no final de um prazo;
- ★ atribuir uma nota ou um conceito;
- ★ punir;
- ★ mais importante do que ensinar;
- ★ medir e quantificar;
- ★ cumprir uma exigência burocrática.

AS PRIMEIRAS MUDANÇAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1980-1990

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

Os resultados mostraram também que, em depoimentos aos pesquisadores, muitos professores reconhecem que, em sua formação, não obtiveram conhecimentos consistentes a respeito de como encaminhar a avaliação na prática pedagógica, ou seja, não tiveram informações apropriadas sobre como encaminhar a avaliação de forma não tradicional/esportivista. Além disso, as experiências anteriores dos professores de Educação Física que ensinam esportes, trazidas de quando eram alunos do Ensino Fundamental e Médio – também fundamentais para a prática pedagógica –, não os têm auxiliado adequadamente a refletir sobre a avaliação da aprendizagem.

Ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras. Desse modo, muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho no jogo, mas sim por meio da observação da sua motivação e de seu interesse nas aulas. Consideramos que essa é uma mudança positiva, porém insuficiente para ajudar o aluno a aprender Educação Física e incorporá-la na sua vida.

Os estudos indicam também que poucos professores informam os alunos sobre os critérios que utilizam para avaliar e atribuir notas, e conceitos, ou seja, os maiores interessados não conhecem como serão avaliados e, em muitos casos, nem entendem porque receberam esta ou aquela nota. Parece faltar ao professor iniciativa para tratar a avaliação como um processo que interessa a todos.

Outro item, obtido em nosso levantamento sobre avaliação, que merece destaque é a pouca diversificação de instrumentos avaliativos. Em outras palavras, para conduzir o processo de avaliação, os professores utilizam exclusivamente, ou quase, os aspectos relacionados à dimensão atitudinal, por meio da observação da participação dos alunos nas práticas. Não se pode negar que este é um avanço em relação aos testes físicos descontextualizados, mas, considerando as outras dimensões dos conteúdos, é pouco. Apenas avaliando a participação pela observação, deixamos de saber, por exemplo, o que o aluno entende sobre a perspectiva histórica das práticas corporais, suas transformações ao longo da história, a diferen-

ça da prática do esporte entre os diferentes países, quais capacidades físicas envolvidas nas práticas corporais etc. Portanto, precisamos ir além de avaliar a participação e a motivação dos alunos, embora esse seja um aspecto importante a ser incorporado na avaliação.

Os estudos apontam mais recentemente (DARIDO, 1999) que, paulatinamente, em escolas de vanguarda, além da participação e da frequência, passam a entrar no cenário dos instrumentos disponíveis para a avaliação em Educação Física as provas teóricas, os trabalhos escritos, as gravações em vídeo... Nota-se sinais de mudanças.

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

Visando construir alternativas para a avaliação, buscou-se responder a cinco questões centrais a respeito do tema Educação Física na escola: por que avaliar, quem, o quê, como e quando?

POR QUE AVALIAR?

Longe de ser instrumento de pressão e castigo, a avaliação deve mostrar-se útil para as partes envolvidas – professores, alunos e escola – contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos previamente traçados. Para tanto, constitui-se em um processo contínuo de diagnóstico da situação, contando com a participação de professores, alunos e equipe pedagógica da escola.

- ★ A avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos.
- ★ Do ponto de vista do estudante, a avaliação é instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades.
- ★ Para a escola, ela permite reconhecer prioridades e localizar ações educacionais que demandam maior apoio (BRASIL, 1999).

Defende-se aqui a concepção de que, desde o início do período letivo, os alunos precisam ser informados por quê, como, quando e de que modo estão sendo avaliados, abrindo-se espaço para que participem, oferecendo sugestões.

Assim, a avaliação do aluno deve auxiliar o professor a perceber o que está dando certo, o que deve ser revisto para atingir os objetivos propostos. Avaliar é, então, um processo que se relaciona não só com o esforço do aluno de aprender, mas também com o do professor de mudar suas práticas, caso os alunos apresentem dificuldades de aprendizagem. Se ninguém entendeu a marcação individual, por exemplo, pode ser que o problema não esteja na compreensão dos alunos, mas sim no modo como o professor está ensinando. Por isso, a avaliação deve ser realizada continuamente e os seus resultados precisam ser utilizados para promover mudanças.

QUEM AVALIA?

No modo como entendemos a avaliação, não é só o professor responsável pelo processo de avaliação, alunos e equipe pedagógica também devem participar do processo. A participação dos alunos, no processo de definição dos critérios e nos rumos da avaliação, implica decisões conjuntas, cada qual assumindo sua responsabilidade no processo. Assim, os professores devem informar os alunos sobre suas dificuldades, bem como sobre os critérios qualitativos do desempenho de cada um e seu nível de aprendizagem, as necessidades de mudanças de rumo no ensino e os resultados que já foram alcançados.

É também possível, na busca do desenvolvimento da autonomia do aluno, propor para que eles se autoavaliem. Além disso, os alunos podem participar do processo avaliando os seus professores e o ensino oferecido por eles.

COMO AVALIAR?

Basicamente, de acordo com Smole (2010), pode-se utilizar quatro instrumentos de avaliação:

- ★ Observação e registro.
- ★ Análise de registros dos alunos.
- ★ Provas e análises de erros.
- ★ Autoavaliação.

Além disso, aponta a autora que é possível integrar todos esses instrumentos em um portfólio, que é um articulador da coleta dos dados.

OBSERVAÇÃO E REGISTRO

O emprego da observação no processo de avaliação apresenta uma série de vantagens. Ela é, por exemplo, diagnóstica como preconiza Resende (1995). Assim, as aulas não precisam ser interrompidas, pelo contrário, como o ambiente continua o mesmo, ela permite a avaliação do comportamento na sua totalidade.

É por meio da observação que o professor diagnostica os erros que os alunos cometem, por isso, Blasquez (2011) afirma que o professor de Educação Física deve ser um excelente observador.

Conforme Smole (2010), para observar é preciso direcionar o olhar e registrar aquilo que é percebido. Entretanto, muitos professores consideram difícil realizar o registro das observações, pois têm muitas turmas com muitos alunos de uma só vez. Diante dessa realidade, o registro simples pode ser utilizado, elegendo um grupo por cada vez. Pode-se, por exemplo, preparar o registro e verificar em uma aula específica, em forma de checklist (observação), se os alunos compreenderam a dinâmica do jogo dos dez passes, quais são as linhas demarcatórias da quadra, bem como os momentos em que a bandeja deve ser utilizada.

| | Os alunos compreenderam: | | |
|--------|-----------------------------------|--------------------------------|--|
| | a dinâmica do jogo dos 10 passes. | quais são as linhas da quadra. | os momentos em que a bandeja deve ser utilizada. |
| Paulo | x | | |
| Pedro | | x | |
| Marina | x | | x |
| Luiza | x | x | x |

ANÁLISE DE PRODUÇÕES E REGISTRO DOS ALUNOS

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

As produções também podem ser solicitadas após um tema específico, por exemplo, histórico do basquetebol, ou ao final do tema geral de basquete que inclua outras questões, para além do histórico. Os registros dos alunos podem ser individuais ou coletivos. Pode-se

sugerir para os alunos elaborarem uma jogada contra defesa individual ou, ainda, a produção de um texto explicando as razões para as modificações das regras da modalidade ao longo da história.

O importante desses registros é que os alunos progridam. Assim, a produção de trabalhos e textos é solicitada não para atribuição de uma nota, mas para se obter pistas sobre o caminhar do aluno no processo ensino-aprendizagem (SMOLE, 2010).

PROVAS: PODE-SE UTILIZÁ-LA NA EDUCAÇÃO FÍSICA?

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

A prova pode ser útil quando desejamos avaliar a capacidade do aluno para organizar ideias e expressar-se claramente. Porém, há limitações, por exemplo, quando queremos avaliar como os alunos utilizam os conhecimentos em situações que exigem argumentações e discussões com outras pessoas, quando queremos observar a aprendizagem do aluno sobre o conhecimento do próprio jogo.

As provas, a serem utilizadas no ensino da Educação Física, podem ser de diferentes tipos, com ou sem consulta, em duplas, em trios, orais, corrigidas pelos próprios pares ou não etc.

AUTOAVALIAÇÃO

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

Entre as práticas de autoavaliação são especialmente úteis aquelas em que o aluno pode analisar seu conhecimento sobre um assunto antes e depois de estudá-lo. Essa prática requer que o aluno mantenha registro dos conhecimentos prévios sobre o assunto em estudo e retorne às questões iniciais em novas situações.

PORTFÓLIO

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

Um portfólio pode incluir textos, projetos, produções, reflexões pessoais dos alunos e não precisa ser organizado necessariamente em papel, já há experiências de material organizado em um CD.

Assim, sugere-se que para alcançar um ensino de qualidade os instrumentos de avaliação sejam diversificados, utilizando-se a observação e o registro; a análise de produções e o registro dos alunos; provas e autoavaliação. Espera-se que todas essas informações sejam organizadas em um portfólio. É importante lembrar também que os alunos com dificuldades em algumas formas de expressão não podem ser prejudicados pelo tipo de avaliação, por isso eles precisam ser avaliados por meio de diferentes instrumentos, formas de verificação.

O QUE AVALIAR?

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

A avaliação em Educação Física deve considerar a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos.

A avaliação deve abranger as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada. Embora essas três dimensões apareçam integradas no processo de aprendizagem, nos momentos de formalização, a avaliação pode enfatizar uma ou outra. Esse é outro motivo para a diversificação dos instrumentos, de acordo com as situações e objetivos do ensino.

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

É preciso cuidado, entretanto, para não incidir em alguns enganos que vêm ocorrendo na tentativa de acertar. Há professores que ouviram falar na diversificação de instrumentos, por isso utilizam provas de conhecimento sobre história, regras e contexto de algumas modalidades. Nesses casos, em vez de um ensino sistematizado, voltado à integração do aluno

na esfera da cultura corporal, assiste-se a uma preparação rápida para a realização da prova, em uma aula teórica que a precede. Os alunos “decoram” as informações e a esquecem rapidamente. Mais uma vez, observa-se aí a confusão entre os processos de ensinar e de avaliar.

Para facilitar a compreensão sobre o que ensinar e assim avaliar na Educação Física, optamos por utilizar a classificação de Zabala (1998) de conteúdos. Assim, optamos por discutir *o que avaliar* na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal.

AVALIAÇÃO NA DIMENSÃO CONCEITUAL

Já vimos que o aluno, nas aulas de Educação Física, tem muito a aprender na dimensão conceitual. Então como avaliar sua aprendizagem? Como saber se apreendeu os conhecimentos? Então como avaliar esta dimensão de conceitos nas aulas de Educação Física?

De acordo com Zabala (1998), uma prova escrita é bastante eficaz para determinar o conhecimento que se tem de um fato. Um fato simples a ser lembrado na Educação Física é, por exemplo: quantas vezes o Brasil foi campeão do mundo no basquetebol masculino? E no feminino? Estes são exemplos de fatos.

Por outro lado, compreender o significado dos aspectos históricos do basquetebol nas décadas de 1950 e 1960, quando o Brasil foi bicampeão do mundo, envolve conhecimentos mais profundos e elaborados. Dificilmente, pode-se acreditar que a aprendizagem de um conceito esteja concluída, assim a compreensão por parte do aluno está em constante processo de reelaboração.

É habitual nas outras disciplinas escolares a proposição de provas escritas em que a resposta mais adequada para um conceito é a que coincide exatamente com a definição dos apontamentos de classe ou o livro didático. Na verdade, a melhor forma de avaliar a aprendizagem dos conceitos é observar o uso de cada um destes em diversas situações e como os alunos os utilizam em suas explicações espontâneas (ZABALA, 1998).

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

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

No nosso exemplo, não se trata de fazer o aluno decorar qual o papel do futebol, por exemplo, para a cultura brasileira, mas sim localizar no seu cotidiano como é possível perceber a força da cultura, nas artes, na linguagem, nas atitudes, além de outros.

Assim, o que estamos propondo na dimensão conceitual é evitar utilizar apenas provas escritas em que se deve responder exatamente conforme o que foi apresentado pelo professor, mas sim observar o aluno durante todas as aulas e, se for o caso, em trabalhos e vídeos, solicitando a sua interpretação dos conceitos apresentados.

AVALIAÇÃO NA DIMENSÃO ATITUDINAL

Para Zabala (1998), a natureza dos conteúdos atitudinais, bem como seus componentes cognitivos e afetivos fazem com que seja consideravelmente complexo determinar o grau de aprendizagem de cada aluno. Como avaliar a solidariedade, a tolerância aos diferentes ou as atitudes não sexistas? Como avaliar a incorporação das práticas corporais para a vida do aluno?

Na verdade, a tradição escolar deixou de avaliar sistematicamente tais aprendizagens por considerá-las não quantificáveis e sem importância. Na Educação Física como vimos, sobretudo recentemente, a observação da participação tem tido um papel importante na avaliação. Acreditamos que os professores de Educação Física poderiam ampliar as atitudes observadas, procurando analisar outras para além da participação. Como por exemplo, a cooperação entre os alunos e do aluno com o professor, a iniciativa à pesquisa, o respeito entre os meninos e as meninas, ou o respeito ao menos habilidosos, além de outros.

Para avaliar os conteúdos atitudinais, conhecer aquilo que os alunos realmente valorizam e quais são as suas atitudes, é necessário que surjam situações de conflito. Durante as situações de aprendizagem, em jogos, esportes, ginásticas, conhecimento sobre o corpo, danças e lutas, os alunos são submetidos a inúmeros desafios. Eles devem se adaptar aos novos movimentos; ao uso do espaço e do material; a determinadas regras; a expressar sentimentos, inibições e dificuldades; enfim, a variáveis que compõem um ambiente de ensino e de aprendizado bastante complexo. Não raro, eclodem conflitos nessas situações.

Mais que nunca, ressalta-se aí o papel do professor no encaminhamento de uma aprendizagem sistemática, consciente e deliberada de valores, fundamental para a formação do cidadão.

Espera-se dessa forma que, na avaliação empreendida pela Educação Física, os alunos sejam observados em sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.

Concordamos com Zabala (1998) quando o autor aponta que a melhor fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais é a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, nos debates, nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição das tarefas e responsabilidades, durante o recreio e nas atividades esportivas. Além disso, pode-se utilizar, em um processo de avaliação mais criterioso, como algumas escolas já vêm realizando, registros de observação das atitudes dos alunos.

Seria interessante criar espaços para os alunos expressarem suas opiniões sobre a aula. Nesse sentido, uma série de figuras poderia ser colocada, ao final da aula, na roda. Em seguida, solicita-se aos alunos que procurem essas figuras e, a partir delas, se expressem.

- * QUERO CRITICAR!
- * QUERO RECLAMAR
- * QUERO ELOGIAR!
- * TENHO UMA SUGESTÃO!
- * TENHO UMA DÚVIDA

AVALIAÇÃO NA DIMENSÃO PROCEDIMENTAL

Os conteúdos procedimentais implicam o saber fazer, e o conhecimento sobre este domínio só pode ser verificado em situações de aplicação. Assim, o que define uma aprendizagem não é o conhecimento que se tem de um conteúdo, mas o domínio ao transferi-lo para a prática. Conhecer até que ponto os alunos sabem jogar, dançar, fazer pesquisa, utilizar um instrumento, orientar-se no espaço etc., só é possível quando os alunos realizam tais atividades (ZABALA, 1998).

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

De acordo com Betti e Zuliane (2002), não é simples avaliar o progresso dos alunos em um salto em distância. Se o aluno melhorou o seu salto, é possível afirmar que foi resultado do processo de maturação ou de aprendizagens ocorridas em aulas? Poderia ir mais longe, como é possível avaliar os alunos considerando que cada um tem uma capacidade diferente para aprender (diferentes níveis de habilidade)?

É certo que existe uma enorme complexidade no tema, contudo com a experiência acumulada e o olhar atento do professor, é possível vislumbrar os progressos individuais dos

alunos, resultantes do seu envolvimento nas aulas, principalmente quando os componentes interesse e motivação (ambos da dimensão atitudinal) são agregados.

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

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

Pode-se, por exemplo, avaliar a capacidade dos alunos de coletar notícias e de se posicionarem sobre elas, por meio de comentários pessoais. Também é possível propor a confecção de livros, reunindo textos e figuras pesquisados pelos estudantes, além de produzidos por eles, a partir de suas observações ou de outras atividades. Além disso, as notícias podem ainda ser organizadas em painéis, em uma parede da sala de aula ou de qualquer outro espaço da escola, cujos temas podem ser: formas corretas de realizar caminhadas, importância da atividade física, Olimpíadas, Copa do Mundo, lazer e trabalho, problemas de postura, entre outros.

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

QUANDO AVALIAR?

Quando avaliar? A resposta mais simplificada a esta questão é em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem. Mas, para uma **questão didática divide-se a avaliação em três momentos distintos; avaliação diagnóstica, formativa e somativa.**

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

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

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

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

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

Quando se avalia o aluno ao final de um processo, geralmente, denomina-se esta proposta de avaliação de somativa.

NOTA/CONCEITO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como vimos ao longo deste texto, avaliar é bastante complexo, porém um processo educacional absolutamente necessário. Vimos também que avaliar é diferente do processo de atribuir um conceito, embora eles estejam relacionados, ou seja, se não podemos prescindir de jeito algum de observar o processo de aprendizagem do aluno, podemos ou não transformar estes processos em uma nota/conceito.

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

Temos assumido o seguinte argumento para justificar ou não a necessidade da atribuição de um conceito/nota na disciplina de Educação Física. Tais questões foram levantadas no

projeto político da escola? Como o grupo de atores escolares se posicionou? Qual foi a decisão da maioria? Dentro da proposta pedagógica da escola, há espaço, condições, argumentos e justificativas aceitas na comunidade escolar? Se a resposta for sim, pode-se encaminhar o processo, inclusive, com levantamentos também da avaliação do ensino do professor. Em outras palavras, os alunos podem avaliar os seus professores e estas informações podem ser úteis na busca da qualidade do ensino.

Para garantir a legitimidade das ações é importante que as decisões sejam explicitadas por todos e deliberadas democraticamente. Vale destacar que atribuir conceito/nota para crianças até os 12 anos não é realmente necessário, até porque a Educação Física, além de ser a disciplina mais apreciada na escola (DARIDO, 2004), conta com a participação ativa de grande parte dos alunos que são curiosos a respeito dos conhecimentos da cultura corporal.

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

REFÊRENCIAS



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

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

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

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

SMOLE, K. C. S. **Avaliação escolar**. São Paulo: Portal Salesianos São Paulo], 2010. Disponível em: <<http://www.salesianos.com.br/downloads/SubsidioRSE6.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

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

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COMO CITAR OS TEXTOS:

- * DARIDO, Suraya Cristina. Visão geral da disciplina. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 10-20, v. 16.
- * DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.
- * DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 34-50, v. 16.
- * DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.
- * DARIDO, Suraya Cristina. Temas transversais e a educação física escolar. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 76-89, v. 16.
- * DARIDO, Suraya Cristina. Princípios de ensino para a educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 90-103, v. 16.
- * SEABRA, Luiz. Inclusão: Considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 104-111, v. 16.
- * DARIDO, Suraya Cristina. Aspectos didáticos da educação física. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 112-126, v. 16.
- * DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

19/03/2012 a 25/03/2012

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (PAULO FREIRE, 1996, p.67).

Caros alunos!

Iniciamos, hoje, mais uma disciplina em nosso Curso de Pedagogia Semipresencial da UNESP/UNIVESP. Trata-se da disciplina D19 – “Conteúdos e Didática de Educação Física”.

Pretendemos com a disciplina esclarecer algumas questões básicas sobre a Educação Física na escola. Para que ensiná-la? O que ensinar? Como ensinar? Como proceder a avaliação? Estas são algumas das questões que gostaríamos de compartilhar no Curso.

Na primeira aula presencial, além da apresentação da disciplina retomaremos as experiências vivenciadas por vocês em relação à Educação Física, especialmente, na época em que frequentaram o ensino fundamental. Com isso, objetivamos iniciar as discussões acerca dos pressupostos que cercam a disciplina no interior da escola.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. **Durante esta primeira semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia **25 de março de 2012, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 15 de abril de 2012, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

IMPORTANTE: Entre as atividades a serem desenvolvidas na disciplina, vocês encontrarão algumas específicas que terão validade como horas de **Estágio** para a Educação Infantil e/ou para o Ensino Fundamental, dependendo da sua natureza. Cada atividade terá a indicação das horas de Estágio correspondentes.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

1ª Aula Presencial – 19/03/2012 – 2ª feira



Atividade 01 – Resgatando a história de vida nas aulas de educação física.

Atividade 02 – Assistir à entrevista de apresentação da disciplina D19, com a Professora Suraya Cristina Darido.

Atividade 03 – Leitura e discussão do texto 01 – “Educação Física na Escola: realidade, aspectos legais e possibilidades”.

1º Período Virtual – 20 e 21/03/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Assistir ao vídeo 01 – “Educação Física para todos” e realizar estudo referente ao tema.

Atividade 05 – Leitura e estudo do texto 02 – “Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na Escola” e apresentação do vídeo 02 – “Lazer”.

2ª Aula Presencial – 22/03/2012 – 5ª feira



Atividade 06 – **Atividade de Estágio** - Trabalhando o texto 02 – “Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na Escola”, em grupo.

Atividade 07 – Assistir ao vídeo 03 – “Cultura Corporal” – e desenvolver atividade sobre jogos e brincadeiras no processo ensino-aprendizagem.

2º Período Virtual – 23 e 24 e 25/03/2012 – 6ª feira, sábado e domingo.



Atividade 08 - Leitura do texto 03 - “Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados”.

Atividade 09 – Trabalhando o texto 03 - “Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados”.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



1ª SEMANA DE ATIVIDADES



1ª Aula Presencial – 19/03/2012

Atividade 01 – Resgatando a história de vida nas aulas de educação física.

Seu Orientador de Disciplina fará uma breve apresentação dos temas que serão discutidos e trabalhados ao longo da D19 – Conteúdos e Didática de Educação Física.

Antes da entrevista de apresentação, leiam o texto introdutório do Caderno de Formação – “Visão Geral da Disciplina”. Em seguida, considerem a seguinte afirmação:

Para boa parte das pessoas que frequentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensações de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar [...] (BRASIL, PCN, 1998).

Discutam em pequenos grupos:

- * A qual dos dois grupos vocês pertenciam? Quais foram as suas experiências em relação às aulas de Educação Física na escola e fora dela?

Atividade 02 - Assistir à entrevista de apresentação da disciplina D19, com a Professora Suraya Cristina Darido.

Assistam, às 21h em sua TV digital, à entrevista de apresentação da disciplina D19 – *Conteúdos e Didática de Educação Física*, com a Professora Suraya Cristina Darido.

Tirem eventuais dúvidas sobre a apresentação geral da disciplina com seus Orientadores e, caso considerem necessário, enviem questões ao apresentador da disciplina. Posteriormente, a apresentação e as respostas enviadas pela Professora Autora estarão no Acervo Digital. O *link* será disponibilizado por seu Orientador.

Atividade 03 – Leitura e discussão do texto 01 – “Educação Física na Escola: realidade, aspectos legais e possibilidades”.

Leiam, atentamente, o texto 01 – “Educação Física na Escola: realidade, aspectos legais e possibilidades”, disponibilizado na *Ferramenta Leituras* ou, diretamente, em seu *Caderno de Formação* e discutam com os colegas seus pontos principais.

Finalizada a leitura, comentem em grupos de três ou quatro alunos, como eram as suas aulas de Educação Física na escola, especialmente as do ensino fundamental, segundo seg-

mento (6º ao 9º ano). Qual dos modelos era o mais frequente: esportivista, “rola bola” ou renovador? Quais são as características que permitiram a você reconhecer cada um dos modelos?

1º Período Virtual – 20 e 21/03/2012



Atividade 04 – Assistir ao vídeo 01 – “Educação Física para todos” e estudo referente ao tema.

Assistam, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 01 – “Educação Física para todos”. Vocês podem acessá-lo também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Neste programa introdutório da série, especialistas e professores discorrem sobre a dimensão da Educação Física no currículo atual. Como a Educação Física partiu da exclusão para a inclusão – uma perspectiva histórica, passando pela evolução da legislação brasileira em relação à disciplina. O que era a aula de Educação Física quando a disciplina foi instituída como atividade e atualmente como componente curricular.

Em seguida, reflitam sobre um estudo feito em um colégio particular de um município do interior do Estado de São Paulo. Do ano 1997 até 2008, o pesquisador foi também professor e coordenador de Educação Física do referido colégio, participando, portanto, de todo o processo de enfrentamento do problema instalado naquele colégio pelo constante aumento do número de solicitação de dispensas pelos alunos do Ensino Médio. Para os professores de Educação Física do colégio, este quadro de dispensas desencadeou um processo de busca por alternativas para o enfrentamento desta cultura que estava instalada.

| ANO | Total de alunos do Ensino Médio | Alunos dispensados da Educação Física | Percentual de alunos dispensados |
|------|---------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| 2000 | 260 | 95 | 36,53% |
| 2001 | 252 | 123 | 48,8% |
| 2002 | 259 | 115 | 44,4% |
| 2003 | 213 | 56 | 26,29% |
| 2004 | 167 | 56 | 33,53% |
| 2005 | 138 | 31 | 22,46% |
| 2006 | 166 | 29 | 17,46% |
| 2007 | 183 | 9 | 4,9% |
| 2008 | 184 | 5 | 2,7% |

Tabela 1 – Total de alunos dispensados no Ensino Médio de 2000 a 2008.

Observem a tabela e respondam: o que os dados indicam e como vocês acham que os professores conseguiram diminuir as dispensas na escola?

Publiquem suas considerações, no *Portfólio Individual*, com o título D19_Atividade 04.

Atividade 05 – Leitura e estudo do texto 02 – “Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na Escola” e apresentação do vídeo 02 – “Lazer”.

Leiam, atentamente, o texto 02 – “*Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na Escola*”, de Suraya Cristina Darido, disponibilizado na *Ferramenta Leituras* ou, diretamente, em seu *Caderno de Formação*. Anotem os pontos principais e os que gostariam de discutir na próxima aula presencial.

Posteriormente, assistam, às 20h ou 21h15 pela TV digital ou por meio da *Ferramenta Material de Apoio*, ou pelo *Portal Acadêmico*, *link Vídeos*, ao vídeo 02 – “*Lazer*”.

Fundamentados por esses conteúdos, identifiquem a concepção/abordagem utilizada nas atividades práticas a seguir, e destaquem suas características principais.

Primeira Atividade:

1. Os professores perguntam para os alunos se eles já brincaram de amarelinha.
2. Cada um dos alunos apresenta para os demais o “seu jeito” de brincar de amarelinha.
3. Depois, todos experimentam as diversas formas de jogar amarelinha.
4. Por fim, o professor propõe aos alunos que elaborem outras formas de brincar de amarelinha. E todos a experimentam.

Segunda atividade:

- a. Os alunos são estimulados a lembrar quais são as modalidades que fazem parte das Olimpíadas.
- b. Em seguida, praticam, na escola, algumas provas de atletismo (que é um dos esportes mais tradicionais das Olimpíadas), como corrida (no espaço possível), salto em distância (em um gramado ou parque de areia da escola), e tentam arremessar uma bola pesada o mais longe possível.

Ao término da atividade, o professor traz um artigo de jornal discutindo o uso de anabolizantes nos esportes, especialmente, no atletismo.

Os alunos discutem a matéria. Eles podem, inclusive, realizar mais pesquisas sobre o tema.

Para fechar, os alunos escrevem um texto, procurando diferenciar os objetivos do atletismo de alto nível daquele que realizam na escola, com o seguinte título: Esporte é saúde?

Postem suas considerações no *Portfólio Individual*, com o título *D19_Atividade 05*.



2ª Aula Presencial – 22/03/2012

Atividade 06 - Trabalhando o texto 02 – “Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na Escola”, em grupo.

Vocês já ouviram falar que a Educação Física na escola deve:

- * Contribuir para a melhoria da saúde do aluno.
- * Facultar a sociabilização dos alunos.
- * Auxiliar no aperfeiçoamento da lateralidade e coordenação motora.
- * Ensinar a jogar.

Em pequenos grupos discutam e respondam:

- * O que vocês acham dessas afirmações?
- * Quais são os objetivos da Educação Física nas escolas que vocês conhecem ou atuam?
- * Quais vocês acham que deveriam ser verdadeiramente?

Retomem, também, os pontos levantados durante a leitura para discussão e tirem as eventuais dúvidas restantes com seu Orientador de Disciplina.

Postem suas respostas no *Portfólio de Grupo*, com o título *D19_Atividade06*.

Atenção: Essa atividade também poderá ser convalidada como horas de Estágio. Para tanto, vocês deverão postá-la no *Portfólio Individual* do *Ambiente de Orientações de Estágio*, com o título *Estágio_XXX_D19_Atividade06* (em que “XXX” deverá ser “Infantil” ou “Fundamental”, dependendo do público ao qual se destina a atividade), até o final do período de recuperação dessa disciplina, que se encerra dia 15 de abril de 2012, às 23h55. Este trabalho corresponderá ao cumprimento de 01 hora de estágio na *Educação Infantil* ou no *Ensino Fundamental*.

Atividade avaliativa – Formar grupos na Plataforma - Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Refletir sobre o papel e os objetivos da Educação Física na Escola.

Critérios de avaliação:

- Gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Participação na elaboração e apresentação do trabalho.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 25/03/2012 – sem desconto em nota.
- de 26/03 a 15/04/2012 – com desconto em nota.

Atividade 07 – Assistir ao vídeo 03 – “Cultura Corporal” e desenvolver atividade sobre jogos e brincadeiras no processo ensino-aprendizagem.

Assistam, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 03 – “Cultura Corporal”. Vocês podem acessá-lo também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

No programa, será abordado o papel da Educação Física na Escola hoje em dia. Os entrevistados discutem o papel da disciplina no currículo atual. Discorrem, também, sobre a cultura corporal e as possibilidades de trabalhar com esta perspectiva na aula. Debatem sobre a importância de o aluno adquirir conhecimento sobre a cultura corporal e da Educação Física na formação do cidadão. Além disso, discutem o paradoxo que a disciplina enfrenta atualmente: se, por um lado, Educação Física não é valorizada na escola, sendo negligenciada pelo sistema escolar atual, e/ou utilizada como meio para outras aprendizagens; por outro, é cada vez mais importante para a formação do aluno consciente de seu corpo e que respeita o outro.

Após assistirem ao vídeo, reúnam-se em grupos de até cinco alunos e, a partir da afirmação abaixo, realizem o trabalho proposto a seguir:

Freire (1989) afirma que a criança, como ninguém, é uma especialista em brinquedo e que é preciso resgatar na escola a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.

- a. Lembrem e anotem, pelo menos, 30 brincadeiras praticadas na infância.
- b. Discutam: O que acham dessas brincadeiras serem tratadas nas aulas de Educação Física na escola?
- c. Reflitam sobre as crianças atualmente. Elas têm acesso a estas mesmas brincadeiras? Relatem suas reflexões.
- d. Pensando no contexto da escola em que atuam, elejam três brincadeiras. Destaquem de que forma esses temas seriam abordados e trabalhados, bem como os aspectos da realidade escolar que os levaram a essas escolhas.
- e. Discutam o que significa utilizar o jogo como um meio para outras aprendizagens, ou utilizá-lo na perspectiva de um fim em si mesmo. Relacione essa questão de meio e fim com a disciplina de Educação Física na escola.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio do Grupo](#), com o título [D19_Atividade07](#).

Apresentem os trabalhos dos grupos para a sala todas e, em seguida, objetivando melhorar aspectos da dinâmica interpessoal da sala de aula, elejam uma das brincadeiras elencadas pelos grupos e finalizem a aula brincando.

2° Período Virtual – 23, 24 e 25/03/2012



Atividade 08 - Leitura do texto 03 - “Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados”.

Leiam o texto 03 - “*Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados*”, disponível na [Ferramenta Leituras](#) ou diretamente em seu [Caderno de Formação](#).

O texto traz o conceito de conteúdo e suas dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais, bem como as influências desta classificação para a Educação Física escolar. Também, analisa as novas propostas que visam à diversificação, ao aprofundamento e às novas formas de organização dos conteúdos e, por fim, apresenta um breve resumo de cada um dos conteúdos da Educação Física.

Durante a leitura, anotem os pontos mais interessantes, para colocar em discussão na próxima aula presencial.

Atividade 09 – Trabalhando o texto 03 - “Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados”.

Segundo o texto 03 - “*Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados*”, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), baseados em Zabala e César Coll, apresentam os conteúdos nas seguintes categorias: conceitual, procedimental e atitudinal.

Fundamentados por essa teoria, desenvolvam as propostas abaixo:

1. Identifiquem a dimensão do conteúdo abordado em cada uma das frases abaixo:
 - a. Estar atento aos possíveis atritos que possam surgir em aulas e discuti-los junto aos alunos.
 - b. Compreensão dos aspectos históricos sociais relacionados aos jogos, às lutas, aos esportes e às ginásticas.
 - c. Valorização da cultura corporal de movimento como possibilidade de obter satisfação e prazer.
 - d. Compreensão dos aspectos relacionados com a boa postura. Vivência de esportes coletivos dentro de contextos participativos e competitivos.
 - e. Pesquisa e cultivo de brincadeiras, jogos, lutas e danças produzidos na cultura popular.
 - f. Predisposição ao diálogo (favorecer a troca de conhecimento, não sonegar informações úteis ao desenvolvimento do outro, valorizar o diálogo na resolução de conflitos, respeitar a opinião do outro).
 - g. Vivência de variados papéis assumidos no contexto esportivo (goleiro, defesa, atacante, técnico, torcedor, juiz).
2. Quais são as implicações da classificação das dimensões dos conteúdos nas aulas de Educação Física? O que muda para a Educação de forma geral e para a Educação Física especificamente?
3. Expliquem como o trato das dimensões dos conteúdos permite vislumbrar a formação do cidadão.

Postem suas considerações no [Portfólio Individual](#), com o título [D19_Atividade 09](#).



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

26/03/2012 a 01/04/2012

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (PAULO FREIRE, 1996, p. 79).

Caros alunos!

Finalizamos a primeira semana de trabalhos. Agora, vamos estudar dois temas importantes fundamentados pelo **texto 03 - “Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados”** e pelo **texto 04 - “Temas transversais e a educação física escolar”**, objetivando a compreensão do que se ensina e, principalmente, do que se pode ensinar nas aulas de Educação Física, para além do esporte e da técnica esportiva.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. **Durante esta segunda semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia **01 de abril de 2012, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 15 de abril de 2012, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

3ª Aula Presencial – 26/03/2012 – 2ª feira



Atividade 10 – Retomada dos conceitos anteriormente trabalhados e reflexões sobre a questão do futebol feminino no Brasil.

Atividade 11 – Assistir ao vídeo 04 - “Gênero”, e refletir sobre a prática docente.

3º Período Virtual – 27 e 28/03/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 12 – Leitura e reflexão sobre o texto 04 - “Temas transversais e a Educação Física escolar”.

4ª Aula Presencial – 29/03/2012 – 5ª feira



Atividade 13 – Trabalhando o texto 04 - “Temas transversais e a Educação Física escolar”.

Atividade 14 – Assistir ao vídeo 05 - “Temas transversais” e desenvolver trabalho em grupo sobre o tema.

4º Período Virtual – 30 e 31/03 e 01/04/2012 – 6ª feira, sábado e domingo.



- **Atividade 15 – Atividade de Estágio** - Aprimorando o trabalho sobre temas transversais

Atividade 16 – Leitura do texto 05 – “Princípios de ensino para a Educação Física na escola” e do texto 06 – “Inclusão: considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola”.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



2ª SEMANA DE ATIVIDADES

3ª Aula Presencial – 26/03/2012



Atividade 10 – Retomada dos conceitos anteriormente trabalhados e reflexões sobre a questão do futebol feminino no Brasil.

Seu Orientador de Disciplina iniciará a aula retomando os conceitos trabalhados no período virtual anterior. Enriqueçam as discussões explicitando os temas interessantes levantados durante a leitura do *texto 03 - “Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados”*.

Em seguida, para aprofundar as reflexões, leiam, em pequenos grupos, o texto abaixo e discutam, com a sala toda, as questões que se seguem:

Faria Jr. (1995) retrata e identifica as opiniões emitidas por especialistas, ao longo do século, a respeito da prática do futebol pelas mulheres. Algumas destas posições são bastante esclarecedoras quanto à concepção que vigorava sobre a participação feminina no futebol associada às dimensões da saúde, à maternidade, às razões estéticas e de feminilidade. Ballariny (1940 apud FARIA JR., 1995) argumentou que o futebol é um esporte violento e prejudicial ao organismo não habituado a esses grandes esforços. Além disso, o futebol provoca congestões e traumatismos pélvicos de ação nefasta para os órgãos femininos. O mesmo autor ressalta que a prática do futebol pelas mulheres proporciona um antiestético e desproporcional desenvolvimento dos membros inferiores, por exemplo, tornozelos rechonchudos, pernas grossas arqueadas e joelhos deformados.

Assim como Ballariny e Areno (1942 apud FARIA JR., 1995) também argumentou contra a participação das mulheres no futebol feminino, afirmando que o futebol tem por finalidade desenvolver qualidades não visadas na mulher ou desnecessárias e mesmo desgraciosas a elas.

A legislação, do mesmo modo que os especialistas, contribuiu para que o processo de entrada no esporte mais praticado no país se desse apenas no final da década de 1980. Durante a ditadura militar, o CND (Conselho Nacional de Desporto) proibiu às mulheres de praticarem lutas, futebol, polo aquático, polo, rugby e baseball. Somente em 1986, o CND reconheceu a necessidade de estímulo à participação das mulheres nas diversas modalidades esportivas do país (CASTELLANI FILHO, 1991).

As perguntas que nos colocamos por ora são as seguintes:

- * Como e por que, apesar de todas as posições contrárias, as mulheres iniciaram a prática do futebol no país?

- * Quais as barreiras enfrentadas por elas?
- * Qual a situação atual do futebol feminino no país?
- * Qual o papel da Educação Física e do futebol feminino na escola?
- * Qual a realidade do futebol na escola antes da década de 1990 e atualmente?

A revista *Veja* (1996) traz uma matéria afirmando que o futebol feminino teve seu início marcado por jogos organizados por diferentes boates gays no final da década de 1970. Ainda tendo como debate o início do futebol no país, o jornal *O Estado de São Paulo* (1996) revela que o futebol feminino esteve relacionado a peladas de rua e a jogos beneficentes. Para exemplificar, citam uma partida de futebol beneficente que aconteceu no Pacaembu em 1959 e da qual participaram atrizes do teatro de revista. Na verdade, o futebol feminino institucionalizado iniciou-se em meados da década de 1980, decorrente em grande parte do movimento feminista iniciado na década de 1960 e da ampliação do esporte do ponto de vista do marketing.

E ainda:

- * Por que o futebol foi praticado durante décadas quase que exclusivamente por homens?
- * Quais as razões?
- * Quais as implicações para as aulas de educação física na escola?

Atividade 11 – Assistir ao vídeo 04– “Gênero”, e refletir sobre a prática docente.

Assistam, em sua TV digital, ao vídeo 04 – “*Gênero*”. Vocês podem acessá-lo também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Em seguida, cada componente do grupo, deverá expor como acredita que deveria agir o professor, ou professora de Educação Física, em uma situação em que as meninas de sua turma negam-se a jogar handebol por considerarem um esporte para homens, ou os meninos negam-se a realizar uma atividade expressiva, rítmica ou de dança, por acharem tratar-se de “coisa de menina”.

Logo após, o grupo deverá eleger a melhor proposta apresentada e fundamentá-la teoricamente.

Finalizada essa parte do trabalho, todos os grupos deverão apresentar sua proposta e justificativas.

Em seguida, a classe deverá eleger as três melhores propostas. Como times, os grupos, cujas propostas foram eleitas, e seus simpatizantes, deverão defender seu ponto de vista.

Se acharem pertinente, anotem os principais e mais polêmicos argumentos, para que possam refletir sobre eles posteriormente.

3º Período Virtual – 27 e 28/03/2012



Atividade 12 - Leitura e reflexão sobre o texto 04 - “Temas transversais e a Educação Física escolar”.

Leiam o texto 04 - “*Temas transversais e a Educação Física escolar*”, disponibilizado na Ferramenta Leituras ou, diretamente, em seu Caderno de Formação, refletindo sobre as questões:

1. Quais são e o que são temas transversais?
2. Você concorda com as posições da autora Busquets?
3. O que você achou da afirmação da autora que está em destaque no texto?
4. Ou seja, os temas transversais devem ser o eixo do currículo? Ou eles devem ser tratados em projetos eventuais na escola?
5. Como você tem observado, na prática escolar, a presença dos temas transversais?

Em seguida, levando em conta seu contexto profissional, escrevam uma análise crítica sobre a seguinte afirmação retirada do texto:

- * “Assim, ensinar Educação Física não significa tratar apenas de técnicas e táticas, mais do que isso, significa oferecer uma formação ampla voltada à formação do cidadão crítico.” (DARIDO, p.78)

Postem suas produções no [Portfólio Individual](#), com o título D19_Atividade12.

4ª Aula Presencial – 29/03/2012



Atividade 13 – Trabalhando o texto 04 – “Temas transversais e a Educação Física escolar”.

Iniciem a aula destacando na lousa problemas sociais observados em seu contexto social (em sua escola, cidade e/ou mundo). Em seguida, tentem relacionar cada um dos problemas arrolados com os temas transversais. Vejam se é possível. Observem se algum problema

ficou de fora. Façam uma lista dos restantes, se for o caso, e discutam formas de trabalhar com esses temas na escola.

Atividade 14 – Assistir ao vídeo 05 – “Temas transversais” e trabalho em grupo sobre o tema.

Assistam, às 20h e/ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 05 – “*Temas transversais*”. Ele pode ser acessado também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Em seguida, formem grupos, de preferência compondo-os com professores de diferentes disciplinas escolares. Escolham um tema transversal e elaborem um programa de um mês (mais ou menos), explicitando:

- * A justificativa para a escolha deste tema transversal.
- * Os objetivos a serem alcançados.
- * Os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina.
- * A metodologia.
- * E a avaliação.

Apresentem as produções dos diferentes grupos, para a sala toda. E publiquem seus arquivos no [Portfólio de Grupo](#), com o título [D19_Atividade14](#).

4º Período Virtual – 30, 31/03 e 01/04/2012



Atividade 15 - Atividade de Estágio - Aprimorando o trabalho sobre temas transversais.

Ainda trabalhando em grupo, retomem o programa elaborado na Atividade 14. Escolham um subtema do tema transversal escolhido naquela atividade, relacione-o à Educação Física, como por exemplo: obesidade e atividade física, no tema da saúde; ou homofobia no esporte, no tema da pluralidade cultural; ou ainda, violência no esporte, no tema ética etc.

Elaborem um vídeo com esse tema, com duração entre cinco a oito minutos, que intercale imagens de fotos, vídeos, propagandas etc., com trechos ou citações da literatura sobre o tema escolhido.

Vocês podem editá-lo no *Movie Maker*, *Adobe Premiere*, ou outros. Se tiverem dificuldades, podem elaborar uma apresentação no *Power Point*, mas que também não exceda o tempo estipulado anteriormente, pelo Orientador de Disciplina, para sua apresentação.

Publiquem seus arquivos no **Portfólio de Grupo**, com o título **D19_ Atividade15**.

A próxima aula terá início com base nessa tarefa e nas leituras indicadas na Atividade 16.

Atenção: Se seu arquivo ficar muito pesado e não for possível disponibilizá-lo no Portfólio de Grupo, postem-no em algum *site*, como no *YouTube*, por exemplo. No Portfólio, disponibilizem, apenas, o endereço eletrônico em que se encontra o arquivo.

Observação:

Para baixar o *Movie Maker 2*, acessem:

<http://www.baixaki.com.br/download/windows-movie-maker-2.htm>

Para baixar o *Adobe Premiere*, acessem:

<http://www.baixaki.com.br/download/adobe-premiere-pro.htm>

Atenção: Essa atividade também poderá ser convalidada como horas de **Estágio**. Para tanto, vocês deverão publicá-la também no **Portfólio Individual do Ambiente de Orientações de Estágio**, com o título **Estágio_XXX_D19_Atividade15**, (em que “XXX” deverá ser “Infantil” ou “Fundamental”, dependendo do público ao qual se destina a atividade) até o final do período de recuperação dessa disciplina, que se encerra dia **15 de abril de 2012**, às 23h55. Este trabalho corresponderá ao cumprimento de **01 hora** de estágio na **Educação Infantil** ou no **Ensino Fundamental**.

Atividade avaliativa – Formar grupos na Plataforma - Associar à
avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Refletir sobre seu contexto social e refletir sobre formas de aprimorá-lo.
- Apontar procedimentos que poderão ser adotados para a solução dos problemas.
- Arrolar formas de enfrentamento para essa tarefa.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Participação na elaboração e apresentação do trabalho.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 01/04/2012 – sem desconto em nota.
- de 02 a 15/04/2012 – com desconto em nota.

Atividade 16 – Leitura do texto 05 – “Princípios de ensino para a Educação Física na escola” e do texto 06 – “Inclusão: considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola”.

Leiam atentamente o texto 05- *“Princípios de ensino para a Educação Física na escola”* e o texto 06 - *“Inclusão: considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola”*, disponibilizados na Ferramenta Leituras ou, diretamente, em seu Caderno de Formação.



AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

02/04/2012 a 08/04/2012

O professor que realmente ensina, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não faça o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (PAULO FREIRE, 1996, p.34).

Caros alunos!

Com os horizontes ampliados sobre os conteúdos que podem ser abordados na Educação Física, trabalharemos esta semana com as questões metodológicas adotadas no ensino da disciplina D19 – Conteúdos e Didática de Educação Física. Discutiremos, também, os diferentes modos de apresentar os temas da cultura corporal, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Durante esta terceira semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 08 de abril de 2012, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 15 de abril de 2012, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

5ª Aula Presencial – 02/04/2012 – 2ª feira



Atividade 17 – Retomada de conteúdos trabalhados no período virtual anterior e reflexões sobre inclusão.

Atividade 18 – Trabalhando o texto 06 - “Inclusão: considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola”.

Atividade 19 - Trabalhar as relações entre as práticas corporais e a questão da inclusão.

5º Período Virtual – 03 e 04/04/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 20 – Pesquisa sobre recursos de acessibilidade para práticas corporais.

Atividade 21 – Leitura do texto 07 - “Aspectos Didáticos da Educação Física”.

6ª Aula Presencial – 05/04/2012 – 5ª feira



Atividade 22 – Retomada do texto 07 - “Aspectos Didáticos da Educação Física”.

- Atividade 23 – Assistir ao vídeo 07 - “Didática da Educação Física” e trabalhar com o tema como ensinar Educação Física na escola.

6º Período Virtual – 06, 07 e 08/04/2012



6ª feira, sábado e domingo – Feriados Páscoa

Atividade 24 – Refletir sobre “Educação Física para além do esporte”.

Atividade 25 – Ler o texto 08 - “A avaliação da Educação Física na escola” e assistir ao vídeo 09 – “Avaliação na Educação Física”.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



3ª SEMANA DE ATIVIDADES:

5ª Aula Presencial – 02/04/2012



Atividade 17 – Retomada de conteúdos trabalhados no período virtual anterior e reflexões sobre inclusão.

Iniciem a aula apresentando os trabalhos desenvolvidos na atividade 15. Discutam com os colegas os temas transversais abordados e justifiquem essas escolhas. Comentem também como foi utilizar os recursos tecnológicos para o desenvolvimento da atividade.

Discutam também os conteúdos do texto 05 – *“Princípios de ensino para a Educação Física na escola”* e do texto 06 – *“Inclusão: considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola”*.

Finalizadas as discussões, assistam ao vídeo 06 complementar - *“Inclusão”*, disponibilizado na [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#). Esse vídeo será apresentado também pela UNIVESP TV, às 20h e às 21h15.

Em seguida leiam o trecho:

Os jogos Paraolímpicos: origem e finalidades

Em 1946, terminada a II Guerra Mundial, a Inglaterra era um país com milhares de inválidos e mutilados pelo conflito. Eram quase todos jovens. O médico Ludwig Guttman, preocupado com a situação desses indivíduos, resolveu criar algumas atividades. Assim surgia os Jogos dos Paraplégicos, hoje chamados de Jogos Paraolímpicos.

As Paraolimpíadas são realizadas, no mesmo país, duas semanas após as Olimpíadas. Os primeiros Jogos foram disputados em Roma em 1960. Em 2000, em Sidney foram disputadas 18 modalidades, sendo 14 Olímpicas. Uma das mais tradicionais é o basquete jogado em cadeira de rodas. O Golbol é uma modalidade adaptada para atletas portadores de deficiência visual. A quadra tem 19x9 metros. Já o gol tem 9 metros de comprimento de 1.30 de altura, a bola tem um guizo interno. Cada time entra com 3 jogadores que tem como função defender a bola arremessada pelo time adversário e de arremessar a bola com o objetivo de fazer um gol. O público tem que permanecer em total silêncio para que os jogadores possam ouvir a bola.

Entre outros objetivos, os Jogos Paraolímpicos buscam:

- * Propiciar a prática de esportes para todas as pessoas, independentemente de limitações físicas; - Criar um ambiente no qual todos possam se superar; - Aumentar a consciência pública a respeito dos direitos das pessoas com necessidades especiais. (Suraya Darido)

Formem pequenos grupos e respondam:

- * Vocês conhecem alguma pessoa com necessidade especial que pratica atividade física? Qual?
- * Vocês acham que no Brasil as pessoas com necessidades especiais têm acesso às práticas corporais?
- * Como é a realidade das escolas brasileiras em relação as práticas corporais para as pessoas com necessidades especiais?
- * Conhecem escolas que possuem rampas de acesso para receber deficientes? - Barras de ferro nas rampas? - Sanitários específicos? Bebedouros rebaixados?
- * Conhecem algum lugar que oferece esse serviço? Qual?

Publiquem suas considerações no [Portfólio de Grupo](#) com o título [D19_Atividade17](#).

Atividade 18 – Trabalhando o texto 06 – “Inclusão: considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola”.

Agora que já discutiram exemplos práticos, vamos partir, literalmente, para a prática, trabalhando em duplas.

Procurem caminhar com um dos membros da dupla de olhos vendados. Andem por diferentes lugares e pisos e, se possível, passando por obstáculos. O membro da dupla que não estiver vendado vai oferecendo dicas para o colega vendado. Depois de um tempo, invertam as duplas.

Finalizada a experiência, comentem, coletivamente, as seguintes questões:

- * Como vocês se sentiram realizando a atividade?
- * Quais foram as maiores dificuldades?
- * Como vocês acham que as pessoas com necessidades especiais se sentem realizando atividades físicas e atividades diárias?

E finalmente, relacionem a prática que realizaram com o trecho abaixo:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (CNE, 2001, p.7).

Atividade 19 – Trabalhar as relações entre as práticas corporais e a questão da inclusão.

Leiam o trecho a seguir e estabeleçam relações com a concepção de inclusão defendida no texto 06 - *“Inclusão: considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola”*.

Vale aqui o exemplo do espetáculo Dança sobre Rodas, por sinal, lindíssimo, que assisti. Um momento marcante foi a entrada no palco de uma jovem tetraplégica, movendo-se languidamente em uma cadeira de rodas. A iluminação muito tênue não permitia, no início ver exatamente como era aquele corpo. Apenas as voltas que fazia ao sabor da melodia. Da platéia podia-se ver algo como uma capa estendendo-se da cadeira ao chão. Aos poucos a luz foi aumentando, até que deu para ver que a capa nada mais era do que um segundo corpo, o da professora, em absoluto relaxamento.

Suas mãos moviam a cadeira, mas com tal suavidade que mais pareciam asas voando. Nada dantesco, constrangedor, piegas ou penalizante... No final muito emocionada, procurei a dançarina e, ingenuamente, perguntei-lhe como era dançar para ela. Respondeu, sorrindo: Cada um dança com o que tem e como pode; eu danço com os olhos; só não posso deixar de dançar. Naquele momento, compreendi o sentido de motricidade, de corporeidade e, acima de tudo, de qualidade de vida.

(Adaptado de TEVES, N. Qualidade de vida, meio ambiente e esporte: focos de complexidade. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Esporte como fator de qualidade de vida. Piracicaba, Unimep, 2002).

Publiquem as considerações do grupo no Portfólio de Grupo, com o título D19_Atividade19.

5º Período Virtual – 03 e 04/04/2012



Atividade 20 – Pesquisa sobre recursos de acessibilidade para práticas corporais.

Observem seu contexto profissional. Identifiquem se na escola em que atuam, existem pessoas que se beneficiariam com recursos de acessibilidade, especialmente, os relacionados às práticas corporais. A partir dessa análise, façam uma busca, na *Web*, sobre recursos e serviços que podem contribuir com a qualidade de vida e independência das pessoas identificadas. Escrevam um texto, relatando todo o processo: observação, análise e resultado da pesquisa, destacando os prováveis motivos da realidade atual e, principalmente, as estratégias que viabilizariam a implementação dos recursos encontrados.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#) com o título [D19_Atividade 20](#).

Atividade 21 – Leitura do texto 07 - “Aspectos Didáticos da Educação Física”.

Para a produção desse material, a professora Suraya preferiu dividir os aspectos metodológicos da Educação Física em dois tópicos:

- * “**Princípios de Ensino**”- que foram apresentados no texto 05 - “*Princípios de ensino para a Educação Física na escola*”.
- * E os “**Aspectos Didáticos**” – que serão apresentados agora, no *texto 07 - “Aspectos Didáticos da Educação Física”*.

Foram relacionados seis aspectos didáticos:

1. A prática e as filas.
2. Competições esportivas, ligas pedagógicas ou festivais e atividades extracurriculares.
3. Painel de notícias, utilização de vídeos e estímulo à pesquisa.
4. Lúdico versus seriedade.
5. A técnica esportiva.
6. Livro didático.

Leiam, atentamente, o texto 07 e selecionem alguns exemplos positivos e/ou negativos que ocorrem na escola. Anotem cada um deles para ilustrar as discussões da próxima aula presencial.

Texto disponível na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

6ª Aula Presencial – 05/04/2012



Atividade 22 – Retomada do texto 07 - “Aspectos Didáticos da Educação Física”.

Iniciem a aula pontuando na lousa os exemplos positivos e negativos levantados por vocês durante a leitura do texto 07.

Discutam cada um deles, apresentando, na medida do possível, alternativas que busquem transformar os exemplos negativos em práticas positivas, e/ou que possam aprimorar os positivos.

Esclareçam eventuais dúvidas.

● **Atividade 23 – Assistir ao vídeo 07 - “Didática da Educação Física”, e trabalhar o tema como ensinar Educação Física na escola.**

Assistam, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 07 – “*Didática da Educação Física*”. Vocês podem acessá-lo também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Nesse vídeo, os entrevistados falam sobre as inúmeras possibilidades de ensinar Educação Física e comentam suas práticas.

Levando em consideração o vídeo assistido, o texto 05 - “Princípios de ensino para a Educação Física na escola”, o texto 07 - “Aspectos Didáticos da Educação Física”, e as discussões da atividade 22, elaborem três questões reflexivas, para serem respondidas por outro grupo.

Ao final, cada grupo deverá ler, para a classe, as questões que lhes foram encaminhadas e suas respectivas respostas. O êxito da atividade depende da apresentação das considerações de todos os grupos e da discussão coletiva de questões polêmicas.

Postem as questões respondidas por seu grupo no [Portfólio de Grupo](#), com o título [D19_Atividade23](#).

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Criar grupos na plataforma.

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivo:

- Refletir sobre os aspectos tratados no texto 05 - “Princípios de ensino para a Educação Física na escola”, no texto 07 - “Aspectos Didáticos da Educação Física”, e no vídeo 07 – “Didática da Educação Física”.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (vide Manual do Aluno).
- Participação nos vários momentos da atividade, como elaboração das questões, desenvolvimento de reflexões para respondê-las e discussões finais.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 08/04/2012 – sem desconto em nota.
- de 09/04 a 15/04/2012 – com desconto em nota.



Atividade 24 – Refletir sobre “Educação Física para além do esporte”.

Assistam, em sua TV digital, ao vídeo 08 – “*Educação Física para além do esporte*”. Vocês podem acessá-lo também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

O vídeo trata das necessidades do aluno de se identificar com a aula, e do professor diversificar sua prática para atingir este objetivo. Apresenta esses dois fatores como capazes de possibilitar um maior conhecimento de mundo aos alunos. E traz questionamentos que permeiam as escolhas dos profissionais da Educação Física, tanto em relação às “escolas” em que se inspiram atualmente, quanto às práticas possíveis para atingir os objetivos a que a Educação Física se propõe.

Em seguida, pesquisem na *Web*, uma matéria sobre as diferentes práticas da cultura corporal (por exemplo: surf nas aulas; skate nas aulas, lutas nas aulas, parkur etc.) e analisem as vantagens e desvantagens de práticas como essas serem incluídas nas aulas.

Postem suas considerações no [Portfólio Individual](#), com o título [D19_Atividade24](#). Não se esqueçam de indicar o *site* onde a matéria está disponibilizada.

Se, em suas buscas, encontrarem vídeos para ilustrar o trabalho, compartilhem com os colegas, disponibilizando seus *links* na Ferramenta [Mural](#). Neste caso, escrevam uma breve sinopse.

Atividade 25 – Ler o texto 08 - “A avaliação da Educação Física na escola”, e assistir ao vídeo 09 – “Avaliação na Educação Física”.

No texto “*A avaliação da Educação Física na escola*”, a Professora Suraya pondera que:

Particularmente, para a Educação Física avaliar implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando. (p.127)

O texto na íntegra encontra-se disponível na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Façam sua leitura e, em seguida, assistam ao vídeo 09 - “*Avaliação na Educação Física*”, disponibilizado na [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Para melhor compreensão dos temas estudados, procurem completar o *Quadro 01 – Avaliação*, disponibilizado na Ferramenta *Material de Apoio*, relacionando-o com as proposições para a Educação Física na escola.

Quadro 01 - Avaliação

| | Por que avaliar | Quando avaliar | O que avaliar | Como avaliar |
|------------------------|-----------------|----------------|---------------|--------------|
| Dimensão conceitual | | | | |
| Dimensão procedimental | | | | |
| Dimensão atitudinal | | | | |

Publiquem seus arquivos no *Portfólio Individual*, com o título *D19_Atividade25*.

Se ficarem com dúvidas durante a realização da atividade, façam uma cópia impressa e levem-na na próxima aula. Assim, poderão preenchê-la com os devidos esclarecimentos.

Anotem outros aspectos que gostariam de discutir durante a retomada do texto.



AGENDA DA QUARTA SEMANA

09/04/2012 a 15/04/2012

E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (PAULO FREIRE, p. 58).

Caros alunos!

Durante esta semana focalizaremos o tema “avaliação” e suas perspectivas. O texto 08 - “A avaliação da Educação Física na escola”, da Professora Suraya Cristina Darido, discute e nos apresenta a avaliação, sobretudo, como um processo, “[...] que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor”.

Em seguida, teremos as atividades de revisão e recuperação que antecedem a prova.

Assim, **durante esta quarta semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia **11 de abril de 2012, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 15 de abril de 2012, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

7ª Aula Presencial – 09/04/2012 – 2ª feira



Atividade 26 – Discussões sobre mídia e tecnologias em relação às atividades físicas.

Atividade 27 – Retomada do texto 08 - “A avaliação da Educação Física na escola”.

7º Período Virtual – 10 e 11/04/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 28 – Analisando a dimensão dos conteúdos e sua avaliação na Educação Física escolar.

8ª Aula Presencial – 12/04/2012 – 5ª feira – Revisão e Recuperação



Atividade 29 – Trabalho em grupo para Revisão.

Atividade Avaliativa

8º Período Virtual – 13, 14 e 15/04/2012



6ª feira, sábado e domingo - Revisão e Recuperação

Atividade 30 - Período para estudos.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!



4ª SEMANA DE ATIVIDADES:

7ª Aula Presencial – 09/04/2012



Atividade 26 – Discussões sobre mídia e tecnologias em relação às atividades físicas.

Iniciem a aula retomando aspectos importantes dos temas trabalhados na semana passada. Apresentem, brevemente, alguns dos aspectos analisados na atividade 24 e, após o vídeo, discutam sobre o papel da mídia no ideário coletivo, especialmente, em relação às práticas da cultura corporal.

Assistam então, às 20h ou às 21h15, ao vídeo 10 – “A Influência da Mídia na Prática Escolar da Educação Física”. Vocês podem acessá-lo também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Retomem a discussão e a ilustrem com eventuais casos observados na escola, em que a influência midiática foi facilmente detectada.

Finalizadas as discussões e trabalhando no laboratório, dividam a sala em quatro grupos de forma que cada um deles pesquise e faça uma síntese de um dos temas relacionados abaixo:

- * As doenças da modernidade e os efeitos da atividade física.
- * Gasto calórico e atividade física.
- * O impacto das tecnologias no meio ambiente.
- * Alimentação e estilo de vida.

Concluída essa parte do trabalho, apresentem os resultados para a sala toda.

Em seguida, leiam o texto:

A atividade física acompanha a espécie humana desde os tempos mais remotos. Há muitos milênios a atividade física permitia ao homem realizar as tarefas diárias como a caça, a pesca, possibilitando ainda que se defendesse ou que fosse capaz de fugir.

Numa sociedade sem carros, controles remotos, armas de fogo e fornos de micro-ondas, o esforço físico e o trabalho muscular eram absolutamente essenciais para a continuidade da espécie.

Atualmente, a partir do uso das novas tecnologias somos capazes de passar dias, semanas, meses sem realizar grandes esforços físicos, sem ser necessário para isso deixar de trabalhar, cozinhar ou estudar. Não há mais relação da atividade física com os Deuses ou com a própria sobrevivência da espécie.

Em nenhum outro momento da história da humanidade a atividade física foi tão relacionada à saúde, sendo reconhecida e recomendada por profissionais da área médica, da motricidade, da psicologia, da fisioterapia, entre outros. Assim, é bem pouco contestável a ideia dos benefícios advindos da prática regular de atividade física. (Suraya Darido)

A questão que se coloca por ora é a seguinte:

- * Por que tão poucas pessoas praticam regularmente atividade física, mesmo conhecendo e reconhecendo os seus benefícios?

Dividam a turma em dois grupos. A partir das atividades realizadas até o momento, bem como do questionamento proposto, um dos grupos defenderá as novas tecnologias, apontando os seus principais benefícios e o outro fará o contrário.

Os Orientadores de Disciplina serão o júri. Desse modo, farão um julgamento a respeito da força dos argumentos de cada um dos grupos.

Finalizado o debate, procurem discutir sobre as possíveis formas de avaliar essa atividade.

Registrem individualmente os pontos mais importantes de cada uma das etapas da atividade e publiquem suas reflexões no [Portfólio Individual](#), com o título [D19_ Atividade 26](#).

Atividade 27 – Retomada do texto 08 - “A avaliação da Educação Física na escola”.

Segundo a Professora Suraya, “...avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor.” (p.127). Assim, fundamentados por sua prática docente, discutam com a sala até que ponto isso realmente acontece, não só nas aulas de Educação Física, mas em todos os processos de ensino-aprendizagem na escola.

Reflitam e ponderem sobre o papel do professor e do aluno para o sucesso ou fracasso desse objetivo da avaliação.

Em seguida, retomem os conceitos trabalhados no [Quadro 01 – Avaliação](#). Discutam os pontos mais interessantes e esclareçam as eventuais dúvidas em relação ao texto.



Atividade 28 – Analisando a dimensão dos conteúdos e sua avaliação na Educação Física escolar.

Imaginem as seguintes atividades propostas pelo professor de Educação Física aos seus alunos:

1. Entrevistem seus pais, avós, parentes ou amigos mais velhos e peçam que eles apontem quais eram os seus jogos e brincadeiras favoritos na infância.
2. Comparem as brincadeiras favoritas deles com as suas. Coloquem essas informações em um quadro no caderno.
3. Analisem, com a ajuda de seus colegas, quais são as principais diferenças entre as brincadeiras citadas.
4. Registrem no papel: O que mudou? E por que mudou?

Agora, respondam individualmente:

- * Quais as dimensões dos conteúdos tratados nas atividades?
- * O que, como e quando poderia ser realizada a avaliação dessa atividade?

Publiquem suas considerações no [Portfólio Individual](#), com o título [D19_Atividade28](#).

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Refletir sobre as dimensões dos conteúdos e sobre os processos avaliativos.

CrITÉrios de avaliação:

- Produção textual (vide Manual do Aluno).
- Respostas compatíveis com a questão apresentada.
- Demonstração de conhecimentos específicos sobre as dimensões dos conteúdos, suas especificidades e características.
- Desenvolvimento de raciocínio lógico e apreensão dos conceitos necessários ao processo de avaliação.
- Compreensão das dimensões do conteúdo e dos processos avaliativos.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 11/04/2012 – sem desconto em nota.
- de 12/04 a 15/04/2012 – com desconto em nota.

8ª Aula Presencial – 12/04/2012 – 5ª feira**Atividade 29 – Trabalho em grupo para Revisão.**

Reúnam-se em grupos e façam um levantamento dos conteúdos trabalhados durante esta disciplina. Observem os temas que, eventualmente, ainda estejam obscuros e/ou questões que gostariam de discutir mais profundamente.

Façam uma lista na lousa com os temas que gostariam de retomar e/ou aprofundar, e dividam a classe em grupos.

Cada grupo ficará responsável por postar um arquivo *PowerPoint*, esclarecendo e/ou aprofundando um dos temas elencados.

Na medida do possível, finalizem, ainda hoje, os *PPTs*, para que todos possam acessar os arquivos durante o próximo período virtual e, assim, aprimorar seus estudos.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio do Grupo](#), com o título *D19_atividade29_XX* (em que *XX* é o tema ao qual se refere o arquivo – para evitar problemas de acesso, lembrem-se de salvar seus arquivos na versão 97-2003, e de não usar sinais gráficos no título). Deixem as postagens “totalmente compartilhadas”, para que todos tenham acesso.

8º Período Virtual – 13, 14 e 15/04/2012.**Atividade 30 – Período para estudos.**

Aproveitem esse período para aprofundar seus estudos. Se por ventura, não tiverem terminado o *PowerPoint*, postem-no com urgência, para que todos os temas elencados sejam contemplados (Vejam as indicações de postagem na atividade 30).

Se acharem pertinente, peçam aos seus Orientadores que abram um Fórum de Discussão, para a interação com os colegas.

Bons estudos!



AGENDA DA QUINTA SEMANA

16/04/2012 a 22/04/2012

“Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos...”
FORQUIN, 1993, p.21)

Caros alunos!

Chegamos à última semana da disciplina **D19 – Conteúdos e Didática de Educação Física**.

Hoje, dia 16 de abril de 2012, vocês realizarão a prova final. Aproveitem o momento da prova, para refletir sobre seu crescimento acadêmico.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

9ª Aula Presencial – 16/04/2012 – 2ª feira



● Atividade 31 – Prova.

9º Período Virtual – 17 e 18/04/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 32 – Finalização da disciplina.

10ª Aula Presencial – 19/04/2012 – 5ª feira

Atividade 33 – Orientação de Estágio

10º Período Virtual – 20, 21 e 22/04/2012 – 6ª feira, sábado e domingo.



Atividade 34 – Execução das metas planejadas.

Segunda-feira, dia 23 de abril de 2012, daremos início à **D20 – Conteúdos e Didática de Matemática**. Fiquem atentos! Façam seus acessos, por meio do Portal Acadêmico (<http://www.edutec.unesp.br>).

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



5ª SEMANA DE ATIVIDADES:

9ª Aula Presencial – 16/04/2012



Atividade 31 – Prova.

Chegou o momento de verificarem a construção de seu conhecimento.

A prova vale 10 pontos, é individual e terá duração de quatro horas.

Boa sorte!

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 4

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em Conteúdos e Didática de Educação Física.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Análise crítica dos conteúdos discutidos e compreensão dos aspectos mais relevantes da Educação Física.

9º Período Virtual - 17 e 18/04/2012 – Revisão/Recuperação



Atividade 32 – Finalização da disciplina.

Se acharem pertinente, retomem os apontamentos feitos ao longo desta disciplina e escrevam um Memorial Reflexivo pontuando suas conquistas e as aprendizagens construídas ao longo da D19 – “*Conteúdos e Didática de Educação física*”.

Sugerimos que escrevam em um editor de texto e depois copiem o texto na [Ferramenta Diário de Bordo](#), com o título D19_Atividade32.

10ª Aula Presencial - 19/04/2012



Atividade 33 – Orientação de Estágio

Hoje é dia de Orientações de Estágio. Conversem com seus Orientadores e discutam as novas ações e metas a serem cumpridas.

Bom trabalho.



Atividade 34 – Execução das metas planejadas.

Agora que já conversaram com seus orientadores, aproveitem esse período para colocar em prática os objetivos traçados.

Bom trabalho!

A diagramação deste caderno ocorreu no verão de 2012.
Sua paginação deu-se com Adobe InDesign e a ilustração, com Adobe Illustrator, ambos em plataforma Mac OS e instalados em computadores do NEaD, no Ipiranga, São Paulo/Brasil.
O corpo do texto é Times New Roman, Arial e, como vetores, Trajan e Linoscript.
Seu miolo é em off-set 90 gramas e sua capa, em papel supremo 250 gramas com laminação fosca e 21 x 27.8cm de tamanho fechado.
A impressão ficou a cargo da Assahi Gráfica.