



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

temáticas da formação em serviço no ProEF

(organizadoras)

Denise Ivana de Paula Albuquerque
Maria Candida Soares Del-Masso

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
temáticas da formação em serviço no ProEF**

CONSELHO EDITORIAL (Portaria Unesp 275/2014; Portarias Unesp 311 e 312/2016)

Prof^a. Dr^a. Maria Candida Soares Del-Masso, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas, São Paulo, Brasil

Prof^a. Dr^a. Daniela Melaré Vieira de Barros, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Jordi Quintana Albalat, Universidade de Barcelona, Faculdade de Formação de Professores, Ensino e Organização Educacional, Barcelona, Espanha

Prof. Dr. José Armando Valente, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto de Artes, Campinas, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Juan Felipe Córdoba-Restrepo, Universidad del Rosario, Bogotá, Colômbia

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil

Prof. Dr. Mário Hissamitsu Tarumoto, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil

**Denise Ivana de Paula Albuquerque
Maria Candida Soares Del-Masso
(organizadoras)**

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
temáticas da formação em serviço no ProEF**



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



© Dos organizadores

Cultura Acadêmica - www.culturaacademica.com.br

Unesp - Universidade Estadual Paulista

Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas
Rua Dom Luis Lasagna 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP
Tel. (11) 2066-5814
<https://www2.unesp.br/portal#!/iep3>

CIP - Catalogação na Publicação

Albuquerque, Denise Ivana de Paula

A3457 Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.

170 p. ; PDF

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86546-43-9

Resumo: O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) é um curso semipresencial com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e coordenado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), câmpus de Presidente Prudente, juntamente com os câmpus de Bauru e Rio Claro. Suas atividades junto aos 181 alunos vinculados às 11 Instituições de Ensino Superior Associadas tiveram início no dia 02 de abril de 2018. Este livro é resultado do trabalho coletivo dos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional na construção de materiais didático-científicos que compuseram as disciplinas obrigatórias do ProEF versando sobre o planejamento, implementação e avaliação de estratégias para o enfrentamento dos problemas do contexto de atuação profissional nas aulas de Educação Física Escolar.

1. Educação física. 2. Professores - Formação. 3. Educação. I. Del-Masso, Maria Candida Soares. II. Título.

CDD 613.7088378198

Este livro é publicado pelo [Programa de Publicações Digitais de IEP3 - Unesp](#). O Programa está constituído pela Revista InFor e pelos livros em formato digital. Confira os títulos já publicados.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Sandro Roberto Valentini

Chefe de Gabinete

Carlos Eduardo Vergani

Pró-Reitora de Graduação

Gladis Massini-Cagliari

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Telma Teresinha Berchielli

Pró-Reitor de Pesquisa

Carlos Frederico de Oliveira Graeff

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Cleopatra da Silva Planeta

Pró-Reitor de Administração

Leonardo Theodoro Büll

Secretário Geral

Arnaldo Cortina

Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas

Unesp

“Prof^a. Adriana Chaves”

Coordenação IEP3-Unesp

Alessandra de Andrade Lopes

Vice-coordenação IEP3-Unesp

Marcus Vinicius Maltempi

Coordenação IEP3 - Unesp - São Paulo

Marcus Vinicius Maltempi

Coordenação IEP3- Unesp - Bauru

Alessandra de Andrade Lopes

Coordenação Pedagógica

Edson do Carmo Inforsato

Coordenação Editorial

Maria Candida Soares Del-Masso

Tecnologia da Informação
André Luís Rodrigues Ferreira
Erik Rafael Alves Ferreira (*in memoriam*)
João Pedro Camargo de Achiles
Marcelo de Souza Tamashiro

Produção Tecnológica
Ana Paula Souza Nascimento

Produção Pedagógica
Andréia Lopes de Carvalho
Fábio Arlindo Silva
Maria Luiza Ledesma Rodrigues
Soellyn Elene Bataliotti

Assistência Técnica Administrativa
Anne Carolina Gonçalves de Aguiar
Carolina da Silva Maeda
Celia Aparecida Gomes Fernandes Gavalvão
Cleide Francisco
Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Revisão
Antonio Netto Junior
Fábio Arlindo Silva

Comunicação
André Neri

SUMÁRIO

<u>PREFÁCIO</u>	9
<u>APRESENTAÇÃO</u>	12
<u>1 Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais</u>	14
<i>Fernanda Moreto Impolcetto e Suraya Cristina Darido</i>	
<u>2 Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar</u>	28
<i>Suraya Cristina Darido</i>	
<u>3 Educação Física: planejando o trabalho docente</u>	46
<i>Elaine Cristina Silva e Evando Carlos Moreira</i>	
<u>4 Objetivos e conteúdos para o ensino da Educação Física escolar</u>	65
<i>Elaine Cristina Silva, Evando Carlos Moreira e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira</i>	
<u>5 Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar</u>	83
<i>André Luís Ruggiero Barroso</i>	
<u>6 O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar</u>	105
<i>Suraya Cristina Darido, Fernando Jaime González e Guy Ginciene</i>	
<u>7 Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica</u>	130
<i>Fernando Jaime González</i>	
<u>8 Educação Física escolar e a questão de gênero</u>	149
<i>Osmar Moreira de Souza Júnior</i>	
<u>GLOSSÁRIO</u>	164
<u>Notas de fim</u>	165

PREFÁCIO

O convite para a escrita desse prefácio muito me alegra, pois sinto como um reconhecimento pelo trabalho que demos início no ano de 2012. Nesse ano, havíamos idealizado a oferta de um curso de especialização (*lato sensu*) para a comunidade brasileira da Educação Física, com financiamento do então Ministério do Esporte e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (essa Coordenação ainda em estudos e de difícil negociação, mas inclinada a nos apoiar). Em 2013, a Professora Suraya Cristina Darido integrou nossa equipe de consultores e, imediatamente, se integrou à proposta e também da situação das tratativas até então adotadas por mim e pela Professora Gianna Lepre Perim, na época Diretora da Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED¹), grande incentivadora e apoiadora da ideia. Aqui vale o registro que sem seu apoio e do então Secretário de Esporte Educacional, Júlio Filgueira, não teríamos conseguido avançar com a proposta.

Com a chegada da Professora Darido e do suporte direto da Universidade Estadual Paulista (Unesp), fortalecemos as nossas ações com a Capes em relação à oferta da proposta inicial da especialização. Neste momento, a Capes já estava mais propensa a concentrar seus apoios a programas de pós-graduação em nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), no caso, mestrado profissional. Confesso que a ideia me assustava um pouco, mas a Professora Darido se animou bastante, encampou a ideia, nos motivou, e, a partir daí, começamos a nova empreita: a elaboração do Mestrado Profissional em Educação Física. Inicialmente nos baseamos em outros projetos que estavam em andamento pela Capes como o PROFMAT, PROFQUI, PROFLETRAS e outros. Da mesma forma reunimos, com suporte do Ministério do Esporte, especialistas da Educação Física Escolar nacional para dois encontros de discussão e aprimoramento da proposta inicial que elaboramos. Um encontro em Brasília e outro na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Aproveitamos todo o envolvimento com o processo formativo do Programa Segundo Tempo e os profissionais envolvidos para chegarmos a uma proposta do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF. Por fim, no ano de 2014 inserimos no sistema da Capes a Avaliação de Proposta de Cursos Novos (APCN) do ProEF em rede, capitaneado pela Unesp com suporte do Prof. Eduardo Kokubun e o envolvimento de outras 20 Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Estas IES foram bem distribuídas regionalmente para podermos atender ao máximo possível do território brasileiro.

Entretanto, as políticas públicas são conturbadas e sempre muito dependentes dos ventos políticos de momento. O processo acabou sendo aprovado, contudo, sem o atendimento pleno do pacote financeiro, comprometendo em demasia o idealizado e acordado entre as instituições. Isso acabou gerando atrasos, desistências naturais, pois com os cortes, tempo para a aprovação e tramitação geral, muitos dos envolvidos mudaram de setores, assumiram outras responsabi-

lidades, aposentaram e/ou desistiram por conta de não terem sido contemplados nas tratativas iniciais.

O projeto acabou hibernando um pouco e depois de algum tempo (2018) as professoras Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso, da Unesp de Presidente Prudente, corajosamente assumiram e deram continuidade ao processo.

Preocupe-me em registrar um pouco das memórias desse processo para que possamos reconhecer o empenho dado por vários atores em diferentes momentos, pois se hoje temos o prazer de ter esse programa, muito se deve aos protagonistas iniciais e, em especial ao papel dessas duas professoras, Denise e Cândida, que deram continuidade ao processo e à efetivação da proposta, mesmo com todos os percalços decorrentes dos cortes e desistências ocorridas.

No atual cenário da pós-graduação brasileira, um dos grandes problemas dos mestrados acadêmicos é que eles acabam por se envolver demasiadamente no mundo científico e se distanciam das práticas efetivas da profissão, seja o setor educacional ou fora dele. Os mestrados profissionais vieram com a tentativa de romper com esse distanciamento e vínculo. Têm o objetivo de fortalecer e qualificar o profissional em seu lócus de trabalho, buscando desenvolver e aprimorar ferramentas técnicas e pedagógicas que consigam dar conta das demandas relacionadas às profissões e, no caso, à Educação Básica. Aqui, podemos destacar que uma das funções específicas do ProEF é a de fortalecer o vínculo do profissional da Educação Física com a Escola.

Em relação à proposta idealizada, podemos entender que a mesma vem ao encontro das diversas inquietações que a área tem no desenvolvimento das aulas de Educação Física na Educação Básica. Aspectos que vão das políticas educacionais, da estrutura organizacional da área, dos aspectos pedagógicos gerais de planejamento, metodologia, avaliação e temas transversais.

Nesse sentido, temos essa obra que está sendo disponibilizada à comunidade brasileira e que visa subsidiar as discussões e formações oferecidas pelo ProEF. São temas que estão diretamente e intrinsecamente relacionados ao cotidiano escolar, com reflexões e apontamentos que podem fortalecer a atuação do professor de Educação Física.

Sabemos que a pecha de que não contribuímos com o processo pedagógico formativo é fruto de um processo histórico técnico e descompromissado pedagogicamente, mas que vem sendo gradativamente superado e alterado ao longo dos últimos trinta anos. Sabemos que as mudanças em educação são sempre muito morosas, mas precisam ser fortalecidas e mantidas, mesmo com os reveses contínuos que temos. Nesse sentido, o “rola bola” precisa ser superado por meio de práticas pedagogicamente subsidiadas e que consigam ser significativa aos olhos e vivências dos nossos alunos. Se não conseguirmos envolver nossos alunos emocionalmente e cognitivamente em nossas ações, estaremos perdendo espaço e tempo pedagógico importante das futuras gerações.

A Educação Física passa a ser componente curricular oficialmente a partir da promulgação da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. Mas precisamos ter ciência de que não basta ela ser legal, ela precisa ser legítima para a sociedade. Nesse sentido, os professores precisam ancorar-se em pressupostos teóricos e práticos que a validem socialmente para além das atividades físico-recreativas e ocupação do tempo.

Essas críticas e encaminhamentos, por vezes, levam à negação do esporte como conteúdo da Educação Física. Grande equívoco, o esporte é e sempre será um dos grandes conteúdos da Educação Física, contudo, não como finalidade, mas como produção social e que precisa ser ensinada, analisada, discutida, vivenciada e adaptada ao longo das seriações escolares. O esporte é de uma riqueza pedagógica incomensurável, mas ele não pode ser simplificado no processo educacional, precisa ser ensinado e utilizado em sua complexidade, pois reduzi-lo a bater bola, chutar e ou passar é subestimar por demais essa construção social.

Nesse caminhar e busca de legitimação da Educação Física Escolar, alguns pontos se colocam como centrais para que o professor avance. O envolvimento do docente com a proposta pedagógica da escola, desde a sua idealização até a efetivação nas aulas, a organização da disciplina com um planejamento adequado e condizente com as faixas etárias, da mesma forma que vincule estratégias metodológicas que contemplem a proposta pedagógica idealizada, fortalecendo e ampliando as visões sobre o homem, o mundo e a sociedade.

O material aqui disponibilizado trata de todos os temas que indicamos nesse breve prefácio, apresentam subsídios e indicações pedagógicas que remetem à reflexão e a experimentações que podem ser inovadoras em suas práticas. Entretanto, material pedagógico tem prazo de validade e limitações, fatos esses que devem ser considerados por todos e aprimorados por meio de suas vivências e experimentações.

Por fim, entendo que estamos cumprindo uma primeira etapa de aprendizado conjunto, professores, tutores e alunos. Novas turmas virão e junto novos desafios e experiências, o que é muito saudável e gratificante. Estar sempre em busca de inovações e conhecimentos é a mola propulsora da nossa vida. Quando já não nos sentirmos atraídos pelo desafio da curiosidade estará na hora de abrir caminho a outros.

Que continuemos curiosos e ávidos por conhecimentos.

Abraços!

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Departamento de Educação Física – DEF
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL

APRESENTAÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) é um curso semipresencial com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e coordenado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), câmpus de Presidente Prudente, juntamente com os câmpus de Bauru e Rio Claro. Suas atividades junto aos 181 alunos vinculados às 11 Instituições de Ensino Superior Associadas tiveram início no dia 02 de abril de 2018.

O desafio a nós atribuído foi imenso e colocávamos energias para que, a partir de fevereiro de 2018, quando fomos designadas para coordenação do Programa, déssemos conta, nesses dois (2) meses, de todas as demandas para que as aulas tivessem início conforme previsto pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp.

Para isso, houve a necessidade de reorganização das ações e do cronograma de disciplinas, mantendo o eixo proposto no Projeto Político Pedagógico do curso conforme previsto quando da sua elaboração e aprovação junto aos órgãos competentes da proponente e das IES Associadas, assim como junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) mediante os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – ProEB cujo objetivo é a formação continuada stricto sensu dos professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação – MEC.

Este livro é resultado do trabalho coletivo dos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional na construção de materiais didático-científicos que compuseram as disciplinas obrigatórias do ProEF versando sobre o planejamento, implementação e avaliação de estratégias para o enfrentamento dos problemas do contexto de atuação profissional nas aulas de Educação Física Escolar.

Esta publicação não se limita a proclamar um material específico de uma disciplina do ProEF, ele marca também um momento profundamente inovador na história da Educação Física, pois é resultado das ações implementadas para a construção do programa, que pouco a pouco em um esforço coletivo e colaborativo está se solidificando como um espaço de um saber perspectivado a partir do olhar da prática dos nossos alunos.

Assim, podemos apontar que o ProEF inaugura novo entendimento na pós-graduação da Educação Física, mais especificamente na área escolar, tendo em vista que tem um princípio fortemente direcionado para a valorização educacional, no chão da escola, que visa o impacto social.

Todos esses aspectos se entrelaçam em nova dimensão, o oferecimento de um programa de pós-graduação, no modelo híbrido, identificado por um diferencial: o fenômeno da Rede.

Nosso programa está a trilhar um novo caminho, no qual renomadas instituições colocam seus serviços a favor do conhecimento e entre os nós de suas tramas constroem novo modelo de educação, a Rede, partilhando e compartilhando os seus saberes.

Esta obra é o primeiro passo dessa demonstração e suas páginas retratam a significância das experiências acumuladas no exercício da docência dos autores. Portanto, de extrema relevância para nossa área.

Ao final, gostaríamos de agradecer às IES Associadas, e mais ainda, nossas parceiras no desbravar de um conhecimento inovador!

Denise Ivana de Paula Albuquerque
Coordenadora do ProEF

Maria Candida Soares Del-Masso
Vice-Coodenadora do ProEF

1

Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais

Fernanda Moreto Impolcetto

Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Câmpus de Rio Claro-SP.

Suraya Cristina Darido

Livre-docente em Ciências da Saúde. Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Câmpus de Rio Claro-SP.

Problema

1. Será que temos uma boa compreensão de como as leis mais importantes da Educação Física na escola foram se modificando ao longo do tempo?
2. Conhecemos a lei que rege atualmente a situação da Educação Física como componente curricular da Educação Básica? Sabemos interpretá-la? Conseguimos implementá-la corretamente nas escolas? Como conhecer os aspectos legais pode favorecer a qualidade da prática pedagógica?

Objetivo

A Educação Física atualmente é componente curricular obrigatório da Educação Básica, mas nem sempre a disciplina teve essa condição. Para que possamos compreender sua situação, papel e função na escola hoje é preciso examinar como ela foi concebida ao longo do tempo pelas leis nacionais. O objetivo desse texto é apresentar como as leis brasileiras configuraram a função da Educação Física escolar no contexto brasileiro, até os dias atuais, indicando as implicações, limites e avanços decorrentes dessas leis para a área. Iniciamos pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, passando pela LDB de 1971 e 1996, culminando na Lei nº 10.793/2003 que rege a atual condição da Educação Física como componente curricular. Buscamos refletir sobre o impacto de cada uma dessas leis em relação à identidade e finalidade da Educação Física, que se transformaram ao longo dos anos, de acordo com determinados interesses e momentos históricos. No final do texto, discutimos a questão da interpretação da lei atual, os itens de facultatividade e as dispensas das aulas dessa disciplina, as consequências dessa cultura de dispensas e algumas possibilidades para superá-la, além da situação da Educação Física no Ensino Noturno.

A Educação Física na LDB de 1961 e de 1971

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira foi promulgada em 1961 e de acordo com o artigo 22 da Lei nº 4.024/1961, a prática da Educação Física era obrigatória nos cursos primários (Educação pré-primária e Ensino Primário) e médio (Ginásio e Colégio) aos alunos com idade até dezoito anos.

Dez anos depois ocorreu uma reforma educacional, sendo que a denominação de Educação de Grau Primário e Médio passou para Ensino de 1º e 2º Grau. Em relação à Educação Física o artigo 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, deixou de fazer referência ao limite de idade de obrigatoriedade da prática, tornando-se obrigatória em todos os níveis de ensino e facultativa ao aluno que estivesse em alguma das seguintes condições:

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

No Ensino Superior a Educação Física já havia sido introduzida desde 1968, em decorrência da reforma universitária promovida pelo governo militar, que tinha a intenção de desmobilizar politicamente os estudantes, distraindo-os com a prática esportiva.

A LBD de 1971 expressa a lógica do mercado capitalista em relação as facultatividades que permite à Educação Física, pelo menos nos dois primeiros itens, pois o fato de facultá-la ao aluno que trabalhava e estudava a noite, reforça a ideia de que a responsabilidade pela capacitação física e sua manutenção, estava relegada ao mercado de trabalho e não mais à escola. Torná-la optativa ao aluno com mais de trinta anos, expressa a compreensão de que com esta idade, ele também já estaria vinculado ao mercado de trabalho, seria responsável pela manutenção da capacidade física dos funcionários (CASTELLANI FILHO, 1998).

Em relação ao aluno que estivesse prestando serviço militar, as atividades físicas praticadas nas Forças Armadas eram consideradas suficientes para a formação, não havendo, portanto, necessidade de prática nas aulas de Educação Física escolar. Por fim, facultá-la ao aluno que estivesse fisicamente incapacitado aponta a concepção de que as atividades realizadas nas aulas de Educação Física não precisavam ser pensadas, refletidas, conceituadas, pois não transmitiam conhecimentos, enfim, eram apenas voltadas para a prática (CASTELLANI FILHO, 1998).

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

[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve a aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BETTI, 1991, p. 104).

O termo atividade empregado no texto legal, remete à ideia de que a Educação Física estava relacionada a um fazer prático que não precisava de uma reflexão teórica, pois a área não se configurava como um campo de conhecimento dotado de um saber próprio, apenas uma experiência limitada em si mesma.

Sabemos que o papel que a Educação Física assumiu historicamente no cenário escolar contribuiu para a construção de um estereótipo da disciplina que faz com que os alunos, professores e a comunidade escolar, bem como a sociedade de maneira geral, tenham dificuldade de reconhecer o professor de Educação

Física e suas aulas como parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola. Ainda em muitas escolas, a Educação Física é considerada como atividade extracurricular voltada para objetivos diversos como o treinamento, a saúde e o lazer, apesar de a partir da LDB de 1996, constituir-se como componente curricular, como será visto a seguir.

Sousa e Vago (1997) indicam que a aptidão física se constituía como a referência fundamental para orientar o planejamento, o controle e a avaliação das aulas, o que demonstra uma visão de ser humano reduzido à sua dimensão biológica.

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

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

No Ensino Superior, além de continuidade aos objetivos iniciados nos graus anteriores, as práticas deveriam conduzir à manutenção e aprimoramento da aptidão física e conservação da saúde. Outros objetivos relacionados ao senso moral e cívico, fortalecimento da vontade, estímulo às tendências de liderança, consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade, também eram indicados. O conteúdo era igual ao do Ensino de 2º grau.

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

A Educação Física na LDB de 1996: de atividade a componente curricular

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

O parágrafo 3º do artigo 26 da LDB nº 9394/1996 determina o seguinte:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

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

Silva e Venâncio (2005) indicam que essa alteração na lei não trouxe as mudanças esperadas para a área, pois a redação genérica do artigo não garantia a presença em todas as aulas de Educação Física das etapas da Educação Básica e, muito menos, que os profissionais que ministrassem essas aulas contassem com formação específica.

Especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física, com algumas exceções, são ministradas por professores formados em curso de Magistério ou Pedagogia. Docente que, segundo alguns estudos, muitas vezes não se sentem preparados e motivados para trabalhar com a Educação Física.

Em 2001 foi alterado o texto do artigo 26 em seu parágrafo 3º incluindo o termo obrigatório à frente da expressão componente curricular, o que reforçou a exigência legal da Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com Sousa e Vago (1997), a nova LDB proporciona à Educação Física a permanência no Ensino Fundamental e Médio e exclusão do Ensino Superior. Mantém a disciplina fora dos programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos quais os alunos que já não frequentaram a escola regular e, conseqüentemente, as aulas de Educação Física, continuam excluídos de seu ensino.

A lei não explicita conceitos, objetivos nem conteúdos para a disciplina, como em todo o texto da lei, mas apresenta três condicionantes: integrar-se à proposta pedagógica da escola, ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. O primeiro item aponta para a autonomia e liberdade que a nova LDB concede aos sistemas de ensino e às escolas. O segundo e terceiro, no entanto, remetem ainda à visão biológica da área, na qual os alunos devem ser organizados em turmas que possuam características semelhantes quanto ao desenvolvimento das condições físicas e de faixa etária.

Aspectos como a carga horária anual, o número de aulas, a composição das turmas, duração da aula e espaço de ensino ficam sob decisão de cada escola. Cabe destacar que a atual LDB concede grande liberdade e autonomia para as escolas, especialmente por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual devem constar os objetivos da escola, suas prioridades e ações, tendo em vista suas próprias características. O que por um lado, representa grande avanço na medida em que faz que as decisões da escola sejam tomadas nela própria e por parte daqueles que nela estão envolvidos. Por outro lado, no entanto, em muitas escolas esse instrumento não tem sido bem utilizado, sua elaboração em muitos casos decorre de modelos produzidos por órgãos superiores (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

No caso específico da Educação Física, o PPP pode decidir, por exemplo, o número de aulas que serão oferecidas, se elas acontecerão no mesmo período das aulas dos demais componentes curriculares, se aos alunos dos cursos noturnos as aulas dessa disciplina serão aos sábados, entre outros aspectos. Em decorrência dessa descentralização, verificamos que o número de aulas da disciplina diminuiu em muitas escolas, especialmente as privadas, a partir da LDB de 1996. Já algumas escolas de tradição alemã mantiveram o número de três aulas por semana.

Outra lacuna foi a permanência do termo “facultativo aos cursos noturnos”. Nesse sentido grande parcela da população escolar não tinha acesso aos conhecimentos veiculados por esse componente curricular, pois o oferecimento da Educação Física era facultativo à escola e caso as mesmas optassem por oferecer a disciplina, as horas aulas não eram contabilizadas na carga horária da escola (Parecer do CEE nº 178/1998). Tal fato permite concluir que a Educação Física não existia no Ensino Noturno, o que provocava a exclusão de cerca de 70 % dos alunos do Ensino Médio, provavelmente aqueles que seriam os maiores beneficiados com os conhecimentos advindos da cultura corporal.

A Lei nº 10.793/2003: avanço ou retrocesso?

Tentado reverter a situação pouco esclarecedora do texto do parágrafo 3º do artigo 26 da LDB de 1996, a lei foi novamente alterada em 2003, com definição mais específica da facultatividade nas aulas de Educação Física escolar:

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

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 1.044², de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole. (BRASIL, 2003)

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

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

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

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

No estado de São Paulo, por exemplo, esta questão foi resolvida por meio da Resolução SE 1, de 6 de janeiro de 2004, que estabelece quem deve ministrar as aulas de Educação Física, além do número de aulas semanais:

Artigo 1º - As aulas de Educação Artística e de Educação Física, previstas na matriz curricular do ciclo I do ensino fundamental das escolas estaduais, serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina, na seguinte conformidade:

I - duas aulas semanais para cada disciplina nas classes com carga horária de 25 horas semanais.

II - uma aula semanal para cada disciplina nas classes com carga horária de 20 horas semanais (SÃO PAULO, 2004).

Silva e Venâncio (2005) alertam para o fato de que a retomada dos critérios para a dispensa das aulas de Educação Física, incorporados à LDB pela Lei nº 10.793/2003, representam retrocesso de mais de trinta anos, tendo em vista que retoma a concepção *biologicista* de Educação Física prevista no artigo 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Os autores chamam atenção ainda para a interpretação equivocada da lei ou mecanismo usado para burlá-la, que consiste na aceitação por parte das escolas de atestados médicos para a dispensa das aulas de Educação Física.

De acordo com a lei, os alunos portadores de doenças infectocontagiosas têm o direito de ficar afastados das aulas de todos os componentes, e não só da Educação Física, cumprindo tarefas domiciliares que serão designadas pela direção escolar. No entanto, o mesmo não se aplica aos que apresentam atestado médico referente a doenças que não sejam infectocontagiosas, pois, mesmo que não possam participar das atividades físicas, devem comparecer às aulas, tendo em vista que a Educação Física é um componente curricular como os demais, e não se restringe apenas a atividades práticas (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

Portanto, aquele aluno que estiver, por exemplo, com o braço quebrado, deverá frequentar normalmente as aulas de Educação Física, participando das atividades previstas dentro de suas possibilidades. Ao professor cabe planejar e incluir estratégias que assegurem a inclusão deste aluno nas aulas.

Parece que uma revisão da concepção de Educação Física que vem servindo de referência para a elaboração das legislações que regem a Educação Básica em nosso país se faz necessária, pois a disciplina está sendo considerada a partir de uma visão biológica, que considera apenas a formação motora, como se o homem pudesse ser dividido em partes no processo de educação.

Diante desse cenário, apontamos para a necessidade de organização política na área da Educação Física, para que os municípios e estados elaborem leis que possam minimizar os problemas decorrentes da lei federal. Mais do que isso, entendemos que há necessidade urgente de revisão da Lei nº 10.793/2003, no sentido de suprimir os itens de facultatividade, considerando-se que os alunos têm muito que aprender nessa disciplina e isso não ocorrerá em outros momentos ou espaços.

Dispensas das aulas de Educação Física escolar: uma questão de interpretação da lei?

Façamos uma breve reflexão a partir de duas questões para a contextualização do tema a ser discutido no presente estudo. 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 Educação Física) em toda a sua vida escolar? (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009, p. 1).

Entre os trabalhos que tratam da dispensa nas aulas de Educação Física, existem algumas dúvidas comuns como:

- Qual o real significado da palavra dispensa descrito na lei?
- Quais condições dão direito ao aluno de ter essa dispensa?
- Quais os motivos que levam os alunos dos anos mais avançados a terem o maior número de dispensa que os dos anos iniciais?
- Qual o motivo de, em algumas escolas, as aulas de Educação Física serem realizadas em horário contrário ao das demais disciplinas?

De acordo com Gambini (1995), existem muitas desvantagens quando as aulas ocorrem no período inverso, sua pesquisa indica que 93% dos alunos dispensados participariam das aulas de Educação Física, caso elas fossem realizadas no horário de aula. Dos 30 professores entrevistados, 22 afirmaram preferir as aulas no mesmo período, e 20 relataram a diminuição do número de dispensas e das faltas nas aulas, quando realizadas junto com as demais disciplinas.

Cauduro (2007) constatou que a obrigatoriedade de comparecimento nas aulas de Educação Física em período oposto ao das aulas, dificulta o acesso a atividades extracurriculares. Há, também, problemas de quem depende de ônibus para voltar da escola.

Em pesquisa realizada por Darido (2004), relacionada ao afastamento dos alunos da prática de Educação Física Escolar, foi verificado que apesar de 50% dos alunos do 1º ano do Ensino Médio considerarem a Educação Física como sua matéria preferida, aproximadamente 20% são dispensados das aulas na escola. De acordo com a autora, é possível que as solicitações de dispensa ocorram principalmente nas escolas que oferecem a disciplina fora do período.

Souza Junior e Darido (2009) apresentam o resultado de trabalho desenvolvido numa escola privada de uma cidade do interior do estado de São Paulo com objetivo de diminuir o número de dispensas no Ensino Médio. Num período crítico, o número total de alunos do Ensino Médio dessa escola, dispensados das aulas de Educação Física chegou a 48,8%, ou seja, praticamente metade dos alunos não participava das aulas.

De acordo com Souza Junior e Darido (2009), alguns fatores podem ser considerados determinantes para a cristalização dessa cultura das dispensas, como:

- aulas fora do período das outras disciplinas;
- critérios e controle para a triagem das dispensas muito frágeis;
- inexistência de notas bimestrais para os alunos dispensados;
- a propagação de uma cultura que era repassada entre os alunos de

que as dispensas eram comuns nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

Os autores ressaltam de que tal situação não é exclusividade deste colégio particular, pois na rede particular de ensino é muito comum a prática que permite aos alunos a obtenção de dispensas das aulas de Educação Física. Dentre as práticas mais conhecidas, destacam-se: colégios aceitam declarações de academias de ginástica, clubes ou escolinhas esportivas, como equivalência das aulas curriculares de Educação Física, dispensando, portanto, os alunos destas aulas e o não oferecimento das aulas de Educação Física, especialmente no 3º ano do Ensino Médio, com base no argumento de que nesta série os alunos precisam centrar todos os seus esforços na preparação para prestar os exames vestibulares (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009).

No sentido de coibir os pedidos de dispensa, algumas medidas foram tomadas pelo coordenador da disciplina, com o apoio da direção do colégio, como a criação de um sistema de avaliação de Educação Física para todos os alunos que entregassem atestado de dispensa (a avaliação incluía a entrega de um trabalho escrito, sua apresentação e a realização de prova escrita) e a realização de interpretação mais fidedigna da alínea IV da Lei nº 10.793/2003, ponto que merece destaque.

De acordo com esta alínea, são dispensados das aulas de Educação Física os alunos amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Este decreto indica o seguinte:

DECRETO-LEI Nº 1.044, DE 21 DE OUTUBRO DE 1969.

Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.

Art 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênicas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

- a) incapacidade física relativa, incompatível com a freqüência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;
- b) ocorrência isolada ou esporádica;
- c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (sic) (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

Art 2º Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercício (sic) domiciliares com acompanhamento da escola,

sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

Art 3º Dependerá o regime de exceção neste Decreto-lei estabelecido, de laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional.

Art 4º Será da competência do Diretor do estabelecimento a autorização, à autoridade superior imediata, do regime de exceção.

Art 5º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 1969).

Assim como apontam Souza Junior e Darido (2009), verifica-se que esse decreto não se refere apenas à disciplina de Educação Física, mas a todos os componentes curriculares. As condições que asseguram aos alunos o direito de dispensas das aulas, bem como o direito à realização de trabalhos escolares domiciliares, dizem respeito à incapacidades físicas que impossibilitem a frequência às aulas. Desse modo, estes alunos não poderiam frequentar tanto as aulas de Educação Física quanto as das demais disciplinas curriculares.

A partir dessa interpretação, é possível estabelecer dois mecanismos de tratamento para os alunos com atestado médico: um para o aluno dispensado das aulas e outro para os alunos dispensados de determinadas atividades das aulas. Os alunos dispensados das aulas de Educação Física por atestado médico seriam apenas aqueles incapacitados ou impossibilitados de frequentar a escola. Enquanto os alunos dispensados apenas das atividades seriam aqueles que, respaldados por um atestado médico, apresentassem algum tipo de limitação que implicasse risco para a saúde quando da prática de determinados movimentos.

No caso da pesquisa de Souza Junior e Darido (2009), a saída foi essa: os alunos deveriam frequentar as aulas, mas o professor os poupava das atividades contra indicadas, disponibilizando algum tipo de atividade alternativa, como relatório, leitura de texto, elaboração de redação, auxílio na regência das atividades, etc. Já os alunos que apresentavam atestado que os impossibilitavam de participar das aulas, passavam pelo processo de avaliação, anteriormente indicado. Nesse processo que durou cerca de cinco anos, o número de dispensas dos alunos do Ensino Médio dessa escola particular foi reduzido de 48,8% para 2,7%.

Diante desse estudo de caso, ficou demonstrado que é plenamente possível a adoção de estratégias que viabilizam a valorização da Educação Física como componente curricular e a superação da facultatividade. Verificamos o quanto o conhecimento e a interpretação da lei podem ser cruciais no sentido de se criar mecanismos contra a cultura das dispensas nas aulas de Educação Física escolar, que representam prática que caminha no sentido contrário à valorização do status que a LDB de 1996 conferiu à área ao transformá-la num componente curricular da Educação Básica.

A Educação Física no Ensino Noturno

No Ensino Noturno verificamos que a situação da Educação Física é ainda mais delicada, especialmente por causa dos itens de facultatividade expressos na lei.

Pesquisa realizada por Impolcetto (2014) em sete escolas de Ensino Médio com aulas no período noturno, aponta que praticamente não existem aulas de Educação Física nos cursos noturnos, ou seja, apesar de ser componente curricular, sua presença não está sendo garantida pela administração escolar, pois a mesma legislação que a torna obrigatória oferece possibilidades para que os alunos não participem dela.

Os resultados revelam que em quatro escolas as aulas de Educação Física não são oferecidas, sendo que em três delas, nem sequer constam na grade curricular. Nas outras três escolas que oferecem a disciplina, as mesmas ocorrem aos sábados, mas em duas dessas escolas todos os alunos têm dispensa de trabalho. Na única escola que oferece realmente as aulas, o professor indicou não ter o controle do número de alunos dispensados e também não informou quantos frequentam as aulas efetivamente (IMPOLCETTO et al., 2014).

É preciso considerar que existem diferenças entre as condições econômicas e sociais dos alunos que frequentam a escola nos períodos diurno e noturno, tanto que as dispensas no período noturno se justificam, em sua maioria, por motivo de trabalho. Nesse sentido Darido et al. (1999), indicam que os alunos que trabalham são os que mais necessitam das atividades das aulas de Educação Física, porém, são justamente aqueles que o sistema não consegue absorver, tanto por causas administrativas quanto pedagógicas.

Os alunos, ao serem dispensados da Educação Física, podem ser prejudicados também em relação à formação escolar. Apontamos algumas possíveis consequências relacionadas ao déficit no processo educacional, pelo fato de não entrarem em contato com o conhecimento específico produzido pela área.

Certamente os alunos têm condições de entrarem em contato com determinados conteúdos, inclusive os da disciplina de Educação Física, em ambientes não formais de ensino, como é caso de clubes, secretarias municipais de esporte, academias, praças públicas, ou mesmo no convívio familiar, no entanto, aprender fora da escola exclui parcela significativa da população, justamente a que não tem acesso a esses espaços.

O que se questiona é a impossibilidade desses conteúdos serem apresentados e desenvolvidos a todos os alunos por meio de propostas metodológicas no interior da escola, pois, além de propiciar a vivência, também poderá levar o aluno à reflexão dos mesmos, buscando estabelecer visão crítica e reflexiva sobre diversificadas práticas corporais.

Pelos dados levantados na pesquisa de Impolcetto et al. (2014), de sete escolas, apenas uma oferece aulas de Educação Física para os alunos do Ensino Médio no período noturno, ou seja, a quantos alunos esses conteúdos deixam de ser transmitidos?

A não participação dos alunos nas aulas de Educação Física rompe com os princípios da democracia do ensino e da igualdade de oportunidade, uma vez que, somente alguns terão acesso aos conteúdos dessa disciplina, fato que, infelizmente, vem acontecendo nos cursos noturnos de Ensino Médio.

Referências

- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. *Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003*. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2 dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969*. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, DF: Presidência da República, 22 out. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.
- CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CAUDURO, M. T. O desinteresse pela aula de Educação Física no Ensino Médio. *Revista Digital*, Buenos Aires, Ano 11, nº 106, 2007.
- DARIDO, S. C. et al. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 5, n. 2, 1999.
- DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

GAMBINI, W. J. J. *Motivos da desistência em aulas de Educação Física no segundo grau*. 1995. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.

IMPOLCETTO, F. M. et al. O quadro das dispensas da Educação Física escolar na rede estadual paulista. *Conexões*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 50-69, abr./jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2168/pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Resolução SE 1, de 6 de janeiro de 2004*. Altera a Resolução SE n. 184/02. São Paulo, 6 jan. 2004. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_04.HTM?Time=23/11/2016+17:28:02. Acesso em: 4 jan. 2021.

SILVA, E. V. M; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 16, jul/ago, p. 19-29, 1997.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2009.

Bibliografia consultada

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977*. Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino. Brasília, DF, 16 dez. 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6503.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.

2

Relação entre ensinar *a fazer* e ensinar *sobre o fazer* na educação física escolar

Suraya Cristina Darido

Livre-docente em Ciências da Saúde. Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Câmpus de Rio Claro-SP.

Introdução

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

Problema

Na sua opinião o papel da Educação Física na escola mudou muito nos últimos anos?

Qual era a sua função nas décadas de 1970 e 1980? Qual é hoje? O que é recomendado atualmente nos documentos legais?

Foi proposta uma teorização dos conteúdos da Educação Física? O que acha dessa proposta? Entende que ela foi bem incorporada pela área?

Na sua opinião, qual deve ser a relação entre o que se ensina a fazer e o que se ensina sobre esse fazer nas aulas de Educação Física?

Acreditamos que estamos diante de um tema fundamental para compreender os desafios da Educação Física (EF) contemporânea, em especial no campo escolar. Trata-se da difícil e incontornável problemática da relação teoria-prática, a qual tende a aparecer de forma dicotômica como paralela que não se encontram em lugar nenhum do espaço (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007). Segundo os autores, os modismos, às vezes, definem na Educação Física o que é mais importante, ora toda a verdade está na prática, como nos modelos tradicionais de ensino, ora a prática é uma mera extensão da teoria. Raramente a relação é tratada na complexidade que o tema merece.

Objetivo

Nesta parte da disciplina se aborda as interfaces entre o que se costuma denominar de prática e teoria na Educação Física. Em outras palavras, procurar-se-á discutir como se deve relacionar a experiência corporal, a vivência das práticas corporais com o conhecimento sobre essas práticas corporais. Como elas foram propostas pelas perspectivas tradicionais e renovadoras da área, bem como apontar os principais problemas causados pela má compreensão da temática no

interior da disciplina. Na segunda parte a intenção é apresentar um exemplo de como é possível abordar a teoria e a prática nas aulas de Educação Física escolar.

O Modelo tradicional e a ênfase no ensinar a fazer

A Educação Física coleciona uma série de críticas à sua atuação na escola. Entre estas, o seu caráter meramente recreativo, descompromissado e alienante ou a redução à prática esportiva, na qual se selecionam os alunos mais aptos e se ignoram os demais, destacam-se. Essas críticas marcaram, a partir dos anos 1980, um período de crise da Educação Física brasileira.

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

No transcurso da sua história, a Educação Física priorizou quase que exclusivamente o saber fazer das práticas corporais e não o saber sobre essas práticas. Não bastasse isso, esse saber fazer, em muitas das vezes, reduz-se aos conteúdos esportivos, assim, muitos professores, influenciados por essa concepção, restringiam, e ainda restringem, as suas aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo: basquetebol, voleibol e futebol/futsal, além do handebol, que não possui tanta tradição no país enquanto modalidade *espetacularizada*, porém, é relativamente bem difundida nas aulas de Educação Física escolar.

Em pesquisa realizada por Darido (2003), ficou evidente a falta de tradição da área no encaminhamento dos conteúdos em uma dimensão conceitual, apesar do marco normativo ter indicações muito claras sobre o assunto (BRASIL, 1997). Nesse estudo, por intermédio da observação das aulas de sete docentes de Educação Física do ensino fundamental e médio, verificou-se que não se trabalha com a dimensão do saber sobre o fazer nas aulas. Embora os professores pesquisados, todos pós-graduados, 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 e entende os porquês, 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 no ensino desses temas. Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta e os alunos são bastante resistentes a perspectivas que incluam uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual nas aulas. Há uma tradição sedimentada na escola de que a Educação Física tem que ser divertida e resumida ao saber fazer e não ao compreender os sentidos e significados dos temas com os quais se ocupa.

Esse entendimento não era diferente, até muito pouco tempo atrás nas instituições formadoras de professores de Educação Física. Castellani Filho (1993), por exemplo, lembra que as disciplinas de futebol ministradas na época da sua formação (década de 1970), eram voltadas ao saber fazer, ao saber jogar (como ainda são hoje, em muitas instituições de formação de professores!), e quase nada ao saber sobre essa prática corporal. O autor se pergunta por que, depois de dois ou três anos de estudo do futebol, os futuros professores não conseguem entender a razão de pendurar chuteirinhas nos quartos das mães que dão à luz a meninos. Esses estudantes não compreendem o significado da identidade da cultura corporal de uma nação; as discussões presentes nas obras de Nelson Rodrigues; a presença da estética em uma partida de futebol; e muitas outras questões vinculadas ao contexto do futebol.

Em síntese, na perspectiva tradicional não cabia na Educação Física o ensino de conceitos sobre as práticas corporais, e sim o ensino dos movimentos, a vivência dessas práticas. Nessa perspectiva, era totalmente adequado que a Educação Física³ entrasse no currículo, segundo o previsto na Lei nº 5.692, de 1971, no rol das atividades, entendidas como experiências educativas em que as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos. Dessa forma fazia-se uma diferenciação entre as atividades claramente das áreas de estudo (formadas pela integração de conteúdos afins, em que as experiências tenderiam a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos) e, particularmente, das disciplinas, sem dúvida as mais específicas, nas quais as aprendizagens se fariam predominantemente sobre conhecimentos sistematizados.

Os movimentos renovadores e o conhecimento sobre o fazer na Educação Física

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

Segundo a leitura de Fensterseifer e González (2007; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), a inclusão dessas preocupações na área, particularmente do *Movimento Renovador Crítico*, imprimiu uma mudança de tal magnitu-

de que é possível comparar esse fenômeno como um ponto de inflexão no qual a trajetória da Educação Física faz uma quebra definitiva com sua tradição. Trata-se de ruptura com aquilo que tinha justificado a presença da *educação física, desportiva e recreativa* na escola grande parte de sua história, exigindo a necessidade de reinventar o seu espaço nessa instituição, agora com o caráter de uma disciplina escolar. Quer dizer, Educação Física na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais da escola como instituição republicana.

Foi o movimento renovador que possibilitou a proliferação de diferentes propostas pedagógicas na Educação Física, entre as quais, as de cunho *culturalista*. Particularmente, essas propostas têm inspirado os documentos curriculares mais recentes, tanto do governo Federal, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016ab), como dos diferentes estados da Federação (BARROS, 2014).

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

Não obstante, como alertou Betti (1994), não se trata de propor que a Educação Física na escola se transforme em um discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas em uma ação pedagógica com ela. O autor argumenta que a linguagem deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.

Para que o aluno adquira autonomia em relação à cultura corporal de movimento, as aulas não poderão abrir mão da dimensão conceitual, dos conhecimentos subjacentes às práticas, embora a ação pedagógica a que se propõe a Educação Física esteja sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se, como ressalta Betti (1994).

Esta dimensão cognitiva far-se-á sempre sobre esse substrato corporal, mas só é possível com o recurso da linguagem verbal. Por isso, embora não único, a palavra é instrumento importante para o professor de Educação Física.

Assim, dentro de uma perspectiva de Educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, como conteúdos, todos no mesmo nível de importância. Nesse sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esportes, ginásticas, danças, jogos, lutas, práticas corporais de aventura para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental). Ao contrário, a Educação Física na escola busca garantir o di-

reito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

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

Ainda é difícil para muitos professores e alunos, bem como para o próprio imaginário social da Educação Física, a compreensão de que as aulas devem ser mais do que jogos e atividades práticas, e que, além disso, existem conhecimentos que precisam ser explicados, conceitos que devem ser lidos e compreendidos, valores discutidos, entre outros elementos importantes dentro do contexto escolar. Aprender e ensinar sobre as práticas da cultura corporal de movimento significa expandir o conhecimento sobre estes temas a partir de diferentes eixos, tornando o processo de aprendizagem ainda mais significativo e diversificado aos estudantes (BRASIL, 2016ab; DARIDO, 2003).

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

Conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016ab), a vivência não é um meio para se aprender outros conteúdos, mas, sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível. Caso não seja oferecida ao estudante a possibilidade de experimentar e de interpretar as múltiplas formas de expressão da linguagem corporal, ele estará perdendo a oportunidade de perceber o mundo e a si próprio de um modo singular.

As práticas corporais, nessa perspectiva, são entendidas como forma de relação do ser humano com o mundo e de interação com os outros sujeitos, que,

ao possibilitarem a construção de sentidos e significados singulares, configuram-se como produções diversificadas da cultura. Suas diferentes manifestações assumem, no mundo contemporâneo, importância cada vez maior no cotidiano das pessoas e na história social, constituindo subjetividades e identidades, quer seja na dimensão do lazer ou da saúde (BRASIL, 2016ab).

Desdobramentos da relação entre o que se ensina sobre o fazer e o que se ensina a fazer nas aulas de Educação Física

Valorização do ensino sobre o fazer na Educação Física

Após a aprovação de documentos nacionais como a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), houve intensa indicação dos órgãos públicos para que os estados brasileiros apresentassem oficialmente propostas de organização curricular. A finalidade foi empregar maior clareza nos objetivos educacionais do país, além de orientar os professores a partir de um referencial validado oficialmente em escala estadual (SAMPAIO, 2010). A maioria das propostas curriculares estaduais propõe uma perspectiva pedagógica que, apesar de não ser explícita em alguns documentos, preconiza o trato sobre o fazer, para além do fazer nas aulas de Educação Física (DINIZ; DARIDO, 2015).

Este dado pode ser considerado como elemento relevante para a disciplina de Educação Física, uma vez que, apesar da importância que a dimensão procedimental possui na área, sendo uma das marcas registradas deste campo de conhecimento (DARIDO, 2003), já foi possível identificar visão ampliada corroborando, também neste ponto, com os reflexos do movimento renovador na área (BRACHT et al., 2011).

Apesar dessas propostas compreenderem de forma mais alargada o papel da Educação Física na escola, as mesmas proporcionaram também a possibilidade dos atores escolares empreenderem esforços em uma teorização da área. É oportuno enfatizar que nenhuma abordagem pedagógica da Educação Física defendeu explicitamente a supremacia de uma dimensão dita teórica sobre uma prática, porém, foi algo que ocorreu na interpretação de algumas dessas propostas.

Por exemplo, alguns estados brasileiros têm erroneamente compreendido que essa necessidade de contextualizar o ensino da Educação Física quer dizer transformá-la em uma disciplina de sala de aula como as demais. Desse modo, usam de uma série de mecanismos, inclusive lançando mão de dispositivos legais, para promover a divisão do componente curricular em uma aula prática e uma aula teórica. A Secretaria de Educação do Ceará, por exemplo, junto com o Conselho Estadual de Educação desde 2006, passou a realizar recomendações para incluir aulas teóricas na Educação Física. Os diretores das escolas aos poucos foram solicitando aos professores reformularem suas aulas e, atualmente, muitas escolas

cearenses possuem apenas uma aula prática por semana de Educação Física no Ensino Médio (MARTINS; SILVA, 2015). É importante salientar que o contrário também ocorre, alguns gestores também se incomodam e, por vezes, até proibem o professor de Educação Física de ministrar aulas na sala, entendendo que o componente curricular deva ser tratado exclusivamente na dimensão do saber fazer.

Não estamos afirmando com isso que eventualmente não se possa ministrar uma aula inteira, ou mais de aula de Educação Física na sala de aula. Mas, entendemos que isso não pode ser previsto por lei, até porque essa demanda dependerá, sobretudo, da característica da unidade didática que está sendo tratada na disciplina. De outro modo, pode ser que a unidade didática exija pelo menos duas ou três aulas seguidas na quadra. Por isso, o local, bem como a abordagem a ser empregada pelo docente da disciplina, não pode ficar refém de uma disposição legal desse tipo.

A separação entre o que se ensina sobre o fazer e o fazer nas aulas de Educação Física

Outro grande problema ocasionado pela má compreensão do conhecimento na área foi observado por Barros (2014). De acordo com o autor, os professores da rede estadual de São Paulo seguem as apostilas na sala de aula, com conteúdos variados, propostos pelo currículo estadual pautado pelos movimentos renovadores, mas quando se dirigem à quadra, ou outros espaços pedagógicos, mudam o tema, abordando novamente os esportes mais tradicionais numa perspectiva exclusivamente procedimental.

De acordo com Barros (2014), o atual currículo da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo tem sido um dos documentos que vem suscitando importantes debates, especialmente por dois fatos praticamente inéditos na área: 1) A elaboração e apresentação de uma sistematização detalhada dos conteúdos, baseada numa perspectiva culturalista de Educação Física, indicando aos professores os conteúdos a serem ensinados aos alunos no decorrer de cada bimestre letivo; 2) A produção e distribuição de um conjunto de materiais didáticos apresentando os conteúdos de ensino, composto por dois tipos de cadernos, sendo um conjunto deles direcionado ao professor e outro ao aluno. Mesmo com esse conjunto – proposta culturalista e materiais didáticos – os professores têm apresentado dificuldades para relacionar de forma apropriada os saberes sobre a experiência do movimento sugeridos pelo material, com os saberes relacionados ao fazer do mesmo. Em geral, a aula neste contexto parece conter dois momentos bastante distintos, sendo um que dá conta das demandas conceituais e outro cuja função parece ser manter a tradição da área quanto à prática esportiva, muitas vezes, marcada pelo *rola bola* (situação em que os alunos escolhem uma modalidade esportiva e jogam livremente sem a intervenção docente).

Do mesmo modo, Martins e Silva (2015) também observaram essa realidade na prática pedagógica de professores de Educação Física no estado do Ceará. Avaliaram que não ocorre um diálogo entre os objetivos e conteúdos desenvolvidos na sala de aula e aqueles propostos na quadra. Segundo os autores, parece haver cada vez mais o fortalecimento de uma Educação Física cognitivista, e, por consequência, a negação do se movimentar na escola.

Como visto em dois estados diferentes e distantes, o mesmo problema ligado ao ensino separa os saberes corporais (*saber fazer*) dos conceituais (*saber sobre o fazer*) na Educação Física escolar. Recentemente, foi publicada a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016ab). Esse documento apresenta na formulação dos objetivos para cada uma das práticas corporais eleitas, oito dimensões de conhecimento que permitem sua tematização como saberes escolares: *Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário*.

Considerando as características dos conhecimentos e experiências próprias da Educação Física, afirma-se que não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada. Assim, se defende que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Essa proposição corrobora com a posição defendida nesse texto a respeito da complexa relação entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer na Educação Física escolar, ou seja, ela necessita sempre ser tratada de modo integrado.

Por que em alguns casos ocorre essa supervalorização do *ensinar sobre o fazer* na Educação Física escolar e/ou a separação entre o *ensinar a fazer* e o *ensinar sobre o fazer*?

Respondendo ao questionamento que intitula essa sessão do texto, acreditamos que esses fatos precisam ser compreendidos por diversas perspectivas que podem ocorrer separadamente, ou em conjunto, entre elas:

1. O desconhecimento ou interpretação equivocada das abordagens renovadoras quanto aos pressupostos ou sentidos sobre o fazer na Educação Física.
2. A premissa de que na sala de aula os alunos dão menos trabalho, mantendo-os ocupados na tarefa que é tradicional da escola: copiar a tarefa e responder às questões sugeridas nas apostilas ou outros materiais didáticos. Essa concepção atenderia, ao menos, três problemas vivenciados intensamente nas escolas brasileiras, já abordados em outros textos dessa disciplina.
3. A garantia de elevação do status da disciplina justificada pelo fato de que agora ela trata também de conhecimento conceitual e menos de

um saber corporal, assim, supostamente, ela se igualaria em importância às demais disciplinas.

4. Os alunos em espaços abertos dão mais trabalho do ponto de vista da disciplina e comportamento, sendo mais fácil mantê-los disciplinados em sala.
5. Além disso, com as aulas ocorrendo em espaços fechados já existentes as escolas podem diminuir a responsabilidade com o investimento em infraestrutura física e aquisição de equipamentos, uma reivindicação constante dos professores de Educação Física.

O depoimento de um professor consultado no trabalho de Barros (2014) permite reforçar a compreensão do que ocorre atualmente na área, nas suas palavras:

Pra preparação das aulas eu tenho, não é dificuldade, mas eu tenho mais facilidade em preparar aulas teóricas, em qualquer tema. Eu tenho facilidade em aplicar aulas teóricas. A minha área na Educação Física é muita teoria, é muito corpo humano, muito a parte formadora. A parte prática fica mais complicada, porque dentro de quadra o ambiente é muito maior, têm aqueles alunos que já fazem por natureza, outros não tem a vivência. Então dentro de sala de aula com o aluno sentado, é mais fácil trabalhar. E na sala, fica mais complicado, a abordagem geralmente tem que ser modificada, independente da preparação. (Professor 4). (BARROS, 2014, p. 118).

6. A dificuldade de ensinar a ampla gama de conhecimentos que trata a Educação Física, que vão muito além dos esportes tradicionais. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016ab) a referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física são as práticas corporais. Elas estão organizadas com base nas seguintes manifestações da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura. É bem possível que a formação dos professores licenciados ainda não garanta a possibilidade de ensinar todo esse conjunto de práticas corporais, sobretudo articulando os conhecimentos da complexa relação entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer nas diferentes práticas corporais.

Exemplo

A seguir apresentamos um exemplo detalhado de como é possível discutir o surgimento do voleibol mediado pela experiência prática da modalidade, num claro movimento de articulação da experiência advinda da vivência corporal, nesse caso a vivência dos elementos históricos da origem do voleibol com os saberes conceituais sobre o início do esporte, sugestão extraída de Impolcetto (2012).

É importante colocarmos em relevo que a proposta de apresentar o detalhamento do tratamento didático de um tema, em absoluto não tem o sentido de prescrever o que os professores devem fazer em sua prática pedagógica, tendo em vista que somos adeptos da perspectiva de que o professor deve ser o protagonista em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, consideramos importante sinalizar com exemplos daquilo que consideramos uma prática pedagógica alinhada com o referencial que aqui apresentamos e defendemos, para que o discurso não fique com a lacuna do como fazer.

Tema 1: O Mintonette

Objetivo: retomar a história do voleibol, ensinar e proporcionar a vivência do jogo de Mintonette. Reconhecer as regras que facilitam a participação de todos.

1. Conversa inicial

Professor inicie a aula perguntando se os alunos se lembram o que é Mintonette. Em caso de respostas afirmativas, permita que os alunos falem a respeito. Caso contrário, explique que Mintonette é o jogo que deu origem ao voleibol.

Em seguida apresente o conteúdo aos alunos, relembrando a história dessa modalidade e o objetivo de sua criação (Tema 1 do 6º ano).

Destaque que o Mintonette foi criado em 1895 por um professor de Educação Física nos Estados Unidos para atender as necessidades dos praticantes mais idosos da Associação Cristã de Moços (ACM) da cidade de Holyoke, em Massachusetts, que ficavam muito cansados jogando basquete. Alguns anos depois, esse jogo transformou-se no voleibol.

2. Leitura para o professor

O Mintonette foi criado por William George Morgan na Associação Cristã de Moços (ACM) de Holyoke, em Massachusetts, nos Estados Unidos no ano de 1895, como uma atividade indicada para um público mais velho, uma vez que o basquete já existia e era uma modalidade cansativa, praticada pelos mais jovens.

A intenção de Morgan era criar um jogo recreativo que ao mesmo tempo fosse competitivo e sem contato físico, a modalidade era designada para ambientes fechados, mas também poderia ser disputada em locais abertos.

A partir de 1896 o Mintonette passou a ser denominado de *Volley Ball*, sugestão do professor Alfred T. Halstead, após verificar a ação do voo da bola por cima da rede (voleio) e, em 1952, sofreu outra alteração na nomenclatura que continua até os dias atuais como *Volleyball*. No Brasil, a modalidade é conhecida como voleibol ou vôlei.

O Quadro 1 apresenta as dimensões da quadra, rede e bola do Mintonette em 1895 e como são atualmente:

Quadro 1 – Dimensões da quadra, rede e bola do Mintonette e do voleibol atual

	Mintonette em 1895	Voleibol atual
Medidas da quadra	15,24 metros de comprimento; 7,62 metros de largura	18 metros de comprimento; 9 metros de largura
Largura da rede	61 centímetros	1 metro
Comprimento da rede	8,23 metros	De 9,5 a 10 metros
Altura da rede	1,98 metros	2,43 metros para jogos masculinos; 2,24 metros para jogos femininos
Material da bola	Câmara de borracha coberta de couro ou lona de cor clara	Câmara de borracha coberta por couro flexível ou sintético, de cor clara e uniforme ou uma combinação de cores
Circunferência da bola	De 63,7 a 68,6 centímetros	De 65 a 67 centímetros
Peso da bola	De 252 a 336 gramas	De 260 a 280 gramas

Fonte: Impolcetto (2012).

O Mintonette era praticado com as seguintes regras básicas (Quadro 2):

Quadro 2 – Regras básicas do Mintonette

- O número de jogadores por equipe era ilimitado
- O ponto só era feito pela equipe que executasse o saque (sistema de vantagem)
- Para sacar o jogador tinha que colocar um pé sobre a linha e lhe era concedido duas tentativas, podendo contar com ajuda de outro membro da equipe para passar a bola para a quadra adversária
- Era permitido bloquear o saque
- Não era permitido tocar a rede ou segurar a bola
- Bola na linha era considerada <i>fora</i>
- Se bola tocasse em algum objeto fora da quadra e retornasse era considerada em jogo
- Durante o <i>rali</i> a bola não podia tocar a rede
- Permitia-se o uso do <i>drible</i> (tocar duas vezes consecutivas na bola a fim de fintar o adversário) junto à rede
- Era permitido golpear a bola com o punho e tocá-la com os pés
- O número de toques por equipe era indeterminado

Fonte: Impolcetto (2012).

No Mintonette os fundamentos utilizados eram o saque, para colocar a bola em jogo, o toque para receber a bola e o bloqueio, pois como as próprias regras indicam, era permitido bloquear o saque. Estes eram os fundamentos básicos desse jogo.

A cortada surgiu posteriormente da necessidade de oferecer mais potência ao ataque e dificultar a defesa da equipe adversária, assim como a manchete, um dos últimos fundamentos a aparecer no voleibol. Esta foi criada a medida que o saque e o ataque tornaram-se mais potentes e sua recepção ou defesa por meio do toque poderia causar lesões nos dedos das mãos.

Sugestão de livro:

BIZZOCCHI, Carlos. *O voleibol de alto nível: da iniciação à competição*. Barueri, SP: Manole, 2004.

Sugestão de site:

PROGRAMA PROF2000. *História do Voleibol*. Portugal, 1999-2016. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/esportes/voleibol> [link alternativo]. Acesso em: 28 fev. 2021.

3. Vivência

Proporcione a vivência do Mintonette aos alunos.

Sugerimos que a quadra de voleibol seja reduzida às dimensões da quadra utilizada para o Mintonette (15,30 metros de comprimento por 7,60 de largura, aproximadamente) e a turma seja dividida em dois grupos, pois no Mintonette as equipes não possuíam número pré-determinado de jogadores.

Dicas:

Peça aos alunos que procurem não utilizar a cortada e a manchete, pois no Mintonette elas nem existiam. Você vai verificar que os alunos terão dificuldades especialmente em não utilizar a manchete, então motive-os a utilizar diversas formas de rebater para tocar na bola.

No Mintonette não havia rodízio dos jogadores na quadra como no voleibol, mas se julgar interessante, peça que os alunos se organizem para que todos passem pelo saque e pelas posições de fundo de quadra e rede.

Além disso, lembre-os que algumas regras do Mintonette podem facilitar o jogo, como o fato de que as equipes podem dar quantos toques for necessário para passar a bola para a equipe adversária, a existência de duas chances no saque, além da possibilidade de alguém da equipe poder tocar na bola ajudando a passá-la para o outro lado. O fato da bola poder ser recuperada depois de tocar em algum objeto fora da quadra, também é uma regra que facilita o jogo.

4. Discussão

Professor dialogue com os alunos sobre a vivência, refletindo sobre as seguintes questões:

1. Vocês gostaram de jogar Mintonette? Por quê?
2. Perceberam relações entre o jogo atual e o antecessor? Quais as semelhanças e diferenças?
3. Vocês acham que esse jogo é mesmo menos cansativo que o basquete? Por quê?
4. Quais foram as principais dificuldades encontradas pelo grupo na prática desse jogo?
5. Quais regras facilitam mais esse jogo em relação ao voleibol?
6. Todos conseguiram tocar na bola e participar do jogo? O que facilitou a participação de vocês no jogo?
7. Se não houvesse rodízio no jogo voleibol o que aconteceria com os jogadores? Eles ficariam sempre no mesmo lugar? Será que isso é bom?
8. O rodízio possibilita uma participação mais justa de todos os integrantes? Por quê?

Considerações

A Educação Física nas escolas de Educação Básica vive hoje um momento de renovação em suas práticas pedagógicas, começando a incorporar uma visão bem diferente daquela que prevaleceu há anos. No plano das concepções acadêmicas, podemos certamente afirmar que a *Educação Física é outra*. E as práticas pedagógicas já começam a apresentar sinais de mudanças. Essas mudanças, logicamente, estão situadas em meio a conflitos de interesses, gerando diferentes análises, tanto entre os estudiosos, quanto entre os professores.

No nosso entender, essa argumentação também dá sustentação à Educação Física no ensino básico, 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 cultura corporal de movimento. Para isso é importante empreender esforços para relacionar a dimensão da *experiência corporal ou vivência das práticas corporais com o conhecimento sobre essas práticas corporais*.

Como vimos, a proposta defendida não é que as aulas se transformem num discurso sobre o movimento, privilegiando apenas a reflexão teórica destacada da prática corporal. Mas entender que o saber sobre o movimentar-se humano passa a ser entendido também como um saber a ser ensinado e discutido nas aulas de Educação Física. Assim, as aulas deveriam versar com o movimento e não em aulas que se transformem num discurso sobre o movimento ou que privilegiem exclusivamente a reflexão teórica das práticas corporais e/ou utilizem o movimento apenas para exemplificar esse conteúdo. A falta de relação adequada entre o ensino *sobre o saber fazer e o fazer* na Educação Física escolar pode limitar potencialmente a aprendizagem dos alunos a respeito das práticas corporais.

Destacamos uma medida fundamental e que pode colaborar com a superação da super valorização do ensinar *sobre o fazer* na Educação Física escolar e/ou a separação entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer, que se refere ao investimento em ações que garantam as condições necessárias para que os atores escolares se engajem em cursos de formação continuada de qualidade, especialmente para que melhor compreendam a concepção renovadora de Educação Física e a busca de formas de aprimoramento da formação inicial de maneira que possibilite ao futuro professor apropriar-se dos conhecimentos básicos necessários para a compreensão dos conceitos presentes nas principais concepções de Educação Física e como deve se dar a articulação na Educação Física escolar entre o ensinar *a fazer e o ensinar sobre o fazer*.

Referências

BARROS, A. M. *Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do Currículo do Estado de São Paulo*. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108695/000764370.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 jan. 2021.

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

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

BRACHT, V. *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2005. v. 1. p. 144-150.

BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C. E.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. S.; ALMEIDA, U. R. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, p. 11-34, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto 69.450, de 1 de novembro de 1971*. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2 nov. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Base Nacional Comum Curricular*: proposta preliminar. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Base Nacional Comum Curricular*: proposta preliminar. Brasília: MEC, 2016b. (Segunda versão revista).

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

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

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Blog educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de Educação Física: aproximações a partir do currículo do estado de São Paulo. *Movimento*, Porto Alegre, v. 21, p. 701-716, 2015.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. *Motrivivencia (UFS)*, Florianópolis, v. 19, p. 27-37, Jul., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123/9549>. Acesso em: 4 jan. 2021.

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

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2013.

IMPOLCETTO, F. M. Voleibol e livro didático: possibilidades para a Educação Física escolar. 2012. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H. Educação Física Escolar territorial: a distância entre a sala de aula e a quadra no Ensino Médio nas escolas estaduais no município de Caucaia-Ce. *The FIEP Bulletin*, v. 85, p. 461-464, 2015.

SAMPAIO, M. M. F. Propostas Curriculares de Estados e Municípios Brasileiros para o Ensino Fundamental e Médio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte-MG. *Anais [...]* Belo Horizonte-MG, 2010.

Leituras Complementares

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

BRACHT, V. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidéz e a liquidez. In: MEDINA, J. P.S. (Org.). *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papyrus, 2010. v. 1. p. 99-116.

3

Educação Física: planejando o trabalho docente

Elaine Cristina Silva

Licenciada em Educação Física. Mestranda na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá-MT

Evando Carlos Moreira

Doutor em Educação Física. Professor na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Faculdade de Educação Física, Cuiabá-MT

O ponto central de discussão deste texto situa-se no campo do planejamento das ações de professores de Educação Física que atuam com a Educação Física Escolar. Nossa explanação correrá em três níveis distintos: primeiro, numa perspectiva macro, tratando o planejamento como condição básica da vida humana; segundo numa perspectiva meso, debatendo o planejamento no campo educacional; terceiro numa perspectiva micro, discutindo o planejamento nas aulas de Educação Física.

Planejar: condição básica da vida humana

Planejar é uma ação presente em praticamente todas as atividades da vida. Desde o início da história da humanidade o homem primitivo pensava e imaginava estratégias para vencer obstáculos, se alimentar, lutar, entre outros (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1995). As ações mentalmente antecipadas permitiram ao homem atribuir significado aos objetos e a sua própria existência, acumulando conhecimento e criando cultura (VASCONCELLOS, 2000).

Assim, o planejamento se configura neste universo de representação, no processo de idealizar, perspectivar o futuro e promover ações que permitam alcançar o que fora planejado (VASCONCELLOS, 2000).

Gandin e Gandin (1999, p. 37) definem o planejamento como “[...] processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. Deste modo, planejar é organizar um conjunto de ideias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte”.

Por sua vez, Menegola e Sant'Anna (1995), fundamentados em Martinez e Lahore (1977) entendem que o planejamento é um processo de previsão de necessidades, realizado de maneira racional, a partir dos recursos e materiais disponíveis.

Frente ao exposto podemos apreender que o planejamento é organizado por meio da reflexão, da previsão, da racionalização e da organização intencional de indivíduos para finalidades específicas.

No final do século XVIII e início do século XIX, em meio a Revolução Industrial e a força do capitalismo, o planejamento passou a ter caráter sistematizado de elaboração e execução (VASCONCELLOS, 2000). Essa concepção de planejamento se estendeu para outros setores da sociedade no século XX, principalmente o econômico. Um exemplo foi o Plano Quinquenal implantado pela antiga União Soviética para restabelecimento econômico no período pós Segunda Guerra mundial.

Dessa forma, em curto espaço de tempo o planejamento adentrou vários países, geralmente através de planos governamentais que visavam o lucro para melhoria da economia. No Brasil, uma das primeiras experiências de planeja-

mento foi o “Plano SALTE”, idealizado pelo então Presidente da República Eurico Gaspar Dutra, entre os anos 1946 e 1951, envolvendo saúde, alimentação, transporte e energia (ALMEIDA, 2006).

O “Plano SALTE”, bem como outros que o sucederam, ajudaram o país a construir uma cultura de planejamento e apontou a necessidade de que todas as políticas governamentais fossem realizadas de maneira racional (SOUZA, 2004).

Tal sistematização causou algumas complicações, como a constituição do planejamento tecnocrático, que dissociava quem planejava de quem executava as ações, deixando o poder de decisão aos políticos e especialistas ou técnicos em planejamento e não aos agentes do processo (VASCONCELLOS, 2000; BOSSLE, 2003).

Essa dinâmica favorecia apenas os donos de empresas, indústrias e grandes produtores, assim, o capitalismo, definia o beneficiado e explorado. A partir desta constatação por parte de alguns grupos sociais organizados, bem como das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da época, surge a partir das décadas de 1980 e 1990 novas formas mais democráticas de planejamento, sustentadas em pressupostos teóricos até então não utilizados.

Nesse contexto, surge o planejamento participativo, que ganhou força e legitimidade por atender as exigências e necessidades de grupos, instituições e órgãos governamentais, possibilitando a construção e transformação da realidade social (GANDIN, 2001).

Obviamente, não é qualquer participação que caracteriza o planejamento participativo, mas a que distribua com o poder de decisão consciente e intencional “[...] na construção não apenas do “como” ou do “com que” fazer, mas também do “o que” e do “para que” fazer”. (GANDIN, 2001, p. 88).

Entendemos, portanto, que o planejamento participativo seja o meio mais adequado para o desenvolvimento das ações de uma escola republicana e democrática, tendo em vista que o mesmo contribuirá na construção e na transformação da realidade social e escolar.

O Planejamento Educacional

O planejamento é um instrumento poderoso de orientação intencional, tanto para reprodução como para a transformação da realidade e construção social e, historicamente isso confirma, conforme poderemos analisar, com os breves apontamentos históricos que faremos a partir daqui.

Segundo Azanha (1993) com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil em 1549, até a expulsão deles pelo Marquês de Pombal em 1759, a educação brasileira esteve sob o domínio da Igreja Católica, mais especificamente da “Com-

panhia de Jesus⁴⁹, tendo por finalidade catequizar índios e brancos, com vistas a formar sociedade cristã civilizada. Para realização desta tarefa os jesuítas fizeram uso de um plano de estudos chamado *Ratio Studiorum*, que orientava o currículo e a administração da educação (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

O referido plano se desenvolveu por mais de 200 anos, até que as novas orientações ideológicas e políticas de Portugal, fruto dos movimentos iluministas e liberais se apresentassem, o que tornou os jesuítas e seu carisma um obstáculo aos interesses do Estado. Tal movimento determinou que a Companhia de Jesus fosse expulsa de todas as colônias portuguesas (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Obviamente, como toda e qualquer mudança sem organização e planejamento, não permitiu ao Governo Geral a estruturação de um novo sistema de ensino, tendo em vista a escassez dos recursos, a falta de formação dos professores e de um trabalho desarticulado, situação que se estendeu até o período imperial (AZANHA, 1993), portanto, mais de 60 anos se passaram.

Segundo Azanha (1993, p. 71), a educação “[...] recebeu um grande impulso no que diz respeito ao ensino superior necessário para a formação de quadros, mas a educação popular permaneceu relegada a um segundo plano”. Isso se deu graças à chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808.

Assim, mesmo após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, a segunda fase do império foi marcada pela pequena quantidade de escolas e de professores de ensino primário; aulas avulsas para o ensino médio e para o ensino superior, e falta de acesso à educação das classes menos favorecidas. (AZANHA, 1993).

Depois da Proclamação da República em 1889, as reformas e as necessidades de atendimento das carências da educação popular não se alteraram. Vale ressaltar os interesses ideológicos e políticos por trás da manutenção do *status quo*. Com o advento da Revolução Industrial e da introdução do capitalismo na sociedade no século XIX, as diferenças entre as classes sociais tornaram-se ainda mais latentes, permitindo que a burguesia limitasse o acesso à educação aos trabalhadores.

Apenas na década de 1920 a educação popular se apresentou como de interesse coletivo, fundamental para a salvação social. “[...] Aliás, foi nesses termos que os diversos movimentos sociais [...] passaram a se preocupar com a escola popular, a sua reforma e a sua disseminação” (AZANHA, 1993, p. 71-72).

Assim, na década de 1930 surgiram os principais movimentos de transformação da educação brasileira, inserindo-se neles as discussões de implantação do Plano Nacional de Educação, a criação do Ministério da Educação e as discussões de lei de diretrizes educacionais.

Podemos destacar como um movimento importante deste período a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, idealizado por um grupo de intelectuais preocupados com a educação. O manifesto indicava a tomada de consciência da educação como um problema de governo, apresentando um diagnóstico, sinalizando rumos e provocando sentimentos de mobilização e atitude (AZANHA, 1993).

A partir do manifesto, a Constituição Federal de 1934 reconheceu a educação como um direito de todos, bem como a criação de um Plano Nacional de Educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino, que deveria ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, com sugestões para solução dos problemas educacionais, além da distribuição adequada de fundos para provimento das necessidades da educação (BRASIL, 1934).

No entanto, por mais que as ideias de criação do Plano Nacional de Educação emergissem das posições do manifesto dos pioneiros, o plano orientado por Gustavo Capanema, enviado para o congresso em forma de anteprojeto, apresentava ideologias excessivamente centralizadoras e ordenações irreais de toda a educação nacional, contrapondo as propostas de transformação dos pensadores do período, fato que culminou na sua reprovação em 1937 (AZANHA, 1993).

[...] enquanto para os educadores alinhados com o movimento renovador o plano de educação era entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica na política educacional, para Getúlio Vargas e Gustavo Capanema o plano se convertia em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido através da política educacional (SAVIANI, 1999, p. 126).

Tal fato torna evidente os interesses opostos na formação social brasileira. O governo autoritário e populista de Getúlio Vargas (1937-1945) retardou a implantação do Plano Nacional de Educação, o que veio a ocorrer apenas em 1962, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 1961, pelo presidente João Goulart (AZANHA 1993; SAVIANI, 1999).

A referida lei atribuiu ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade pela elaboração do plano nacional, incumbindo os professores à organização dos seus planos de ensino (onde são previstos objetivos, conteúdos e métodos de ações para um ano ou semestre) (BRASIL, 1961; LIBÂNEO, 1994).

Finalmente, em 1962, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, que estabeleceu metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas num período de oito anos por meio de políticas educacionais (BRASIL, 2001).

No entanto, com a tomada do poder pelos militares, o plano sofreu alterações, a primeira em 1965, quando houve a descentralização para elaboração de planos estaduais e a segunda em 1966, que alterou a “[...] distribuição dos recursos

federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos” (BRASIL, 2001).

Outra alteração ocorrida no período foi a mudança da função do professor em planejar suas ações para os técnicos, o que acarretou na subordinação do Ministério da Educação e Cultura ao Ministério do Planejamento, técnicos estes com formação assentada nas Ciências Econômicas e não educacionais (SAVIANI, 1999).

Passa então a vigorar concepção tecnicista de planejamento, o que segundo Ott (1984 apud VASCONCELLOS, 2000) indicava a existência de interesses ideológicos do Estado, que fazia de tudo para alienar e controlar a educação e os educandos.

Neste período para professores e técnicos planejar e preencher formulários eram entendidos como a mesma tarefa (VASCONCELLOS, 2000).

Nas escolas, a presença de técnicos e de supervisores de ensino desvalorizou o saber do professor. Paralelo a isso, avançava a indústria do livro didático, que indicava ou de certa maneira “compensava” a falta de capacidade do professor em planejar (VASCONCELLOS, 2000).

Pressupomos que o planejamento tecnocrático instaurado pela ditadura militar trouxe consequências negativas para a forma de compreender o significado do planejamento na educação, ou seja, surgiu a ideia de distinção entre quem planeja, executa e avalia; ainda, que planejar é elaborar planos, mas não executá-los; planejamento é uma ação burocrática e, por fim, que o planejamento é um instrumento de alienação das classes dominantes (GANDIN, 2007).

Com a saída dos militares do poder em 1985, o ensino e o planejamento passaram a ser reestruturados. Uma dessas mudanças foi determinada pelo artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que determinou a pluri-anuidade do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Outras mudanças ocorreram no decorrer da década de 1990, principalmente a partir da promulgação de Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996, estabelece que o sistema educacional seja organizado nos seguintes planos: Plano Nacional de Educação; Planos Educacionais, Proposta Pedagógica da Escola e Plano de Trabalho Docente. O Plano Nacional de Educação, de abrangência maior, fica sob a incumbência da União, que conta com a colaboração de Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Já os Planos Educacionais, são de responsabilidade dos Estados, tendo como base o Plano Nacional de Educação, devendo integrar suas ações aos seus Municípios. Por fim, a Proposta Pedagógica da escola, ou Projeto Político Pedagógico⁵, ou Projeto Pedagógico, bem como

os Planos de Trabalho, devem ser elaborados e desenvolvidos pelos professores (BRASIL, 1996).

As determinações da Constituição Federal (1988) e as diretrizes educacionais serviram de base para elaboração do Plano Nacional de Educação (2001-2010), sancionado por meio da Lei nº 10.172 de 2001. O plano apresentava diagnóstico, diretrizes e metas a serem alcançadas nos próximos dez anos, também previu a necessidade de estados e municípios elaborarem seus respectivos planos decenais.

O plano apresentava os seguintes objetivos: elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução de desigualdades sociais e regionais ao acesso e à permanência exitosa na educação pública; democratização da gestão do ensino nos estabelecimentos oficiais, possibilitando a participação dos profissionais na elaboração da proposta pedagógica da escola; participação da comunidade em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Mesmo após a elaboração do plano nacional, avaliação realizada em 2004 pela Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados constatou que praticamente nenhum das metas previstas havia sido cumprida (BRASIL, 2004).

Em 2014 foi aprovada a Lei nº 13.005, com o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabelecendo diretrizes, objetivos e 20 metas acompanhadas de estratégias para execução. O texto propõe uma visão sistêmica de planejamento ampla e integrada a todas as etapas e modalidades da educação nacional (BRASIL, 2014).

Considerando a abrangência e o impacto do Plano Nacional de Educação, podemos classificá-lo como um documento macrossocial. Para Luckesi (2008) as ações em nível macrossocial são facilmente distinguíveis quanto aos seus efeitos, no entanto, as ações no nível micro, sendo estas desempenhadas dentro das escolas e das salas de aula, têm seus efeitos obscurecidos, já que são avaliadas como ações privadas. Contudo, não podemos esquecer que as macro-perspectivas da sociedade se fundamentam através das denominadas ações privadas (LUCKESI, 2008).

O professor precisa de consciência política quando do desenvolvimento de suas ações em âmbito micro, caso contrário poderá contribuir para a construção de consequências negativas em âmbito macro (LUCKESI, 2008).

Sendo o educando o centro do processo educativo e o professor o principal responsável pela mediação do ensino, faz-se necessário que este reflita e tenha consciência crítica sobre o processo educacional e sobre a repercussão de suas ações no contexto social em que se inscreve e na sociedade. (MENEGOLA; SANT'ANNA, 1995).

Portanto, a responsabilidade da escola e dos professores é elevada, pois cabe-lhes escolher qual concepção mundo e sociedade será compartilhada com os alunos e quais conteúdos e métodos serão adotados para que compreendam da realidade social (LIBÂNEO, 1994).

Podemos apreender desta exposição, que qualquer que seja o nível de planejamento a que nos refrimamos, este deve sempre estar articulado/integrado a níveis de planejamento macro ou micro, sempre de acordo com os princípios e finalidades gerais da educação ou a outra finalidade a que o planejamento esteja servindo. Coerência ao planejar é uma das “chaves” para obtenção de bons resultados. Dessa maneira, o planejamento servirá tanto como um instrumento de orientação de ações, como de previsão de recursos que atendam as necessidades de quem planeja (MENEGOLA; SANT’ANNA, 1995).

Explicitado como o planejamento tem sido pensado e desenvolvido na área da educação em âmbito macro, discutiremos na sequência como este pode ser concebido na escola e na prática docente.

O Planejamento Escolar

No âmbito da educação, o planejamento em nível macro define finalidades gerais da educação e, com base neste são elaborados projetos e planos em nível escolar, que atendam características locais e as necessidades da comunidade (LIBÂNEO 1994; MENEGOLA; SANT’ANNA, 1995).

Sendo o aluno, o foco neste nível de planejamento, não se pode admitir que sua elaboração ocorra de forma improvisada, portanto cada instituição, de acordo com sua realidade, deve definir os princípios e objetivos que direcionarão o trabalho escolar (MENEGOLA; SANT’ANNA, 1995).

Dessa forma, o documento que expressa à filosofia da educação e orienta as intenções pedagógicas, comunitárias e administrativas da escola é o Projeto Político Pedagógico, a partir dele e da especificidade de cada disciplina, são elaborados os Planos de Trabalho do professor, que transformam os objetivos definidos nos planos macros em objetivos de ensino nas ações didáticas (VASCONCELLOS, 2000).

A inter-relação entre os diferentes níveis de planejamento é essencial para que escola e professores desempenhem um trabalho coerente e unificado, suprimindo carências e problemáticas educacionais, culturais, sociais e econômicas da comunidade.

Planejamento do Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é um documento amplo e que deve retratar a identidade escolar, bem como orientar o planejamento dos processos de

ensino. Para Menegola e Sant'Anna (1995) este documento representa a filosofia da ação escolar, como uma unidade. Nele deve constar a identificação da escola, caracterização da comunidade e da escola, bem como da relação entre elas, a estrutura organizacional e de funcionamento administrativo e pedagógico, os objetivos gerais e específicos, a programação das ações, o cronograma, os critérios de avaliação e o calendário escolar (MENEGOLA; SANT'ANNA, 1995).

Mencionamos no início do texto a existência de diferentes formas de conceber e efetivar o Projeto Político Pedagógico na escola e, considerando os avanços educacionais da década de 1980, a criação de instrumentos democráticos de planejamento, a obrigatoriedade das escolas em assegurar a participação da comunidade na elaboração do documento, entendemos que o modelo de planejamento participativo seja o mais adequado e corresponda a essas finalidades educacionais atuais (BRASIL, 1996).

Mas não estamos falando de qualquer tipo de participação, mas de uma participação ativa, onde a equipe administrativa, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade local são os responsáveis por todo processo. Dalmás (1994) pressupõe que este seja o único caminho possível para a renovação das estruturas e das relações na educação formal.

Sobre o planejamento participativo no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, Medel (2008, p. 6) afirma que:

Um PPP vivo, construído coletivamente, [...] pode ser um instrumento central para balizar o cotidiano escolar. Pode servir de ponto de referência para decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola, à qualidade do trabalho docente e ao desempenho discente, à função social da escola em relação à comunidade e à sociedade.

Um projeto elaborado sem participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional certamente pode se tornar um documento meramente burocrático. Por sua vez, se houver participação de todos, maiores as chances de que as previsões estabelecidas aconteçam, isso porque “[...] a participação aumenta o grau de consciência política, reforça o controle sobre a autoridade e também revigora o grau de legitimidade do poder-serviço” (VASCONCELLOS, 2013, p. 26).

No entanto, algumas instituições de ensino inibem a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e delegam essa função para alguns profissionais da escola, em outros casos as condições para a participação são oferecidas, mas ela é negligenciada por pessoas pouco engajadas com a escola e com o projeto.

Gandin (1994; 2007) sugere um roteiro para elaboração de todos os níveis de planejamento escolar. Esse roteiro é composto por etapas, cujo resultado é a elaboração de um plano de médio prazo (3 a 4 anos), equivalente ao Projeto Político Pedagógico.

O roteiro sugerido por Gandin (1994) é subdividido em três etapas:

1. Marco Referencial
2. Diagnóstico e
3. Programação.

Na primeira etapa, Marco referencial, delibera-se um referencial, uma concepção educacional que será adotada pela escola e que definirá sua identidade, visão de mundo, valores, objetivos. A reflexão deve girar em torno da seguinte questão: o que queremos alcançar? Para tanto, precisamos ter clareza sobre onde estamos, como vemos, percebemos e entendemos a realidade em que vivemos. Precisamos ainda saber onde queremos ir e que tipo de sociedade queremos formar. Assim, poderemos apresentar os ideais almejados para nossa ação pedagógica (GANDIN; GEMERASCA, 2008).

Na segunda etapa do processo, Diagnóstico, realiza-se análise da realidade, à luz das concepções que fundamentaram a elaboração do marco referencial, trata-se de estabelecer um confronto entre o que se faz e o que se deseja fazer. Ou seja, a que distância que estamos do que queremos alcançar? (GANDIN; GEMERASCA, 2008). Para tanto, deve-se realizar um diagnóstico estrutural da escola nos seguintes aspectos: pedagógico; administrativo; financeiro e jurídico (MEDEL, 2008).

A última etapa do processo, Programação, implica em pensar possibilidades de aproximação da realidade existente para transformar a realidade desejada. (GANDIN; GEMERASCA, 2008). Assim, o questionamento que se deve realizar é o que faremos para diminuir essa distância entre onde estamos e onde queremos chegar?

Obviamente, o roteiro apresentado é uma sugestão, tendo em vista a autonomia que escolas têm para escolher a melhor forma de elaborar seu Projeto Político Pedagógico, considerando a realidade existente.

Gandin e Gemerasca (2008) indicam que a primeira ação a ser adotada na elaboração do planejamento participativo é a formação de uma equipe de trabalho capacitada para mediar a participação.

Após, parte-se para o momento de construção coletiva, por meio de uma dinâmica de trabalho individual, em grupo ou em plenário, ou seja, organizam-se encontros, onde os participantes respondem individualmente a alguns questionamentos que servirão de base para a elaboração das etapas seguintes do projeto. As principais ideias devem ser reunidas, avaliadas e debatidas em grupos pequenos e, posteriormente, levadas à exposição de todos em plenário. Essa dinâmica se repete até que o projeto atinja minimamente um nível satisfatório de execução, o que pode levar de três (3) a seis (6) meses. Como o próprio autor menciona, o

importante é que se possa dedicar de 40 a 60 horas para este trabalho (GANDIN, 1994), isto é, o Projeto Político Pedagógico demanda tempo e organização para ser elaborado.

Outro elemento essencial para o processo de planejamento é a avaliação, devendo esta ser realizada no decorrer do desenvolvimento dos trabalhos. Por meio da avaliação poderemos analisar a realidade a partir das ações propostas no Projeto Político Pedagógico, bem como realizarmos as alterações necessárias para que haja aumento da eficácia do projeto. Contudo, ressaltamos que a avaliação do Projeto Político Pedagógico deve envolver todos os sujeitos envolvidos diretamente no planejamento, o que garante a participação de toda comunidade escolar em todas as etapas do planejamento (DALMÁS, 1994).

Percebemos que é possível, por meio do planejamento participativo, elaborar, executar e avaliar a execução de um Projeto Político Pedagógico. Ao garantir a democratização das escolhas e do direcionamento educativo, contribuiremos para a melhoria das condições de trabalho, da qualidade do ensino, do desempenho discente e docente.

O Projeto Político Pedagógico e a Educação Física

Considerando a Educação Física como um componente curricular obrigatório da Educação Básica deve estar integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola, como determina a LDBEN (BRASIL, 1996).

Dessa forma, os gestores escolares, professores e a comunidade precisam empenhar-se na elaboração do Projeto, pois disso depende a qualidade da contribuição que a disciplina trará para a formação social. Segundo Barbosa (2010, p. 55) “[...] um professor que deseja ser sujeito histórico de um projeto político para a escola não pode abrir mão de seu direito de pensar e de ser autor de seu próprio fazer docente”.

No entanto, quando o assunto é planejamento, a Educação Física tem sido “marginalizada” pela escola e automarginalizada pelo próprio professor, que muitas vezes não se convence de que seu trabalho é tão importante quanto as demais disciplinas, distanciando-se dos colegas de profissão e da equipe pedagógica, numa atitude que prejudica a unificação da ação docente e a legitimidade da disciplina na escola (BRASIL, 1997).

A diferença no tratamento que a Educação Física recebeu no decorrer da história em relação aos demais componentes curriculares, o caráter exclusivamente prático, realização fora do turno escolar (Decreto nº 69.450, de 1971) (BRASIL, 1971) e, atualmente, a facultativa⁶ a determinados grupos de alunos, somado a crise de identidade da década de 1980 e a falta de compromisso de profissionais que não justificam sua presença na escola, contribuíram para essa “marginalização”.

A partir de pressupostos higiênicos e eugênicos a Educação Física foi inserida em 1851 oficialmente no currículo escolar, pautada numa visão biológica e naturalizada da sociedade, com vistas a desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos (SOARES et al., 2012). No intervalo de 1930 a 1945, a disciplina assumiu função de preparação pré-militar (BRASIL, 1997). Os métodos ginásticos europeus (alemão, sueco, francês) foram conteúdos predominantes nas escolas.

Entre 1945 e 1964, em função das influências pedagógicas da Escola Nova, a Educação Física adquiriu novos rumos, a visão biológica foi substituída pela sociocultural, embora a prática permanecesse praticamente a mesma, nesse contexto, a figura do professor de Educação Física passou a ser associada a de organizador de eventos escolares. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991; DARIDO, 2003).

Com o início da ditadura militar em 1964 a tendência pedagógica cedeu espaço à uma perspectiva em que o esporte e a competição tornaram-se sinônimos de Educação Física (DARIDO, 2003). Fortes investimentos foram realizados no esporte com a promessa de ascensão do país em competições de alto nível. Para Ghiraldelli Júnior (1991) tal discurso se constitui como forma de propagação de uma ideologia dominante, com vistas a ocupar a população e escamotear os problemas políticos do regime.

Com a crítica ao modelo competitivista da década de 1980, considerando o “fracasso” brasileiro no esporte de rendimento (BRASIL, 1997), surgem movimentos renovadores, que objetivaram elevar a condição da Educação Física de atividade técnico-desportiva para de componente curricular, portadora de um conhecimento específico (inclusive conceitual), comprometido com a formação dos educandos para os desafios do mundo atual. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

A mudança do *status* da Educação Física de “atividade” para “componente curricular” trouxe inúmeros questionamentos, até então pouco refletidos, tais como: Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola? Quais são seus objetivos? Seus conteúdos? Como os conteúdos serão sistematizados os ao longo dos diferentes níveis de ensino? Como eles devem ser ensinados? Como avaliar seu ensino? (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Na compreensão de González e Fensterseifer (2009) o *status* de componente curricular trouxe responsabilidades e necessidades de alteração das práticas pedagógicas, isto é, o professor não poderia manter a prática tradicionalmente conhecida, mas também não vislumbrava o que de novo poderia pensar e desenvolver. Instaurou-se, portanto, uma crise de identidade e a dificuldade do professor de Educação Física em definir sua função como componente curricular.

Como solução Soares e colaboradores (2012) defendem uma concepção de currículo comprometido com o Projeto Político Pedagógico da escola, de forma que nenhuma disciplina pode se legitimar isoladamente. Para os autores, a articulação e a sistematização do conhecimento de diferentes áreas permitirão ao aluno compreender, interpretar, constatar e explicar a realidade que o cerca. Tal condição justifica e “exige” o envolvimento do professor de Educação Física na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Frente o exposto, fica evidente que não nos interessa uma participação qualquer do professor de Educação Física no planejamento escolar, mas, sim, uma participação ativa, política e que acima de tudo, supere a marginalização da área, as práticas tradicionais, a alienação (BARBOSA, 2010).

Quanto maior for a participação dos professores de Educação Física na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, maior a probabilidade de que as previsões realizadas pela comunidade escolar se materializem na prática pedagógica, sendo esta ação diretamente ligada a formação dos alunos.

O Planejamento do Trabalho Docente na Educação Física

O planejamento é uma obrigação docente estabelecida pelo artigo 13 da LDBEN. Trata-se, portanto, da elaboração de planos que fundamentam a ação pedagógica do professor, em razão da aprendizagem dos alunos (GANDIN, 1994), também chamado de planejamento de ensino ou planejamento de ensino-aprendizagem.

Contudo, vale ressaltar que a lei não determina como o professor deve planejar o seu trabalho, mas que este deve estar articulado ao Projeto Político Pedagógico da escola. Para Gandin (1994) e Masetto (1997) cabe à instituição orientar o professor sobre como ele deverá organizar e estruturar seu planejamento, informando o nível de abrangência dos planos (etapa da Educação Básica, ciclo ou turma), dinâmica de elaboração (individual ou grupos) e a vigência dos mesmos (um ano, um bimestre ou quinzena). Tal orientação é um elemento de suma importância para que todas as disciplinas caminhem num mesmo sentido.

Quanto aos tipos de planos adotados na escola, Barbosa (2010), entende que são basicamente três: o de Curso, de Unidade e de Aula. O Plano de Curso deve conter elementos gerais para um ano ou semestre, nele devem constar: a identificação do plano, a justificativa da área em relação aos interesses da escola, os objetivos gerais, os objetivos específicos, a metodologia, os conteúdos, a avaliação e as referências (LIBÂNEO, 1994; BARBOSA, 2010). Se o Plano de Curso for bem elaborado descarta-se a necessidade do Plano de Unidade, que segue a mesma lógica anterior, mas num período menor de tempo.

O Plano de Aula é o documento que deve detalhar as ações docentes de maneira objetiva, trata-se de uma orientação sistematizada do que se fará na aula, tanto por parte do aluno como do professor (LIBÂNEO, 1994; VASCONCELLOS, 2000 BARBOSA, 2010). O mesmo pode estruturar-se a partir dos seguintes elementos: identificação do plano, objetivos específicos, conteúdo, metodologia, atividades, recursos, avaliação e referências.

A seguir apresentamos síntese desta organização (Quadro 1):

Quadro 1 – Elementos que compõe o Plano de Ensino (Plano de Curso, o Plano de Unidade e Planos de Aulas) do professor

PLANO DE ENSINO		
Elemento	Plano de Curso e Plano de Unidade	Plano de aula
Identificação	Tipo de plano (anual, semestral ou bimestral); nome da escola, disciplina e professor; nível/ano escolar dos alunos e o ano de vigência do plano.	Nome da escola, disciplina, professor; conteúdo e o tema da aula; identificação da turma; data e tempo de aula.
Justificativa	Por quê, para quê e como fazer? A justificativa exige reflexão e pesquisa do professor, auxilia na ressignificação do trabalho pedagógico e no esclarecimento da relevância da área de ensino em relação aos interesses da escola.	
Objetivos	Os objetivos gerais podem ser extraídos do Projeto Político Pedagógico da escola, enquanto que os objetivos específicos expressam a expectativa do professor sobre o que deseja que os alunos aprendam no decorrer do processo, apresentam de modo claro e consistente as finalidades que direcionarão o trabalho em sala de aula.	Os objetivos específicos do Plano de Aula são selecionados em função dos objetivos gerais, de forma mais específica e operacionalizada.

Conteúdos	Ao escolher os conteúdos deve-se optar por aqueles que melhor atendem as necessidades da escola e dos alunos e as especificidades de cada área. Para essa seleção os professores devem consultar o Projeto Político Pedagógico, os documentos e propostas oficiais recomendadas pela União, Estados e Municípios para sua disciplina e referenciais teóricos produzidos e disponibilizados pela academia.	Conteúdo que será desenvolvido na aula ou num conjunto de aulas.
Metodologia/ Procedimentos de Ensino/Estratégias de Ensino	Descrição sobre como a disciplina será desenvolvida no decorrer do ano semestre ou bimestre. Nesta etapa o professor pode apresentar os princípios metodológicos que sustentam sua prática ou que normalmente utiliza na aula.	Descrição de como o professor pretende abordar o conteúdo, considerando os objetivos da aula, quais atividades e procedimentos de ensino serão utilizados.
Recursos didáticos	Quais recursos (materiais e de pessoal) serão utilizados para um ano, semestre ou bimestre.	Indica os recursos (material e pessoal) necessários para o desenvolvimento da aula.
Avaliação	Explicação sobre como o processo de ensino será avaliado, bem como os instrumentos necessários para sua realização (provas, trabalhos, seminários, dentre outros). A avaliação deve considerar também o que o professor fez, de maneira a qualificar e melhorar o processo de ensino.	Como os alunos serão avaliados durante e após a aula. Devem-se levar em consideração os objetivos, os conteúdos e os procedimentos de ensino selecionados.

Referências	Referenciais teóricos utilizados e que fundamentarão a elaboração do Plano de Curso e de Unidades.	Referenciais teóricos utilizados e que fundamentarão o Plano de Aula.
--------------------	--	---

Fonte: Elaborado a partir de Libâneo (1994) e Vasconcellos (2000).

Constatamos que os planos são compostos basicamente pelos mesmos elementos, a diferença entre eles está no nível de abrangência e, quanto menor a abrangência, maior o seu detalhamento.

Autores como Libâneo (1994), Gandin (1994), Menegola e Sant'Anna (1995), entre outros, sugerem métodos de elaboração do Plano de Trabalho do professor, no caso do planejamento participativo, por exemplo, esse processo teria início com a construção do marco referencial do Plano de Ensino, tendo por base o Projeto Político Pedagógico da escola e os conhecimentos da disciplina e dos alunos (GANDIN, 1994). Cabe a cada professor elencar qual método será mais pertinente para o desenvolvimento das suas ações.

Por fim, reafirmamos a necessidade do professor de Educação Física em se envolver e se comprometer com o Projeto Político Pedagógico da escola e com a sua função de planejar, desenvolver e avaliar o trabalho docente, de maneira que este seja organizado e coerente com a transformação social, em busca de uma sociedade mais crítica, autônoma e democrática, tendo que um planejamento que integre ações e sujeitos escolares atingirá mais facilmente as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Referências

ALMEIDA, Paulo Roberto de. A experiência brasileira em planejamento econômico: uma síntese histórica. In. GIACOMONI, James; PAGNUSSAT, José Luiz. *Planejamento e orçamento governamental*. Brasília: ENAP, 2006.

AZANHA, Jose Mario Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p.70-78, maio 1993.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. *Educação física e didática: um diálogo possível e necessário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOSSLE, Fabiano. *Planejamento de ensino dos professores de educação física de 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino*. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação, n. 125). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura (CEC). *Avaliação técnica do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicações, 2004. 189 p. (Ação parlamentar, n. 294).

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971*. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2 nov. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

DALMÁS, Angelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração acompanhamento e avaliação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, pp. 81-95.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. 4. ed Petrópolis: Vozes, 1999.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDIN, Danilo. GEMERASCA, Maristela Peliçoli. *Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz*. 4. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação progressista*. São Paulo: Loyola, 1991.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, Campinas, SP, v. 1, n.1, p. 9-24, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Didática: a aula como centro*. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MARTINEZ, Maria Josefina; LAHORE, Carlos Oliveira. *Planejamento escolar*. São Paulo: Saraiva, 1977.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. *Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT' ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como Planejar*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. *Educação & sociedade*, Campinas, SP, ano XX, n. 69, dez., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SOARES, Carmem Lúcia et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

SOUZA, Ricardo Antônio de. As trajetórias do planejamento governamental no Brasil: meio século de experiências na administração pública. *Revista do serviço público*, Brasília, DF, ano 55, n. 4, p. 5-29, out./dez., 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

4

Objetivos e conteúdos para o ensino da Educação Física escolar

Elaine Cristina Silva

Licenciada em Educação Física. Mestranda na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá-MT

Evando Carlos Moreira

Doutor em Educação Física. Professor na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Faculdade de Educação Física, Cuiabá-MT

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Doutor em Educação Física. Professor na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Centro de Ciências Biológicas, Maringá-PR

Pretendemos neste texto apresentar definições conceituais sobre o que são e porque são necessários os objetivos e os conteúdos na organização do planejamento do ensino e da aprendizagem da Educação Física na escola, uma vez que os objetivos indicam a direção a ser tomada e os conteúdos contribuem para que os objetivos sejam atingidos.

Ademais, partimos do princípio de que o foco da definição dos objetivos e dos conteúdos deve estar no que o aluno precisa aprender e o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos

Nesse texto, propomos a discussão sobre **o que são objetivos e conteúdos**, como eles se relacionam e são necessários para o processo de ensino e aprendizagem. A Educação Física, por se tratar de uma área ampla e diversificada, que sofreu transformações sobre seu objeto de estudo dentro da escola, desenvolveu diferentes concepções de ensino e aprendizagem, além de diversas maneiras de conceber suas finalidades, objetivos e conteúdos. Contudo, independente das várias possibilidades, existem princípios básicos que, segundo Libâneo (1994), devem ser considerados no momento de elaboração e seleção desses elementos didáticos que incorporarão o Plano de Trabalho dos professores.

Segundo Libâneo (1994) os objetivos definem o ponto de partida das premissas do processo pedagógico, no qual são representadas as exigências sociais em relação à escola, o ensino e os alunos. Eles também refletem as opções políticas e pedagógicas dos professores frente às injustiças sociais.

Nesse sentido, os objetivos não podem ser pensados apenas como requisito burocrático do planejamento, mas como um componente de ensino que orientará o trabalho docente em vista do desenvolvimento integral dos educandos, tanto individual como social.

Os objetivos educacionais são classificados em dois níveis, a saber: objetivos gerais e objetivos específicos. O primeiro, como o próprio nome expressa, indica as intenções mais amplas da educação e da função social da escola, considerando a realidade e o desenvolvimento dos alunos. O segundo define as exigências e resultados esperados das atividades dos alunos, frente a conhecimentos, procedimentos e atitudes (conteúdos), adquiridos no processo de transmissão e assimilação das matérias de estudo, por isso, assume um caráter pedagógico (LIBÂNEO, 1994).

No tocante a formulação dos objetivos, Libâneo (1994) avalia que os mesmos devem ser fundamentados em pelo menos três referenciais: a legislação educacional, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), na qual constam os valores e ideais que ex-

pressam os propósitos do sistema social; os conteúdos básicos das ciências historicamente produzidos e elaborados pela humanidade, manifestada na Educação Física por meio da cultura corporal de movimento; e as expectativas e necessidades das classes majoritárias da sociedade que almejam à transformação das injustiças sociais.

Vale lembrar que a educação é um fenômeno social e universal e, como tal, está subordinada à estrutura e dinâmica das relações entre classes, que lhe faz exigências, define objetivos, fornece condições e meios de ação (LIBÂNEO, 1994). Para que os professores não sejam um “objeto” alienado de reprodução das ideologias dominantes, faz-se necessário que ele tenha clareza de suas convicções políticas e pedagógicas em relação ao trabalho escolar, além de conhecimento crítico sobre os objetivos gerais que permeiam a escola (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 1994; VASCONCELLOS, 2000).

Isso evidencia que o modo como compreendemos a educação interfere na perspectiva de sociedade que assumimos e na forma que planejamos e agimos politicamente no contexto educacional (LUCKESI, 1994; VASCONCELLOS, 2000).

[...] não se trata simplesmente de copiar os objetivos e conteúdos previstos no programa oficial, mas de reavaliá-los em função de objetivos sócio-políticos que expressem os interesses do povo, das condições locais da escola, da problemática social vivida pelos alunos, das peculiaridades socioculturais e individuais dos alunos. Nesse sentido, alguns objetivos educacionais gerais podem auxiliar os professores na seleção de objetivos específicos e conteúdos de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 123-124).

Se o que buscamos é a formação integral do aluno e a construção de uma sociedade transformadora, crítica, autônoma e democrática, faz-se necessário que nossos objetivos específicos estejam voltados nessa direção.

Como citamos anteriormente, os objetivos específicos definem as premissas e os resultados das atividades dos alunos, frente a conhecimentos, procedimentos e atitudes, estes três últimos representam dimensões do conteúdo, pensados e desenvolvidos dessa forma para garantir a formação integral dos educandos. Nessa relação, os objetivos indicam a direção a ser tomada e os conteúdos contribuem para que eles sejam atingidos.

No que se refere à Educação Física, os professores ao almejarem o desenvolvimento integral dos educandos, precisam ser capazes de identificar as diversas manifestações corporais presentes na sociedade, sejam elas o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, a luta, dentre outras, e partilhá-las de forma que os alunos consigam assimilá-las e compreendê-las criticamente.

Apresentamos aqui alguns exemplos, baseados em Palma, Oliveira e Palma (2010) sobre a organização dos objetivos da Educação Física para os diferentes níveis de ensino. Contudo, vale ressaltar que na referida obra, os objetivos estão organizados e indicados como referência para as ações docentes, constituindo-se como orientadores das práticas pedagógicas, para na sequência serem organizados em função do aluno, como defendemos até aqui. Vale destacar também, que esses exemplos são de objetivos amplos, para os quais se estima um longo período e uma gama de ações para o atendimento. A partir deles, outros tantos devem ser organizados pelos docentes, ao longo de cada período escolar, como forma de especificar as ações que darão conta do caminho a ser percorrido (Quadros 1, 2, 3 e 4).

Quadro 1 – Objetivos da Educação Física para a educação infantil

Núcleos	Objetivos da Educação Física para ações docentes na Educação Infantil propostos por Palma, Oliveira e Palma (2010)	Objetivos da Educação Física para ações discentes na Educação Infantil adaptados de Palma, Oliveira e Palma (2010)
O movimento e a corporeidade	Organizar situações de vivências corporais e estudos que possibilitem experiências motoras em constantes interações com objetos e pessoas.	Vivenciar situações corporais e estudos que possibilitem experiências motoras em constantes interações com objetos e pessoas.
O movimento e os jogos	Possibilitar a vivência de manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo para o processo de construção da motricidade.	Vivenciar manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo para o processo de construção da motricidade.
O movimento em expressão e ritmo	Promover a experiência do movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais.	Experimentar o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais.

O movimento e a saúde	Possibilitar situações que promovam a compreensão dos aspectos relacionados à higiene e à saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos e atitudes podem trazer para a melhoria das ações cotidianas e espontâneas.	Compreender os aspectos relacionados à higiene e à saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos e atitudes podem trazer para a melhoria das ações cotidianas e espontâneas.
-----------------------	---	--

Fonte: Adaptado de Palma, Oliveira e Palma (2010).

Quadro 2 – Objetivos da Educação Física para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano

Núcleos	Objetivos da Educação Física para ações <u>docentes</u> no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano propostos por Palma, Oliveira e Palma (2010)	Objetivos da Educação Física para ações <u>discentes</u> no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano adaptados de Palma, Oliveira e Palma (2010)
O movimento e a corporeidade	Organizar situações de vivências corporais e estudos que possibilitem a compreensão de ser um corpo em movimento e em constantes interações com objetos e pessoas.	Vivenciar situações corporais e estudos que possibilitem a compreensão de ser um corpo em movimento e em constantes interações com objetos e pessoas.
O movimento e os jogos	Favorecer o estudo e a vivência de manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo no processo de construção da motricidade.	Estudar e vivenciar manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo no processo de construção da motricidade.
O movimento e o esporte	Favorecer o estudo e a vivência de manifestações esportivas como integrantes da cultura motora, contribuindo no processo de construção da motricidade.	Estudar e vivenciar manifestações esportivas como integrantes da cultura motora, contribuindo no processo de construção da motricidade.

O movimento em expressão e ritmo	Promover a compreensão do movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais.	Compreender o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais.
O movimento e a saúde	Possibilitar o entendimento e o envolvimento da interação entre a ação motora e a saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos podem trazer para a melhoria da qualidade de vida.	Entender a interação entre a ação motora e a saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos podem trazer para a melhoria da qualidade de vida.

Fonte: Adaptado de Palma, Oliveira e Palma (2010).

Quadro 3 – Objetivos da Educação Física para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano

Núcleos	Objetivos da Educação Física para ações <u>docentes</u> no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano propostos por Palma, Oliveira e Palma (2010)	Objetivos da Educação Física para ações <u>discentes</u> no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano adaptados de Palma, Oliveira e Palma (2010)
O movimento e a corporeidade	Promover a ampliação dos conhecimentos sobre o movimentar-se, estudando as estruturas físico-anatômicas envolvidas no movimento, as reações orgânicas às atividades e com possibilidades diferentes de ação.	Ampliar os conhecimentos sobre o movimentar-se, estudando as estruturas físico-anatômicas envolvidas no movimento, as reações orgânicas às atividades e com possibilidades diferentes de ação.
O movimento e os jogos	Promover o conhecimento de jogos como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando diversas formas e modalidades.	Conhecer e reconhecer os jogos como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando diversas formas e modalidades.

O movimento e o esporte	Promover o conhecimento de esportes como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando diversas formas e modalidades.	Conhecer e reconhecer os esportes como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando diversas formas e modalidades.
O movimento em expressão e ritmo	Possibilitar a ampliação de conhecimento sobre as formas de expressões rítmico-culturais do movimento, reconhecendo e respeitando as características de cada uma delas, fortalecendo a convivência social.	Ampliar o conhecimento sobre as formas de expressões rítmico-culturais do movimento, reconhecendo e respeitando as características de cada uma delas, fortalecendo a convivência social.
O movimento e a saúde	Favorecer a realização de estudos sobre a relação movimento humano e saúde, possibilitando a tomada de consciência da importância da atividade física na adoção de um estilo de vida ativo.	Realizar estudos sobre a relação movimento humano e saúde, possibilitando a tomada de consciência da importância da atividade física na adoção de um estilo de vida ativo.

Fonte: Adaptado de Palma, Oliveira e Palma (2010).

Quadro 4 – Objetivos da Educação Física para o Ensino Médio

Núcleos	Objetivos da Educação Física para ações <u>docentes</u> no Ensino Médio propostos por Palma, Oliveira e Palma (2010)	Objetivos da Educação Física para ações <u>discentes</u> no Ensino Médio adaptados de Palma, Oliveira e Palma (2010)
O movimento e a corporeidade	Promover a ampliação dos conhecimentos sobre o movimentar-se, estudando as estruturas físico-anatômicas envolvidas no movimento, as reações orgânicas às atividades e com possibilidades diferentes de ação.	Ampliar os conhecimentos sobre o movimentar-se, estudando as estruturas físico-anatômicas envolvidas no movimento, as reações orgânicas às atividades e com diferentes possibilidades de ação.
O movimento e os jogos	Promover o conhecimento de jogos como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando diversas formas e modalidades.	Entender a diversidade de jogos e suas múltiplas possibilidades estruturais e organizacionais como integrante do repertório cultural de movimento, assim como sua importância sociocultural.
O movimento e o esporte	Promover o conhecimento de esportes como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando diversas formas e modalidades.	Entender a diversidade de esportes e suas múltiplas possibilidades estruturais e organizacionais como integrante do repertório cultural de movimento, assim como sua importância sociocultural.
O movimento em expressão e ritmo	Possibilitar a ampliação de conhecimento sobre as formas de expressões rítmico-culturais do movimento, reconhecendo e respeitando as características de cada uma delas, fortalecendo a convivência social.	Compreender as formas de expressões rítmico-culturais do movimento, reconhecendo e respeitando suas características e a importância para a convivência social.

O movimento e a saúde	Favorecer a realização de estudos sobre a relação movimento humano e saúde, possibilitando a tomada de consciência da importância da atividade física na adoção de um estilo de vida ativo.	Entender a relação movimento humano e saúde, possibilitando a tomada de consciência da importância da atividade física na adoção de um estilo de vida ativo.
-----------------------	---	--

Fonte: Adaptado de Palma, Oliveira e Palma (2010).

Uma vez apresentado **o que são** objetivos, **qual a sua função e importância na previsão, direcionamento do trabalho docente e exemplificando** possibilidades de organização das ações docentes, como ele pode ser elaborado visando à formação integral dos alunos por meio de conhecimentos, habilidades e atitudes (conteúdos), faz-se necessário conceituar o que são conteúdos e suas dimensões.

Conteúdos

De modo geral, o conteúdo é entendido pelos professores como matéria que deve ser socializada aos alunos, sendo esta específica de cada disciplina do currículo (LIBÂNEO, 1994).

Segundo Libâneo (1994), os 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.

Para que os conteúdos sejam trabalhados em sua totalidade, Zabala (1998) propõem que estes sejam pensados em três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais. No sentido de facilitar essa reflexão, os autores orientam que os professores façam os seguintes questionamentos sobre os alunos: “o que se deve saber?” (conceitos); “como se deve ser?” (atitudes) e “o que se deve saber fazer?” (procedimentos).

O que se deve saber diz respeito aos conhecimentos sistematizados, que correspondem a conceitos e termos fundamentais das ciências: fatos, fenômenos, leis, métodos de estudo, história, problemas sociais, conexos com a realidade, ou seja, o que se deve conhecer sobre determinado tema ou assunto (LIBÂNEO, 1994).

O conceito é abordado nas aulas de Educação Física, geralmente, quando o professor inicia as discussões sobre um conteúdo. Utilizando o exemplo do futebol, o professor trará informações sobre sua origem, suas regras, seus objetivos, sua influência cultural, seus ídolos, induzindo os alunos a compreenderem esses fatos com relação a tudo que ele envolve.

Segundo Kawashima (2010, p. 29):

As aulas de Educação Física chamadas de teóricas sofriam (e ainda sofrem) muitos preconceitos por parte dos alunos, professores de outras áreas e gestores da escola que estão acostumados a ver a disciplina como essencialmente prática. Pressuponho que as aulas essencialmente teóricas devam acontecer em local apropriado, em sala de aula específica e com os recursos pedagógicos necessários. Digo essencialmente teóricas porque em todas as aulas essa dimensão está presente, seja para a explicação de um jogo que acontecerá durante a aula ou o conceito sobre a capacidade física realizada.

Quando o professor relaciona os conteúdos conceituais com a prática o aluno potencializa sua aprendizagem, já que consegue se apropriar do conhecimento.

Como se deve ser está atrelado ao modo de agir, sentir e de se posicionar frente à tarefa da vida social. Orientam, portanto, a tomada de decisão e posições pessoais frente a situações concretas, que dependerá de conhecimento.

Nessa mesma linha de pensamento, Zabala (1998) afirmou que os conteúdos atitudinais englobam uma série de conteúdos, que por sua vez podem agrupar-se a partir de valores (juízo sobre as condutas); atitudes (comportamento constante); normas (comportamento em grupo).

Em termos gerais, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõem um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (ZABALA, 1998, p. 48).

Por mais que não estejam explícitas na aula, as atitudes, as normas e os valores estão presentes no currículo oculto. Contudo, salienta-se que o professor precisa ter clareza e ciência de quais atitudes, normas e valores estão subjacentes aos conteúdos ensinados nas aulas, pois as aulas são momentos formativos e informativos imprescindíveis e devem ser ricas nessas trocas educacionais. Este conteúdo é essencial para a formação do cidadão que se deseja formar, então deve haver um posicionamento claro sobre o que e como se ensina na escola.

O que se deve saber fazer refere-se ao conjunto de ações ordenadas que possui um fim determinado, tem como meta a realização de um objetivo, por exemplo, ler, correr, saltar, rolar, chutar, passar, receber, etc. (ZABALA, 1998).

Os conteúdos procedimentais são mais evidentes nas aulas de Educação Física escolar do que os conteúdos conceituais e atitudinais, já que este componente curricular envolve os movimentos corporais, as ações físicas, propriamente ditas.

Nesse sentido, os aspectos procedimentais precisam ser organizados e desenvolvidos buscando a superação de ações mecanizadas e repetitivas, almejando inovações e experimentações que levem os participantes ao papel de sujeitos do processo e que sejam estimulados à reflexão com vistas à autonomia.

Então, quando o aluno consegue colocar em prática o conceito adquirido, podemos assim dizer que ele aprendeu aquele conteúdo? Não! Pois, devemos buscar um objetivo maior, que é fazer com que o aluno consiga refletir e pensar sobre essa prática. Para Zabala (1998), a reflexão sobre a própria atividade permite que o aluno tome consciência da atuação para melhorá-la.

Essa reflexão também é necessária ao professor que deve se perguntar se o aluno está de fato pensando sobre aquela atividade que está fazendo, e não reproduzindo um movimento de forma mecanizada, “o fazer pelo fazer”. Nesse sentido, Rosário e Darido (2005) lembram que o professor, ao ensinar futebol não deve tratar somente da execução dos fundamentos da modalidade, mas também abordar outros aspectos que envolvem essa prática. Sendo assim, o professor pode fazer com que o aluno pense qual é a relação entre um companheiro e um adversário ou o que nos possibilita a realização de um chute.

Isso posto, exemplificaremos quais conteúdos a Educação Física dispõe para que o professor identifique aquele que melhor atenderá os objetivos propostos, frente as necessidades formativas dos seus educandos.

Conteúdos da Educação Física

Como apresentado no início do texto, Educação Física por se tratar de uma área ampla e diversificada, que passou por transformações ao longo do tempo, desenvolveu diferentes concepções de ensino e aprendizagem, além de diversas maneiras de conceber suas finalidades, objetivos e conteúdos. Atualmente, abrange tanto os conhecimentos biológicos da aptidão física como os de cunho socioafetivos, culturais, motores, dentre outros.

Cada um dos conhecimentos citados está fundamentado em diferentes matrizes teórico-filosóficas que buscaram encontrar/definir o objeto de estudo da Educação Física na escola. Desse movimento originaram-se discussões a partir da década de 1980 e o surgimento de propostas e abordagens com objetivos e conteúdos de organização semelhantes e divergentes.

Tais referenciais têm ampliado os campos de ação e reflexão da Educação Física (BRASIL, 1997), também tem influenciado como o ser humano é entendido pela área, se como um ser motor, psicológico, social ou cultural. (LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006). Não temos a pretensão de dizer qual proposta ou abordagem é mais importante e, sim, apresentar quais conteúdos a Educação Física dispõe para construção das suas aulas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), por exemplo, propõem que a organização dos conteúdos seja feita em três blocos e, em todos eles, a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal deve permear os debates e discussões sobre os conteúdos (Quadro 5).

Quadro 5 – Organização dos blocos temáticos e seus respectivos conteúdos

Blocos Temáticos	Conteúdos
Conhecimentos sobre o corpo	Conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos, as habilidades motoras, hábitos posturais e atitudes corporais.
Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Envolve a história, a mídia, as regras, a competição, a cooperação, a recreação, a técnica, a tática, a estratégia, o equilíbrio, o ataque e defesa, entre outros. Cada elemento mais evidente em um ou mais conteúdos do bloco, mas todos devem ser tratados da forma mais abrangente e diversificada possível.
Atividades rítmicas e expressivas	Trata-se da dança e das brincadeiras cantadas, inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns à intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal.

Fonte: Brasil (1997, p. 35).

Palma, Oliveira e Palma (2010) classificam os conteúdos por núcleos de concentração, adotando como objeto de conhecimento da Educação Física o movimento humano. Para melhor visualização segue o Quadro 6:

Quadro 6 – Organização dos núcleos de concentração e conteúdos básicos

Núcleos	Conteúdos Básicos
O movimento e a corporeidade	Compreensão e conhecimento do corpo, das habilidades motoras (locomotoras, não locomotoras, manipulativas); estruturas capacitativas e motoras (lateralidade corporal, equilíbrio corporal, coordenação motora, orientação e estruturação espaço temporal, esquema corporal, velocidade, flexibilidade corporal, força muscular, resistência corporal), percepção corporal (motora e sensorial)
O movimento e os jogos	Aspectos socioculturais dos jogos, jogos populares
O movimento e os esportes	Aspectos socioculturais e biológicos do esporte, esporte e suas diferentes manifestações (tradicionais, olímpicos e não olímpicos, contemporâneos, de aventura ou radicais, as lutas e as relações com o esporte)
O movimento em expressão e ritmo	Expressão corporal e rítmica (corpo e ritmo, mímica, imitação); brincadeiras cantadas; parlendas; danças (regionais, folclóricas, folguedos populares, danças de salão, danças individuais contemporâneas); artes circenses (equilibrismo, malabarismo, acrobacias)
O movimento e a saúde	Aptidão física, exercício físico, saúde e qualidade de vida (hábitos higiênicos e alimentares, composição corporal, hábitos posturais, doenças crônico-degenerativas); socorros de urgência; anatomia do corpo humano (sistemas locomotor, articular, esquelético, muscular); controle alimentar e reeducação alimentar; gasto energético; metabolismo corporal, ginástica e musculação na academia, corpolatria.

Fonte: Palma, Oliveira e Palma (2010).

O quadro anterior apresenta, o que seria na visão dos autores, o primeiro passo de uma organização de conteúdos para a Educação Física escolar. O segundo passo diz respeito à distribuição destes núcleos de conteúdo de forma proporcional, considerando-se as fases de crescimento, desenvolvimento e maturação sociocognitiva e motora dos alunos. Por fim, o terceiro passo seria a organização dos conteúdos e suas subdivisões.

Sanches Neto e Betti (2008) propõem blocos temáticos de conteúdos, partindo de um entendimento integrativo da evolução do movimento humano, vinculando a especificidade da Educação Física ao Projeto Político Pedagógico da escola. Vejamos o Quadro 7:

Quadro 7 – Organização dos blocos temáticos e seus respectivos conteúdos

Blocos Temáticos	Conteúdos
Elementos culturais da Motricidade	Brincadeira e Jogo, Esporte, Dança, Ginástica e Circo, Luta e Capoeira. Nos seus elementos culturais associados à Educação Física a partir da sua tradição.
Aspectos pessoais e interpessoais relacionados e integrados à Motricidade	Relacionados à motricidade: Noções de Bioquímica e Nutrição, Embriologia e Fisiologia, Anatomia e Biomecânica, Antropologia e Psicologia, Saúde e Patologia.
	Integrados à motricidade: Comportamento Motor, enfatizando noções de Aprendizagem Motora, Controle Motor, Desenvolvimento Motor e interferências contextuais e culturais.
Movimentos fundamentais, combinados e especializados	Habilidades de Estabilização, Manipulação e Locomoção, Ritmo, Combinação e Especialização de Habilidades, Capacidades e noções de Treinamento.
Adequação da Motricidade às demandas ambientais	Problematização da Motricidade frente ao Meio Ambiente Físico e Natural, Social e Político, Filosófico e Estético, Virtual, Administrativo/ Organizacional e Econômico, Histórico e Geográfico.

Fonte: Sanches Neto e Betti (2008, p. 10-11).

Moreira, Pereira e Lopes (2009) sugerem três grandes grupos de conteúdos a ser abordados nas séries finais do ensino fundamental. Embora estejam separados por grupos, devem ser pensados como um todo integrado e complexo (Quadro 8).

Quadro 8 – Organização dos grupos temáticos e seus respectivos conteúdos

Grupos Temáticos	Conteúdos
Práticas corporais institucionalizadas	São atividades de formato definido, constituída por regras específicas e execuções padronizadas e esperadas, envolve praticas institucionalizadas em forma de competição divulgadas ela mídia. Exemplo: atividades aquáticas, atletismo, danças, esportes coletivos com bola, esportes com raquete, ginástica artística, ginástica rítmica e lutas.
Práticas corporais não institucionalizadas	Incluem práticas corporais com menor destaque pela mídia, e precisam ser melhor compreendidas, aprendidas, discutidas e praticadas. Exemplo: Atividades cênicas, atividades circenses, atividades recreativas, atividades alternativas (skate, patins, ciclismo, trilhas, escaladas, caminhadas, acompanhamentos e festas de acordo com o local).
Tópicos emergentes	São práticas importantes que dizem respeito a discussões recentes, atraentes e chamativas aos alunos. Exemplo: cuidados com o corpo, estética, esporte e sociedade.

Fonte: Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 163-164).

Vale destacar que as propostas são sugestões de organização não padronizadas e “engessadas”, podendo ser flexíveis e modificadas, cada uma com suas matrizes teóricas, permitindo aos professores selecionar o que seria mais viável e interessante para seus alunos (BRASIL, 1997; SANCHES NETO; BETTI, 2008; MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

Para Sanches Neto e Betti (2008):

O principal critério é a pertinência dos conteúdos à própria realidade vivenciada pelos alunos e professores, que deve ser objeto de problematização e diálogo entre eles, visando obter, a partir da interação com os próprios conteúdos, um entendimento dela cada vez mais amplo e complexo (SANCHES NETO; BETTI, 2008, p. 16).

Considerações Finais

Entendemos que a sistematização de objetivos e conteúdos é o ato de planejar e organizar a forma com a qual introduziremos os elementos e conhecimentos da Educação Física na disposição dos anos escolares. A forma como o professor configura as sequências da aula é um dos traços que determinam as características diferenciais da prática educativa (ZABALA, 1998).

Na tentativa de organizar o seu planejamento o professor poderá buscar orientação em diferentes fontes, como o Projeto Político Pedagógico das escolas, as propostas de Educação Física em nível municipal, estadual e federal, assim como os referenciais teóricos da área disponíveis em livros, pesquisas, ou nos seus erros e acertos enquanto profissional, nas opiniões dos alunos e na realidade na qual a escola está inserida.

Sendo assim, podemos observar que são diversos os fatores que determinam a escolha de objetivos e conteúdos abordados nas aulas de Educação Física e que cada professor pode encontrar diferentes maneiras e possibilidades de ensino. O problema acontece quando os objetivos e conteúdos não são pensados de forma a desenvolver os alunos em sua totalidade, com vistas a potencializar as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem dos alunos (COLL et al., 2000).

A necessidade de uma proposta concreta e aplicável que norteie a organização de objetivos e conteúdos da Educação Física está no âmbito das discussões atuais em Educação Física escolar. “Questões sobre o que e quando ensinar cada conteúdo justifica a grande quantidade de pesquisas acerca deste tema” (KAWASHIMA, 2010, p. 36).

Esperamos assim, que o presente texto conduza a reflexões sobre como elaborar bem os objetivos e selecionar criteriosamente os conteúdos para o ensino da Educação Física na escola. É muito importante termos claro que o momento escolar é um momento que deve ser rico em aprendizagens e experiências que possam ser significativas aos alunos, do contrário eles perdem o interesse pela escola e pela disciplina. Isso reforça nossa responsabilidade em selecionarmos e ensinarmos conhecimentos que sejam realmente valiosos para o processo formativo geral dos nossos alunos, pois só assim avançaremos em representatividade pedagógica.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília, DF: MEC SEF, 1997. (1º e 2º ciclos).
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.
- COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- KAWASHIMA, Larissa Beraldo. *Conteúdos de educação física para o ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá: um estudo sobre sua sistematização*. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2010.
- LAVOURA, Tiago Nicola; BOTURA, Henrique Moura Leite; DARIDO, Suraya Cristina. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. *Revista da Educação Física*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Desafios e propostas para educação física no ensino médio. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (Org.). *O quê e como ensinar educação física na escola*. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.
- PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PALMA, José Augusto Victória. *Educação física e a organização curricular*. 2. ed. Londrina, PR: EDUEL, 2010.
- ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. *Motriz*, Rio Claro, SP, v. 11 n. 3, p.167-178, set./ dez., 2005.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. *Revista brasileira de educação física e esporte*, São Paulo, SP, v. 22, p. 5-23, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino: aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. v. 1.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Bibliografia Consultada

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília, DF: MEC SEF, 1998. (3º e 4º ciclos).

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

GUEDES, Dartganan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz*, São Paulo, v. 5, n. 1, jun. 1999.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 8. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2014.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. Aulas de educação física como espaço para construção do conhecimento: a importância de planejá-las. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). *Educação física escolar: desafios e propostas*. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

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

5

Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar

*André Luís Ruggiero Barroso
Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Professor
na Faculdade de Jaguariúna-SP e na Prefeitura de Paulínia-SP*

Introdução

O esporte apresenta-se como um importante conteúdo da Educação Física (EF) escolar, sendo frequentemente abordado pelos professores da área. Entretanto, podemos afirmar que diversos equívocos e questionamentos ocorreram na forma de tratá-lo como um conteúdo desse componente curricular. Assim, é importante a identificação e a discussão acerca dos mesmos, para que possamos caminhar sem cairmos em armadilhas, ao mesmo tempo, buscarmos um oferecimento apropriado desse conteúdo na prática pedagógica.

Ao pensarmos em uma estruturação do conteúdo esporte na EF, de forma relevante e significativa para a formação dos estudantes, referimo-nos a González e Fensterseifer (2009), quando advertem que estamos em um momento no qual sabemos de forma consistente o que não deve ser realizado nas aulas deste componente curricular, mas ainda carentes de nítida clareza de como as aulas devam ser desenvolvidas. Em outras palavras, no esporte e nas demais práticas corporais a serem tratadas na escola (jogo, ginástica, dança, lutas e prática corporal de aventura) podemos apontar quais procedimentos não devem ter mais espaço nas aulas, entretanto, ainda não temos estabelecido por que, para que, o que e como devemos ensinar cada um desses elementos pertencentes à esfera da Cultura Corporal de Movimento.

Por isso há a necessidade de conhecer e experimentar para propor questionamentos, debates e reflexões, objetivando transformações pedagógico-didáticas para e com os educandos, para então gozar de legitimidade junto à comunidade escolar. Assim, é fundamental a construção de novas práticas que identifiquem e explorem o que realmente é importante e essencial na aprendizagem dos alunos acerca do esporte, fazendo-nos acreditar nele como fenômeno histórico em fluxo, tendo em vista sua mutabilidade, o que permite sua reatualização na escola, para retomar o contínuo sentido de uma tradição interpretante.

Problema

O componente curricular Educação Física vem, ao longo de sua trajetória no ambiente escolar, almejando contribuir de forma mais efetiva com a formação dos estudantes. No caminhar da disciplina entendemos que alguns equívocos foram corrigidos, determinados problemas foram amenizados, certos erros puderam servir como aprendizado para acertar arestas e apontar para o estabelecimento de novos objetivos.

Entretanto, ao pensarmos especificamente no conteúdo esporte temos lacunas a serem preenchidas e algumas questões a serem respondidas, tais como:

1. Por que ensinar esporte na escola?

2. Quais os temas mais significativos sobre o esporte a serem tratados nas aulas?
3. Quais conceitos pertencentes ao esporte o estudante deve se apropriar?
4. Quais critérios utilizar para a seleção das modalidades a serem contempladas?
5. Como tratar pedagogicamente as modalidades esportivas?
6. O que se apresenta como fundamental para ser abordado das modalidades esportivas?

Essas perguntas não são totalmente novas, possivelmente, ao termos melhor clareza e maior definição dessas e de outras questões referentes ao trato do esporte no ambiente escolar, possamos construir uma prática pedagógica mais sólida e consistente.

Objetivo

Inicialmente temos o propósito de apresentar como se deu o tratamento do conteúdo esporte em diferentes períodos da EF escolar, procurando discutir os problemas detectados e quais as suas principais características. Para tanto, iniciaremos com a inserção do conteúdo esporte nas aulas do componente curricular, seguida das primeiras formas de desenvolvimento desse conteúdo, posteriormente, identificar os posicionamentos, as repercussões e as modificações oriundas a partir das abordagens renovadoras da EF, estas alicerçadas pelos ideais dos autores da pedagogia crítica, para então chegarmos ao atual momento educacional.

No segundo instante temos o intuito de refletir sobre a importância de ter o esporte como um conteúdo da EF escolar e acerca das possibilidades do seu tratamento nas aulas desse componente curricular.

O modelo esportivista

Após a Segunda Grande Guerra Mundial, coincidindo no Brasil com o término do governo ditatorial de Getúlio Vargas, o denominado Estado Novo, surgiram novas tendências para desenvolvimento do sistema educativo. A partir desse instante o esporte passou a receber maior atenção na EF escolar. Auguste Listello, defensor do esporte, auxiliou na implementação do chamado Método da Educação Física Desportiva Generalizada (SOARES et al., 1992).

Até então, conforme Bracht (1999), as aulas de EF escolar baseavam-se em aspectos médicos, tendo como objetivo a busca da saúde, possibilitando um corpo forte e higiênico. Posteriormente, a EF sofreu forte influência militar, com o intuito de preparar os corpos para possíveis enfrentamentos militares, inserindo nas pessoas um ideal de nacionalismo e patriotismo. Tanto no padrão higienista, como no militarista, a referência era alicerçada nos aspectos biológicos,

tendo principal propósito o fortalecimento do corpo, sendo o conteúdo pautado na ginástica, de acordo com os modelos existentes nos países europeus.

De acordo com Betti (1991), o Método da Educação Física Desportiva Generalizada “não era e não é propriamente um método, mas uma série de procedimentos no sentido de atingir os objetivos decorrentes da concepção de esporte adotada” (BETTI, 1991, p. 154). O ensino do esporte se concentrava nos movimentos e gestos técnicos das modalidades esportivas, porém com alguns fatores interessantes no processo de ensino, como a possibilidade de alteração nas regras e a valorização de aspectos cooperativos.

O principal questionamento que pode ser atribuído a esse período é o fato do esporte se apresentar como uma atividade com fim em si mesma, sendo nítido o objetivo direcionado exclusivamente para a experimentação, não havendo nenhuma preocupação com a contextualização da prática, ficando a mesma concentrada no ato de jogar.

A partir do golpe de 1964, com a ascensão dos militares ao governo brasileiro, o esporte foi mais estimulado nas aulas da EF escolar, tendo como meta a busca de resultados em competições. Trata-se de um período no qual a ideologia do governo foi pautada em um país que vislumbrava ser uma potência, sendo importante, naquela época, fomentar um ambiente de desenvolvimento (SOARES et al., 1992).

Nesse momento da história, o esporte passou basicamente a ser sinônimo de EF escolar, tendo as aulas o propósito de treinamento de equipes esportivas, caracterizando o período esportivista. Além disso, o conteúdo esportivo, na maioria das vezes, restringia-se às quatro modalidades convencionais – basquetebol, futebol, handebol e voleibol.

Oliveira (2001) salienta que, nesse período, a educação de forma geral e a EF em particular eram reflexos do controle social efetivado pelo regime de governo autoritário vigente. Nesse contexto estavam inseridos no conteúdo esporte desenvolvido nas aulas de EF escolar aspectos simbólicos que apontavam para a formação de sujeitos lutadores e vencedores.

Para refletir acerca dos motivos que puderam contribuir para o esporte se apresentar como conteúdo hegemônico das aulas de EF escolar, mostra-se pertinente discutir alguns fatores:

a. Propósitos da EF escolar

Num primeiro momento, temos que resgatar os objetivos da escola e em particular do componente curricular, pois entendemos que o propósito da instituição escolar seja transmitir de forma crítica e questionadora os conhecimentos pertencentes à cultura e, a EF, ao realizar um recorte da cultura, apropriar-se dos

aspectos referentes ao corpo e ao movimento, oferecendo possibilidades ao aluno conhecer/experimentar as diversas práticas corporais criadas, reproduzidas e transformadas pelo Ser Humano.

Nessa perspectiva, cabe à EF a tarefa de tratar das práticas corporais enquanto conteúdos escolares, entendendo o esporte como um deles, mas não o único, pois os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças, as práticas corporais de aventura fazem também parte do universo de conhecimentos do qual o componente é responsável.

Por isso, mostra-se importante que façamos uma avaliação constante do planejamento curricular da disciplina em todas as etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), para verificar em que medida a pluralidade de práticas corporais está sendo contemplada. Em outras palavras, perguntar-se se não há uma excessiva carga horária destinada ao esporte, em detrimento das demais manifestações da Cultura Corporal de Movimento.

b. EF e equipes escolares

A segunda questão retrata a preparação de equipes para competições escolares, entendemos que, com essa roupagem, o esporte é abordado com o objetivo voltado para detecção de talentos, privilegiando aqueles que apresentam maior facilidade na aprendizagem das modalidades esportivas, ou seja, valorizando uma pequena parcela dos alunos e, deixando em segundo plano, os que demonstram dificuldade na aprendizagem da prática dos esportes.

Soares et al. (1992) ao criticarem essa forma de utilização do esporte na Educação Física escolar, destacam que “essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (SOARES et al., 1992, p. 7).

Os autores questionam a incorporação do *éthos*⁷ do esporte federado e/ou espetáculo à EF escolar, o que se desdobra em aulas orientadas às competições formais, identificação de talentos e o trabalho apenas com os melhores. Nesse formato, o professor deixa a sua função originária de lado para passar a ser um treinador, enquanto que os alunos passam à condição de atletas, perdendo a condição de estudantes. Fato este que, no ambiente escolar, deve ser amplamente questionado. Quando é defendida a ideia do *esporte da escola*, destaca-se a importância de dar outro tratamento ao esporte, pois este deixará de ser trabalhado para um propósito específico, e começa a ser visualizado como um objeto de conhecimento para formação dos alunos, não havendo mais sentido embutir nas aulas a padronização esportiva (códigos, regulamentos) presente nas competições (SOARES et al., 1992).

Kunz (1994) é mais um a alimentar a crítica da utilização do esporte com características de treinamento esportivo no contexto escolar. Para o autor, utilizando-se o esporte dessa maneira, temos como consequência um pequeno grupo de alunos que vivenciarão o sucesso e uma maioria confrontando-se com o fracasso, fator que remete o professor a um equívoco pedagógico.

Estabelecendo uma rápida comparação com a matemática, imaginamos que o professor desse componente curricular destine maior atenção àqueles que apresentem melhor raciocínio para operações, equações, entre outros conteúdos e pouco tempo aos que demonstrem dificuldades. Provavelmente ocorrerá um distanciamento ainda mais acentuado da aprendizagem entre esses grupos e, o mais agravante, os que demonstram maiores dificuldades são justamente os que carecem de mais intervenções do professor.

Na EF não é diferente, pois a maioria dos alunos que apresenta dificuldade para a aprendizagem dos conteúdos referentes ao esporte, ou nas demais práticas corporais, é justamente o grupo que necessita de uma maior atenção por parte do professor, a partir do oferecimento de procedimentos pedagógicos que favoreçam maior possibilidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva podemos comparar o professor de EF, que destina a atenção a alguns alunos para os jogos escolares, com o professor de matemática, que prepara um grupo de alunos para as Olimpíadas deste componente curricular, quando os mesmos utilizam as aulas regulares para tais propósitos. Em ambos os casos, os professores privilegiam pequena parcela de estudantes, ficando em segundo plano a maioria.

Adverte-se ainda que os propósitos de detectar talentos esportivos e, a partir disso, realizar treinamentos seja função de outras instituições, tais como clubes e centros esportivos e não da escola. A tarefa fundamental da escola é democratizar o acesso ao conhecimento de todos os alunos, independente de qualquer condição. Portanto, é determinante que o processo de ensino seja balizado pelo princípio da equidade, sem existir nenhum tipo de exclusão ou seleção de estudantes de acordo com suas dificuldades ou aptidões.

Nesse sentido é bom lembrar que a escola não é apenas *mais um lugar*, entre outros (clube, escolinha, praça), em que se pratica o esporte a partir de alguns de seus possíveis sentidos (lazer, rendimento etc.). Diferente disso, conforme salientam Fensterseifer e González (2011), trata-se de uma instituição social com uma função específica, que busca abordar de forma reflexiva e crítica os conteúdos pertencentes à cultura, assim, o esporte (ou qualquer outra manifestação cultural) ganha a qualidade de conteúdo escolar.

c. *A predominância de algumas modalidades esportivas nas aulas de EF escolar*

Outro ponto a ser questionado nesse período esportivista da EF escolar brasileira refere-se à reduzida quantidade de modalidades esportivas a serem contempladas ao longo dos 12 anos da Educação Básica. Frequentemente apenas quatro modalidades eram (em muitas práticas ainda são) tratadas nas aulas, as quais, ao serem propostas em todos os anos, terminavam-se confundindo com a própria organização anual do componente, podemos citar como exemplo: 1º bimestre – handebol, 2º bimestre – basquetebol, 3º bimestre – futebol, 4º bimestre – voleibol.

Desta forma, essas modalidades coletivas apresentaram-se hegemônicas nas aulas no ambiente escolar. Todavia, será que ao selecionar apenas quatro modalidades não estamos restringindo o conhecimento dos alunos diante da diversidade e da riqueza de temas/assuntos vinculados ao esporte? Por que será que boa parte dos professores acabavam selecionando apenas essas modalidades para serem tratadas no componente curricular?

Podemos tentar identificar os motivos que levaram os professores a escolher essas modalidades, procurando compreender quais fatores contribuíram para tal característica. Entendemos que um primeiro fator se relaciona ao espaço físico encontrado na maioria das escolas públicas do país, ou seja, a quadra poliesportiva, com as demarcações relativas a essas modalidades, podendo se apresentar como aspecto facilitador para se trabalhar as mesmas na prática pedagógica.

Outro motivo pode estar relacionado às experiências de vida dos professores. Na condição de escolares ou atletas podem ter tido uma vivência maior nesses esportes e, com isso, sentirem-se mais confortáveis para abordá-los em suas respectivas práticas pedagógicas.

Mais um fator pode estar relacionado à formação superior voltada para uma concepção tradicional, na qual há uma carga horária acentuada para essas modalidades esportivas elencadas e pouco ou nenhum tempo disponibilizado para o trato de outros esportes, estando o professor melhor preparado para possibilitar uma prática pedagógica vinculada a essas modalidades.

Os fatores mencionados podem não apresentar completamente a explicação da pequena quantidade de modalidades esportivas nas aulas do componente curricular, mas devem ser analisadas com atenção. E o fato é que, dessa forma, verifica-se uma limitação no trato do esporte no ambiente escolar. Rangel-Betti (1999), por exemplo, adverte que as aulas se tornam pouco abrangentes quando o professor restringe o conteúdo das mesmas a um número reduzido de esportes, levando a uma carente formação dos estudantes durante os anos da Educação Básica.

Assim, apresenta-se determinante identificar em nosso plano de trabalho se estamos oferecendo uma variedade de modalidades esportivas, possibilitando aos estudantes maior conhecimento da diversidade que há no mundo do esporte, buscando assim visão ampla no tratamento desse elemento como conteúdo significativo da EF escolar. Nesse sentido, mostra-se determinante salientar a importância de uma formação generalista do professor em licenciatura em EF, oferecendo condições para esse profissional tratar da diversidade de temas/assuntos em cada conteúdo pertencente ao componente curricular.

O esporte nas abordagens pedagógicas renovadoras

Na década de 1980 surgem as novas tendências pedagógicas para o componente curricular. Nesse momento procura-se soltar as amarras que colocavam a EF dependente dos aspectos biológicos e que tinha, na maioria das práticas pedagógicas, o esporte como conteúdo exclusivo e direciona-se o olhar para as questões relacionadas à cultura. Nessa perspectiva, autores começam a questionar qual a finalidade e o objetivo da EF como componente curricular. As discussões passam pelo questionamento de quais conteúdos deveriam ser abordados pela disciplina, estabelecendo-se assim forte crítica quanto ao esporte ser o conteúdo hegemônico das aulas, além de propor novos olhares para a sua utilização no interior da escola (DARIDO; RANGEL, 2005).

Entretanto, Bracht (2000/2001) adverte que ocorreram equívocos na interpretação das críticas ao esporte enquanto fenômeno social e ao lugar que ocupava na EF. Também houve enganos nas interpretações das propostas que sugeriram outras formas de abordar esse tema nas aulas do componente curricular.

O primeiro equívoco refere-se ao fato da crítica à forma como o esporte era trabalhado. A interpretação equivocada diz respeito à crença de que os críticos do esporte seriam contrários à sua implementação nas aulas de EF, construindo erroneamente a ideia de um grupo a favor e outro contra o esporte. “A negação do esporte não vai no sentido de aboli-lo ou fazê-lo desaparecer ou então, negá-lo como conteúdo das aulas de EF. Ao contrário, se pretendemos modificá-lo é preciso exatamente o oposto, é preciso tratá-lo pedagogicamente” (BRACHT, 2000/2001, p. 19). Com isso, o autor deixa claro que a ideia não é a retirada desse conteúdo, mas sim abordá-lo numa perspectiva diferente daquela que caracterizou a fase esportivista.

Dessa forma, o que se defende é a substituição de aspectos referentes: à detecção de talentos, treinamento esportivo, maior atenção aos mais habilidosos, concentração exclusiva no ensino de gestos técnicos, para então se pensar em: compreensão dos diferentes significados do esporte, contextualização das aulas, aproximação do esporte com questões sociais, atenção destinada a todos os alunos, respeito às possibilidades individuais, entre outros aspectos.

Outro equívoco relaciona-se à discussão do ensino da técnica das modalidades esportivas, gerando mal entendido no sentido de acreditar que os críticos do esporte seriam contra a técnica esportiva nas aulas de EF escolar. O que os autores da pedagogia crítica defendem não é desprezar o ensino das denominadas técnicas esportivas, mas sim adotar novo sentido às mesmas, de acordo com os objetivos traçados para a abordagem do esporte.

Entende-se que, nas aulas de EF escolar, é determinante fazer com que o aluno compreenda a necessidade de uma suposta perfeição de gestos técnicos quando os propósitos estão voltados para o treinamento esportivo, entretanto, não há obrigação de tal eficiência nos movimentos para praticarmos determinada modalidade esportiva durante o desenvolvimento das aulas ou em momentos de lazer fora do ambiente escolar.

Assim, mostra-se pertinente identificar a importância da execução da técnica esportiva refinada, quando o objetivo é direcionado à alta performance, algo que não deve ser estabelecido no ambiente escolar. Ressaltamos, como mencionado anteriormente, que o compromisso da escola não é com o treinamento esportivo, mas sim em propiciar a aprendizagem da técnica para que o aluno possa desfrutar da prática esportiva, sem ocorrer a exigência da perfeita realização e sim respeitando as possibilidades individuais.

Mais um equívoco foi colocar em oposição rendimento e ludicidade, partindo-se de má interpretação das formas de utilização do termo rendimento no tratamento do esporte. Cabe nesse instante explicação a respeito da diferença que estamos adotando entre rendimento máximo e rendimento ótimo. O rendimento máximo caracteriza-se como obrigatoriedade para todos atingirem, tendo como meta estabelecer marcas, índices, resultados etc., e, para o rendimento ótimo, considera-se a possibilidade de aprendizagem a ser alcançada de forma individualizada. Nesse sentido, tanto no ambiente de competições esportivas, como no ambiente escolar, devemos considerar a performance/rendimento a ser atingido pelos nossos alunos, sendo no primeiro caso considerada alta performance/rendimento máximo exigido para todos e, no segundo, possível performance/rendimento ótimo a ser alcançado de forma individualizada.

Retomando a questão da ludicidade, o fato de utilizar aspectos lúdicos, não significa dizer que estamos dizendo não ao esporte, pois, conforme salienta Bracht (2000/2001), existe uma interpretação de que o esporte voltado para a alta performance é referente à instrumentalização, ao sofrimento, à obrigatoriedade, enquanto a ludicidade representa o prazer, a criatividade, a liberdade de movimento.

Sendo assim, entende-se que a crítica é no sentido de como utilizamos o esporte e o que queremos com ele, ou seja, o fato de existir ou não características

lúdicas nas atividades desenvolvidas não depende do esporte em si, mas da forma como o abordamos. Na visão de Bracht (2000/2001) não se trata de uma questão natural, ou seja, não faz parte da natureza do esporte a inexistência da ludicidade, mas sim de como o Ser Humano lida com essa prática corporal, caracterizando-se mais apropriadamente como um fator cultural.

O quarto equívoco refere-se ao mal-entendido sobre as novas abordagens estarem propondo a substituição da prática das modalidades esportivas na aula pela reflexão sobre o fenômeno esportivo. Longe disso, o que se defende não é a troca de um pelo outro, mas alertar para a importância da reflexão sobre o fenômeno esportivo para entendê-lo em sua complexidade. Dessa forma, não basta o professor ensinar a jogar determinados esportes, há necessidade de ensinar sobre esses esportes, realizando contextualizações/tematizações acerca dos mesmos, para os alunos entenderem as suas origens, reconhecerem as suas modificações, compreenderem o atual momento, e até terem condição de realizarem transformações. Contudo, isso só acontecerá se as aulas possibilitarem momentos de reflexões, questionamentos e discussões.

Nessa perspectiva defende-se que o tratamento do conteúdo esporte deva ultrapassar os limites do *ensinar a fazer*, sendo determinante também o *ensinar sobre o fazer*, da mesma forma, salienta-se a importância de aspectos relacionados aos valores e às atitudes dos alunos perante o esporte e as demais práticas corporais, como sugerido por González e Bracht (2012), a partir da categorização dos saberes: corporais, conceituais e atitudinais.

O panorama atual

Nesse instante podemos levantar uma provocação acerca do esporte como conteúdo da EF escolar: será que após tantos anos, produzimos uma mudança significativa na perspectiva do seu tratamento nas nossas aulas?

Para tentar responder essa questão, inicialmente estabelecemos relação com os documentos oficiais mais recentes que norteiam o componente curricular. A partir da segunda metade da década de 1990 são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destinando-se aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (BRASIL, 1997; 1998; 2000). Esses documentos não tinham o propósito de apresentar uma proposta curricular, mas essencialmente de oferecer orientação para a atuação do professor em sua prática pedagógica, sendo apresentados os conteúdos em blocos. Da mesma forma, não existiu a pretensão de delinear o que deveria ser trabalhado no interior de cada conteúdo, mas essencialmente a incorporação de conceitos, fatos, princípios, valores, normas e atitudes ao que a Educação Física tem como principal característica, o *ensinar a fazer*.

No início dos anos 2000, diferentemente dos PCN, que tinham abrangência em todo território federal, os Estados e o Distrito Federal receberam a incumbência do Ministério da Educação de construir os seus respectivos currículos para os diversos componentes curriculares.

Posteriormente são lançadas as novas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, com o propósito de atualizar a organização educacional no país (BRASIL, 2013). Atualmente está em fase de discussão e elaboração a Base Nacional Comum Curricular, documento que apresenta o propósito de determinar os conhecimentos essenciais aos quais o estudante deve ter acesso e se apropriar durante todo o período da Educação Básica, nos diversos componentes curriculares (BRASIL, 2015).

Retomando os currículos elaborados pelos Estados e Distrito Federal de Educação Física disponíveis na web e direcionando o olhar para o conteúdo esporte, verificamos que a maioria dos documentos apresenta as quatro modalidades coletivas tradicionais e o atletismo para serem desenvolvidas no componente curricular (BARROSO, 2015). Isso, no mínimo, é questionável, pois após tantos anos, ainda ficamos restritos a uma reduzida quantidade de modalidades a serem oferecidas no âmbito escolar.

E ainda há um fato mais preocupante, pois, a partir de conversas com nossos pares e alunos de graduação ao realizarem estágios em unidades escolares, há relatos de práticas nas quais os professores deixam os alunos à vontade para realizarem qualquer atividade, sem intervenção do professor, o que Darido e Rangel (2005) denominam de “rola bola”, Silva e Bracht (2012) de “desinvestimento pedagógico” e González (2013) de “abandono do trabalho docente”.

Em síntese, no nosso entendimento, esse tipo de procedimento trata-se do professor oferecer aos alunos o material escolhido para que os mesmos realizem atividades ou para realizarem outras escolhas no tempo destinado à aula (conversas de cunho informal, estudarem para avaliações de outras disciplinas, entre outras possibilidades). Na opção da escolha do material, na maioria das vezes, os alunos optam pela bola de futebol, seguido pela bola de voleibol, para realizarem jogos dessas modalidades. Nesse contexto, em muitas situações, o professor limita-se à organização das equipes e, quando muito, à arbitragem dos jogos. Realidades como essas nos levam a afirmar que o professor deixa de exercer a sua função primordial, não havendo a caracterização do ato de ensinar, destinando-se o profissional a ser um administrador do material e organizador de jogos.

Independente dos motivos que levam determinados professores a adotarem essa postura de *não ministrar aula*, esse procedimento denigre a área, culminando na desvalorização da EF perante a comunidade escolar, como também, frente aos demais componentes curriculares. Além disso, prejudicam os profes-

sores da área que são comprometidos com a profissão e procuram proporcionar prática pedagógica de qualidade e, principalmente, os alunos, que, nesses casos, ficam privados de adquirirem conhecimentos acerca do próprio esporte e de outros conteúdos pertencentes à disciplina.

Sabemos que a Educação em nosso país apresenta uma série de dificuldades, em relação à EF ainda existem algumas peculiaridades que prejudicam/dificultam ainda mais o trabalho do professor. Uma dessas dificuldades, sem dúvida, refere-se ao distanciamento do professor que está na sala de aula e a universidade, prejudicando ou impedindo a realização da formação continuada. É justamente a partir dessa questão que esse programa procurará contribuir, para a reversão desse quadro, ao oferecer a possibilidade de aproximação do professor com o universo acadêmico, tendo a perspectiva de utilização direta do estudo *in loco*, ou seja, a prática pedagógica do professor se mostrará essencial para o desenvolvimento dos trabalhos dessa e das demais disciplinas do programa.

Por que e para que ensinar esporte

O esporte apresenta-se, conforme apontam autores da pedagogia do esporte, como fenômeno sociocultural, sendo altamente difundido na maioria dos países, estabelecendo-se como patrimônio da humanidade (PAES, 2001; TUBINO, 2002; SANTANA, 2005; BENTO, 2006; GALATTI, 2006; GRECO; BENDA, 2006).

Algumas modalidades esportivas vêm de tempos remotos, como é o caso do atletismo, havendo competições desde a Grécia Antiga; outras se desenvolveram de maneira significativa ou surgiram durante a revolução industrial no final do século XIX, como é o caso do futebol na Inglaterra e do basquetebol e do voleibol nos Estados Unidos.

Desde então, várias modalidades esportivas têm se originado a partir de diferenciadas formas de jogos e/ou práticas corporais, passando por um processo de estruturação de regras, normatização e padronização para que se estabeleça determinada modalidade esportiva.

O desenvolvimento e a disseminação do fenômeno esportivo são contínuos e crescentes, com isso o esporte passa a ter espaço relevante, essencialmente devido ao processo de globalização e à atenção pela mídia, tornando-o cada vez mais presente na sociedade.

Assim, constata-se que o esporte está cada vez mais presente na vida das pessoas, entramos em contato com ele por meio da transmissão de jogos pela televisão, programas esportivos, jornais, sites da internet, ou mesmo em praças esportivas e clubes, nos quais existem inúmeras pessoas vivenciando práticas de diferentes modalidades.

Porém, é importante termos a compreensão de que o esporte apresenta diferentes sentidos, podendo ser utilizado, por exemplo, para o alto rendimento ou para o lazer. Tomando o voleibol de quadra para exemplificar, na superliga de voleibol (principal campeonato interclubes do país), apresenta-se a característica da competição de alto nível, sendo o esporte direcionado para o profissionalismo; já a sua prática em clubes, praças esportivas, hotéis, caracteriza-se com fins voltados para o lazer. Sendo assim, concordamos com Paes (2002), quando salienta a necessidade de identificarmos qual cenário o esporte é apresentado e qual o público a ser contemplado, para então definirmos os objetivos a serem atingidos e traçarmos as estratégias de trabalho.

Entendemos que o esporte possui determinante potencial e grande significado na vida das pessoas, podendo identificá-lo como prática corporal culturalmente enraizada na sociedade e, ao partirmos do princípio de que a escola deva estabelecer contato próximo com os aspectos sociais relevantes, mostra-se mais do que necessário estudar, experimentar, conceituar temas pertencentes a esse conteúdo da EF escolar.

Entretanto, há necessidade da constante preocupação de não reproduzirmos certos valores equivocados sobre o esporte, tais como a possibilidade da prática exclusiva daqueles que demonstrem maior aptidão, a busca pelo resultado a qualquer custo ou o desrespeito às regras e aos adversários em prol da vitória. Existe necessidade eminente de redimensionamento do olhar sobre o esporte e isso somente ocorrerá a partir de contextualizações, reflexões, questionamentos e discussões acerca do mesmo.

Sendo assim, mostra-se imprescindível oferecer esse conteúdo de forma abrangente, começando com a possibilidade dos alunos conhecerem a diversidade que há no universo esportivo. Nesse sentido, é nítido que as modalidades esportivas praticadas em determinados países dependam da construção cultural daquelas sociedades, contudo, isso não significa que os alunos não possam conhecer outras modalidades menos convencionais do meio em que vivem.

Entendemos que não podemos limitar as possibilidades de conhecimento dos nossos alunos a respeito da variedade de esportes, com isso, não queremos dizer que o professor dará conta de tratar de um número excessivo de modalidades, pois com os espaços e tempos escolares e, considerando que existem outras práticas corporais para serem abordadas, não é possível que isso ocorra. Portanto, apresenta-se determinante pensarmos no estabelecimento de critérios para a escolha das modalidades a serem trabalhadas ao longo dos anos da Educação Básica, com o propósito de procurar garantir a diversidade inerente no mundo do esporte durante o seu tratamento no ambiente escolar.

O que ensinar sobre esporte

Os saberes corporais são determinantes na nossa área e entende-se que isso seja algo positivo, pois para tratamento desses saberes mostra-se fundamental a vivência, caracterizando-se como aspecto importante em qualquer contexto de aprendizagem.

Comparando com outros componentes curriculares, na geografia, por exemplo, verifica-se a dificuldade do professor de ensinar em sala de aula as condições climáticas do Sul do país para os alunos do Norte e Nordeste, pois os mesmos não terão a oportunidade de experimentar as variações da temperatura e da umidade ou o tipo de precipitação próprios dessa região. Da mesma forma, na disciplina de história, o professor apenas conseguirá transmitir de maneira teórica, com textos, imagens, filmes, visitas a museus ou apropriar-se da interpretação cênica/corporal de determinada época ou episódio histórico da humanidade, como a Revolução Francesa, por exemplo.

Já no caso da EF, relacionando com as informações fornecidas pelo professor, o aluno poderá vivenciar corporalmente o conteúdo tratado e, ao deparar-se com a execução do movimento, terá condições não somente de ver ou ouvir, mas também de experimentar os temas em desenvolvimento, o que pode se apresentar como fator significativo durante o processo de aprendizagem.

Porém, é preciso estar atento, pois ao trabalharmos as modalidades esportivas caracterizadas pela interação entre os adversários⁸, por exemplo, temos o cuidado de não darmos prioridade à aquisição e ao aperfeiçoamento dos gestos técnicos específicos e reduzida atenção à compreensão da modalidade em si. Nesse formato as atividades são direcionadas para repetição de fundamentos de maneira exaustiva e pouco motivante aos estudantes. Assim, visualiza-se uma aula na qual o professor elabora uma sequência de tarefas para os alunos realizarem, apresentando os exercícios de forma sequencial, procurando fazer com que aprendam os fundamentos do esporte trabalhado e, depois disso, seja realizada a prática do jogo formal da modalidade.

Para ilustrar essa situação, podemos apresentar a seguinte sequência no tratamento da modalidade de handebol, com os alunos trabalhando em duplas o fundamento passe: 1ª atividade = execução de variados tipos de passe sem deslocamento (ombro, picado, lateral); 2ª atividade = o mesmo exercício, porém, o aluno que estiver com a posse da bola, antes de realizar o passe, deverá executar três passos; 3ª atividade = a dupla de alunos realiza o deslocamento na extensão da quadra, realizando os diversos tipos de passes. Nessa mesma lógica são trabalhados outros fundamentos dessa modalidade esportiva, tais como o drible e o arremesso, para somente posteriormente se chegar à realização do jogo formal.

Nesse exemplo, observa-se a utilização do denominado método analítico-sintético, tendo o propósito de tratar isoladamente cada fundamento, sem que ocorram momentos contextuais nos quais se manifestam as situações próprias do jogo da modalidade esportiva. A ideia de base que orienta esta forma de trabalho é que o aluno só pode participar do jogo após dominar os *fundamentos* (habilidades técnicas) daquele esporte.

É possível levantar algumas críticas na utilização desse método de ensino, a primeira delas refere-se ao fato da aula com esse modelo se mostrar pouco ou nada motivadora para a maioria dos alunos. A segunda crítica é na ideia de haver um entendimento errôneo de que, desmembrando os fundamentos e trabalhando-os isoladamente, basta posteriormente juntá-los que o jogo apresentará boa qualidade, ou seja, trabalha-se separadamente cada parte para depois formar o todo. A terceira crítica é no sentido de que a repetição exaustiva se mostra necessária quando temos o objetivo de perfeição do gesto motor para fins de alto rendimento esportivo, não cabendo no interior da escola. E a quarta crítica passa pelo fato que, ao investir muito tempo, do pouco que se tem nas aulas, para trabalhar os fundamentos separados do contexto de uso, os alunos não tem a oportunidade de aprender a lógica do jogo, algo que hoje é entendido como fundamental nas aulas de EF escolar. Alunos e alunas devem aprender a jogar as modalidades ensinadas, independentemente de serem bons executando seus respectivos fundamentos fora do contexto do jogo.

Autores da pedagogia do esporte defendem a utilização de modelos de ensino estruturados a partir da realização de jogos para a iniciação de diversas modalidades. Inclusive no caso de esportes de invasão ou territoriais⁹ e nos esportes de rede/quadra dividida¹⁰ sinalizam para práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos compreenderem a lógica comum dessas modalidades esportivas, permitindo que façam relações e transferências entre esses esportes (BAYER, 1994; GARGANTA, 1998; GRAÇA, 1998; PAES, 2002; GALATTI, 2006; GRECO; BENDA, 2006; MESQUITA, 2006; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; SCAGLIA et al., 2013; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

Nessa perspectiva, podemos fazer uma reflexão ainda mais contundente: será que não se mostra mais significativo para os estudantes entenderem a lógica de desenvolvimento das modalidades esportivas do que propriamente buscar a excelência na execução de gestos técnicos? Não estamos aqui menosprezando o ensino dos fundamentos das modalidades esportivas ou defendendo a ideia de que não devam ser ensinados na escola, mas sim advertindo para outras possibilidades de ensino desses fundamentos, ou seja, a aprendizagem dos mesmos em situações de jogo. Dessa forma, entende-se que a ideia não é alcançar a eficiência dos movimentos nas aulas de EF escolar, mas sim buscar a eficiência necessária à prática da modalidade esportiva. Com isso, defende-se o princípio de que a técnica deva servir como suporte da tática, sendo subordinada à mesma.

Aproveitando o próprio fundamento passe do handebol, a partir do exemplo apresentado anteriormente referente ao método analítico sintético, ao invés de se propor tarefas como as descritas, podemos apresentar outras possibilidades, como: o jogo do passa dez, sendo o aluno que estiver de posse da bola não poder se deslocar com a mesma; o jogo do passa dez com aluno que estiver de posse da bola podendo executar até três passos antes de realizar o passe; mini quadras com poucos integrantes em cada equipe, tendo cada equipe que realizar o passe e chegar à linha de fundo da equipe adversária.

Atividades com essas características, conforme defendem autores da pedagogia do esporte, propiciam o tratamento da modalidade esportiva de forma que seja trabalhada a técnica e a tática de maneira simultânea, além de ocorrer uma aproximação das características do jogo em si, com objetivos a serem alcançados como os que estão presentes na modalidade; como também, a todo instante, estará em evidência a imprevisibilidade, fator tão determinante em diversos tipos de esportes.

Nesse sentido, podemos nos referir ao modelo pendular dos esportes coletivos, no qual Daolio (2000) aponta para a importância dos alunos compreenderem os princípios operacionais de um grupo de esportes que apresentam características comuns, para posteriormente serem tratadas as regras de ação e, somente na extremidade do pêndulo, os gestos técnicos, estes caracterizados por possuírem maior diversidade, de acordo com as especificidades de cada modalidade.

O que estamos assumindo é a ideia de que os saberes corporais vão além do ensino da técnica, pois se mostra significativo possibilitar aos alunos outras aprendizagens durante o tratamento de modalidades esportivas, tais como tomadas de decisão nos momentos do jogo ou saber posicionar-se e saber o que fazer, de acordo com as situações táticas de defesa e de ataque durante a experimentação das atividades, ao tomarmos como exemplo as modalidades esportivas que apresentam interação entre adversários.

Quanto aos saberes conceituais, essencialmente o que se pretende, conforme salientam González e Bracht (2012), é a incorporação de aspectos referentes à compreensão e criticidade no tratamento do esporte durante a prática pedagógica, com o propósito de atribuir maior significado durante a experimentação dos movimentos pertencentes a esse elemento da Cultura Corporal de Movimento.

Algumas sugestões são apresentadas por Galvão, Rodrigues e Silva (2005) ao indicarem determinados temas relacionados ao ensino do esporte quando desenvolvido no ambiente escolar. Os autores pontuam a necessidade do esclarecimento da existência de federações e confederações trabalhando com normas e

regulamentos do esporte, obedecendo a uma hierarquia e constituindo-se independentemente do contexto escolar. Salientam a importância da aprendizagem de aspectos fisiológicos, biomecânicos, habilidades e capacidades motoras envolvidos em diferentes modalidades esportivas. Defendem a discussão dos porquês da predominância de certos esportes na mídia e a ausência de outros, buscando as respostas por meio da relação com aspectos culturais, interesses mercadológicos, organização das instituições realizadoras dos eventos e a parceria destas com canais de televisão.

Na prática, podemos citar os seguintes exemplos de desenvolvimento: os alunos vivenciam algumas modalidades esportivas realizadas nos primeiros Jogos Olímpicos da Era Moderna e as modalidades presentes na atualidade, cabendo ao professor introduzir informações, contextualizar e estimular discussões acerca das mudanças no quadro de modalidades pertencentes ao evento. Mais uma possibilidade são os alunos vivenciarem o jogo de futebol a partir da formação de equipes mistas e depois proporcionar um debate acerca da reduzida valorização do futebol feminino no Brasil e o inverso acontecendo nos Estados Unidos.

Entende-se que talvez o caminho da EF, comparada aos demais componentes curriculares, apresente-se de maneira inversa, ou seja, no caso da EF pretende-se inserir nas aulas conhecimentos acerca dos diversos elementos da Cultura Corporal de Movimento; já nas demais disciplinas pode estar faltando justamente maior direcionamento para atividades de cunho *prático/vivencial*, não se restringindo apenas ao conhecimento teórico desenvolvido em sala de aula.

É importante advertir que em nenhum momento estamos abdicando do ensino dos saberes corporais, ao contrário, vemos cada vez mais a necessidade de buscarmos formas adequadas para o seu desenvolvimento. Todavia, apontamos para a valorização referente aos saberes conceituais, abrindo o leque de possibilidades de assuntos a serem discutidos e estratégias metodológicas a serem adotadas, proporcionando aos alunos reflexão sobre as relações do esporte com a sociedade.

Porém, para ser explorado esse tipo de conhecimento, torna-se essencial transpormos a barreira do apenas proporcionar a experimentação de atividades relacionadas ao esporte. É fundamental, a partir das vivências, oferecer condições para os estudantes refletirem sobre diferentes contextos, possibilidades e abrangências do esporte, suas origens, evoluções, alterações, entender as influências midiáticas, propiciando momentos de reflexão, discussão e construção do conhecimento, permitindo, assim, almejar melhor formação dos nossos alunos.

Para finalizar

Ao chegarmos a esse momento do texto, a ideia não é encerrar a discussão, ao contrário, pretende-se, a partir dessa leitura, fomentar o debate acerca de novas alternativas para o tratamento do esporte no ambiente escolar.

Reforça-se o princípio de que, ao termos a Cultura Corporal de Movimento como referência para a EF escolar, é imprescindível a garantia de que todos tenham acesso a esse recorte da cultura, propiciando ao aluno condições de conhecê-la, reproduzi-la e transformá-la. Sendo o esporte um dos conteúdos da EF escolar, é fundamental o desenvolvimento de um trabalho apropriado, mostrando-se determinante a identificação e a compreensão dos seus diferentes sentidos, na busca pela formação de cidadãos reflexivos, críticos e transformadores.

Sendo assim, torna-se necessário tratamento pedagógico que atribua maior valor aos alunos, permitindo que haja sempre participação de todos nas atividades, independentemente de níveis de habilidades ou diferenças de constituições físicas, como também, sejam oferecidas modalidades esportivas diversificadas para os alunos conhecerem/experimentarem durante os anos da Educação Básica. A partir disso, que as aulas possam ser tematizadas, favorecendo ao aluno a aquisição dos saberes corporais e conceituais, procurando atribuir maior significado ao esporte como conteúdo da EF escolar.

Referências

BARROSO, A. L. R. *A utilização de material didático impresso para o ensino de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar*. 2015. 305f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

BAYER, C. *O ensino dos jogos desportivos colectivos*. Paris: Vigot, 1994.

BENTO, J. O. Da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 26-40.

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

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno Cedes*, Campinas, ano 19, n. 48. p. 69-89, ago. 1999.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 4, n. 12, p. 14-29, 2000/2001.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 28 fev. 2021.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-103, 2002.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). *Educação Física na escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FENSTERSEIFER, P. E., GONZÁLEZ, F. J. La Educación Física como disciplina curricular en una escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, [S.I.], v. 13, p. 298-320, 2011.

GALATTI, L. R. *Pedagogia do esporte: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos*. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SILVA, E. V. M. Esporte. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). *Educação Física na escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 176-198.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Ed.). *O ensino dos jogos desportivos*. 3. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. p. 11-25.

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

GONZÁLEZ, F. J. Trabalho e Educação: o papel da Educação Física na atualidade. In: SEMINÁRIO EM EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA E SEMINÁRIO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4., 2013. Santa Maria, *Anais* [...]. Santa Maria, maio 2013.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). *Práticas corporais e a organização do conhecimento*. Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo. Maringá: Eduem, 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da Educação Física escolar I. *Cadernos de Formação Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis-SC, v. 1, n. 1, p. 9-24, set./2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 28 fev. 2021.

GRAÇA, A. Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Ed.). *O ensino dos jogos desportivos*. 3. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. p. 27-34.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. Iniciação aos esportes coletivos: uma escola da bola para crianças e adolescentes. In: ROSE JR., D. *Modalidades esportivas coletivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 180-193.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009.

MESQUITA, I. Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 327-344.

OLIVEIRA, M. A. T. *A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência*. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In: ROSE JR., D. et al. Esporte e atividade física na infância e na adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.

PAES, R. R. *Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Canoas: Ulbra, 2001.

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

SANTANA, W. C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. *In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-23.

SCAGLIA, A. J. et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo de organizacional sistêmico. *Movimento (ESEF/UFRGS)*, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. *Kinesio*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2012.

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

TUBINO, M. J. G. Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI. *In: GEBARA, A.; MOREIRA, W. W. (Org.). Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 125-139.

Textos indicados para leitura complementar

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 4, n. 12, p. 14-29, 2000/2001.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

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

6

O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar

Suraya Cristina Darido

Livre-docente em Ciências da Saúde. Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Rio Claro-SP

Fernando Jaime González

Doutor em Ciências do Movimento Humano. Professor na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí-RS

Guy Ginciene

Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), Porto Alegre-RS

Introdução

Os professores¹¹ de modo geral e, em particular, os de Educação Física escolar, vem enfrentando sistematicamente dois problemas: a) o afastamento dos estudantes das aulas, seja pelo não envolvimento quando estão presentes ou diretamente por que não comparecem no dia, e b) a indisciplina dos discentes durante o desenvolvimento das atividades.

Imagine a seguinte situação: você elabora a unidade didática, planeja cada uma das atividades que vai ministrar, no dia organiza os materiais e, no momento da aula, parte dos alunos se mostra resistente a participar e outra diretamente diz que não vai dar. Alegam diferentes razões: *estão com dor na perna; tiveram gripe na semana anterior; treinaram muito forte na academia; tomaram uma pancada no futebol de domingo; caíram de bicicleta; bateram o pé na quina da cama; a lesão no joelho voltou a incomodar, as meninas estão em período menstrual*, enfim, as justificativas são as mais diversas. Mas por que isso acontece? Será que os alunos estão desmotivados? Será que as aulas são *chatas*? Será que não encontram sentido no que está sendo proposto?

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

Você enfrenta essas dificuldades? Concorde que, em pelo menos, algumas turmas esse é um problema? Por que será que esse cenário parece ser cada vez mais comum? Quais são as causas?

Um professor assim se colocou em uma pesquisa que buscou investigar as dificuldades pedagógicas dos professores de Educação Física (GASPARI et al., 2006):

[...] o problema maior que tenho nas aulas de Educação Física é a indisciplina do aluno, tem muita mistura de aluno, classes muito numerosas, 40 alunos, é difícil organizar as atividades [...]. (informação verbal)

[...] A maior dificuldade encontrada é a falta de motivação dos alunos e encontrar argumentos para incentivar a prática esportiva e incluir esses alunos. Quadra descoberta impede um trabalho melhor, número excessivo de alunos em cada classe e a falta de interesse (Professora 1). (informação verbal).

Objetivo

O objetivo está em apresentar algumas reflexões sobre as situações de afastamento e indisciplina dos alunos em relação às aulas de Educação Física, problematizando-as. Além disso, acredita-se que procurar a compreensão desse cenário, suas causas e características podem possibilitar a busca de algumas al-

ternativas, que abarcam, entre outros aspectos, novas metodologias de ensino, as quais colocam a aprendizagem no centro do processo, favorecem o protagonismo do aluno na aula, propõem caminhos para lidar com os problemas de indisciplina e favorecem o desenvolvimento de valores entre os estudantes.

Assim, o presente texto compreende a análise de três etapas, embora todas se refiram ao estudante na escola: 1) Afastamento dos alunos das aulas de Educação Física; 2) Indisciplina dos alunos que ocorre na escola de modo geral e repercute nas aulas de Educação Física e a complexidade no seu entendimento; 3) Problematização dos aspectos ligados à indisciplina e ao afastamento dos alunos nas aulas de Educação Física.

O afastamento dos alunos das aulas de Educação Física

Quando perguntamos a algum aluno qual sua disciplina favorita na escola, o professor preferido ou o que ela mais gosta de fazer, a resposta possui grandes chances de ser: “Eu prefiro as aulas de Educação Física!”, “Minha matéria favorita na escola é a Educação Física”, “Meu professor preferido é o de Educação Física”. As pesquisas confirmam essa percepção. Por exemplo, estudo realizado com alunos da 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (atual 6º e 8º anos) e 1º ano do Ensino Médio apontou que a matéria favorita dos alunos é a Educação Física, com quase metade das indicações, mas as preferências diminuem conforme o aumento da escolaridade (DARIDO, 2004). Outro estudo, realizado com 1.084 alunos da rede estadual de Petrópolis, Rio de Janeiro, constatou a satisfação de 78,2% (90,9% do sexo masculino e 69,9% do feminino) dos alunos em relação à Educação Física (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015)¹².

Apesar dessa percepção positiva dos alunos, é notório que alguns acabam se afastando das aulas de Educação Física na escola e também das práticas corporais de uma forma geral. Especialmente, quando avançam nos ciclos escolares.

As razões desse afastamento são múltiplas. Entre outras, os aspectos legais que regulam a oferta do componente na escola, que podem impor situações que levam ao afastamento dos alunos, como foi amplamente discutido em texto específico¹³ da disciplina, referente aos aspectos legais da Educação Física na escola.

Ainda nessa perspectiva, considerando a organização das escolas, pode-se levantar o fato de que, parte delas, ainda impõem aulas de Educação Física em período contrário ao das demais disciplinas. Para o aluno retornar à escola, muitas vezes distante de sua casa, ou para o aluno trabalhador a Educação Física fora do turno regular das demais disciplinas se constitui numa dificuldade extra e gera, como consequência, aumento do número de alunos que não participam ou que são dispensados das aulas. No entanto, essa *brecha* na legislação faz com

que alunos que poderiam comparecer não o façam apenas porque isso é possível. Dessa forma, se multiplica o prejuízo, não apenas deixam de comparecer as aulas aqueles que efetivamente têm problemas para cumprir a escolaridade com horário estendido, senão também daqueles que se perguntam: sendo possível faltar às aulas sem maiores problemas, por que comparecer?

Nesse sentido, Souza Junior e Darido (2009), relatam experiência realizada numa escola cujo índice de afastamento por dispensas das aulas era muito grande, e que após a implementação de algumas estratégias o quadro mudou significativamente. Estratégias que passaram tanto por observar de forma estrita a legislação vigente – com maior controle das dispensas, como pela valorização dos conhecimentos do componente, avaliando também os alunos dispensados (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009).

Por outro lado, é consenso que o afastamento dos alunos ocorre por múltiplas razões e, em vista disso, não temos a pretensão de esgotar o assunto nesse texto. Ainda assim, é possível apontar aspectos relevantes associados a esse fenômeno, em especial, no que se refere à forma como o componente é desenvolvido: a) a repetição dos conteúdos tratados ao longo da Educação Básica; e b) o insucesso e exclusão de uma parte importante dos estudantes das aulas.

A repetição dos conteúdos tratados ao longo da Educação Básica

Um possível motivo para o afastamento dos alunos das aulas de Educação Física escolar diz respeito à repetição dos mesmos *conteúdos*¹⁴ ao longo de todo o processo de escolarização e a pouca diversificação dos mesmos. Chicati (2008) sinaliza, neste sentido, quando afirma que de fato o esporte¹⁵ é frequentemente o conteúdo quase exclusivo das aulas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, não são tematizadas outras práticas corporais. Isso pode progressivamente afastar parte dos alunos que apresentam outras preferências. Paes (2002, p. 91) descreve esse problema como a “prática repetitiva de gestos técnicos em diferentes níveis de ensino”. As mesmas práticas ou atividades são repetidas nos diferentes níveis de ensino, perdendo ao longo dos anos atratividade para os alunos. Por exemplo, o mesmo autor afirma: o voleibol praticado no sexto ano é o mesmo praticado no Ensino Médio. Isso revela, na opinião de Paes (2002), que o esporte é tratado como um fim em si mesmo e que esse é um dos motivos da evasão dos alunos das aulas de Educação Física na escola.

Tenório e Silva (2013), em revisão da literatura para investigar o motivo da evasão dos alunos das aulas de Educação Física, corroboram o apontado anteriormente. A falta de diversidade dos conteúdos, em especial a prevalência dos esportes, aparece como um dos motivos para a perda de interesse e consequente afastamento dos alunos da Educação Física escolar.

Isso se torna mais preocupante quando se naturaliza o *quarteto fantástico* (vôleibol, handebol, futebol e basquetebol) como o conteúdo da Educação Física (RANGEL BETTI, 1999). Ao contrário dessas tradições, acredita-se na relevância da diversificação das práticas corporais e da intervenção sistematizada do professor, quer dizer, na necessidade dos docentes se empenharem em ensinar os conteúdos abordados em aula.

Nesse sentido, é fundamental considerar que os consensos construídos na área nos últimos 30 anos apontam que a referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física são as manifestações da cultura corporal de movimento. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), as práticas corporais tomadas como referência foram: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura. Portanto, muito além do esporte.

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

Insucesso e exclusão nas aulas

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

Uma situação comum em aulas de Educação Física, já bastante denunciada, trata-se da escolha dos times. Tradicionalmente, os dois melhores, começam a escolher alternadamente suas equipes. Os mais habilidosos são os primeiros a serem escolhidos e os menos habilidosos ficam sempre por último. Outra situação delicada é favorecer que a equipe vencedora permaneça por mais tempo em quadra jogando, enquanto a equipe perdedora joga menos tempo, além de outros procedimentos pedagógicos que promovem maior atenção aos mais habilidosos. O fato é que esse tipo de situação pode, a longo prazo, frustrar e afastar

muitos alunos, não só da aula em si, como das práticas corporais de forma geral¹⁶. Outro aspecto importante já levantado pela literatura é a diferença que ocorre na participação das meninas e dos meninos nas aulas de Educação Física, sobretudo entre os adolescentes e jovens, sendo que os alunos costumam ser mais ativos do que as colegas (FERREIRA et al., 2016; GIOVÂNI FIRPO et al., 2015). Ferreira et al. (2016) constataram, por exemplo, que o fato de determinadas práticas serem socialmente vinculadas ao universo masculino, pode levar ao afastamento das alunas. A pesquisa ainda aponta a necessidade de discutir a relação de gênero na disciplina, para desconstruir esse imaginário e ampliar as possibilidades de práticas de todos os alunos (FERREIRA et al., 2016)¹⁷. Numa linha similar, Brandolin, Koslinski e Soares (2015) constataram que entre os aspectos que contribuem diretamente para o desinteresse das aulas, o assunto da diferença de gênero se destaca. Por exemplo, os autores constataram que meninas, com menos habilidade, que não tem voz na decisão de que atividades serão realizadas e que, ao participarem de turmas com certa desordem, tendem a perder o interesse pelas aulas de Educação Física e se afastam das mesmas.

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

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

Pode-se amenizar essas situações de afastamento dos alunos? Entende-se que sim. Trata-se de desenvolver ensino inclusivo que rompa com o histórico da Educação Física que, em muitos momentos, pautou-se por classificar os indivíduos em aptos e inaptos, excluindo os inabilidosos das práticas corporais, promovendo, assim, o afastamento de grande parte dos alunos.

Por exemplo, como mencionado, às vezes, propomos jogos em que os alunos que perdem vão saindo, premiando e valorizando exclusivamente os vencedores. Ações como essa podem indicar que apenas os mais aptos merecem jogar, o que deve ser evitado veementemente. Quando desenvolvemos efetivamente uma atitude inclusiva? Quando apoiamos, estimulamos, incentivamos,

valorizamos, promovemos e acolhemos o estudante, independentemente de suas habilidades?

Todos os alunos precisam ouvir de nós: *Você pode!* Esse incentivo não precisa ser expresso necessariamente por palavras, mas por atitudes de ajuda efetiva. Na posição de professores, exercemos grande influência sobre os alunos; a forma como os vemos interfere não só nas relações que estabelecemos com eles, mas também na construção da autoimagem de cada estudante. Se não acreditamos que o aluno pode aprender, acabamos por convencê-lo disso. Mesmo que não explicitemos verbalmente, nossa forma de agir, nossas expressões, nosso tom de voz pode conter mensagens que dizem muito. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discutir e torná-la clara para os alunos (DARIDO; OLIVEIRA, 2009).

Deve-se levar em conta também que, mesmo alertados para a exclusão de grande parte dos alunos, apresentamos dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes, devido ao enraizamento e a tradição de tais práticas nas aulas de Educação Física escolar. Trabalhar para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham experiências positivas na disciplina é um desafio e responsabilidade que se impõe a todo coletivo de professores que ministra este componente.

Indisciplina dos alunos

Outro problema que aflige os professores é a indisciplina dos alunos. Em aulas recheadas de atos de desrespeito e até de agressões, fica difícil de ensinar. Por outro lado, e apesar de ser preocupação importante das escolas, os aspectos que originam a indisciplina, bem como a forma de enfrentá-la, não são evidentes.

Está claro que a indisciplina não é um problema apenas da Educação Física, contudo, esta se sustância de forma específica nas suas aulas. Santos et al. (2008) identificaram em sua pesquisa algumas atitudes que caracterizam estas situações: não respeitar/seguir as regras; falta de respeito (aos professores e colegas); agitação excessiva e conversas paralelas. Podemos citar como exemplos:

1. aquele aluno que fica de pé quando é necessário sentar;
2. que senta quando é para ficar de pé;
3. que não respeita as regras do jogo;
4. que conversa com o colega durante a explicação e depois pergunta o que é para fazer;
5. é descuidado com o material didático da escola e roupas e/ou objetos de colegas;
6. interrompe a fala do professor ou de outros estudantes de forma impertinente, entre outras situações.

Mas, o que é mesmo *indisciplina*? La Taille (1996) define disciplina como comportamentos rígidos por um conjunto de normas, sendo a indisciplina comportamentos que se opõem as regras que regem o convívio num determinado contexto.

Nesta perspectiva, a origem da indisciplina pode ser produto da revolta contra estas normas ou desconhecimento delas (LA TAILLE, 1996). No primeiro caso a indisciplina é uma forma de desobediência insolente; no segundo caso, ocorre pela falta de conhecimento dos princípios que norteiam a vida em comum dentro de um espaço social definido.

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

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

Complexidade do tema da indisciplina

As razões da indisciplina, da mesma forma que na questão do afastamento das aulas, são múltiplas. Araújo (2005), por exemplo, apresenta a origem da indisciplina na escola sob a ótica de professores e de estudantes. Os professores explicam a indisciplina como um problema individual, da família, da comunidade/cultura, da liderança da escola e da *subcultura* dos jovens. Já os estudantes apontam a escola como causa do problema, em particular, aulas desinteressantes, professores que não estão muito preocupados com a aprendizagem dos alunos¹⁸ e até mesmo casos de *bullying*. Também se tem clareza que a origem da disciplina nas aulas não se explica a partir do que acontece apenas na escola. Nesse sentido, entre os gestores escolares e os professores, existe forte tendência a atribuir às famílias toda a responsabilidade pela indisciplina de seus filhos, bem como a de

assumirem o enfrentamento do problema. Por outro lado, há expectativa muito grande das famílias de que a escola imponha limites e ensine valores importantes para a convivência, como respeito e solidariedade (AQUINO, 1996).

Neste quadro, também há consenso que não se trata de *empurrar* a solução para escola ou a família, e, sim, da necessidade de um esforço cooperativo e conjunto a partir de suas responsabilidades específicas. Como explica Aquino (1996), o enfrentamento aos problemas da indisciplina na escola não pode ser pensado apartado da família. Trata-se de reconhecer que a escola não é a única instituição responsável pela educação moral e que a família, tanto como o contexto social extraescolar, tem papel central nesse processo, podendo, assim, tanto atrapalhar como ajudar efetivamente, o trabalho dos professores. Mas atrapalhar não significa impedir, e ajudar não significa substituir (LA TAILLE, 1996). Assumir-se, desta forma, que a escola tem, a partir de sua especificidade, papel importante no enfrentamento ao problema de indisciplina, tanto pela sua contribuição com a formação moral do aluno, como para inibir comportamentos disruptivos que comprometem o ensino e a aprendizagem.

Ao refletir sobre os problemas de indisciplina nas escolas, não é possível deixar de considerar a proclamada crise de valores da contemporaneidade. Para La Taille (2006), embora do ponto de vista institucional os Direitos Humanos tenham avançado e inspiram boas leis e movimentos sociais, não é difícil perceber certo mal-estar moral em nossa sociedade ocidental. Trata-se de um paradoxo: a moral em alta em certas esferas e em baixa em outras. Convivem na atualidade em maior preocupação com o respeito aos direitos e à dignidade humana, com flagrantes de violência e incivilidade noticiados diariamente nos meios de comunicação.

A crise de valores também se reflete na falta de referências. As pessoas admiradas pelos jovens muitas vezes não são representantes de valores socialmente importantes. La Taille (2009), por exemplo, relata que numa pesquisa realizada com alunos de escolas públicas e privadas sobre valores e referências sociais, constatou que a justiça foi um dos valores mais citados. No entanto, quando os jovens foram solicitados a mencionar pessoas famosas que eles admiravam, a justiça não apareceu como virtude dos indicados. Para o autor, parece existir na atualidade uma carência de referências sociais que inspirem valores fundamentais para uma convivência respeitosa, justa e solidária.

Problematizando o afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas

Ao discutir os problemas descritos anteriormente, pelo menos, dois pontos parecem ser claros: a) é necessário enfrentá-los; b) não comportam *soluções* simples. Tendo estes dois pontos como referências apresentamos, a seguir, propostas desenvolvidas no campo da Educação Física que tem procurado enfrentar

essas dificuldades. É evidente que não se tratam de receitas (lembre-se: não há *soluções* simples!), e, sim, de proposições que diversos professores e pesquisadores têm construído e testado nas últimas décadas como alternativas para enfrentar fenômenos como o afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas.

A descrição das propostas assume o caráter de breve apresentação. O aprofundamento de algumas delas se dará no transcurso do ProEF ou em outras disciplinas. Além disso, também se apresentam propostas desenvolvidas em outros países com o propósito de ampliar as referências sobre o tema.

O afastamento dos alunos das aulas de Educação Física

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

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

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

Pesquisas publicadas nos últimos anos, de experiências realizadas no Brasil sobre conteúdos não tradicionais ou formas inovadoras de tratar *velhos* temas apontam nesse sentido (CHAVES et al., 2013; MELLO; PINHEIRO, 2014; SIBIONI; RAMOS, 2014; SOUZA; SILVA, 2013; TINÔCO; BATISTA; ARAÚJO, 2014). Muitos desses trabalhos não foram formulados para combater diretamente o *afastamento* dos estudantes da Educação Física, no entanto, relatam em seus resultados o maior envolvimento dos alunos com as aulas (FREITAS et al., 2016; SOUZA; SILVA, 2013; TINÔCO; BATISTA; ARAÚJO, 2014).

Combater o insucesso e exclusão nas aulas dos alunos menos habilidosos não é apenas necessário para evitar o afastamento da disciplina, senão um compromisso com todo estudante. O direito a aprender é uma condição inegociável em qualquer componente curricular.

Em relação a esse ponto, a bibliografia também é bastante contundente sobre a necessidade de não medir esforços para que os alunos tenham oportunidades equitativas de ter sucesso nas aulas. Um ponto central das propostas é contemplar a diversidade dos alunos e criar um clima colaborativo nas aulas de tal forma que os estudantes possam dar e receber ajuda de seus colegas.

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

A ideia do autor é que todos os alunos, independentemente da condição atlética ou da habilidade técnico-tática, participem do que ele denomina experiências esportivas autênticas. Sistemáticamente, a proposta é que os alunos participem de um campeonato da modalidade que está sendo ensinada ao longo de uma unidade didática, culminando em um torneio (ou similar). Para participar do campeonato, a turma é dividida em pelo menos três equipes equilibradas, das quais duas participam, no final de cada aula, de uma rodada da competição, enquanto a terceira dá sustentação ao jogo, assumindo as responsabilidades pela arbitragem, organização, registro estatístico (*scouting*) entre outros (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Para proporcionar aprendizagem significativa para o conjunto da turma, é fundamental assegurar que todos os alunos desempenhem o maior número possível de papéis previstos pela organização da competição, particularmente o de jogador, num contexto de jogo adequado às suas possibilidades. Isto aumenta seu sentido de autonomia e responsabilidade e, também, favorece a participação de todos os alunos na aula, sem exclusão (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Quando se revisa a literatura da área sobre este tema, se constata que muito já tem se desenvolvido a partir do *Sport Education*. A maioria dos trabalhos encontrados, no entanto, foi desenvolvida no exterior (ALEXANDER; LUCKMAN, 2001; CORTELA et al., 2012; FARIAS; HASTIE; MESQUITA, 2017; HARVEY; KIRK; O'DONOVAN, 2014; HASTIE et al., 2013; HASTIE; BUCHANAN, 2000; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-ALONSO, 2015; MESQUITA et al., 2014; PEREIRA et al., 2015; PILL, 2008). No Brasil começam a aparecer alguns relatos e investigações que confirmam a ideia de que o *Sport Education* é uma boa ferramenta para potencializar a participação nas aulas de todos os alunos quando se ensina esporte (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012; GINCIENE, 2016; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

Outra proposta para Educação Física que tem ganhado evidência internacional nas últimas décadas é o denominado modelo Aprendizagem Cooperativa¹⁹. Trata-se de proposta na qual “[...] os estudantes aprendem com, de e por

outros estudantes através de uma proposta de ensino-aprendizagem que facilita e potencializa a interação e a interdependência positivas e na qual o docente e os estudantes atuam como co-aprendizes” (FERNANDEZ-RIO, 2014, p. 5). O trabalho é desenvolvido em pequenos grupos, geralmente heterogêneos, no qual estudantes são induzidos a unir forças e compartilhar recursos para melhorar suas aprendizagens, mais particularmente a de seus colegas (CALLADO, 2015).

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999) existem cinco (5) elementos essenciais que devem ser expressamente incorporados em cada turma para que o trabalho nesta perspectiva funcione:

1. *A interdependência positiva.* O professor deve propor tarefa clara e um objetivo grupal para que os alunos saibam que todos têm um destino comum. Esta interdependência positiva cria um compromisso com o sucesso de outras pessoas além de sua própria, que é a base da aprendizagem cooperativa. Sem interdependência positiva não há nenhuma cooperação.
2. *Responsabilidade individual e de grupo.* O grupo deve assumir a responsabilidade de atingir os seus objetivos, e cada membro será responsável pelo cumprimento de parte do trabalho que corresponde. Ninguém pode tirar proveito do trabalho dos outros. O grupo deve ter objetivos claros e devem ser capazes de avaliar (a) os progressos realizados na consecução destes objetivos e (b) os esforços individuais de cada membro. O objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é capacitar cada membro individualmente, ou seja, os alunos aprendem em conjunto para poder desempenhar-se melhor como indivíduos.
3. *Interação estimulante, preferentemente, face a face.* Os alunos devem realizar em conjunto uma tarefa em que cada um promova o sucesso dos outros, compartilhando os recursos existentes, brindando ajuda, apoio, incentivo e felicitando-se uns aos outros por seus esforços para aprender.
4. *Ensinar aos alunos algumas práticas interpessoais e de grupo são imprescindíveis para o trabalho conjunto.* A aprendizagem cooperativa é inerentemente complexa, porque requer que os alunos aprendam habilidades sociais para funcionar como parte de um grupo. Dessa forma, devem ter oportunidade de aprender como exercer a liderança, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir conflitos, entre outros.

5. *A avaliação do grupo.* Trata-se de que os membros do grupo analisem em que medida alcançam os seus objetivos e mantêm relações de trabalho eficazes. Os grupos devem determinar quais ações de seus membros são positivas ou negativas, e tomar decisões sobre quais comportamentos devem ser mantidos ou modificados.

Especificamente no campo da Educação Física, tem se realizado diversas investigações, especialmente em países da Europa e América do Norte, Estados Unidos, particularmente nas últimas décadas. Também se encontram na bibliografia várias revisões sistemáticas sobre os resultados da aprendizagem cooperativa no âmbito educativo (CASEY; GOODYEAR, 2015; FERNÁNDEZ-RIO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, 2016; CALLADO, 2015). Dessas revisões se depreendem que, entre outros resultados, que a aprendizagem cooperativa melhora a motivação e o compromisso dos estudantes com as aulas.

A indisciplina nas aulas de Educação Física

Em relação ao problema da indisciplina e, de forma mais geral, sobre o desenvolvimento de valores e atitudes positivas nas aulas de Educação Física, também se encontram propostas. Não se trata da famosa e questionada afirmação de que o *esporte educa*, ensinando (de forma espontânea) a ganhar e a perder, bem como desenvolveria valores como dignidade, respeito, solidariedade, sobriedade, independente do contexto ou das pessoas envolvidas no processo. Diferente disso, nos referimos a propostas metodológicas que foram pensadas com esse propósito e exigem dos professores, para além de atitudes básicas como respeito com os alunos e compromisso com o trabalho, procedimentos específicos para terem chances de sucesso.

Uma consulta básica à bibliografia específica permite localizar várias propostas didáticas de Educação Física desenvolvidas para enfrentar os problemas da indisciplina e/ou propiciar o desenvolvimento de valores sociais (ALTAMIRANDA; KLEIN; SHERMAN, 2015; CECCHINI et al., 2009; CECCHINI; MONTERO; PEÑA, 2003; CECCHINI et al., 2008; CHAVES et al., 2013; CORTES; OLIVA, 2016; FERNANDES; GALVÃO, 2016; GRAMMATIKOPOULOS et al., 2004, 2005a, 2005b; SANMARTÍN, 1996; HARVEY; LIGHT, 2013; LA TAILLE, 2008, 2006; MELLO; PINHEIRO, 2014; RIBEIRO, 2013). Além disso, professores e investigadores têm realizado e sistematizado experiências com o mesmo propósito (CAETANO, 2014; COELHO; TOLOCKA, 2014; LEITÃO et al., 2011; LEITÃO; OSORIO, 2014; MOLINA; FREIRE; MIRANDA, 2015; SOUSA; CARAMASCHI, 2011).

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

A proposta de Hellison surgiu com o intuito de ajudar crianças e jovens a responsabilizarem-se pelo seu desenvolvimento e colaborar com o bem-estar dos colegas (HELLISON, 2011). O objetivo desta proposta de ensino é o desenvolvimento de valores pessoais e sociais em aulas centradas no ensino de práticas corporais e a transferência destes para a vida cotidiana dos alunos. A proposta é estruturada em uma progressão de níveis, quais sejam: respeito (nível I); empenho (nível II); autonomia (nível III); ajuda (nível IV); transferência para a vida (nível V).

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

Diversas são as publicações internacionais que sistematizam os resultados de pesquisas realizadas com o propósito de efetivamente impactar na diminuição da indisciplina e no desenvolvimento dos valores durante as aulas (BALDERSON; SHARPE, 2005; BALDERSON; MARTIN, 2011; BARKER; FORNERIS, 2012; ESCARTÍ et al., 2009; GORDON, 2010; HELLISON, 2011; WALSH; WRIGHT, 2016; WARD et al., 2012; WRIGHT, 2012; WRIGHT; BURTON, 2008)²⁰. Por outro lado, no Brasil, praticamente não se encontram trabalhos utilizando este modelo²¹.

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

O conceito básico “[...] é voltar às raízes do futebol de rua, uma prática desportiva de lazer autorregulada, onde regras são previamente acordadas e tacitamente respeitadas por todos os participantes de um jogo, sem a necessidade de uma regulação ou autoridade externa” (SILVA-GUTIERREZ; DOTTO; ALLET, 2016). A forma de jogar é similar a do futebol convencional, mas organizado em três (3) tempos. No primeiro, os jogadores combinam às regras e atitudes que orientaram o jogo, no segundo tempo de 20 minutos, se desenvolve o jogo propriamente dito, e no terceiro tempo discutem o desenrolar do jogo e se define o escore da partida. A figura do árbitro não existe, no entanto, existe um mediador, que cumpre função importante durante todos os momentos do jogo, favorecendo o diálogo e o protagonismo dos jovens na solução de conflitos e na determinação de resultados. A pontuação do jogo é dada pelo número de gols marcados, pela observação das regras combinadas, cooperação entre os membros da mesma equipe e com a equipe adversária (ALTAMIRANDA; KLEIN; SHERMAN, 2015; SILVA-GUTIERREZ; DOTTO; ALLET, 2016).

Diferentemente da proposta anterior, praticamente não se encontram publicações que relatem os impactos dessa forma de trabalho na educação dos jovens, tampouco sobre sua adequação às aulas de Educação Física, contudo alguns grupos de pesquisa do Brasil estão trabalhando intensamente com este modelo e fazem avaliações positivas a respeito de suas potencialidades. Nesse sentido, entendemos que nos próximos anos esta forma de trabalho ganhará maior sistematização e, como o *Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social* de Donald Hellison, poderá vir a ser referência para enfrentar os desafios da indisciplina e do desenvolvimento de valores nas aulas de Educação Física.

Algumas propostas ainda combinam diferentes modelos de ensino durante o processo de ensino para satisfazer as necessidades de cada situação, como, por exemplo, a implementação híbrida do *Sport Education* e do *Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social*, que possibilitou “transformar a aula em um contexto centrado nos alunos” (SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2016, p. 127). As propostas híbridas permitem conciliar os modelos para o desenvolvimento dos valores com outros modelos e/ou métodos de ensino de conteúdos específicos da Educação Física, como relatado em algumas experiências entre a Aprendizagem Cooperativa e o *Teaching Games for Understanding* – TGfU (método de ensino dos esportes) (FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, 2016) e o *Sport Education* e o TGfU (HASTIE; CURTNER-SMITH, 2006). Com isso, percebe-se que os modelos apresentados anteriormente podem ser incorporados à prática pedagógica e não necessariamente substituir por completo o que é realizado nas aulas.

Para finalizar

Os alunos possuem, na maioria das vezes, opinião formada sobre a Educação Física, a partir de suas experiências pessoais anteriores. Se elas foram marcadas por sucesso e prazer, o aluno terá, provavelmente, opinião favorável quanto a frequentar e participar das aulas. Ao contrário, quando o aluno registrou várias situações de insucesso, e de alguma forma se excluiu ou foi excluído, sua opção será pelo afastamento das aulas ou a passividade perante as atividades (COSTA, 1997). Transformar essas opiniões se constitui em enorme desafio para os professores de Educação Física.

Adotar a concepção de um ensino inclusivo pode amenizar o afastamento das aulas. É preciso superar o histórico da disciplina que, em muitos momentos, resultou numa segregação dos alunos em aptos e inaptos. A Educação Física na escola deve oferecer oportunidades para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento da cultura corporal de movimento, como um conjunto articulado de saberes necessários à formação do cidadão.

A Educação Física, em função da ênfase esportiva, tem deixado de lado importantes manifestações culturais produzidas ao longo da história da huma-

nidade, como as danças, as lutas, as práticas corporais de aventura, os jogos. Essas práticas podem e devem ser tematizadas com maior frequência nas aulas de Educação Física na escola. Diferentes experiências têm mostrado que este trabalho pode ser realizado, e é bem sucedido especialmente quando se considera o conhecimento e os interesses que o jovem traz consigo a respeito das diferentes práticas corporais.

Se as propostas curriculares estabelecidas, a metodologia utilizada e a postura adotada pelo professor forem inadequadas ao contexto em que se inserem os alunos, a possibilidade de surgir o comportamento indisciplinado e do afastamento dos alunos será maior.

Embora soe repetitivo, é preciso lembrar que essas estratégias não vão resolver os problemas do dia para a noite. É preciso tempo e a colaboração de todos, e não só nas aulas de Educação Física, pois valores e atitudes são formados/ ensinados a todo momento, em qualquer lugar, por qualquer pessoa. Ou seja, as aulas de Educação Física fazem parte de um processo maior de formação de valores, de forma intencional e sistematizada (escola e todo seu rol de disciplinas) e não intencional (sociedade).

Referências

ALEXANDER, K.; LUCKMAN, J. Australian Teachers Perceptions and Uses of the Sport Education Curriculum Model. *European Physical Education Review*, v. 7, n. 2001, p. 243-267, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356336X010073002>. Acesso em: 4 mar. 2021.

ALTAMIRANDA, M.; KLEIN, S.; SHERMAN, J. La educación física como dispositivo de reproducción social: hacia la teorización de la “Educación Popular del Cuerpo”. CONGRESO ARGENTINO, 11.; LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS, 6., 2015, Buenos Aires, Argentina. Anais [...]. Buenos Aires, 2015. Disponível em: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56165/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 mar. 2021.

AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, M. Disruptive or disrupted? A qualitative study on the construction of indiscipline. *International Journal of Inclusive Education*, v. 9, n. 3, p. 241-268, 2005.

BALDERSON, D.; SHARPE, T. The Effects of Personal Accountability and Personal Responsibility Instruction on Select Off-Task and Positive Social Behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 24, n. 1, p. 66-87, 2005.

BALDERSON, D. W.; MARTIN, M. The Efficacy of the Personal and Social Responsibility Model in a Physical Education Setting. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, v. 3, n. 3, p. 1-15, 2011.

BARKER, B.; FORNERIS, T. Reflections on the Implementation of TPSR programming with at-risk-youth in the city of Ottawa, Canada. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, v. 14, n. 1, p. 78-93, 2012.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 26, n. 4, p. 601, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 mar. 2021.

CAETANO, A. O jogo nas aulas de Educação Física e suas implicações no desenvolvimento moral. *Pensar a Prática*, Goiânia, Goiás, v. 17, n. 3, p. 783-799, 2014.

CALLADO, C. V. Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n. 28, p. 234-239, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147772>. Acesso em: 4 mar. 2021.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: Estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. *Movimento*, Porto Alegre, RS, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115324888004.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

CASEY, A.; GOODYEAR, V. A. Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, v. 67, n. 1, p. 56-72, 2015.

CECCHINI, J. et al. Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, v. 96, p. 34-41, 2009.

CECCHINI, J. A.; MONTERO, J.; PEÑA, V. Repercusiones del Programa de Intervención para desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, v. 15, n. 15, p. 631-637, 2003.

CECCHINI, J. A. et al. Alter Effects of the Delfos Program of Education in Values Through Sport in Young Students. *Revista de educación*, v. 346, p. 167-186, 2008.

CHAVES, P. N. et al. Experienciando a ginástica rítmica na Educação Física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 4, n.2, p. 55-66, 2013. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/1997/969>. Acesso em: 4 mar. 2021.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 11, p. 97-105, 2008.

COELHO, V. A. C.; TOLOCKA, R. E. Interações sociais e características pessoais em jogos de arremessos na Educação Física infantil. *Pensar a Prática*, Goiânia, Goiás, v. 17, n. 3, p. 718-733, 2014.

CORDOVIL, A. P. R. et al. O espaço da Educação Física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no Ensino Médio. *Pensar a prática*, Goiás, GO, v. 18, n. 4, 2015.

CORTELA, C. C. et al. Iniciação Esportiva ao Tênis de campo: um retrato do Programa Play and Stay à luz da Pedagogia do Esporte. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 214-234, 2012.

CORTES, D. F. G.; OLIVA, F. J. C. Desarrollo de valores y actitudes através de la classe de Educación Física. *Movimento (ESEF/UFRGS)*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 1, p. 251-262, 2016.

DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. B. Procedimentos metodológicos para o programa segundo tempo. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (Org.). *Fundamentos Pedagógicos do segundo tempo: da reflexão à prática*. Maringá: EDUEM, 2009. v. 1. p. 207-236.

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

ESCARTÍ, A. et al. El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, [s. l.], v. 62, n. 1-2, p. 45-52, 2009.

FARIAS, C.; HASTIE, P.; MESQUITA, I. Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, v. 22, n. 4, p. 460-476, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2015.1040752>. Acesso em: 4 mar. 2021.

FENSTERSEIFER, P. V.; SILVA, M. A. Ensaio de o “novo” em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FERNANDES, A. V.; GALVÃO, L. K. D. S. Parkour e valores morais: ser forte para ser útil. *Motrivivência*, v. 28, n. 47, p. 226-240, 2016.

FERNANDEZ-RIO, J. Another step in Models-based practice: hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, v. 85, n. 7, p. 3-5, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2014.937158>. Acesso em: 4 mar. 2021.

FERNÁNDEZ-RIO, J.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física Cooperative learning: Pedagogical Model for Physical Education. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, Murcia, Espanha, v. 29, p. 201-206, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464040.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

FERREIRA, Aline Fernanda et al. Secondary education student bodily practices: implications of gender in and outside physical education classes. *Motriz: Revista de Educação Física*, v. 22, n. 1, p. 72-83, 2016.

FREITAS, T. A. et al. Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na Educação Física escolar. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 4-16, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrrj.br/index.php/am/article/view/9262/pdf_61. Acesso em: 4 mar. 2021.

GASPARI, T. et al. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. *Revista Mineira de Educação Física*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

GINCIENE, G. A *História do Esporte, os valores e as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino do atletismo*. Orientadora: Sara Quenzer Matthiesen. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/133937>. Acesso em: 4 mar. 2021.

GIOVÂNI FIRPO, D. E. L. D. et al. Como gênero e escolaridade interagem nos padrões de inatividade física em diferentes domínios em adultos? *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 29, n. 4, p. 653-661, 2015.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. *Esportes de invasão*. Maringá: Eduem, 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.

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

GORDON, B. An Examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 29, p. 21-37, 2010.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto (online)*, Porto, Portugal, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt_arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

GRAMMATIKOPOULOS, V. et al. Evaluation of the training program for Greek Olympic education. *International Journal of Educational Management*, v. 18, n. 1, p. 66-73, 2004.

GRAMMATIKOPOULOS, V. et al. Evaluating the olympic education program: A qualitative approach. *Studies in Educational Evaluation*, v. 31, n. 4, p. 347-357, 2005a.

GRAMMATIKOPOULOS, V. et al. Evaluating the implementation of an olympic education program in Greece. *International review of education*, v. 51, n. 5-6, p. 427-438, 2005b.

HARVEY, S.; KIRK, D.; O'DONOVAN, T. M. Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, v. 19, n. 1, p. 41-62, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2011.624594>. Acesso em: 4 mar. 2021.

HARVEY, S.; LIGHT, R. L. *Ethics in Youth Sport: Policy and Pedagogical applications*. New York: Routledge, 2013.

HASTIE, P. et al. The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 84, n. 3, p. 336-344, 2013. Disponível em: <https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2013.812001#YEDiPGj0nIU>. Acesso em: 4 mar. 2021.

HASTIE, P. A.; CURTNER-SMITH, M. D. Influence of a hybrid Sport Education-Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, v. 11, n. 1, p. 1-27, 2006.

HASTIE, P. A.; BUCHANAN, A. M. Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research quarterly for exercise and sport*, v. 71, n. 1, p. 25-35, 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2000.10608877>. Acesso em: 4 mar. 2021.

HELLISON, D. *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical*. 3th. ed. USA: Human Kinetics, 2011.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. J. *Los nuevos círculos del aprendizaje*. Buenos Aires: Aique, 1999.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LA TAILLE, Y. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. E. (ed.). *Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In: LA TAILLE, Y. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LEITÃO, M. C. et al. Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento. *Ciencia em Movimento*, v. 19, n. 3, p. 76-85, 2011.

LEITÃO, M. C.; OSORIO, Y. Ensino Fundamental I: um enfoque construtivista do movimento sobre formação atitudinal. *Pensar a Prática*, Goiânia, Goiás, v. 17, n. 1, p. 33-49, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.17802>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MELLO, J. B.; PINHEIRO, E. S. O Rugby na Educação Física escolar: relato de uma prática. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 20-32, mar. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2024/991>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; FERNÁNDEZ-RÍO, J.; MÉNDEZ-ALONSO, D. Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, v. 15, n. 59, p. 449-466, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/542/54241416004.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MESQUITA, I. M. R. et al. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, PR, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832014000100001&script=sci_arttext. Acesso em: 4 mar. 2021.

MOLINA, F. F.; FREIRE, E. S.; MIRANDA, M. L. J. A construção da autonomia nas aulas de Educação Física: aplicação e avaliação de uma proposta. *Pensar à prática*, Goiânia, Goiás, v. 18, n.3, p. 662-674, jul-set. 2015.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In: ROSE JR., D. et al. Esporte e atividade física na infância e na adolescência.* Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.

PEREIRA, J. et al. A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, v. 14, n. 1, p. 118-127, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4306763/>. Acesso em: 4 mar. 2021.

- PILL, S. A teachers' perceptions of the Sport Education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, v. 55, n. 2-3, p. 23-29, 2008. Disponível em: <https://search.informit.org/doi/10.3316/IELAPA.200811786>. Acesso em: 4 mar. 2021.
- RANGEL BETTI, I. C. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.
- RIBEIRO, H. M. F. *Formação de valores e atitudes: como professores do Ensino Fundamental enfrentam este desafio*. Orientadora: Carmen Maria de Caro Martins. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SANMARTÍN, M. G. Desarrollo de valores en la educación física el deporte. *Apunts Educació física y deportes*, v. 1, n. 51, p. 100-108, 1998.
- SANTOS, I. L. et al. As percepções e os significados para os estagiários de educação física em relação à indisciplina na escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 117-137, 2008.
- SANTURIO, J. I. M.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n. 30, p. 113-121, 2016.
- SIBIONI, J. A.; RAMOS, G. N. S. A inserção da pesca amadora como conteúdo das aulas de Educação Física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, p. 92-102, 2014. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/2018/1024>. Acesso em: 4 mar. 2021.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- SIEDENTOP, D. *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. [s.l.: s.n.], 1994.
- SILVA-GUTIERREZ, C. A.; DOTTO, A.; ALLET, A. Fútbol Callejero, juventude e cidadania. *Lúdica Pedagógica*, v. 23, n. 23, p. 19-29, 2016.

SOUSA, N. C. P.; CARAMASCHI, S. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. *Motriz. Revista de Educação Física*, v. 17, n. 4, p. 618-629, 2011.

SOUZA, F. A.; SILVA, P. C. C. A escalada nas aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 44-54, 2013. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1854/968>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SOUZA JUNIOR, O.; DARIDO, S. C. Dispensar das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. *Pensar a Prática*, Goiás, GO, v. 12, n. 2, p. 1-12, 2009.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos nas aulas. *Ciência em Movimento*, v. 15, n. 31, p. 71-80, 2013.

TINÔCO, R. G.; BATISTA, A. P.; ARAÚJO, A. C. Apontando possibilidades para o ensino do badminton na Educação Física Escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 1, p. 9-19, 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1993/990>. Acesso em: 4 mar. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WALSH, D. S.; WRIGHT, P. M. The TPSR Alliance: A Community of Practice for Teaching, Research and Service. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 87, n. 5, p. 35-38, 2016.

WARD, S. et al. Forecasting the Storm: Student Perspectives Throughout a Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) – Based Positive Youth Development Program. *Agora para la educación física y el deporte*, v. 14, n. 2, p. 230-247, 2012.

WRIGHT, P. M. Offering a TPSR Physical Activity Club To Adolescent Boys. *Agora para la EF y el Deporte*, v. 14, n. 1, p. 94-114, 2012.

WRIGHT, P. M.; BURTON, S. Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity Program Integrated Into an Intact High School Physical Education Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 27, p. 138-154, 2008.

Bibliografia consultada

ALVES, C. M. S. D. (In) *Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar*. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

ARAÚJO, A. MELLO A.; MARCASSA, L. P.; FILMIANO, G. M. M. O ensino da capoeira nos anos iniciais na Educação Física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 4, n. 1, p. 13-23, 2013. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1975/857>. Acesso em: 4 mar. 2021.

BOCCHINI, D.; MALDONADO, D. T. Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 1, p. 33-44, 2014. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1989/992>. Acesso em: 4 mar. 2021.

CHAVES, P. N.; SILVA, I. L.; MEDEIROS, R. M. N. Lutas na Educação Física escolar: uma experiência no Ensino Médio. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, p. 80-91, 2014. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2011/1023>. Acesso em: 4 mar. 2021.

KRÜGER, G. O Tênis de Campo como uma possibilidade para as aulas de educação física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 4, n. 1, p. 60-69, 2013. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1979/861>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SOUZA, A. G.; STRASSMANN, D. S.; SERE, C. Aulas abertas às experiências de ensino do basquetebol e voleibol nos anos finais do Ensino Fundamental. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 4, n. 1, p. 49-59, 2013. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1978/860>. Acesso em: 4 mar. 2021.

7

Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica

*Fernando Jaime González
Doutor em Ciências do Desenvolvimento Humano. Professor
na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
(Unijuí), Ijuí-RS*

Introdução

A Educação Física escolar, aquela que faz parte do rol de disciplinas obrigatórias da Educação Básica, está longe de albergar em seu interior práticas pedagógicas similares. Na atualidade, muita “coisa” diferente se faz no tempo-espaço, que nas grades horárias das escolas, é denominado de Educação Física. Essa afirmação, não se refere à diversidade interna, própria de qualquer disciplina, originada na necessária contextualização que alunos, professor e escola imprimem em sua efetivação nos diferentes cantos do país. Estamos aludindo a uma diversidade tal, que faria pertinente chamar ao que acontece sob uma mesma denominação, de formas diferentes.

Neste texto, vamos problematizar esta diversidade a partir do conceito de “atuações docentes”, a forma que os professores de Educação Física agem em suas aulas. Nesta perspectiva, podemos falar de três grandes categorias de atuações docentes na Educação Física escolar, aquelas caracterizadas por: (a) práticas tradicionais, (b) o abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e (c) práticas inovadoras.

Nesta parte da disciplina vamos problematizar, particularmente, as atuações docentes caracterizadas pelo abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) em contraste com as denominadas “práticas inovadoras”. No entanto, antes de entrar diretamente a esse tema pensemos um pouco o que mesmo diferencia uma atuação tradicional na Educação Física e que uma atuação caracterizada pelo “abandono do trabalho docente”, que termina no tristemente conhecido “rola bola”.

Atuações caracterizadas por práticas tradicionais ou esportivizadas

A perspectiva esportivizada (ou esportivista), também denominada de tradicional, se constituiu em uma visão predominante da Educação Física, especialmente nas décadas de 1970, 1980 e parte de 1990, que na atualidade continua orientando a atuação de muitos professores nas escolas. Esta perspectiva perdeu força na Educação Física que se “diz”, mas não necessariamente na que se “faz”. É dizer, no presente, não se encontra no Brasil discursos legitimadores que lhe deem suporte, no entanto, continua a operar nos pátios das escolas.

De acordo com Soares et al. (1992), esta situação é produto da influência do esporte no sistema educacional. Impacto que foi traduzido na ideia que não temos um *esporte da escola*, mas, sim, *o esporte na escola* (BRACHT, 1989).

Trata-se de perspectiva caracterizada pela subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva. Códigos orientados pelos princípios de rendimento atlético/desportivo, comparação de rendimento, competição, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (BRACHT, 1989).

Esta perspectiva dá suporte para que os professores atuem nas aulas pautados pelo propósito de conseguir o melhor desempenho daqueles que representam a escola nas competições esportivas. Desse propósito, se deriva a “necessária” seleção dos mais habilidosos e a escolha por “treinar” apenas aquelas modalidades que fazem parte dos torneios ou campeonatos dos quais a escola participa.

As atuações docentes pautadas nessa perspectiva se expressam em aulas caracterizadas por:

- estarem centradas em preparar as equipes para as competições, ou seja, as aulas não estão destinadas a assegurar que todos os alunos e todas as alunas aprendam uma modalidade para usufruir da sua prática no tempo livre e, sim, a conseguir êxitos esportivos;
- estarem orientadas apenas aos mais habilidosos ou aos muito altos que podem representar a escola e ter sucesso em algumas modalidades esportivas (basquete, vôlei, handebol e futebol);
- excluírem a maioria dos alunos, particularmente, os que carecem de “talento”;
- não dar as mesmas oportunidades de participar das aulas a meninos e meninas;
- assumir formato de treino, orientada a melhora de aspectos técnicos ou táticos, sem tematizar outros conteúdos importantes para entender o esporte enquanto fenômeno sociocultural;
- serem desprovidas de qualquer tipo de explicação sobre as razões que levaram a escolher este ou aquele conteúdo.

Não é raro que no afã de conseguir o êxito esportivo, as atuações dos professores de Educação Física escolar, na perspectiva esportivizada sejam marcadas também por questões como:

- determinar que todos os alunos devam cumprir as mesmas tarefas, do mesmo modo, ao mesmo tempo; e caso isso não ocorra, os faltosos sejam objetos de castigos e sanções;
- buscar vencer, sem importar exatamente por quais meios. Vale mudar a idade de jogadores, trazer alunos de outras escolas para jogar, orientar comportamentos antiesportivos. Enfim, o que importa é vencer;
- apresentar comportamentos totalmente fora do que se espera de um professor em competições esportivas: humilhação de seus alunos frente ao erro e/ou derrota, desrespeito com os jogadores e técnicos adversários, xingamento a árbitros e organizadores das competições.

Atuações caracterizadas pelo “abandono do trabalho docente” ou “desinvestimento pedagógico”

Apesar de as atuações marcadas por tratar a Educação Física escolar como sinônimo de preparação para as competências escolares terem sido hegemônica num determinado período da história do componente, a atuações caracterizadas pelo “abandono do trabalho docente”, o “desinvestimento pedagógico” parecem hoje ser as mais comuns. Materializada geralmente na forma de uma aula “rola bola”, a principal característica desta forma de atuação é a falta de intervenção do professor durante a aula, que se expressam em situações como:

- os alunos escolherem a atividade a realizar na aula, em geral levando aos meninos jogarem “bola” e as meninas, voleibol ou queimada, ou, cada vez com mais frequência, ficarem conversando ou “mexendo” no celular;
- 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 joga;
- em casos mais extremos, não é raro, o professor se ausentar da aula, deixando que os alunos se “auto-organizem”.

Questões problemas

1. Você já observou aulas “rola bola” ocorrerem em alguma escola? Qual termo você prefere “abandono do trabalho docente”, “desinvestimento pedagógico”, “rola bola” ou outros? Por quê?
2. Você acha que esta forma de atuação é frequente na Educação Física?
3. Reconhece nesta forma de atuação outras características além das que foram apontadas anteriormente? Quais?
4. Entende que esse fenômeno é um problema apenas deste ou daquele professor que “rola bola” ou que se trata de algo mais amplo, um problema da Educação Física?
5. Por que você acha que ele ocorre? Tem alguma hipótese?

Objetivo

- Problematizar os fatores que, de forma isolada ou combinada, propiciam que alguns professores ofereçam o “rola bola” em lugar de aulas, enquanto outros invistam na proposição de aulas orientadas à construção de uma Educação Física renovada.

Para discutir o tema em questão, escolhi um texto²² que apresenta síntese de um conjunto de pesquisas que buscam compreender os “fatores” que configuram a heterogeneidade das atuações dos professores de Educação Física nos pátios escolares. Trata-se de visão panorâmica sobre os resultados de um programa de pesquisa do qual participo desde 2006, no marco da Rede de Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE), a qual reúne pesquisadores vinculados a instituições do Brasil, Argentina e Uruguai²³.

De forma mais precisa, esse programa tem como objetivo compreender o entrelaçamento das dimensões que concorrem para originar ou impedir, estimular ou inibir, experiências bem-sucedidas de renovação pedagógica, como também o processo de abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico de professores de Educação Física em escolas públicas de espaços geográficos distantes e contextos político-sociais diferentes.

Inicialmente, realizamos um levantamento para ter uma ideia geral da Educação Física e de seus professores na nossa região, isso foi no ano de 2006. Posteriormente, desenvolvemos basicamente pesquisas de aproximação etnográfica, ou seja, acompanhamos professores em seus trabalhos por vários meses, tentando entender suas atuações em contextos diferentes. E, nos últimos cinco anos, articulamos à abordagem etnográfica, iniciativas de pesquisa-ação ou participativa. Especificamente, as iniciativas de pesquisa-ação, são estruturadas no formato de experiências colaborativas de formação continuada de professores em suas escolas, orientadas ao planejamento e a implantação de um plano curricular para a Educação Física nas diferentes etapas da Educação Básica²⁴.

Nesse movimento, o que apresentamos a seguir tem como base o estudo de algo como 25 casos de professores de Educação Física com diferentes perfis de atuação e em diferentes contextos. Nas reflexões que vamos realizar, somamos a nossos casos, outros estudados pelas equipes que constituem a REIPEFE.

Elementos conceituais básicos

Bom, feito esse primeiro movimento de localização, em relação ao espaço onde tenho forjado o entendimento atual sobre a temática das *atuações docentes em Educação Física*, passo agora a, minimamente, descrever alguns dos elementos conceituais que balizam a leitura do fenômeno em estudo.

O primeiro se vincula com a exposição do que entendemos por Educação Física escolar. O segundo, à leitura que fazemos sobre o momento no qual se encontra esse componente curricular nas escolas. No terceiro ponto, apresento uma caracterização das atuações dos professores de Educação Física. Finalmente, descrevo os pressupostos iniciais sobre a compreensão da “origem” das atuações observadas nos pátios escolares.

No que se refere ao primeiro ponto, ou seja, ao entendimento sobre Educação Física escolar, junto com Paulo Evaldo Fensterseifer, me alinho ao grupo de professores que pensa a Educação Física como um componente curricular. Um tempo e um espaço no currículo que deve cumprir uma função educativa, tal como a que se espera do conjunto da escola, alicerçada em objetivos e conteúdos específicos que não dissolvam sua tarefa em generalidades e que seja capaz de sistematizar, ao longo dos anos escolares, um conjunto de conhecimentos que permita aos alunos compreender, a partir de temas, o mundo que habitamos, bem como a dimensão humana que se liga às práticas corporais. Nesse propósito, não se pensa exclusivamente no sucesso dos sujeitos individuais, mas fundamentalmente na possibilidade de que a apropriação desses conhecimentos possa resultar no bem comum (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007, 2011, 2013; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Nessa lógica, entendemos que a Educação Física, como componente curricular, deve responder pelo *caráter republicano* da instituição a que se vincula, no modo de tratar os conteúdos que lhe dizem respeito. Isso implica não se limitar a reproduzir os sentidos e significados presentes nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, mas tematizá-los, desnaturalizá-los e evidenciar a pluralidade de sentidos e significados que os diferentes grupos sociais podem dar a eles. Pluralidade que só instituições com esse caráter republicano podem preservar e que não são necessariamente compatíveis com os marcos de outros modos humanos de organizar a vida em sociedade (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007, 2011, 2013; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

No que se refere à minha interpretação sobre o momento que a Educação Física está vivendo, entendo que ela está em um hiato. Explico melhor. Tenho defendido que o *movimento renovador*, surgido na década de 1980, imprimiu uma mudança de tamanha magnitude no entendimento do papel da Educação Física na escola que é possível comparar esse fenômeno a um ponto de inflexão²⁵, uma ruptura definitiva com as concepções tradicionais da área em diferentes dimensões epistemológicas (prática corporal, corpo, ciência, educação, política), que se expressaram especialmente no discurso legitimador dessa prática na instituição escolar.

Esse novo projeto demorou a construir consensos em sua formulação e atualmente predomina bem mais nos “discursos” sobre a Educação Física

do que nas práticas escolares. Assim, como já escrito em outra oportunidade (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, 2010), entendemos que a Educação Física se encontra entre o *não mais e o ainda não*²⁶, em meio a uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que se têm dificuldades em formular com clareza e desenvolver satisfatoriamente.

Nesse contexto de “não lugar” da Educação Física, surge o terceiro ponto deste mapeamento conceitual: o tipo de atuações docentes presentes nas escolas. Numa classificação, sempre simplificadora da complexidade do real, podemos falar de três grandes categorias de atuações docentes, aquelas caracterizadas por: (a) práticas tradicionais, (b) o abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e (c) práticas inovadoras.

Práticas tradicionais são entendidas, em linhas gerais, como formas de trabalho que têm como centralidade o ensino do esporte, na perspectiva do esporte de rendimento, e/ou o desenvolvimento da aptidão física na perspectiva da saúde orgânica. Práticas que não mais encontram sustentação no campo acadêmico, contudo presentes nos pátios escolares dos mais diversos cantos do país.

O abandono do trabalho docente no contexto do grupo de pesquisa é o tipo de atuação profissional que recebe no Brasil denominações como *rola bola, largobol, aula matada, pedagogia da sopra*. Na Argentina a chamam de *tirar la pelota, fulbito* e no Uruguai: *pelota al médio*^{27, 28}. Em linhas gerais, trata-se da atuação do professor que não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Frequentemente, a ação se reduz a uma simples administração do material didático (bolas, redes, cordas). Em resumo, como consequência desse não se empenhar ou dessa ausência de pretensões de ensino, o que se nota é a configuração de um fenômeno que podemos denominar “não aula” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006; 2014; MACHADO et al., 2010). De tal modo, nos referimos dessa forma a um tipo de atuação caracterizada pelo *abandono da tarefa de ensinar ou desvinculada do papel docente*.

O terceiro tipo de atuação é o que viemos chamando de “inovação”, por falta de um melhor conceito, que talvez pudéssemos passar a denominar de “renovação”. No contexto de nossa pesquisa, o termo cognomina atuações docentes caracterizadas pelo empenho de ensinar conteúdos específicos da disciplina (em contraposição à ideia de abandono), junto com rupturas em um ou mais elementos em relação ao modus operandi da tradição, em direção a uma Educação Física pautada pelos parâmetros de um componente curricular²⁹.

Das três atuações docentes descritas, temos brindado especial atenção em nossos trabalhos às atuações caracterizadas pelo *abandono do trabalho docente* e as caracterizadas por *práticas pedagógicas inovadoras* ou *renovadoras* da Edu-

cação Física. No contraste desses “extremos”, num *continuum* teórico que procura descrever a diversidade de atuações docentes possíveis, procuramos pistas para compreender o surgimento e manutenção de formas específicas de intervenção nos contextos escolares.

Por último, o quarto tópico neste mapeamento inicial, refere-se ao pressuposto sobre a origem destas atuações docentes tão heterogêneas. Neste ponto, partimos, desde o início de nossos trabalhos, da ideia que tanto a inovação quanto o abandono do trabalho docente, particularmente este, não podem ser entendidos como uma dimensão exclusivamente individual, e, sim, como produto de uma complexa configuração de elementos micro e macrosociais, sincrônicos e diacrônicos, entrelaçados de forma singular em cada caso. Dessa forma buscamos nos opor, ao entendimento de senso comum que atribui o “abandono do trabalho docente” a um problema individual, uma questão atrelada à vontade da pessoa ou, no outro extremo, aquele que explica tudo como efeito do “sistema”, onde o sujeito é apenas uma “vítima”. Assumimos assim, que atuações caracterizadas pelo “rola bola” não podem ser entendidas a partir de explicações simples ou monocausais.

Finalizado este mapeamento introdutório, passo agora descrever algumas das sínteses compreensivas (sempre provisórias)³⁰ sobre o entrelaçamento das diferentes dimensões que concorrem para originar ou impedir *processos de abandono do trabalho docente* e estimular ou inibir *práticas pedagógicas inovadoras* de professores da Educação Física em escolas de Educação Básica.

Dimensões de análise e sínteses compreensivas

Temos trabalhado na interpretação das atuações docentes a partir de quatro dimensões que, mesmo apresentadas em separado, não são entendidas como justapostas ou independentes uma das outras. Na realidade, elas se conjugam de forma particular em cada um dos casos pesquisados. Essas categorias são:

1. O processo de transformação da área;
2. As condições objetivas de trabalho;
3. A cultura escolar e sua relação com a disciplina;
4. As disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho.

1. O processo de transformação da área

Como já mencionado, e longamente discutido no campo acadêmico, as mudanças impulsionadas na nossa área a partir da década de 1980³¹ tiveram impacto incontestável no discurso legitimador da Educação Física escolar, no que se fala e o que se escreve na/da disciplina³². Tal fato, obviamente, está entrelaçado

tanto com as atuações caracterizadas pelo *abandono do trabalho docente* como com *práticas inovadoras*.

No que se refere aos fatores que geraram transformação discursiva da área nas atuações caracterizadas pelo *abandono do trabalho docente*, é possível afirmar que se identificam pelos menos os seguintes pontos:

- a. O discurso renovador tirou (tira) o “chão” de parte dos professores;
- b. As críticas ao esporte que caracterizaram o movimento renovador foram (são) vividas por parte dos professores como afronta à sua identidade pessoal fortemente atrelada com essa manifestação da cultura corporal de movimento³³.

Em relação aos professores sem “chão”, posso afirmar que hoje³⁴ é bastante clara a percepção de que o movimento de desconstrução da tradição da EF, iniciado na década de 1980, foi mais bem sucedido em apontar o que não fazer nas aulas, uma didática negativa, ou da negação, do que em firmar proposições que apontassem propostas de intervenção consistentes em diálogo com as possibilidades do cotidiano escolar. Não apenas no que se refere ao *como fazer*, mas principalmente no *sentido* do próprio fazer³⁵. E isso criou em parte dos professores, particularmente, naqueles com formações mais antigas, a sensação de não terem conhecimentos para enfrentar as “novas” atuações demandadas pelo componente. O que sabiam (sabem) parecia (parece) não “prestar mais”, e o novo aparece nebuloso, muitas vezes, incompreensível. Como confessou uma colaboradora de nossas pesquisas, frente ao conjunto de discussões realizadas no grupo de pesquisa: *nessas reuniões me sinto como “passarinho fora da gaiola”* (DESBESSEL, 2011). Era difícil para a professora compreender, como depois de uma vida dedicada ao ensino da Educação Física, ela não conseguia nem sequer entender o que se estava discutindo sobre seu componente. Em resumo, as mudanças foram tantas e tão intensas que ficou muito difícil, para grande parte dos docentes, compreendê-las e implementá-las.

Um segundo elemento que se relaciona tanto à manutenção de práticas tradicionais como ao fenômeno do *abandono*, está atrelado ao impacto do movimento renovador sobre a identidade dos professores, principalmente, pela crítica ao esporte como instituição organizadora da Educação Física escolar. Machado (2012) evidencia que muitos professores viveram as críticas ao esporte como uma afronta pessoal, como um desrespeito ao que acreditavam, impossibilitando-os de autorrealização na comunidade de valores da Educação Física na qual se formaram.

Diferente dos professores em *abandono do trabalho docente*, os professores com atuações caracterizadas por *práticas inovadoras* percebem a transformação da área como um espaço de abertura. Novas possibilidades de sustentar

suas práticas, assim como maior respaldo para defender o lugar da disciplina, logo, o próprio lugar na escola – isto é, a Educação Física e seu professor como parte do projeto escolar e não mais como algo e alguém que apenas está lá, contudo, respondendo a outros projetos (por exemplo, aos jogos escolares).

Ainda assim, para os professores pautados numa ideia de “renovação” do componente curricular, a abertura cria inseguranças, pois as alternativas para essa nova “Educação Física”, por momentos, não são muito claras, e as propostas contemporâneas acentuam mais as diferenças que as distanciam, que as semelhanças que as aproximam. Criando, conseqüentemente, a ideia que uma é “a certa”, e as demais são “erradas”, e que, portanto, não dá para se equivocar na escolha³⁶.

As condições objetivas de trabalho

Por condições objetivas de trabalho entendemos os *recursos oferecidos pelo sistema escolar para o professor desenvolver suas atividades específicas*. Vinculam-se, em grandes linhas, com:

- remuneração salarial;
- tempo para planejar e refletir sobre seu fazer;
- acesso a experiências qualificadas de formação continua;
- estabilidade laboral vinculada ao desempenho profissional;
- número de escolas a que se vincula na jornada semanal de trabalho;
- quantidade de alunos em sala de aula;
- infraestrutura e material didático.

De forma geral, podemos afirmar que a insatisfação dos professores de Educação Física com essas dimensões das condições de trabalho oferecidas nas redes públicas não é diferente daquelas enfrentadas por professores de outras disciplinas. Compartilham a sensação de abandono da categoria por parte do Estado.

Além dos problemas de condições objetivas de trabalho comuns ao conjunto dos docentes, os professores de Educação Física têm alguns que lhe são particulares, majoritariamente, vinculados com (a) infraestrutura; e (b) material didático.

Quando analisadas as condições objetivas de trabalho, em que desenvolvem as atividades, professores com atuações caracterizadas pelo *abandono do trabalho docente* e professores com atuações caracterizadas por *práticas inovadoras*, não são perceptíveis diferenças particulares. Em outras palavras, não é possível associar condições objetivas de trabalho, em especial, as vinculadas à infraestrutura e material didático, a formas específicas de atuações docentes. Tanto num grupo como em outro as “reclamações” são muito similares.

Por outro lado, se evidencia em alguns casos de *abandono* ou de recuo de *práticas inovadoras* que vínculos laborais frágeis (contratos temporais ou emergenciais³⁷) diminuem a autonomia do professor para sustentar práticas pedagógicas diferentes. Dentro dos casos estudados, percebemos que diretores interessados em serem novamente indicados para o cargo pelo órgão gestor central da rede ou reeleitos pela comunidade escolar³⁸, utilizaram seu poder de interferir na nomeação do professor para induzir a manutenção de práticas que não criem “ruídos” no andar da escola ou acarretem descontentamento do “eleitorado”. Fato que normalmente acontece nas primeiras semanas ou meses da implantação de mudanças nas aulas de Educação Física.

Também nessa linha se percebe, de forma indireta, que professores, tanto com *práticas inovadoras* como em *abandono do trabalho docente*, quando são concursados se sentem seguros para desenvolver ambas as atuações. O professor inovador reconhece na estabilidade laboral mecanismo que dá garantia à sua “autonomia” para empreender mudanças, enquanto que o professor em abandono enxerga a estabilidade como instrumento que o protege em seu projeto de “independência”.

A cultura escolar, a cultura da escola e a Educação Física

Esta dimensão aparece como a mais rica e complexa³⁹. No entanto, vou mencionar três das categorias que me parecem mais interessantes (a) a invisibilidade do conhecimento disciplinar; (b) o caráter funcional do abandono do trabalho docente nas aulas da Educação Física escolar; (c) a hierarquias dos saberes escolares.

A invisibilidade do conhecimento disciplinar

A categoria *invisibilidade do conhecimento disciplinar* vincula-se à ideia de que, majoritariamente, o conjunto dos agentes da comunidade escolar, de forma particular os gestores escolares, não tem elementos para reconhecer o que se ensina ou se deve ensinar nas aulas de Educação Física (GONZÁLEZ, et al., 2013). Essa invisibilidade permite que não apenas muitas formas diferentes de ocupar o tempo da aula sejam aceitas, como também que essas diferentes formas recebam o mesmo reconhecimento, ainda algumas sendo efetivamente aulas e outras não.

No caso dos professores com *práticas caracterizadas pelo abandono do trabalho docente*, esse atributo da cultura escolar é facilitador de sua postura. Em linhas gerais, as práticas propiciadas pelo abandono docente, ainda que possam ser malvistas, são aceitas como uma das formas possíveis da Educação Física na escola.

Nos casos dos professores com *práticas inovadoras*, a invisibilidade produz certo desalento. Desde o primeiro levantamento que realizamos em 2006, notamos que os gestores reconheciam que alguns professores tinham práticas pedagógicas diferenciadas. No entanto, quando indagados sobre em que seriam diferentes, ou melhor, positivamente diferentes, os argumentos foram, na maioria das vezes, genéricos e imprecisos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER; LEMOS, 2007).

Nessa mesma linha, é bastante comum que, quando professores com práticas inovadoras e muito respeitados por seu trabalho saem de uma instituição, possam ser substituídos por professores que têm práticas caracterizadas pelo abandono do trabalho docente, sem que isso gere maior problema para a comunidade escolar. Não é possível dizer que tanto faz, porque, de fato, chama a atenção e gera certa decepção em parte de alguns colegas. Contudo logo, logo, tudo volta ao normal. Todos se acostumam à presença da “velha” Educação Física.

O caráter funcional do abandono do trabalho docente nas aulas de Educação Física escolar

Arelada à categoria anterior, surge outra dimensão importante para entender o lugar da Educação Física e, portanto, o de seus professores em muitas escolas: *o caráter funcional do abandono do trabalho docente*.

Essa categoria foi construída pelo grupo de pesquisa do Professor Pich a partir de um dos casos estudados por eles, e resulta particularmente importante quando nos esforçamos em entender a permanência ou a reprodução de práticas profissionais caracterizadas pelo *abandono do trabalho docente* (PICH; SCHAEFFER; CARVALHO, 2013).

Em vários dos casos acompanhados, percebeu-se que ter um professor com disposição para ocupar seus alunos com práticas corporais sem maiores pretensões de ensino ajuda no funcionamento da escola, na medida em que esse espaço-tempo se converte numa espécie de coringa frente a imprevistos ou atividades atípicas à rotina escolar. Por exemplo, as aulas de Educação Física podem ser ocupadas com outras atividades da escola; eventualmente, podem ocupar os alunos em horas vagas; liberar parte dos estudantes para estes se ocuparem de outras atividades; ou sua interdição pode virar uma ameaça eficaz ou eventual castigo para “enquadrar” alunos indisciplinados.

Assim, professores com atuações caracterizadas pelo abandono do trabalho docente, podem ser avaliados positivamente pelos gestores escolares por serem pessoas sempre dispostas a ajudar no funcionamento da escola. Ainda que isso implique não oferecer para os alunos um programa de ensino consistente na disciplina. Contrariamente, não são poucos os professores que relatam que quando iniciaram a trabalhar numa escola ou passaram a implementar novas

propostas de Educação Física se viram na necessidade de explicar ou porque não estavam colaborando com a escola ao “negar-se”, por exemplo, a dar aulas a duas turmas juntas, ou a liberar parte dos alunos para auxiliar com o traslado dos mantimentos do depósito da escola para a cozinha.

Esse aspecto cria uma situação paradoxal! Professores que rolam uma bola nas suas “aulas” não serem questionados por fazer isso e até, algumas vezes, serem valorizados por sua boa disposição para mudar seus “planos”. Enquanto que professores, que ao chegar as escolas, se empenham em dar aulas, serem convocados a explicar de estar contrariando a “vontade” dos alunos e/ou não querer alterar seus planos para atender as necessidades da escola.

Em síntese, na lógica da cultura escolar, como já falamos em algum outro momento (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; GONZÁLEZ et al., 2013), o “bom” professor de Educação Física é aquele que não falta ao trabalho, cumpre horário, mantém a burocracia em dia, dá conta dos alunos da sua turma, bem como daqueles que estão soltos no pátio, consegue conter situações indesejáveis (alunos machucados, indisciplina, uso indevido do espaço, saídas da escola etc.), não é muito exigente (conforma-se com o material e a infraestrutura disponíveis), está sempre à frente da organização de eventos e disponível para as demandas da escola, independentemente do que proponha em suas aulas. Isso leva, com frequência, que o reconhecimento do docente esteja ligado mais a fatores extraclases do que às aprendizagens específicas sobre os saberes da disciplina.

Hierarquias dos saberes escolares

Ambas as categorias descritas anteriormente se relacionam fortemente com uma terceira, a das “Hierarquias dos saberes escolares”. Nesse sentido, afirmar que o componente curricular Educação Física ocupa posição inferiorizada frente a outras disciplinas na escola, não é desconhecido na área. No entanto, é importante reconhecer essa condição quando se estuda o abandono e a inovação na Educação Física, já que a mesma carrega um conjunto de limites e preconceitos que o professor deve enfrentar para conquistar seu reconhecimento profissional no interior da cultura escolar. Diversos relatos dos professores participantes das pesquisas coincidem em apontar que esse desprestígio dificulta a participação, em condições de igualdade do projeto educacional da escola e, frequentemente, também é um empecilho para a constituição de uma prática pedagógica de qualidade face à precariedade de material disponibilizado pelas escolas, a desigualdade na divisão do tempo destinado às aulas de Educação Física, dentre outras formas de desvalorização que a colocam numa clara situação de marginalidade no currículo (MACHADO, et al., 2010). Os professores com práticas caracterizadas pelo abandono do trabalho docente em geral percebem essa condição e, também em linhas gerais, assumem condição de “vítimas”, manifestando certo desconforto com essa condição. Sentem-se injustiçados. Nos casos dos professores inovado-

res, todos relatam diferentes episódios em que o baixo prestígio da disciplina foi explicitado por colegas de outras áreas, de forma sutil, irônica ou direta. Esses relatos vêm acompanhados, para além do sentimento de pena, pela exposição de como os professores “reagiram” à situação e como eles marcaram o seu espaço e o da disciplina (GONZÁLEZ; BORGES, 2015).

As disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho

Finalmente, nossa quarta categoria de análise vincula-se às disposições sociais dos professores que subjazem em suas atuações. O pressuposto neste caso é que nenhuma das três dimensões anteriores nos fornece suficientes elementos para entender as razões pelas quais frente às mesmas circunstâncias, alguns sujeitos conseguem implementar propostas que rompam com a tradição da área, enquanto outros desistem de ministrar aulas.

Essa dimensão pessoal ou individual, é bom lembrar, é sempre social. Desde a perspectiva teórica que trabalhamos, partimos da premissa de que disposições para a atuação na docência se constituem, como já apontado por diversos autores, no conjunto de processos de socialização profissional (vida pré-universitária, formação acadêmica, formação contextual nos primeiros anos de trabalho). Mas também, potencialmente, de outras experiências de socialização não profissionais (por exemplo, o lugar que o trabalho ocupou na organização da vida familiar, a militância política). Nesta perspectiva, como explica Bernard Lahire (2006, p. 351), os atores guardam em si, sob a forma de disposições mais ou menos densamente constituídas, os traços do conjunto dessas experiências socializadoras heterogêneas e, às vezes, claramente contraditórias que os levariam a atuações tão diferentes.

Nesse contexto teórico, as práticas dos agentes são interpretadas como uma atualização (ou inibição), frente a contextos específicos de ação, de um conjunto de esquemas, sedimentado ao longo das experiências vivenciadas pelo sujeito, que dão sentido a esse contexto e impulsionam a atuação⁴⁰.

Em linhas gerais, em nossas pesquisas, podemos identificar entre os professores com práticas inovadoras aqueles que têm disposições para a *reflexibilidade*, pensar as razões de seu fazer. Nos casos estudados, se é possível “arriscar” uma característica comum é que estes docentes suspeitam de suas “convicções”. Isso não significa que encontramos professores inseguros; pelo contrário, são professores que têm produzido elaborações ricas sobre a Educação Física, em diálogo, muitas vezes, com uma reflexão sobre as responsabilidades da escola. No entanto, em espaços de interlocução entre pares, os professores com práticas inovadoras se dispõem a testar seus argumentos com outros colegas⁴¹.

Entre os professores com atuações caracterizadas pelo abandono do trabalho docente, a flexibilidade é mais difícil de acontecer. Dois vieses são possíveis de se identificar nessa não disposição para a reflexão. Por um lado, a rigidez de um sistema de convicções que não se abala frente às críticas ou contraprovas fáticas. Nesse caso, a tendência é a de desqualificar os argumentos contrários às suas interpretações e explicações do real ou de evitar espaços caracterizados por um movimento reflexivo. Nessa lógica, costumam culpar os alunos, colegas de outras áreas e autoridades por não respeitarem a Educação Física em sua “essência”.

Um segundo viés de não flexibilidade se caracteriza pela disposição do professor a menosprezar o que sabe e o que faz. O procedimento nesse caso é abandonar rapidamente um esforço mais sistemático de reflexão. A tendência é concordar em passo acelerado com a postura do interlocutor, independentemente do tipo de orientação ou princípio defendido, para logo na sequência procurar uma solução prática para sua atividade pedagógica. É bastante propenso a “aplicar receitas”.

Outro elemento em comum, vinculado aos professores com práticas inovadoras, parece ser certa disposição para *enfrentar dificuldades*. Todos eles, em maior ou menor medida, relatam acontecimentos desencorajadores nos contatos iniciais com seus espaços de trabalho. A maioria desses acontecimentos se vincula com o não reconhecimento de seus saberes e desrespeito à condição de disciplina escolar do componente que ministram. Esses episódios, na nomenclatura *lahireana*, atualizam algum tipo de disposição para enfrentá-los. Em alguns casos, parece que o centro mobilizador da disposição passa pelo fato de o sujeito não suportar a afronta moral de ser pago e não realizar um trabalho que considere digno ou adequado. Noutros, o elemento mobilizador parece ser centralmente a luta pelo reconhecimento da comunidade escolar, isto é, não toleram a possibilidade de serem ignorados ou menosprezados.

Entre os professores com atuações caracterizadas pelo abandono do trabalho docente, não há grandes dificuldades a enfrentar. De alguma forma, aceitam que aquilo que fazem nas aulas é uma das formas que a Educação Física pode tomar na escola. Ainda que em algum momento aceitem que poderiam fazer mais, entendem que os alunos e a própria escola não merecem o esforço, já que não são dadas as condições para isso. Nesse sentido, é importante destacar que os professores nessa postura não se importam muito com a ideia de a Educação Física ser tratada de forma diferente, porque de fato entendem que ela é distinta de todas as outras e não necessita dessa “burocracia”, como comentado por alguns docentes de nossas pesquisas.

Por outro lado, aqueles professores em abandono que estão um pouco incomodados com o lugar inferior que a disciplina tem na escola justificam sua

“imobilidade” em certo convencimento de que é importante não desagradar os alunos. “Enfrentá-los” parece um problema impossível de resolver. Ao que tudo indica são reféns da opinião dos estudantes. No entanto esses professores não se mostram necessariamente desinteressados da escola, não é difícil encontrá-los envolvidos na resolução de outros problemas da comunidade escolar. Fica a ideia de que esses outros espaços, diferentemente da aula, permitem ao professor “mostrar trabalho”, ou seja, “resolver” seus problemas de não reconhecimento criado pelo componente curricular com o qual se ocupam.

Considerações finais

Antes de concluir, quero reforçar algumas ideias centrais do texto. Primeiro, que este movimento de síntese não pode ser interpretado como uma explicação para a heterogeneidade das atuações docentes. Como comentei, quando se analisa caso a caso se observam configurações específicas no entrelaçamento das dimensões mencionadas, entre outras não descritas e, seguramente, entre várias não identificadas. Em resumo, enfrentamos um tema complexo que não aceita respostas simples.

Segundo, que as atuações profissionais caracterizadas pelo abandono do trabalho docente não podem ser interpretadas como problemas individuais, passíveis de uma abordagem moralista e acusatória. Diferente disso, trata-se de problema estruturante de nosso campo profissional, não sendo apenas um aspecto periférico ou tão somente consequência de outros problemas e, portanto, deveria ganhar centralidade entre aqueles que têm a Educação Física escolar como campo de pesquisa.

Na mesma linha, dadas às consequências que a elevada presença de casos de abandono e baixa frequência dos casos de renovação pedagógica têm na possibilidade de efetivar os direitos de aprendizagem, no que se refere à Educação Física, por milhões de alunos, os pesquisadores da área deveriam chamar para si a responsabilidade de mobilizar de forma colaborativa os diversos agentes que tem possibilidade de interferir nas diferentes dimensões aqui mencionadas. Isso significa não apenas ocupar-se de compreender o fenômeno, como também intervir nele.

Em síntese... Alunos têm direito de aprender, o professor o compromisso de ensinar e o Estado e a Sociedade dar condições para que isso seja possível! Essa deveria ser uma preocupação central daqueles que enxergam na Educação Básica de qualidade uma ferramenta fundamental para propiciar aos estudantes o acesso a conhecimentos e experiência que lhes possibilitem desenvolver a autonomia, a codeterminação e a solidariedade, bem como os saberes necessários para enfrentar os desafios na construção de uma sociedade democrática.

Referências

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, Maringá, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

CARDOSO, V. O. L. Gestão do trabalho pedagógico, novas tecnologias e inovações na cultura escolar: uma intersecção a ser estudada. In: BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. *Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências*. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, p. 55-75, out/dez de 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/29643/23448>. Acesso em: 4 mar. 2021.

DESSBESELL, G. O envolvimento de docentes com diferentes perfis de atuação no processo de (re)formulação coletiva do plano de estudo da disciplina de educação física em uma escola de educação básica. In: RELATÓRIO acadêmico apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq – UNIJUÍ. Ijuí: Unijuí, 2011.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2013. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3163/1713>. Acesso em: 4 mar. 2021.

FENSTERSEIFER, P. E., GONZÁLEZ, F. J. La Educación Física como disciplina curricular en una escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Valladolid, n. 13, v. 3, p. 298-320, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/p16ADy>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. *Motrivivência*, Florianópolis, Ano XIX, n. 28, p. 27-37, Jul. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123/9549>. Acesso em: 4 mar. 2021.

FENSTERSEIFER, P. V; SILVA, M. A. Ensaio sobre o “novo” em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

GONZALEZ, F. J. A problemática da inovação e do abandono do trabalho docente em Educação Física: contextualização e aportes teórico-metodológicos. *In: SEMINÁRIO SOBRE INOVAÇÃO E DESINVESTIMENTO/ABANDONO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*, 2008, Vitória: UFES, 2008. Mimeo.

GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Conhecimentos acadêmicos, saberes e afazeres pedagógicos do professor de Educação Física: mapeando vínculos. *Motrivivencia*, Florianópolis, v. 27, p. 36-45, 2015.

GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. “Entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561>. Acesso em: 4 mar. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Caderno de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 4 mar. 2021.

GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e Cultura Escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 3., 2006, Santa Maria-RS. *Anais...* Santa Maria, 2006.

GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. Aula. *In: GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. Dicionário Crítico da Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; GLITZ, A. P.; RISTOW, R. W. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y Ciencia*, Buenos Aires, Argentina, v. 15, p. 1-12, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/GGSnNu>. Acesso em: 4 mar. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; LEMOS, L. M. Formação do corpo e o caráter: representações sociais dos gestores educacionais das escolas das redes públicas do município de Ijuí sobre o papel da educação física na educação formal. *In: JORNADA DE PESQUISA*, 12., 2007, Ijuí. *Anais Jornada de Pesquisa*, Ijuí: Unijuí, 2007.

GONZÁLEZ, F. J. FRAGA, A. B. *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.

LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos*. Disposição e variações individuais, São Paulo, Artmed, 2004.

LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACHADO, T. S. *Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes*. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495/8924>. Acesso em: 4 mar. 2021.

PICH, S.; SCHAEFFER, P. A.; CARVALHO, L. P. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. *Rev. Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-640, set./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v38n03/v38n03a14.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

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

STEIN, E. *Epistemologia e crítica da modernidade*. Ijuí: Unijuí, 1991.

Bibliografia consultada

GARIGLIO, J. A. Hierarquias dos saberes escolares. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário Crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 357-361.

LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. 236 p.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1. 154 p.

YOUNG, M. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. *Sociologia da Educação II – A construção social das práticas educativas*. Belo Horizonte: Horizontes, 1982. p. 151-187.

8

Educação Física escolar e a questão de gênero

Osmar Moreira de Souza Júnior

Doutor em Educação Física. Professor na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, São Carlos-SP.

Problema

Aulas mistas e equidade de gênero

Professor(a), iniciamos este momento da disciplina lançando uma provocação: por quais motivos seria tão comum que crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenham aulas de Educação Física mistas, enquanto a partir dos anos finais do Ensino Fundamental as aulas separadas por sexo começam a ganhar espaço?

Na maioria das vezes, você, professor(a), não possui autonomia para definir a composição de suas turmas do ponto de vista do gênero, contudo tem toda autonomia para determinar quais das atividades de suas aulas serão realizadas de forma mista e em quais irá optar por separar meninos de meninas. Portanto, complementando nosso primeiro questionamento, perguntamos: por quais motivos você considera mais apropriado separar ou juntar meninos e meninas em determinadas atividades?

Provocar a reflexão a respeito de tais decisões para inclusive promover revisão de rotinas que se consolidam e se cristalizam ao longo da trajetória docente constitui-se na principal justificativa desse texto.

Objetivo

Promover reflexões a respeito das questões de gênero nas aulas de Educação Física escolar e das implicações dessas questões nos processos de ensino e aprendizagem, bem como discutir alternativas didáticas que proporcionem o enfrentamento dos dilemas de gênero com vistas a uma formação política alinhada com o princípio de equidade de gênero.

Gênero, sexo e orientação sexual: categorias distintas que demandam compreensão para inclusão

Professor(a), antes de entrarmos no campo da Educação e da Educação Física mais especificamente, cabe breve esclarecimento em relação à delimitação entre os conceitos de gênero, sexo e orientação sexual que, no senso comum, muitas vezes têm suas fronteiras borradas.

Podemos dar início às reflexões sobre o tema analisando o mosaico de imagens apresentado na Figura 1, a partir das seguintes provocações: quais são os bebês do sexo masculino e quais são os do sexo feminino? Quais os motivos que te levaram a classificar como masculinos e femininos cada um(a) dos(as) bebês?

Figura 1 – Mosaico: bebês e a questão de gênero

Fonte: Elaborada pelo autor a partir do acervo do website Pixabay.com

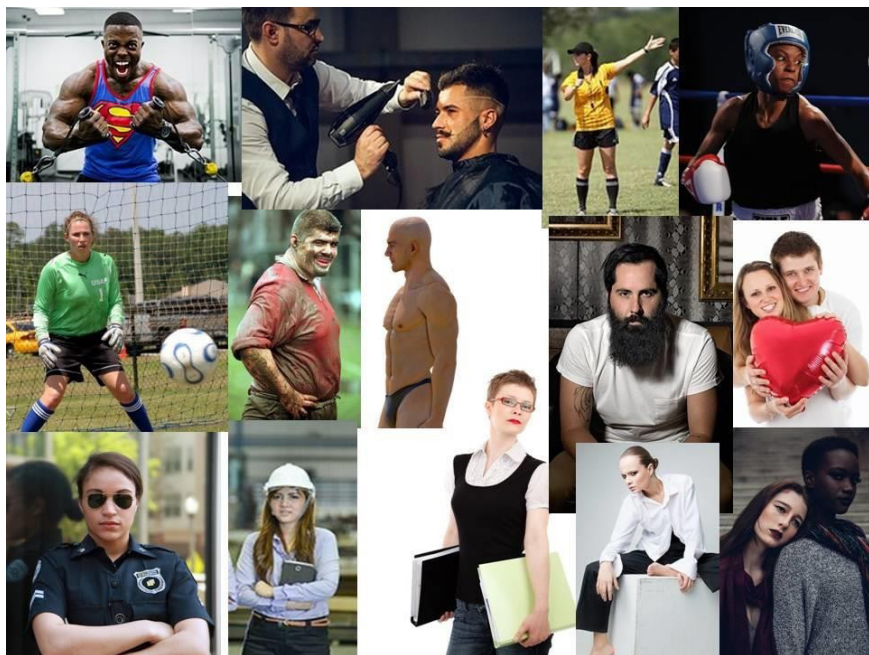
Embora seja tentador classificarmos cada um desses bebês em masculinos e femininos de acordo com nossos referenciais construídos culturalmente, admitimos que a provocação não passa de uma armadilha cultural na medida em que não é possível classificar os bebês pela categoria sexo referenciando-se apenas por seus rostos, expressões, tamanhos, enfeites, roupas etc.

Para fazermos tal classificação seria necessário que os bebês estivessem sem roupa. Portanto, nosso parâmetro de classificação, pautado pelas roupas dos bebês não tem o componente necessário para uma classificação dentro da categoria sexo, que seria atrelado ao biológico.

Partindo de critérios relacionados às convenções sociais e culturais, tais como o tipo e a cor da roupa indicada para cada sexo, estamos recorrendo à categoria gênero para a nossa classificação, que discorre sobre as construções socio-culturais que se derivam e são reelaboradas a partir das diferenças sexuais.

Em complemento a esta provocação, trazemos um conjunto de imagens (Figura 2) e indagamos: quais dessas pessoas são homossexuais e quais são heterossexuais?

Figura 2 – Mosaico: gênero ou orientação sexual?



Fonte: Elaborada pelo autor a partir do acervo do website Pixabay.com

Neste segundo exercício, também uma armadilha, nosso arbitrário de classificação passa pelas expectativas criadas em relação às identidades de gênero. Trata-se das formas como homens e mulheres expressam suas masculinidades e feminilidades, que são de forma recorrente confundidos com a categoria de orientação sexual.

A orientação sexual das pessoas não pode ser interpretada por sua fisionomia ou modo de se vestir, por exemplo. Quando utilizamos desse arbitrário para fazer este tipo de julgamento (que, diga-se de passagem, é desnecessário e impertinente), recorreremos aos referenciais de gênero e naturalizamos o “jeito normal” de ser gay ou heterossexual, ignorando, inclusive, outras possibilidades de identidades sexuais e de gênero.

Mas, então, como saber se cada uma dessas pessoas é ou não homossexual? Primeiramente isso não é de nossa conta, não cabe ao(a) professor(a) estabelecer qualquer juízo de valor que leve em consideração os marcadores de gênero, classe, etnia etc., mas, sim, garantir o direito de aprendizagem a todo(a) e qualquer estudante que esteja sob sua responsabilidade docente.

Apenas para não deixarmos sem resposta o questionamento a respeito da dúvida quanto à orientação sexual das pessoas, compartilhamos do entendimento de que esta categoria se refere à forma pela qual cada pessoa lida com seus desejos particulares, estando intimamente relacionada às formas como essas pessoas se relacionam e expressam seus desejos com outros homens e mulheres.

Neste sentido, concordamos com Goellner (2009) quando afirma que se os corpos são diferentes, é necessário pensar ainda que os gêneros e as sexualidades ou orientações sexuais também o são. Essas marcas inscrevem-se também nos corpos e, além disso, constituem a identidade dos sujeitos.

Segundo Goellner (2009), por gênero entende-se a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. Ao passo que sexo é o termo utilizado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino.

Sexualidade, por sua vez, refere-se a uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem homens e mulheres vivenciarem seus desejos e prazeres corporais. Nesse cenário, orientação sexual contempla a diversidade de possibilidades de viver a sexualidade, representando a orientação ao exercício de sua sexualidade (GOELLNER, 2009).

A sociedade faz crer que alguém com pênis (sexo) deva necessariamente ser masculino (gênero) e se sentir atraído sexualmente (orientação do desejo) por uma pessoa do sexo oposto. Homossexuais não deixam de ser homens ou mulheres simplesmente por transgredirem atributos de gênero que associamos ao masculino ou ao feminino (MISKOLCI, 2015).

Mas qual a importância do entendimento dessas questões para nossa prática docente? Acreditamos que seja de fundamental importância, na medida em que o conhecimento a respeito das diferentes configurações de identidade de gênero e de orientações do desejo sexual permitem a construção de espaços e tempos de aulas de Educação Física mais acolhedores a todos e todas, contribuindo para que alunos e alunas se sintam respeitados e tenham garantida sua dignidade.

Aulas mistas ou separadas por sexo

Professor(a), como é a composição de suas turmas do ponto de vista do sexo dos(as) alunos(as), são mistas ou separadas por sexo? Qual você considera a melhor opção para a composição dessas turmas e quais as razões dessa sua

escolha? Pensar sobre essas questões é o nosso ponto de partida para colocar em relevo a importância das questões de gênero nas aulas de Educação Física que, diferentemente dos demais componentes curriculares, revela uma série de tensões nos encontros de corpos que convivem de forma supostamente harmoniosa quando a relação se dá separada por carteiras escolares.

Embora a composição de turmas mistas para as aulas de Educação Física seja uma prática consolidada no ensino público brasileiro desde a década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, ministrar aulas para turmas formadas por meninos e meninas não tem sido prática consensual para os(as) professores(as) de Educação Física, especialmente a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ano).

Exemplo desta resistência docente às turmas mistas no início dos anos 1990 é relatado por Altmann (2009). De acordo com a autora, em 1991, quando se determinou a mudança das aulas separadas por sexo para aulas mistas na rede municipal de Belo Horizonte-MG, houve muita discórdia e revolta por parte dos docentes que se mobilizaram para revogar a portaria da Secretaria Municipal de Educação (ALTMANN, 1998).

A Associação dos Professores de Educação Física de Belo Horizonte (APEF-BH), alegando ilegalidade da portaria à luz da legislação federal vigente, moveu recurso junto ao Conselho Estadual de Educação. A tese sustentada pela APEF era de que as aulas de Educação Física deveriam ser adequadas não somente à idade, mas, também, ao sexo dos alunos, devendo, portanto, as turmas serem organizadas por separação de sexo dos alunos. Apesar da pressão exercida pelos docentes e pelas entidades representativas, a determinação de que as turmas fossem mistas foi mantida pela Secretaria.

O fracasso da tentativa de revogação da portaria gerou mobilizações e uma série de formas de burlar a legislação, tais como paralisação das atividades, organização de horários escolares que garantissem turmas com predominância de determinado sexo, distribuição do tempo de aula entre meninos e meninas e, inclusive, a total inobservância da determinação legal (SOUSA, 1994).

Neste sentido, afirmamos que um dos grandes desafios enfrentados pelos professores e professoras de Educação Física em sua prática docente refere-se à adoção de uma postura adequada para o trabalho com turmas mistas. Apesar de, muitas vezes, esta ser a forma de composição das turmas para as aulas de Educação Física, conforme mencionado anteriormente, muitos docentes optam por separar meninos e meninas durante as atividades e, por vezes, diferenciam as atividades de acordo com o sexo. Estes procedimentos refletem as dificuldades encontradas por estes professores e professoras para o trabalho com a coeducação (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2003).

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

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

No entanto, partimos do pressuposto de que o componente biológico não pode ser utilizado como álibi para justificar a separação de meninos e meninas em qualquer etapa da educação escolar. Embora reconheçamos que existem diferenças físicas significativas entre meninos e meninas conforme discutiremos na seção seguinte, compreendemos que tais diferenças não devem ser exercidas no sentido de subjugar o(a) colega supostamente mais frágil fisicamente.

Pelo contrário, fazendo um paralelo com a tríade dos controles básicos – *controle sobre a natureza, controle sobre relações sociais e autocontrole*, indicadores do grau de civilidade de uma dada população – da teoria do processo civilizador proposto por Norbert Elias, acreditamos que o autocontrole deve ser importante indicador do nível de maturidade de alunos e alunas.

Nesse sentido, compreendemos que o convívio de meninos e meninas nas aulas deve ser adotado e incentivado pelos docentes, buscando constantemente estabelecer um ambiente de respeito mútuo e solidariedade, no qual as diferenças físicas não se constituam em diferenças de acesso a uma participação efetiva nessas aulas.

A construção cultural dos corpos masculinos e femininos

Não há como negar a existência de diferenças biológicas entre os sexos, cabendo a ressalva de que há diferenças tão ou mais acentuadas entre os indivíduos de um mesmo sexo, ou seja, se temos diferenças físicas entre meninos e meninas, temos também diferenças significativas entre meninos e meninos e entre meninas e meninas. Para além dessa situação, é importante destacar que as diferenças entre meninos e meninas, mais do que biológicas, são construídas socialmente, na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo têm um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais.

Isso significa que, se um menino – por ser menino –, desde os três ou quatro anos de idade, é incentivado a correr, brincar com bola, saltar, subir em árvores, lutar etc., tem grandes chances de exibir melhor performance do que uma menina que – apenas por ser menina – foi privada dessas atividades em prol de brincadeiras mais “passivas” como brincar com utensílios domésticos, brincadeiras cantadas, brincar com bonecas etc.

Em seu célebre texto *A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas*, Daolio (1995) ilustra tal cenário com um exemplo de sua prática docente, na qual durante uma partida de voleibol mista uma menina se autocritica dizendo: “Por que eu sou uma anta?”, ao não conseguir receber um saque. O autor acredita que por trás desta frase esconde-se o descontentamento de todas as meninas pela inferioridade motora em comparação aos meninos. Deste modo, Daolio salienta que, na média, os homens são mais atirados fisicamente, se arriscam mais, ousam mais que as meninas, o que os torna (na média) menos propensos que elas a se tornarem “antas”. Na realidade a conjugação entre estímulos à *ousadia física* e oferta de um leque maior de experiências motoras aos meninos compõem o cenário que os torna menos propensos a serem considerados inaptos às práticas corporais de uma maneira geral.

O ponto chave defendido pelo autor para que os meninos sejam geralmente mais hábeis e ousados nas práticas corporais refere-se à construção cultural diferenciada dos corpos masculinos e femininos. Obviamente que existem diferenças físicas que contribuem para que um sexo desempenhe determinadas tarefas de forma mais eficiente (em função do contexto específico) do que o outro, contudo, não se pode atribuir todas as diferenças entre as pessoas de distinto sexo à natureza, visto que as expectativas sustentadas socialmente com relação a ser homem ou ser mulher são *moldadas e controladas* por mecanismos socioculturais (SOUZA JÚNIOR, 2004).

De acordo com Daolio (1995), muitas meninas não se sentem “antas” apenas nas aulas de Educação Física, mas, também, quando realizam práticas corporais nas suas horas de lazer, especialmente aquelas que exigem força, velocidade e destreza. Apoiado nos estudos do antropólogo francês Marcel Mauss, Daolio (1995) considera que há uma construção cultural do corpo, definida e colocada em prática conforme as especificidades culturais de cada sociedade, havendo, assim, valorização de determinados comportamentos em detrimento de outros, fazendo com que haja um conjunto de gestos típicos de um grupo social específico.

Nesse sentido pode-se afirmar que o corpo feminino tem construção cultural diferente quando comparado com o corpo masculino, resultando em uma diferenciação no desempenho entre meninos e meninas. Dessa forma, a diferença não ocorre de maneira natural, nem é determinada exclusivamente pelos componentes biológicos.

No entanto, não podemos perder de vista que o objetivo das aulas de Educação Física não deve levar em consideração uma busca de comparação de desempenhos entre os(as) alunos(as). Assim como os corpos de meninos têm performances distintas dos corpos femininos, as *performatividades* entre os meninos e entre as meninas também compreendem diferenças significativas. Tais diferenças não devem ser tomadas como impeditivas ou restritivas ao convívio entre os gêneros, mas, sim, como possibilidade de aprendizagens significativas no que diz respeito às diferenças e equidade de gênero.

Daolio (1995) sustenta que esses hábitos corporais masculinos e femininos vão, ao longo do tempo, tornando as pessoas de um determinado sexo mais hábil do que as outras em termos motores. Sendo que, no caso brasileiro, os meninos tornam-se mais habilidosos e as meninas, *antas*. O autor acrescenta ainda, com base em Marcel Mauss, que a transformação desta realidade não depende apenas da conscientização e do desejo de mudança. Pois, a transmissão de hábitos e valores culturais é realizada por meio de um processo de imitação prestigiosa. Em outras palavras, a criança imita procedimentos que obtiveram êxito em pessoas que lhe são importantes. Em termos práticos, isso significa que a atitude dos pais e mães é dotada de alta eficácia simbólica perante seu filho ou filha, que tenderá a imitá-la.

É importante deixar claro que estamos fazendo uma interpretação um tanto extremada desse quadro social. No entanto, ressaltamos que apesar de soar como exagero, tal configuração ainda é muito comum entre meninos e meninas em nosso país.

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

Compartilhamos da perspectiva de González e Fensterseifer (2009), segundo a qual o papel da escola consiste em tornar acessível às novas gerações um conjunto de conhecimentos que as possibilite “sentir-se em casa no mundo”, cabendo à educação conduzir o aluno à perda da identidade, ou ao menos o direito ao seu questionamento, para recuperá-la posteriormente, não mais como destino, mas como escolha.

Partindo desta perspectiva, consideramos que a instituição escolar não pode se furtar do compromisso de permitir que seus alunos se sintam em casa no

mundo, independentemente de suas características físicas, classe social, cor de pele, identidade de gênero, orientação sexual, orientação política, religiosidade etc.

Permitir que os alunos protagonizem a construção de suas identidades enquanto escolhas com vistas a viver em um mundo mais justo e com respeito às diversidades pressupõe, portanto, professores(as) comprometidos com uma atuação política que desconstrua os preconceitos e as relações assimétricas e hierarquizadas pautadas por critérios normativos que tem imperado na sociedade de uma maneira geral e na instituição escolar em particular.

Alternativas didáticas para o enfrentamento dos dilemas de gênero

Bem professor(a), o primeiro passo foi dado. Em nossas primeiras reflexões nesse texto assumimos que meninos e meninas são sim diferentes, diferenças estas que devem ser consideradas e valorizadas e não servir como pretexto para a inferiorização de um sexo em relação ao outro e, ao mesmo tempo, admitimos que independentemente destas diferenças, meninos e meninas não devem ter suas oportunidades e direitos de aprendizagem cerceados por quaisquer motivos.

O desafio agora consiste em formular propostas que atendam a estas expectativas de ensino e para este fim apresentamos alguns exemplos de alternativas didáticas que vão ao encontro de uma prática pedagógica pautada pelo princípio da equidade de gênero.

Goellner (2009) indica que para propor uma intervenção que evite a desigualdade de gênero e respeite a diversidade, é importante proporcionar atividades que se articulem com dois eixos orientadores, um orientado para a sensibilização e outro voltado para a vivência de situações inclusivas.

Como formas de sensibilização a autora apresenta três exemplos de estratégias (Figura 3) que servem para ilustrar as inúmeras possibilidades que poderiam ser criadas para este fim.

Figura 3 – Atividades de sensibilização

1) Dinâmicas individuais e em grupos que envolvam a criação de desenhos, colagens, esculturas, narrativas etc., por meio das quais seja possível discutir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

2) Trabalhar com a criação de narrativas (pessoais, coletivas, reais ou inventadas) a partir das quais se possam discutir questões afeitas ao gênero e à sexualidade. Apresentar ou criar essas narrativas com o grupo e, a partir delas, problematizar e discutir as discriminações evidenciadas. Exemplo de uma narrativa:

João, 18 anos, é homossexual, apanha do irmão e sua mãe não o defende. Nas atividades de que participa, geralmente, está sozinho e ninguém gosta de tê-lo como parceiro nos exercícios em duplas. Participa da oficina de lutas porque quer aprender a se defender. Nas aulas fica sempre no fundo da sala. O professor responsável acompanha todos/as os/as alunos/as, menos João.

3) Atividades que possibilitem a apreciação crítica de diferentes artefatos culturais, como, por exemplo, revistas, publicidade, filmes, músicas, programas televisivos, entre outros. Existem vários filmes cujas temáticas possibilitam a discussão sobre gênero e sexualidade e práticas corporais e esportivas, tais como: Gracie (EUA, 2007); Ela é o cara (EUA, 2007); Treinando com papai (EUA, 2007); Ginga (Brasil, 2006); Fora de Jogo (Irã, 2006); Menina de Ouro (EUA, 2004); Driblando o destino (EUA, 2003); Billy Elliot (Inglaterra, 2000); Damas de Ferro (Tailândia, 2000); Mulan (EUA, 1998); Cartão Vermelho (Brasil, 1994); Uma equipe muito especial (EUA, 1992).

Fonte: Goellner (2009, p. 84).

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

Neste sentido, estratégias como a proposta de modificação das regras dos esportes pelos próprios alunos e alunas, visando o enfrentamento de um quadro de exclusão de parte do grupo das aulas é importante para os processos educativos com vistas a uma formação de sujeitos políticos. Além dessa formação política, tais estratégias contribuem no sentido de proporcionar um ambiente mais favorável para as aprendizagens relacionadas aos aspectos tático-técnicos da modalidade esportiva em questão.

Rodrigues et al. (2011) apresentam como exemplo dessa estratégia uma proposta de intervenção que busca ressignificar o jogo de futebol entre meninos

e meninas. Para isso, a sugestão dos autores parte da experiência extraída do vôleibol, que atendendo a demanda dos patrocinadores e dos meios de comunicação, passou por um processo de transformação que alteraria significativamente a dinâmica dos jogos. O ponto de partida dos autores é apresentar um texto para leitura com os alunos que serve para contextualizar a vivência da transformação das regras. A seguir, descrevemos parte da unidade didática apresentada pelos autores, com ligeiras adequações no sentido de adequar o texto original que está orientado aos núcleos do Programa Segundo Tempo, para o cenário da Educação Física escolar:

Partindo de uma proposta de contextualização da história do vôleibol que mudou suas regras para atender às demandas do esporte de espetáculo impostas pela mídia, propor aos alunos e alunas que desempenhem o papel de gestores do jogo, colocando a seguinte situação-problema:

Assim como no caso do vôleibol, em nossas aulas também temos uma demanda que exige que façamos transformações para atender às necessidades da Educação Física escolar. Acontece que em nossos jogos de futebol nem todo mundo participa de forma efetiva e prazerosa, havendo a exclusão principalmente de uma parte significativa das meninas da turma. Portanto, a missão de vocês é repensar a dinâmica de nossos jogos de forma a solucionar este problema. (RODRIGUES et al., 2011, p. 80).

Para complementar a vivência, sugerimos uma transformação da regra que pode contribuir para um jogo que proporcione oportunidades mais igualitárias para todos os alunos [*e especialmente para as alunas que se sentem excluídas*]. A sugestão é que ao dividir as equipes para os jogos o professor tente equilibrá-las tecnicamente e, em seguida, combine com as equipes que cada uma delas terá o direito de escolher na equipe adversária aqueles jogadores ou jogadoras que eles consideram ser os que mais desequilibram as partidas em função da maior habilidade. Após escolhidos estes jogadores (no caso do futebol de campo pode-se pensar em 5 ou 6 jogadores, dependendo do nível de habilidade da turma, no caso do futsal, dois ou três jogadores estariam de bom tamanho) seria combinada a regra de que os mesmos só poderiam jogar com o pé não dominante. O professor poderia inclusive providenciar uma fita para identificar a perna que não seria permitida tocar na bola ou pedir para que os alunos deixassem uma das meias levantada e outra abaixada, para que ficasse mais fácil para identificar se estes alunos tocaram a bola com o pé ou perna não-permitido, pois neste caso seria marcada falta para a equipe adversária. Com esta adaptação, teríamos a possibilidade de minimizar as diferenças de habilidade, possibilitando ao final da aula uma discussão com a turma sobre as intenções pedagógicas da modificação (RODRIGUES et al., 2011, p. 80-81, grifos nossos).

Por fim, Goellner (2009) aponta alguns cuidados necessários para a implementação dessas propostas:

- a. criar um bom ambiente entre os participantes da atividade proposta – permitir que cada pessoa possa se expressar livremente e que seja respeitada pelas suas opiniões, habilidades, vivências etc.

- b. incentivar a prática de atividades esportivas para todos(as), independentemente do gênero, promovendo atividades nas quais meninos e meninas, homens e mulheres participem conjuntamente.
- c. incentivar as meninas e os meninos a participarem de atividades culturalmente identificadas tanto como masculinas quanto como femininas.
- d. ficar atento(a) para situações em que aconteçam discriminações e buscar interferir de forma a minimizá-las e evitá-las.
- e. desenvolver estratégias, incentivos, elogios para que cada sujeito sintase integrante da aula.
- f. não deixar de exercer o papel de educador(a) e intervir sempre que houver situações de exclusão.

Considerações finais

Para concluir, cabe colocar em relevo que as aulas de Educação Física escolar não têm como objetivo o alto rendimento nas práticas corporais. O rendimento será sempre um parâmetro desejado em qualquer aula de Educação Física, mas tomando como balizador o critério da equidade de gênero, ou seja, oferecer oportunidades para meninos e meninas e respeitar os limites e potencialidades de todos e de todas.

Neste cenário as aulas de Educação Física mistas são defendidas como ferramenta política por possibilitar o reconhecimento e valorização das diferenças intra e entre os sexos e o diálogo que potencialmente fomenta o redimensionamento nas relações de gênero.

Referências

- ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Orientadora: Eustáquia Salvadora de Sousa. 1998. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85ZJEJ/1/1000000292.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- ALTMANN, Helena. Currículo, gênero e esportes. In: RIBEIRO, Paula R. C.; SILVA, Méri R. S.; GOELLNER, Silvana V. *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG, 2009. p. 57-65.
- DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In: ROMERO, E. (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-108.

GOELLNER, Silvana V. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIN, Giana L. (org.). *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem, 2009. p. 73-88. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/149/Livro%20Fundamentos%20pedagogicos%20do%20PST.pdf?sequence=5>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar na EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter (org.). *Afirmando diferenças*. Campinas: Papirus, 2015. p. 13-26.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; FERREIRA, Everton Tostes; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; COUTINHO, Silvano da Silva. Futebol e futsal. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de; KRAVCHYCHYN, Cláudio; MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. *Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo*. Maringá: Eduem, 2011. 434 p. v. 1. p. 15-92. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94635>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SOUSA, Eustáquia S. *Meninos à marcha! Meninas à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Orientadora: Lucia Mercês de Avelar. 1994. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253833>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SOUZA JÚNIOR, Osmar M. Educação Física escolar, co-educação e questões de gênero. In: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, E. M. (org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Educação Física*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 143-151, Set-Dez 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/09JOS.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

Leituras complementares

GOELLNER, Silvana V. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIN, Giana L. (Org.). *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo*: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 73-88. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/149/Livro%20Fundamentos%20pedagogicos%20do%20PST.pdf?sequence=5>. Acesso em: 5 mar. 2021.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2912/1548>. Acesso em: 5 mar. 2021.

PEREIRA, Sissi A. M.; MOURÃO, Ludmila. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205-210, set/dez 2005. Disponível em: <https://goo.gl/yVlqcE>. Acesso em: 5 mar. 2021.

UCHOGA, Liane, A. R.; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, DF, v. 38, n. 2, p. 163-170, abr/jun 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892016000200163&script=sci_arttext. Acesso em: 5 mar. 2021.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A Construção do Gênero no Espaço Escolar. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, dez. 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20264/000567031.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GLOSSÁRIO

APCN	Avaliação de Proposta de Cursos Novos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ProEB	Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professor da Rede Pública de Educação Básica
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SNEED	Secretaria Nacional de Esporte Educacional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESP	Universidade Estadual Paulista

Nota de fim

- ¹ O Ministério do Esporte passou por várias modificações e estruturasções de sua organização. A antiga SNEED passou a ser denominada de Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), denominação que leva até os dias de hoje, mesmo não tendo mais o Ministério do Esporte.
- ² Decreto-Lei nº 1.044: O Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 dispõe sobre o tratamento excepcional que deve ser dispensado aos alunos portadores de doenças, infecções, traumatismos ou outros tipos de condições que os impeçam de participar regularmente das aulas, por determinado período. Cabe destacar, no entanto, que esta lei serve a qualquer disciplina escolar e não somente à Educação Física (BRASIL, 1969).
- ³ Educação Física: É bom lembrar que o Decreto nº 69.450 de 1971 (BRASIL, 1971), que regulamentava o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabelecia no Título I, referido ao relacionamento da Educação Física com a “Sistemática da Educação Nacional”, art. 1º que “A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”. Afirmando ainda no Art. 3º que: A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á: I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade. II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios. [...] § 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino. § 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva. [...]
- ⁴ A Companhia de Jesus foi [...] fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 173).
- ⁵ Na literatura encontramos diversas nomenclaturas correlatas ao Projeto Político Pedagógico, tais como: Proposta Pedagógica, Plano Global de Médio Prazo, Plano da Escola, Plano Curricular, entre outros. Adotaremos o primeiro termo por entender que ele reforça as dimensões gerais (políticas, culturais, econômicas, entre outros) e específicas (comunitárias, administrativas e pedagógicas) que ele contempla. (VASCONCELLOS, 2000).

- ⁶ Art. 26 § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: 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.
- ⁷ Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.
- ⁸ As modalidades esportivas nas quais ocorre interação entre adversários podem ser identificadas como a característica central dos esportes com oposição direta, exigindo dos participantes adaptações e mudanças constantes na atuação motora em função da ação e da antecipação da atuação do adversário (GONZÁLEZ, 2004).
- ⁹ Esportes de invasão ou territoriais: constituem aqueles que têm como objetivo invadir o setor defendido pelo adversário procurando atingir a meta contrária para pontuar, protegendo simultaneamente a sua própria meta. Exemplos: handebol, futebol, futsal, basquetebol, rúgbi, futebol americano, polo aquático, hóquei sobre grama (GONZÁLEZ, 2004).
- ¹⁰ Esportes de rede/quadra dividida: são os que têm como objetivo colocar/arremessar/lançar um móvel em setores onde o(s) adversário(s) seja(m) incapaz(es) de alcançá-lo ou forçá-lo(s) para que cometa/m um erro, servindo somente o tempo que o objeto está em movimento. Exemplos: voleibol de quadra, vôlei de areia, futevôlei, peteca, tênis, badminton (GONZÁLEZ, 2004).
- ¹¹ Reconhecemos a importância da linguagem para a visibilidade do gênero feminino, mas assumimos o ônus de escrever o texto no masculino genérico para facilitar a fluência da leitura.
- ¹² Também cabe questionar: quando os alunos respondem que gostam da Educação Física, eles gostam mesmo das aulas ou do que se faz no tempo-espço em que deveriam acontecer as aulas? Justificamos esta pergunta porque não são poucos os professores que relatam que quando chegam a uma nova escola e tentam “dar aulas” de Educação Física, os alunos resistem e solicitam que o novato “trabalhe” como o antigo: “Sor, entregue a bola, que a gente cuida do resto. É assim que a gente gosta!”. Conferir, entre outros, a pesquisa de Fensterseifer e Silva (2011) sobre o “ensaiar o novo”.
- ¹³ Esse assunto foi tratado com mais profundidade em outro texto desta disciplina: Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais.
- ¹⁴ Muitas vezes reduzidos à “prática pela prática”, não constituindo propriamente conteúdos da disciplina. Esse assunto foi tratado com mais profundidade em outro texto desta disciplina: Educação Física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica.
- ¹⁵ Esse assunto foi tratado com mais profundidade em outro texto desta disciplina: Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar.
- ¹⁶ É importante ter clareza que o insucesso não é produto de eventuais dificuldades de aprendizagens, obesidade e até alguma deficiência de alguns alunos, é, sim, das aulas não serem

adequadas à diversidade da turma. Aliás, muitas vezes o “fracasso” dos alunos é produto deles não terem efetivamente a oportunidade de aprender, nas aulas de Educação Física, as técnicas, táticas, regras, etc. que lhe são exigidas para realizar determinada prática corporal nesse contexto.

¹⁷Esse tema é tão importante para a área que há um texto específico dentro dessa disciplina tratando da relação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física: problemáticas da Educação Física escolar: questões de gênero na Educação Física escolar.

¹⁸Na Educação Física, mas também em outras disciplinas, podemos perceber que o não comparecimento frequente e injustificado do professor às aulas, a falta de planejamento da disciplina, a não preparação da lição, a gambiarra no momento de avaliar (ou, melhor, de atribuir notas!), são vividas pelos alunos como ações desrespeitosas e motivos para não observar as regras que o docente busca instituir. Cordovil et al. (2015) descrevem o caso de uma professora de Educação Física no Ensino Médio que convida a pensar sobre esta situação.

¹⁹É fundamental não confundir o modelo Aprendizagem Cooperativa com as propostas de trabalhos centradas nos “Jogos Cooperativos”. Ainda que as denominações sinalizem para ideia de cooperação, as propostas não podem ser consideradas equivalentes. Sobre o tema, conferir o trabalho de Fernández-Río e Méndez-Giménez (2016).

²⁰No ano de 2012 a revista espanhola de acesso livre “Ágora para la Educación Física y el Deporte” dedicou dois números temáticos para tratar do Teaching Personal and Social Responsibility. Ver: <http://agora-revista.blogs.uva.es/>

²¹Consulta em cinco dos periódicos mais reconhecidos na área e no Banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), mostram que com o sobrenome do autor da proposta ou nome do programa são localizados apenas alguns estudos. Entre os poucos estudos apenas a pesquisa de Pick (2004) desenvolve um estudo de campo, na educação especial, sendo os outros artigos de revisão.

²²GONZÁLEZ, F. J. Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. Texto-base da exposição na mesa temática Mesa 1 – Programação Geral do Conbrace/Conice: A Educação Física Escolar na América Latina, 09/09/2015.

²³Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar. Ver: <http://reiipefe.hol.es/>

²⁴Desenvolvemos as pesquisas pautadas em experiências colaborativas de formação continuada, gerando oportunidades para a (re)formulação dos planos curriculares da disciplina nas escolas, o planejamento de unidades didáticas, a incorporação de tecnologia de informação e comunicação nas aulas, no desenho de práticas pedagógicas “inovadoras” e no trabalho de longo prazo, na maioria dos casos, mais de um ano.

²⁵Por momentos, fico me perguntando se há suficiente dimensionamento entre os membros do movimento renovador sobre a guinada paradigmática imprimida a esta atividade pedagógica no final da década de 1980.

²⁶Referimo-nos aqui à formulação de Stein (1991) utilizada na epígrafe deste texto, porém, no caso desse autor, o que está em jogo é o conflito modernidade/pós-modernidade; no nosso caso, a referência é a passagem da EF de uma condição de atividade para a de componente curricular.

²⁷Agradeço as colegas da Reipefe, Dora Vai, Ana Torrón e Cecilia Ruegger, e por seu intermédio, a Héctor Cirio, pelas informações sobre as denominações recebidas na Argentina e Uruguai às “não-aulas”.

²⁸O fenômeno não é apenas encontrado na América Latina, na Espanha, por exemplo, uma aula caracterizada pelo abandono do trabalho docente ganha o nome de “pachanguita”.

²⁹No contexto do grupo de pesquisa Paidotribas nos referimos à atuação de professores que não apenas se empenham cotidianamente num fazer pautado pelo propósito de ensinar, senão, também por uma intervenção que procura superar práticas tradicionais da Educação Física. Práticas “inovadoras” que são portadoras de características que entendemos fundamentais para o desenvolvimento da Educação Física como componente curricular:

- articulação com o projeto político pedagógico em oposição a uma proposta desgarrada de qualquer proposta coletiva;
- relação orgânica com um projeto curricular de Educação Física em oposição à improvisação inconsequente;
- manutenção de uma proposta ao longo dos anos, em oposição a modismos que se consomem apenas em poucas semanas;
- orientada pelo propósito de incluir todos os alunos na cultura corporal de movimento em oposição a seleção de alguns deles para a prática/treino de esportes para representar a escola;
- centrada em permitir o acesso à pluralidade e riqueza das manifestações da cultura corporal de movimento, em oposição à “monocultura” dos esportes tradicionais que se repetem, sem propósito, dia a dia, mês a mês, ano a ano;
- reinvenção das práticas culturais por parte dos alunos em oposição às aulas que propõem apenas a reprodução das manifestações da cultura corporal de movimento;
- problematização dos sentidos possíveis que uma prática cultural pode assumir, em oposição a deixar que os alunos fiquem apenas com as ideias construídas de forma acrítica fora da escola sobre essas práticas.

É dizer, estudamos práticas sociais encarnadas, que dão status de práxis a um conjunto de desejos, de objetivos e de propósitos proclamados desde a Educação Física renovadora, mas pouco observado no cotidiano escolar. Pesquisamos atuações de sujeitos que conseguem no exercício diário da profissão concretizar práticas que muitos consideram quimeras (GONZÁLEZ, 2008).

³⁰Não porque tenha alguma interpretação que não o seja, e sim porque dentro do próprio movimento de sistematização que estamos desenvolvendo são os primeiros passos.

³¹Mas percebida pelos professores nas escolas a partir da década de 1990 (MACHADO, 2012).

³²O impacto foi proporcionalmente muito menor do que se faz em nome da Educação Física na escola.

³³Recentemente, comeci/começamos a trabalhar em uma hipótese/interpretação de que o movimento renovador, em uma de suas versões mais importantes, de inspiração marxista, demandou uma aderência a um novo projeto de Educação Física e escola que superava, amplamente, a dimensão do por quê e como ensinar, para converter-se numa (única) forma de entender e atuar em sociedade. Discussões iniciais sobre o assunto, no entanto, já estão presentes em texto anterior (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007).

³⁴Na realidade, isso foi apontado pelos próprios protagonistas do movimento renovador em suas primeiras publicações: “Como bem lembra Kunz (1987), estas novas concepções estão ainda numa fase crítico-teórica, que precisa ser superada em favor de alternativas pedagógicas, para que o próprio discurso não perca sua ressonância crítica” (BRACHT, 1989, p. 16).

³⁵Essa afirmação não é uma crítica, e, sim, a descrição de uma característica de um movimento histórico fundamental para abrir as portas a uma transformação da EF. Estou seguro que as contundências das críticas foram fundamentais para criar o “espaço” para a emergência de proposições radicalmente diferentes do que a tradição pautava.

³⁶Cf.: Fensterseifer e González (2007).

³⁷As informações do Censo Escolar 2012 apontaram que no Brasil, o número de contratos temporários de professores da rede estadual ultrapassa a quantidade de contratos efetivos (concursados ou estáveis) em sete estados brasileiros: Espírito Santo (71%), Mato Grosso (66,1%), Acre (62,9%), Ceará (60,2%), Mato Grosso do Sul (60,1%), Santa Catarina (59,8%) e Paraíba (51,9%).

³⁸Em redes escolares em que o acesso aos cargos de direção seja diferente, esta situação potencialmente deve ser diferente.

³⁹Na antropologia, cultura é entendida como um sistema comum de significados aceitos como conteúdos implícitos e explícitos, que são, deliberadamente ou não, aprendidos e participados pelos membros de um grupo social. Assim, é parte da cultura de um grupo tanto o que é instituído por meio de códigos, normas, sistemas de ação, como o instituinte, ou seja, as diversas pressões de mudanças ou acréscimos ao existente que ainda não se institucionalizaram. Assim, a cultura vive um processo ativo, contínuo, vivo, por meio do qual as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem (CARDOSO, 2003). Em nosso campo de pesquisa, esses mundos são o “das” escolas em geral e o “de cada” escola em particular, com a Educação Física e seus professores.

⁴⁰Nessa linha, Lahire (2004, p. X-XI – prólogo) explica que “cada indivíduo é o ‘depositário’ de disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos (dos menores aos maiores) e em diferentes formas de relações sociais”.

⁴¹Cf.: Fensterseifer e Silva (2011) e Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012).

SOBRE O LIVRO

1ª Edição Cultura Acadêmica: 2020

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Editorial

Maria Candida Soares Del-Masso

Edição de texto

Antonio Netto Junior

Revisão

Antonio Netto Junior

Fábio Arlindo Silva

Diagramação

André Neri Sampaio de Oliveira

Equipe IEP3