
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**CURRÍCULO DA CIDADE: ANÁLISE DOCUMENTAL E MÉTODOS DE ENSINO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MÁRCIO SILVA PAIVA



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**CURRÍCULO DA CIDADE: ANÁLISE DOCUMENTAL E MÉTODOS DE ENSINO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MÁRCIO SILVA PAIVA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação Física
Escolar.

**Rio Claro - SP
2020**

P149c Paiva, Márcio Silva
Currículo da Cidade : análise documental e métodos de ensino em
Educação Física / Márcio Silva Paiva. -- Rio Claro, 2021
391 f. : il., tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Maria Cândida Soares Del - Masso

1. Educação física. 2. Estudo e ensino. 3. Ensino Metodologia. 4.
Currículos. 5. Professores Formação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: CURRÍCULO DA CIDADE: modelos instrucionais para a educação física

AUTOR: MARCIO SILVA PAIVA

ORIENTADORA: MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA ,
área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participação Virtual)
IEP3 / UNESP - Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas - São Paulo / SP

Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - SP

Profa. Dra. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP

Rio Claro, 18 de dezembro de 2020

TÍTULO ALTERADO PARA:

Currículo da Cidade: análise documental e métodos de Ensino em Educação Física

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



À minha mãe.

“O amor é muito maior do que as
nossas lembranças”.



AGRADECIMENTOS

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

À minha orientadora, Prof.^a Maria Cândida Soares Del-Masso, por ter mergulhado comigo nesta jornada.

Aos professores dos polos de Rio Claro e São Carlos do ProEF, por terem aceitado fazer parte do desafio de formar o primeiro curso de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar no Brasil e, por terem realmente construído uma Rede entre os polos.

Ao professor Osmar Moreira, por toda força, tanto no ProEF, quanto nos apontamentos da qualificação.

À professora Anna Augusta Sampaio, pelas ideias e sugestões dadas na qualificação.

Ao meu pai, Antônio, à minha mãe, Lúcia, à minha irmã, Adriana e especialmente ao mais novo membro da família: Benjamin, meu sobrinho.

À Camila Muner, pela sua enorme parceria e paciência nos “tempos de sombra”, assim como nas correções e apontamentos no texto. Sem você seria impossível.

Aos meus colegas de turma, especialmente à Jacq, Sabrina, Tálita, Flávia, Ádria e Tininha.

Aos meus companheiros de trabalho da Supervisão Escolar da DRE Capela do Socorro e da E.E. Pres. Rene Muawad, por todas as ausências.

À Elisangela Barbosa Menezes, que me acompanhou no início deste desafio e seguiu algumas pontas, enquanto eu não podia.

Aos 12 professores que participaram do curso de formação e se dispuseram a responder o questionário.

À SME e à DRE Capela do Socorro pela autorização para realização da formação idealizada.

Aos meus amigos (impossível citar todos) que, de uma forma ou de outra, são responsáveis pelos tijolos que ergueram este trabalho.

À todas as pessoas que trabalham no IEP³ - UNESP.

Há perguntas ingênuas, perguntas enfadonhas, perguntas mal formuladas, perguntas propostas depois de uma inadequada autocrítica. Mas toda pergunta é um grito para compreender o mundo. Não existem perguntas imbecis (SAGAN, 2006, p. 364).

PAIVA, Márcio Silva. **Currículo da Cidade**: análise documental e métodos de ensino em Educação Física. 2020. 391 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Instituto de Biociências – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020.

RESUMO

A homologação da *BNCC*, no ano de 2017, atribuiu a todas as redes de ensino a incumbência de reorganizarem seus respectivos currículos, conforme o contido em seu bojo. Deste modo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo iniciou, já naquele ano, um movimento de construção curricular que culminou na elaboração e publicação do documento intitulado *Currículo da Cidade*. Como forma de apoiar a implementação deste novo currículo, foram elaboradas também as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, cujo objetivo era subsidiar os docentes nesse processo de alcance da melhoria do aprendizado dos estudantes da rede paulistana. No que tange à participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, a referida publicação aponta a presença de duas problemáticas comuns enfrentadas pelos docentes: o afastamento e a indisciplina. Como forma de superar tais problemas é sugerido aos professores a utilização dos métodos, *Fútbol Callejero*, *Sport Education*, e *TPSR*. Neste ponto se iniciou nosso problema de pesquisa, pois os três métodos apresentados contam com poucas fontes em língua portuguesa e as publicações municipais não apresentam, em seu interior, elementos suficientes para que os docentes consigam aplicá-los. Assim, realizamos uma pesquisa em duas partes, na primeira, buscamos realizar uma análise documental do *Currículo da Cidade* e dos métodos de ensino, tomando como base seus principais autores. No segundo momento, buscamos avaliar com base na opinião de 12 professores, a ocorrência do afastamento e da indisciplina, bem como o potencial das três propostas para a superação destas duas problemáticas. Os participantes da pesquisa responderam um questionário online, por meio do qual foi possível observar que o afastamento e a indisciplina são problemas presentes na rotina escolar, os quais aumentam conforme os estudantes avançam no ensino fundamental. Atentamos, ainda, que obstáculos como falta de material e estrutura física também assolam parte do trabalho docente dentre os pesquisados. Ressaltamos que mesmo após um ano da publicação dos documentos norteadores do currículo, grande parte dos professores ainda desconheciam totalmente os três métodos sugeridos pelas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*. Após entrarem em contato, de forma introdutória, por meio de uma formação por nós proposta, os docentes afirmaram acreditar que os três métodos podem contribuir para o enfrentamento da indisciplina e do afastamento. Resultado que corrobora com as pesquisas internacionais, assim como, com as poucas pesquisas realizadas em nosso país.

Palavras-chave: Métodos de ensino. Fútbol Callejero. Sport Education. TPSR. Indisciplina. Afastamento. Modelos instrucionais. Currículo da Cidade. BNCC.

PAIVA, Márcio Silva. **Currículo da Cidade**: análise documental e métodos de ensino em Educação Física. 2020. 391 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Instituto de Biociências – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020.

ABSTRACT

The approval of the Brazilian standard national curriculum entitled BNCC, in the year 2017, assigned to all Brazilian education networks the task of reorganizing their respective curricula to that contained within. In this way, the São Paulo Municipal Secretariat of Education started, already that year, a movement of curriculum construction that culminated in the elaboration and publication of the document entitled *Currículo da Cidade*. As a way of supporting the implementation of this new curriculum, the *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* were also developed, whose objective was to subsidize teachers in this process of improving the learning of students in the São Paulo educational network. Regarding the participation of students in Physical Education classes, the aforementioned publication points to the presence of two common problems faced by teachers: non-participation and indiscipline. As a way to overcome such problems, teachers are suggested to use the methods, Fútbol Callejero, Sport Education, and TPSR. At this point our research problem began, as the three methods presented have few sources in Portuguese and the municipal publications do not have enough elements inside for teachers to be able to apply them. Thus, we conducted a research in two parts, in the first, we sought to carry out a documentary analysis of the *Currículo da Cidade* and teaching methods, based on its main authors. In the second step, we seek to assess, based on the opinion of 12 teachers, the occurrence of non-participation and indiscipline, as well as the potential of the three proposals for overcoming these two problems. Research participants answered an online questionnaire, through which it was possible to observe that non-participation and indiscipline are problems present in the school routine, and that these increase as students progress in elementary school. We also note that obstacles such as lack of material and architectural structure also plague part of the teaching work among those surveyed. We emphasize that even after one year of publication of the curriculum guiding documents, most teachers were still totally unaware of the three methods suggested by the *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*. After being introduced to the teaching methods during a course, teachers said they believed that the three methods can contribute to coping with indiscipline and non-participation. This result corroborates with the international researches, as well as with the few researches carried out in our country.

Keywords: Teaching methods. Fútbol Callejero. Sport Education. TPSR. Indiscipline. Non-participation. Instructional models. Currículo da Cidade. BNCC.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências específicas de educação física para o ensino fundamental – BNCC	47
Quadro 2 - Distribuição das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC.	50
Quadro 3 - Distribuição das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC..	51
Quadro 4 - Matriz de Saberes.....	142
Quadro 5 - Distribuição dos Objetos de Conhecimento por série do Ciclo de Alfabetização.....	174
Quadro 6 - Distribuição dos Objetos de Conhecimento por série do Ciclo Interdisciplinar.....	175
Quadro 7 - Distribuição dos Objetos de Conhecimento por série do Ciclo Autoral.....	175
Quadro 8 – Busca do termo “fútbol callejero” no portal de Periódicos da CAPES.....	219
Quadro 9 – Busca do termo “sport education” no portal de Periódicos da CAPES.....	220
Quadro 10 – Busca do termo “Modelo de educação esportiva” no portal de Periódicos da CAPES.....	221
Quadro 11 – Busca do termo “TPSR” no portal de Periódicos da CAPES.....	221
Quadro 12 – Busca do termo “teaching personal and social responsibility” no portal de Periódicos da CAPES.....	222
Quadro 13 – Busca do termo “modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social” no portal de Periódicos da CAPES.....	222
Quadro 14 - Formas de organizar a seleção das equipes no SE.....	256
Quadro 15 - Sugestão de papéis e respectiva descrição das ações no SE.....	258
Quadro 16 - Sugestão de planejamento de uma temporada do SE.....	262
Quadro 17 – Estrutura do TPSR.....	271

Quadro 18 – Níveis apresentados como uma Progressão Cumulativa.....	274
Quadro 19 – Componentes dos Níveis de Responsabilidade.....	276
Quadro 20 – Responsabilidade do Líder do Programa.....	282
Quadro 21 – Formato do Programa Diário.....	285
Quadro 22 – Sugestões de estratégias no enfrentamento dos problemas individuais de disciplina.....	293
Quadro 23 – Sugestões de estratégias para de resolução de conflitos.....	295
Quadro 24 – Sugestão de estratégia para o ensino por convite.....	296
Quadro 25 – Sugestões de estratégias para desenvolver o empoderamento.	296
Quadro 26 – Sugestão de estratégia para o enfrentamento de problemas de liderança.....	297
Quadro 27 – Sugestão de estratégia para o enfrentamento de problemas exteriores à aula.....	298
Quadro 28 - Questionário para professores – TPSR	301
Quadro 29 – Respostas dos participantes em relação ao afastamento e a indisciplina.....	328
Quadro 30 – Quais outros problemas são enfrentados durante a aula.....	331
Quadro 31 – Quais problemas são piores que o afastamento.....	340
Quadro 32 – Quais problemas são piores que indisciplina.....	341
Quadro 33 – Comparação entre as respostas do <i>Quadro 34</i> e <i>Quadro 35</i>	342
Quadro 34 – Respostas dos participantes em relação aos modelos instrucionais.....	350

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos participantes.....	315
Gráfico 2 - Tipo de instituição onde concluiu a graduação.....	316
Gráfico 3 - Anos desde a Conclusão da Graduação.....	317
Gráfico 4 - Grau de Escolaridade.....	318
Gráfico 5 - Anos lecionando na RME.....	319
Gráfico 6 - Opinião dos professores em relação ao afastamento.....	323
Gráfico 7 - Opinião dos professores em relação à indisciplina.....	325
Gráfico 8 - Pontuação de cada participantes em relação ao afastamento e a indisciplina.....	329
Gráfico 9 - Quanto o afastamento afeta negativamente a aula.....	343
Gráfico 10 -Quanto à indisciplina afeta negativamente a aula.....	344
Gráfico 11 - Familiaridade dos professores em relação aos modelos/ métodos.....	346
Gráfico 12 - O quanto você acredita que o SE pode influenciar positivamente o Afastamento?.....	347
Gráfico 13 - O quanto você acredita que o Futebol Callejero e o TPSR podem influenciar positivamente a disciplina?.....	347
Gráfico 14 - Grau de concordância com as afirmações.....	353
Gráfico 15 - Somatória dos Pontos por Resposta.....	355
Gráfico 16 - Concordância em relação as possibilidades de acesso à teoria dos modelos instrucionais.....	355

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Metas do IDEB apresentados no PNE – 2014.....	35
Tabela 2 – Quantificação dos resultados das pesquisas sobre os métodos de ensino no portal de Periódicos da CAPES.....	222
Tabela 3 – Gênero dos participantes.....	315
Tabela 4 – Tipo de instituição de ensino onde concluiu a graduação.....	316
Tabela 5 – Anos desde a Conclusão da Graduação.....	317
Tabela 6 – Grau de escolaridade.....	318
Tabela 7 – Anos lecionando na prefeitura de São Paulo.....	319
Tabela 8 – Comparação entre o grau de escolaridade, formação e tempo na RME.....	321
Tabela 9 – Pontuação das respostas sobre o afastamento e a indisciplina.....	327
Tabela 10 – Categorização das respostas I.....	336
Tabela 11 – Respostas não categorizadas.....	337
Tabela 12 – Professores X Categorias.....	338
Tabela 13 – Categorização das respostas II.....	339
Tabela 14 – Pontuação das respostas sobre os modelos instrucionais.....	349

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise documental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEd	Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OC	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RME	Rede Municipal de Educação
SE	Sport Education
SME	Secretaria Municipal de Educação
TPSR	Teaching Personal and Social Responsibility
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	18
2 INTRODUÇÃO	22
2.1 Objetivos	29
3 MARCO CONCEITUAL	32
3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a democratização do currículo por um governo não democrático	32
<i>3.1.1 Mas como fica a Educação Física com a BNCC?</i>	<i>42</i>
3.2 Didática	67
<i>3.2.1 Da Educação Tradicional às Concepções Críticas da Educação: a crítica ao tecnicismo pedagógico e à desvalorização da técnica</i>	<i>71</i>
3.3 Os Métodos de Ensino e os Modelos Instrucionais	87
<i>3.3.1 Uma proposta para o “como ensinar”</i>	<i>88</i>
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA – PARTE 1	130
4.1 A análise documental (AD)	130
<i>4.1.1 A análise de dados de fontes documentais</i>	<i>133</i>
4.2 Documentos analisados	137
5 ANÁLISE DE DADOS – PARTE 1	138
5.1 O Currículo da Cidade	138
<i>5.1.1 Pré-análise</i>	<i>138</i>
<i>5.1.2 Análise</i>	<i>139</i>
<i>5.1.3. Mas como fica a Educação Física no Currículo da Cidade?</i>	<i>152</i>
<i>5.1.4 O envolvimento dos estudantes e o Currículo da Cidade</i>	<i>183</i>
<i>5.1.5 Afastamento Discente: repetição dos conteúdos</i>	<i>186</i>

5.1.6 Afastamento Discente: o insucesso vivenciado durante as aulas	189
5.1.7 Afastamento Discente: diferença na participação entre meninos e meninas .	191
5.1.8 Afastamento Discente: exposição do corpo e do nível de habilidade.....	194
5.1.9 A indisciplina	198
5.1.10 O Currículo da Cidade e a superação do afastamento e da indisciplina	214
5.2 A Metodologia Callejera.....	223
5.2.1 Pré Análise	223
5.2.2 Análise.....	224
5.2.3 O que dizem alguns estudos no Brasil sobre a Metodologia Callejera.....	235
5.3 O Sport Education	237
5.3.1 Pré-análise	237
5.3.2 Análise.....	238
5.3.3 O que dizem alguns estudos no Brasil sobre o Sport Education	263
5.4 O Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR).....	265
5.4.1 Pré Análise	265
5.4.2 Análise.....	268
5.4.3 O que dizem alguns estudos no Brasil sobre o TPSR.....	303
6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA – PARTE 2.....	305
6.1 Universo de Pesquisa	307
6.2 Participantes.....	308
6.3 Instrumento.....	308
6.4 Procedimentos de coleta de dados	311
6.5 Tratamento dos dados.....	312
6.6 Aspectos Éticos	313
7 ANÁLISE DE DADOS – PARTE 2.....	314

7.1 Parte 1 - Caracterização do grupo	314
7.2 Parte 2 – Afastamento, indisciplina e outros problemas	322
7.3 Parte 3 – Conhecimento e alinhamento dos pesquisados em relação aos Modelos Instrucionais	345
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	357
REFERÊNCIAS.....	363
ANEXO A – Parecer CEP	380
APÊNDICE A – Questionário	384
APÊNDICE B – TCLE.....	390

1 APRESENTAÇÃO

Iniciei minha trajetória como professor de Educação Física em uma escola estadual no extremo sul da cidade de São Paulo em 2002, meses antes de concluir a licenciatura. Atuei como docente contratado na mesma rede até 2006, ano no qual me efetivei. De lá para cá, passaram-se quase 18 anos de docência, dos quais, 14 na mesma unidade escolar. Paralelamente, em 2008, também me efetivei na rede municipal de São Paulo. Após três anos lecionando em uma escola de ensino fundamental no bairro do Grajaú, prestei um novo concurso público de acesso e fui chamado para o cargo de diretor em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), em 2011. Permaneci como diretor de escola pouco mais de seis anos, e em 2018, após nova aprovação em concurso público, iniciei no cargo de supervisor escolar, função a qual me dedico até hoje.

Este pequeno panorama serve para ilustrar o meu percurso profissional até o ponto de partida desta dissertação. Tanto nos 18 anos como professor de Educação Física no estado de São Paulo, quanto nos 12 anos na educação municipal, onde exerci cargos de docência e de gestão, talvez um dos pontos que mais me despertou o interesse tenha sido a dificuldade cotidiana que os professores demonstram em definir os objetivos, conteúdos e, principalmente, o que irei chamar neste estudo de *o como ensinar*. Em minha rotina não observo que estas problemáticas sejam exclusivas dos professores de Educação Física, pelo contrário, atinge também professores de outras áreas, mas obviamente será sob este ponto que me lançarei a analisar nesta dissertação.

Infelizmente, não foi raro em minha trajetória docente durante este período presenciar professores com enormes dificuldades nestes itens, grupo ao qual também me incluo, evidentemente. Assumo que mesmo após 16 anos de experiência, apenas em 2018, no início do ProEF¹, que este horizonte começou a se tornar mais delineado para mim. Assim, uma das principais perguntas que afloravam em minha mente era: “será que os estudantes podem esperar enquanto um

¹ Sigla do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Programa ligado ao Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica - ProEB CAPES.

professor leva, talvez, mais de 15 anos para que consiga realmente qualificar a sua prática?”.

Se, por um lado, a resposta para esta pergunta parece clara, pois é óbvio que quanto menos tempo leve para um docente qualificar adequadamente o seu trabalho, tanto melhor, por outro lado, resolver a problemática colocada pela questão acima é de uma enorme pretensão, a qual esta pesquisa, verdadeiramente, não possui.

Acredito que embora a superação deste problema não seja possível de se alcançar com um, ou com algumas poucas pesquisas acadêmicas, dada sua evidente complexidade, penso que ela deva ser foco de uma ação maior, como a que orienta os mestrados profissionais, ou mais especificamente, no nosso caso, o ProEF, pois ao reunir *pesquisa e produto* parece ser possível apontar uma das inúmeras alternativas para superar o problema da qualificação.

Nesse sentido, salientando as possibilidades desta modalidade de pós-graduação *Stricto Sensu* voltado à educação básica, cabe considerar que:

A proposta do mestrado profissional pode conciliar a teoria e a prática, na medida em que foca no estudo e na pesquisa aplicada dos fenômenos da vida escolar, descrevendo-os e apontando caminhos e intervenções que podem interromper o círculo vicioso de não se preparar adequadamente as crianças, os adolescentes e os jovens da sociedade, assolada por uma avalanche de informações. Estudar, compreender, interpretar e fazer parte da intervenção para a mudança são desafios postos aos mestrados profissionais (CARVALHO; JESUS, 2018, p. 12).

Esta ideia pode ser mais bem ilustrada por uma citação de Tardif (2014). Embora o referido autor não estivesse se remetendo diretamente aos programas de mestrados profissionais, vemos que o distanciamento entre a universidade e as escolas de educação básica também é um fator que o incomoda e, nas suas palavras, se apresenta como um risco.

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os

pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. (TARDIF, 2014, p. 115).

Objetivando não só minha formação pessoal, mas também realizar uma espécie de ponte entre os conhecimentos acadêmicos e as necessidades docentes observadas ao longo de minha trajetória profissional é que foi possível chegar ao tema aqui tratado. Nesta pesquisa, como mencionado, irei me ater ao âmbito do *como ensinar*, escolha essa que se deu por alguns fatores específicos.

Não posso deixar de destacar que esta observação sobre a qualificação docente não está, logicamente, pautada na ideia simplista de que a problemática da educação se resume a uma falha de construção acadêmica ou à formação de má qualidade. Em que pesem estas possibilidades, como supervisor escolar testemunho o esforço despendido pelos professores na busca pela participação em cursos, sejam eles promovidos gratuitamente pela municipalidade ou promovidos por outros órgãos, e mesmo pagos. Porém, acredito que em muitas vezes as condições enfrentadas ao lecionar dificultam a transposição do conhecimento adquirido durante a formação para a realidade das unidades escolares. Não por coincidência, este trabalho está focado no enfrentamento de algumas problemáticas experimentadas durante as aulas de Educação Física.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017b) e o *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019a) abordam duas das dúvidas docentes com que me deparei ao longo do meu percurso no magistério: a definição dos objetivos educacionais e quais conteúdos devem ser ensinados. Não ignoro a necessidade de debate, reflexão e crítica acerca destes pontos trazidos pelo currículo municipal, tampouco pela base nacional, por isso neste trabalho, também olharemos, em menor intensidade, para as ações que os professores podem desenvolver em sua prática, visando um melhor entendimento daquilo que, a priori, já foi em parte definido por órgãos superiores.

Somando ao contexto aqui relatado, esta pesquisa foi fortemente influenciada pela publicação das *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), material no qual são apresentados três modelos de ensino aos professores de Educação Física da rede municipal paulistana. Alguns destes modelos, cabe

dizer, me eram desconhecidos até a entrada no ProEF, e muito me chamaram a atenção.

Daí advém meu interesse e, por que não dizer, necessidade de buscar respostas neste *referencial teórico-prático* que não somente surge como *corpus* desta pesquisa, quanto como possibilidade metodológica para os colegas docentes, que, inclusive, poderão fazer algum uso das sugestões aqui propostas, assim como do produto apresentado. Outro benefício que aponto é com relação aos estudantes que, como veremos no desenrolar deste trabalho, serão alçados ao papel de protagonistas neste processo pedagógico, uma vez que nos três modelos instrucionais apresentados há, diretamente, uma busca pela qualidade da participação discente.

Espero, então, me distanciar das abstrações apontadas por Tardif (2014) e aproximar esta pesquisa do dia a dia dos professores de Educação Física das diversas redes de ensino, em especial, da paulistana.

2 INTRODUÇÃO

Em 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo apresentou sua nova proposta curricular para o Ensino Fundamental, intitulada *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019a)². Sua elaboração lançou mão de diferentes estratégias, tais como o uso de uma plataforma aberta à consulta pública, de encontros mensais com Coordenadores Pedagógicos e representantes dos professores de cada área do conhecimento, da consulta aos estudantes durante as aulas de informática e, por fim, de grupos de estudo com professores assessores contratados especificamente para analisar as contribuições recebidas e estruturar o texto, conforme as definições da equipe da Coordenadoria Pedagógica (COPED). Ao todo foram construídas nove publicações, uma para cada componente curricular, sendo estes: Artes, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Matemática, Língua Portuguesa e Tecnologias para Aprendizagem.

De acordo com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) - que teve sua redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013) - a atualização curricular se mostrava empreitada desejável e necessária aos diferentes sistemas de ensino sob a responsabilidade de estados e municípios, propósito esse normatizado com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Desta forma, impreterivelmente, as redes de ensino deveriam reorganizar seus currículos ao contido na BNCC, no máximo até o início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017a). Nesse sentido, o *Currículo da Cidade*:

² Esclarecemos que, tanto a publicação *Currículo da Cidade - Ensino Fundamental: Educação Física*, quanto as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Educação Física* possuem duas edições. Embora os documentos tenham sido lançados respectivamente em 2017 e 2018, optamos aqui pela utilização da segunda edição de ambos, tendo em vista que é esta versão que se encontra disponível para download no site da SME. Por isso os dois os documentos são referenciados com o ano de 2019.

[...] busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. (SÃO PAULO, 2019a, p. 10).

O objetivo declarado é que o *Currículo da Cidade* seja utilizado como guia das ações da escola, em especial, das atividades dentro das salas de aula. Nesse sentido, é tarefa da SME a produção de materiais didáticos para apoiar as atividades diárias dos professores (SÃO PAULO, 2019a). Assim, continuando o processo de implementação curricular foram lançadas, em 2018, as publicações intituladas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*. Ao todo são contemplados os nove componentes curriculares, mais uma orientação para a Coordenação Pedagógica, volumes esses que:

[...] constituem-se como mais um desdobramento de toda a discussão e proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, este documento apresenta possibilidades de trabalhos com esses objetivos sem, no entanto, limitar o poder criativo de cada professora e professor em nossa Rede.

As Orientações Didáticas não foram pensadas de modo complementar ao Currículo da Cidade, mas constituintes desse documento, que abarca diversos saberes e que **tem, como principal finalidade, garantir a aprendizagem de estudantes no Município de São Paulo.** (SÃO PAULO, 2019b, p.3, grifo nosso).

Pela proposição de objetivo tão importante, qual seja, a coerência das publicações institucionais e seus fins e também pela consideração das mudanças trazidas pela BNCC, entendemos ser essencial que os docentes da Rede Municipal de Educação (RME) se apropriem desse material, principalmente, do contido em ambas as publicações da SME, acima citadas.

Ainda no que diz respeito ao conhecimento e apropriação dos professores quanto ao *Currículo da Cidade* e dos demais materiais institucionais, lembramos que embora não seja possível generalizar que a rede municipal apresente um problema na formação de seus professores, matérias como a vinculada pelo portal G1 de Notícias, em 27/02/2020 (MORENO; GOMES; GONÇALVES, 2020), com a

manchete “Cidade de SP tem desempenho abaixo da meta em novo índice de avaliação do ensino fundamental”, merecem atenção.

Em que pesem as diversas críticas sobre a avaliação praticada na rede, bem como seus diversos propósitos, a mensuração do aprendizado é uma das formas de avaliação que obtém grande visibilidade social. Na conclusão apresentada pela matéria, das “escolas com turmas dos anos iniciais do fundamental, 83% ficaram abaixo da meta; nos anos finais, 59% das escolas não conseguiram atingir o índice esperado” (MORENO; GOMES; GONÇALVES, 2020). Tal fato somado à fala do então secretário de educação, Bruno Caetano, que creditou os maus resultados, em parte, à adoção do novo currículo estruturado pela BNCC, nos levam a considerar que é necessária uma ação formativa que envolva a relação entre professores e o currículo.

Não à toa que na apresentação do *Currículo da Cidade*, a formação docente é colocada como uma ação fundamental para a melhoria da aprendizagem dos estudantes (SÃO PAULO, 2019a). Ao discorrer sobre o processo de implementação de reformas e inovações educacionais, Fullan (2009) afirma:

[...] tiro duas conclusões básicas. Em primeiro lugar, a mudança sempre fracassará até que encontremos um modo de desenvolver infraestruturas e processos que envolvam os professores no aprimoramento de novos conhecimentos, habilidades e compreensões. Em segundo lugar, não estamos falando de significados superficiais, mas de um significado profundo sobre novas abordagens de ensino e aprendizagem. O significado não virá facilmente com esse objetivo e com as culturas e condições existentes (FULLAN, 2009, p. 38).

Considerando, pois, a formação do professor como basilar numa discussão cujo propósito é estabelecer um novo currículo, entendemos que a publicação referente à Educação Física retoma um dos pontos indispensáveis a ser refletido e interiorizado pelos professores da RME, que é a assimilação de como essa área é compreendida e o que se espera que ela proporcione aos estudantes paulistanos.

Desde 2007, documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino entendem a prática da Educação Física como linguagem, fundamentando-se nos estudos culturais e pós-estruturalistas, os quais encontram sua grande produção nas universidades paulistas. A Educação Física na perspectiva cultural compreende em sua prática pedagógica que o corpo traz as marcas

históricas dos sujeitos e da cultura. Assim, o movimento expressa intencionalidades e comunica e difunde os modos de ser, de pensar e de agir das pessoas. Cabe a essa perspectiva proporcionar aos diferentes estudantes a oportunidade de conhecer, ampliar e compreender em profundidade seu próprio repertório cultural e dos outros e perceber o patrimônio cultural elaborado ao longo do tempo, seja ele do universo particular dos sujeitos, seja de universos distantes, de modo que possam contribuir para a ampliação da experiência pedagógica e da aprendizagem (SÃO PAULO, 2019a, p. 64).

Desta forma, devido à peculiaridade desta perspectiva e, principalmente, dos conteúdos tematizados nas aulas de Educação Física, entendemos que não é concebível uma prática pedagógica na qual não exista participação do estudante, visto que a disciplina envolve experiências vivenciadas pelo corpo, impregnadas de emoções, sentimentos e desejos (BETTI, 2018).

Segundo Darido e Rangel (2015) se faz necessário democratizar o acesso à Educação Física a todos os educandos, pois:

Se entendermos que todos os alunos têm direitos, enquanto cidadãos, de participar das aulas de Educação Física, independentemente da cor, etnia, religião, gênero, idade etc., o problema do professor reside em encontrar alternativas para a não exclusão. Deverá também repensar a sua própria prática pedagógica, a fim de torná-la acessível a todos os alunos (DARIDO; RANGEL, 2015, p. 38).

Como vemos, sem o envolvimento discente, a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal se torna extremamente prejudicada em todos os seus aspectos. Reforçamos que os conteúdos da Educação Física não podem se resumir ao fazer puramente motor, devendo, assim, assumir um duplo caráter, possuidor de um saber fazer e um saber sobre o fazer (BRACHT, 2010), o que aponta a necessidade de uma interação entre os estudantes e o conteúdo.

As *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b) para a Educação Física apresentam, pois, duas problemáticas consideradas mais comuns no que tange à participação dos estudantes e que dificultam o trabalho docente rumo à efetivação de uma educação de qualidade: *o afastamento e a indisciplina*.

Em relação ao afastamento dos discentes, as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* indicam que ele se dá por diversos fatores, mas especificam

duas causas mais comuns. A primeira é a repetição dos conteúdos ao longo dos anos escolares. O segundo motivo é o insucesso que os estudantes vivenciam durante as aulas de Educação Física (São Paulo, 2019b).

A indisciplina é assim tratada como um efeito do excesso de regras impostas aos estudantes e da pouca importância que é dada ao debate sobre os princípios que regem e motivam a criação destas mesmas regras (SÃO PAULO, 2019b).

Para enfrentar ambas as problemáticas, o documento apresenta três propostas didáticas que podem contribuir com o processo pedagógico, são eles: “*Sport Education (SE)*, *Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)* e o *Fútbol Callejero*” (SÃO PAULO, 2019b).

No presente estudo, iremos nomear tais propostas de *métodos de ensino*, pois além desta ser a nomenclatura mais empregada nas pesquisas em nosso país, ela é também a mais utilizada por autores nacionais que embasarão este estudo, como Libâneo (2013) e Soares *et al.* (2012). Tal observação é relevante pelo fato de que grande parte dos teóricos que pesquisam e discutem dois, dos três métodos acima, são originários dos Estados Unidos da América e utilizam, originalmente, o termo *modelos instrucionais* ou *modelos de ensino* para se referir ao *TPSR* e ao *SE*. Assim, neste trabalho, as expressões *modelos instrucionais*, *modelos de ensino* e *métodos de ensino* serão encarados como sinônimos³, sendo as duas primeiras expressões mais utilizadas por autores americanos e a última, por brasileiros. Cabe ressaltar que aparte as divergências de matiz que cada termo deve guardar, todos se relacionam diretamente ao que nos importa discutir nesta pesquisa, que são as nuances do *como ensinar*, interface maior que nos interessa aqui sobre todas as demais polêmicas que dado termo reserve.

Os *modelos instrucionais* conforme propõem Joyce e Weil (1980 apud METZLER, 2017, p.8, tradução nossa⁴), podem ser definidos como “um plano ou padrão que pode ser usado para moldar currículos (cursos de estudos de longa

³ Embora estejamos cientes de que não exista sinonímia perfeita, abordaremos mais à frente este assunto e as polêmicas prováveis e subjacentes a ele.

⁴ Texto original: a plan or pattern that can be used to shape curriculums (long-term courses of studies), to design instructional materials, and to guide instruction in the classroom and other settings.

duração), para projetar materiais instrucionais e para orientar a instrução na sala de aula e em outros ambientes”.

Embora Metzler (2017) não defenda a simples utilização dos *modelos instrucionais* como estratégias de ensino isoladas, mas sim uma ampliação da sua utilização por todo o currículo, o que ele denomina de *abordagem baseada no modelo*⁵, apontando que:

Quando você souber como usar cada plano, poderá escolher e implementar a maneira mais eficaz de instruir todas as unidades de conteúdo, proporcionando aos estudantes a melhor oportunidade de aprender o que você pretende que eles aprendam (METZLER, 2017, p. 12, tradução nossa⁶).

Dessa forma, pressupõe-se que não exista apenas uma forma de ensinar, mas que existam diferentes caminhos que levam ao aprendizado, cabendo aos professores a tarefa de decidir qual modelo instrucional utilizar frente às necessidades da turma, do contexto e de seus objetivos (METZLER, 2017).

Um obstáculo para a implementação dos métodos propostos pelo documento orientador é o pequeno número de publicações sobre o assunto, no Brasil.

Uma quantidade considerável de estudos já foi desenvolvida sobre o *Sport Education*, mas a grande maioria dessas pesquisas foram realizadas no exterior e somente nos últimos anos é que começaram a aparecer relatos sobre a sua aplicabilidade no Brasil. Já com relação ao *TPSR*, praticamente não se encontram estudos efetuados em nosso país, embora diversas publicações estrangeiras relatem seu êxito na diminuição da indisciplina (DARIDO, GINCIENE E GONZALEZ, 2018). Por fim, com relação ao *Fútbol Callejero*:

[...] 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

⁵ Termo original: model – based approach, ou model – based instruction (instrução baseada no modelo) (METZLER, 2017, p. 11).

⁶ Texto original: When you know how to use each plan, you will be able to choose and implement the most effective way to instruct every content unit, providing your students with the best opportunity to learn what you intend for them to learn.

fazem avaliações positivas a respeito de suas potencialidades (DARIDO, GINCIENE E GONZALEZ, 2018, p. 17).

Para iniciar a aproximação entre os docentes e os *métodos de ensino* apresentados no documento oficial foi proposta, por este pesquisador, uma ação formativa, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, um curso intitulado “Currículo da Cidade: Introdução aos Modelos Instrucionais para a Educação Física”⁷. A referida formação contou com 30 (trinta) vagas e foi destinada aos professores de Educação Física da Diretoria Regional de Educação da Capela do Socorro, em um total de oito encontros e 24 horas de duração.

Assim, objetivamos com essa ação a realização de uma pesquisa junto aos professores concluintes do referido curso, para coletar a opinião daqueles sobre as suposições contidas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, no que diz respeito à presença e causas da *indisciplina* e do *afastamento* discente, bem como da aplicabilidade e aceitação dos *métodos* pelos docentes pesquisados.

Entendemos ainda que, independentemente do resultado da pesquisa, se faz necessária a elaboração de um material de apoio aos docentes da rede, tendo em vista que o número reduzido de publicações em língua portuguesa dos métodos de ensino apresentados já justificaria, por si só, a elaboração de um recurso deste tipo, o que ratifica os objetivos do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, no que tange à necessidade da elaboração de um *produto* pelos mestrandos.

A organização textual contemplará, no item 3, o nosso *Marco Conceitual*, pois iniciaremos com o percurso trilhado pela BNCC, no qual confrontaremos opiniões de seus defensores e de seus críticos. Dado que esta dissertação mire os aspectos do *como ensinar*, seguiremos nosso estudo em direção à *didática* e seu desenrolar, da educação tradicional até as proposições críticas, passando pelo tecnicismo e pela desvalorização das técnicas de ensino. Finalizaremos com uma discussão sobre os *métodos de ensino*.

⁷ No momento do curso, o pesquisador ainda não havia decidido pela utilização do termo “métodos de ensino”, optando, à época, pela utilização da tradução literal do termo.

No capítulo 4, apresentaremos a primeira parte de nossa *trajetória metodológica*, na qual utilizaremos a técnica de *análise documental*, buscando explicitar informações envolvendo a implementação *Currículo da Cidade*, bem como algumas ideias contidas nas publicações correlatas. Os dados desta análise irão compor nosso capítulo 5. Nossa segunda *trajetória metodológica* será encontrada no capítulo 6 e sua respectiva análise de dados estará pormenorizada no capítulo 7. Finalmente, as considerações finais serão apresentadas no capítulo 8.

2.1 Objetivos

O objetivo central deste estudo é realizar uma análise documental (AD) do *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019a) e das *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), especificamente no que diz respeito às dificuldades em torno do envolvimento dos alunos durante as aulas de Educação Física e na proposição dos métodos de ensino indicados ali para superação dessas problemáticas. Em outras palavras, buscaremos aprofundar o olhar sobre o *afastamento* discente e a *indisciplina*, bem como sobre as propostas de enfrentamento e superação destes problemas. Assim, procuraremos responder às seguintes questões: Como os problemas envolvendo a participação dos estudantes são mencionados e apresentados nas publicações municipais que embasam o novo currículo? Quais são as causas apontadas para sua ocorrência? Quais as sugestões para superá-los ou, pelo menos, minimizá-los?

Para responder a estas três perguntas centrais de forma aprofundada, teremos que perpassar outras indagações: Como se deu a evolução da proposta curricular da prefeitura de São Paulo até a elaboração do *Currículo da Cidade*? Como este documento se relaciona com a BNCC? Como a Educação Física é caracterizada neste novo currículo? Qual a relação entre envolvimento do aluno e aprendizado? Quais os problemas mais comuns envolvendo a participação discente? Quais as características dos três métodos de ensino que são sugeridos para a superação das problemáticas?

Assim sendo, iniciaremos nosso percurso metodológico com a análise do percurso para construção do *Currículo da Cidade* e, em seguida, moveremos nosso foco para o *afastamento* e a *indisciplina*, finalizando, pois, a AD ao nos debruçarmos sobre os três métodos propostos nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* para superação de ambos os problemas. Neste ponto, como a publicação municipal é extremamente concisa, citando apenas os nomes dos três métodos, realizaremos a análise documental a partir dos autores que são considerados precursores destas propostas, ou seja, diretamente em suas fontes primárias.

De forma complementar, analisaremos, com base na opinião de uma amostra de professores, a aplicabilidade dos métodos de ensino propostos no *Currículo da Cidade*, frente à realidade da RME. Para tanto, o processo desencadeado de análise consiste em coletar a opinião dos professores sobre a aplicabilidade dos três *métodos de ensino* apresentados nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, e sobre as afirmações do documento relativas à ocorrência e às causas da *indisciplina* e do *afastamento* discente por meio de um questionário.

Para responder a esta demanda precisamos, antes de tudo, nos defrontarmos com alguns questionamentos oriundos de afirmações apresentadas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* em relação à incidência da *indisciplina* e do *afastamento* durante as aulas.

Assim, nos perguntamos, imediatamente, se os problemas ali relatados eram refletidos na prática destes professores. E desta indagação surgiram outras: Qual ciclo do ensino fundamental apresenta maior ocorrência destes problemas? Os docentes concordam com as possíveis causas apontadas no documento oficial para existência destas problemáticas? Quais outros problemas são enfrentados durante a prática pedagógica destes docentes? Como eles posicionam o *afastamento* e a *indisciplina* em relação aos demais problemas citados em um grau de adversidades? Qual o nível de familiaridade dos professores da RME com os modelos instrucionais apresentados? Como eles avaliam a efetividade de cada modelo diante do enfrentamento da problemática alvo de cada um deles? Qual a abertura dos docentes frente à adoção dos modelos instrucionais em suas aulas?

Por fim, visamos ainda a elaboração de um *material de apoio* para contribuir com a implementação destes modelos nas escolas da Rede Municipal de São Paulo.

3 MARCO CONCEITUAL

3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a democratização do currículo por um governo não democrático

O estudo de uma norma marcada por carregar em todo seu processo de elaboração opiniões tão contraditórias quanto ocorreu com a BNCC, torna complexa essa tarefa. Somada a esta dificuldade, pesa o fato de que não examinaremos a Base no aspecto que nos parece, talvez, o mais importante, ou seja, seus resultados, pois entendemos que os frutos do documento somente poderão ser melhor analisados com o passar do tempo, pela comparação de dados, por exemplo – considerando que seja possível realizar uma avaliação que consiga mensurar e comparar as aprendizagens *pré* – e *pós* homologação da BNCC. Desta forma, optamos, neste trabalho, por nos posicionarmos em um local no qual não observaremos a implementação e o desenvolvimento *in loco* da BNCC – o que se dá junto aos estudantes e professores - mas que nos permitirá buscar no discurso de alguns críticos e partidários do documento os pontos fortes, fracos, bem como as possíveis incoerências na adoção de um *currículo nacional padronizado*.

Hargreaves *et al.* (2002) atentam que sobretudo nos países de origem anglo-saxônica está se estabelecendo uma nova ortodoxia de reforma educacional, modelo agora exportado para grande parte do mundo em desenvolvimento por organizações internacionais financiadoras como, por exemplo, o Banco Mundial. Os autores argumentam que um dos pilares desta nova ortodoxia é a presença de um currículo centralizado e denunciam:

Na realidade, a nova ortodoxia da reforma educacional representa aquilo que chamamos um “currículo karaokê”. O significado literal da palavra japonesa karaokê é “caixa vazia”. Isso é precisamente o que a nova ortodoxia curricular é – uma caixa vazia. Por trás da ampla defesa de padrões elevados, da aprendizagem mais profunda e da avaliação mais rigorosa, todos os tipos de significados e interpretações são possíveis. O demônio, dizem, está nos detalhes, e os detalhes das abordagens específicas adotados encontram-se na reforma baseada na padronização que, em muitos locais são, de fato, demoníacos (HARGREAVES *et al.*, 2002, p. 15).

Quais seriam os “demônios” que poderiam povoar a Base? Onde será que estariam camuflados? O primeiro pensamento que nos veio à cabeça diante desta desconfiança ocorreu quando tomamos a decisão de examinar os argumentos favoráveis e contrários à BNCC, mais especificamente, no que tange à veracidade destas opiniões. Esta dúvida nada tem a ver com a fidedignidade das fontes utilizadas, mas sim, com a possibilidade de aquilo que foi dito, ou escrito, não explicitar todas as intenções de seus autores. Flagrantemente, a fala de Eduardo Galeano proferida no anúncio da Marcha Pela Paz, no ano de 2009, parece propícia e instigadora para termos como norte em meio às investigações que faremos:

As Guerras mentem. Nenhuma guerra tem a honestidade de confessar: eu mato para roubar. As guerras sempre invocam motivos nobres, matam em nome da paz, em nome de Deus, em nome da civilização, em nome do progresso, em nome da democracia e, por vias das dúvidas, se tantas mentiras não bastarem, existem as grandes mídias dispostas a inventar inimigos imaginários para justificar a conversão do mundo em um grande hospício e um enorme matadouro (GALEANO, 2018, tradução nossa⁸).

Embora a temática “guerra”, felizmente, nada tenha a ver com o assunto aqui tratado, há, por outro lado, a possibilidade de relacionarmos a ela a presença, em alguma medida, da “mentira” discursiva de que trata Galeano.

O texto do autor uruguaio, transcrito acima, nos lembra que o discurso adotado nem sempre revela todos os objetivos por trás das justificativas oficiais. Um gestor público que, porventura, defendesse a BNCC com interesses escusos, jamais assumiria esta posição publicamente, mas sim, invocaria nobres razões para tal. Entendemos, então, que os reais motivos, bem como as consequências da homologação conturbada da BNCC, serão explicitados por pesquisadores quando dela transcorridos alguns anos.

Neste item, procuraremos fazer um breve histórico da criação da base, dos marcos legais que a fundamentaram, bem como das justificativas apresentadas para

⁸ Transcrição do texto original: Las guerras mienten. Ninguna guerra tiene la honestidad de confesar: yo mato para robar. Las guerras siempre invocan nobles motivos, matan en nombre de la paz, en nombre de Dios, en nombre de la civilización, en nombre del progreso, en nombre de la democracia y si por las dudas, sí tanta mentira no alcanzara, ahí están los grandes medios de comunicación dispuestos a inventar enemigos imaginarios para justificar la conversión del mundo en un gran manicomio y un inmenso matadero.

sua elaboração, explicitando argumentos favoráveis e contrários a ela. Como nosso objetivo maior é traçar um paralelo entre a BNCC e o *Currículo da Cidade*, iremos nos ater apenas à Base do ensino fundamental, não sendo alvo deste estudo, portanto, os documentos da educação infantil e do ensino médio.

A necessidade de criação de uma Base Nacional Comum Curricular vem sendo apontada em alguns documentos oficiais, desde a Constituição Federal (CF) de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, bem como em suas alterações posteriores. Como observam Cury, Reis e Zanardi, (2018):

[...] é possível afirmar que o processo normativo que nos impulsiona para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular é fruto de um processo que se arrasta por quase trinta anos, haja vista que sua previsão se encontra na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 56).

A Constituição, no seu art. 210, assinala que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988)

Como é possível observar, a necessidade de se garantir conteúdos mínimos, tal qual disposto na Constituição de 1988, não delegou qual, ou quais entes federativos seriam responsáveis por sua construção, lacuna esta que foi preenchida apenas em 1996.

Coube a LDBEN (BRASIL, 1996) esclarecer esta dúvida, ao estabelecer no inciso IV, art. 9º que é responsabilidade do governo federal:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996)

Já em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por força da Lei n.º 13.005, em 25 de junho de 2014. O PNE foi composto por 20 metas e diversas estratégias para implementação de cada uma delas. A meta 7 está diretamente ligada à criação da BNCC, visto que seu objetivo é: “fomentar a

qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014).

No Quadro 1, apontamos dados que demonstram como meta do PNE a progressiva melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao longo dos anos, devendo alcançar em 2021 valores bem acima dos apresentados em 2015.

Tabela 1- Metas do IDEB apresentados no PNE - 2014

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil, 2014

Para alcançar a referida meta, o PNE aponta 36 estratégias, e logo na primeira encontramos:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Lembremos que o PNE tem validade de 10 anos, e suas metas devem ser alcançadas, no máximo, ao final da sua vigência.

Para o cumprimento do indicado na meta 7, e especialmente na estratégia 7.1 (criação da base), o Ministro da Educação de então, o professor Renato Janine Ribeiro⁹ instituiu, por meio da Portaria n.º 592 de 17 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), uma comissão de especialistas para a elaboração de propostas para a

⁹ Ministro da Educação do governo da presidente Dilma Rousseff entre abril e setembro de 2015.

BNCC. A referida comissão era composta por 166 profissionais, cabendo à Secretaria de Educação Básica nomear os membros, coordenar a comissão e a elaboração do documento, convocar as reuniões e entregar o relatório final ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com suas conclusões (BRASIL, 2015).

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública em 16 de setembro de 2015 e, após, diversos apontamentos realizados pelos membros da sociedade civil, em 03 de maio de 2016, foi lançada a segunda versão do referido documento.

A versão final da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho¹⁰ em 20 de dezembro de 2017, e em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a versão final da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, pelo então Ministro Rossieli Soares¹¹.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017a, p. 7).

Desta forma, a BNCC se configura como o documento de referência para elaboração dos currículos das redes de ensino nas diferentes esferas, municipal, estadual e distrital, assim como das propostas pedagógicas das unidades escolares, com vistas a garantir que no decorrer do Ensino Fundamental, seja assegurado aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, oriundas das aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017b).

A justificativa pela adoção de currículos referenciados em competências, foi por ser este o modelo já adotado na maioria dos estados e municípios brasileiros, bem como pelas reformas educacionais de diversos países. O texto da base ainda destaca que este é, também, o enfoque adotado em grande parte das avaliações internacionais (BRASIL, 2017b; NEIRA, 2018). Ponderamos que embora estas

¹⁰ Ministro da Educação do governo do presidente Michel Temer entre maio de 2016 e abril de 2018.

¹¹ Ministro da Educação do governo do presidente Michel Temer entre abril e dezembro de 2018.

justificativas sejam verdadeiras, atentamos à flagrante ausência de uma explicação fundamentada em argumentos pedagógicos para embasar tal escolha, visto que a utilização desta concepção de currículo sofre críticas de alguns pesquisadores de lastro da área educacional.

Saviani (2012), por exemplo, já chamava a atenção para os movimentos que se empenhavam em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas. Movimento esse que embora não possa ser considerado novo, pois remonta à década de 90, acaba agora se tornando nacionalmente institucionalizado com a aprovação da BNCC.

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o Toyotismo. Estamos, pois, diante de um **neotecnicismo**: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente como vem ocorrendo no caso da educação, com a criação de sistemas nacionais de avaliação incumbidos de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2012, p. 169, grifo nosso).

Lopes e Macedo (2012) nos lembram que se os objetivos comportamentais de Tyler visavam responder às demandas da industrialização, as competências - como aparecem nas recentes políticas curriculares - visam atender à necessidade de trabalhadores polivalentes para um mercado em transição.

Apple (2013) reforça este discurso, pois lembra que um currículo nacional associado a padrões rígidos de qualidade e a um sistema de avaliação direcionado ao desempenho, além de objetivar uma modernização curricular, busca uma melhoria na produção do capital humano, geralmente com foco no mercado.

Neste ponto, entendermos ser fundamental refletir sobre as certas colocações de Arroyo (2013), quando afirma que “se como docentes nos prestarmos a reduzir os educandos à mercadoria, a empregáveis, reduzindo os conhecimentos a habilidades para o emprego, estaremos reduzindo nosso trabalho e a própria docência à mercadoria” (ARROYO, 2013, p. 107).

Em contrapartida, Cury, Reis e Zanardi (2018) destacam que a favor da BNCC, pesa um levantamento realizado pela Fundação Lemann em parceria com o IBOPE e divulgado em 2015, no qual os professores da rede pública se posicionaram majoritariamente a favor da elaboração de uma Base Comum Nacional. No estudo, 82% dos entrevistados concordaram total ou parcialmente a favor da afirmação que os currículos de todas as escolas do Brasil deveriam ter uma base comum, e que 93% concordam, pelo menos em parte, que saber o que é esperado que os alunos aprenda, a cada ano escolar facilita o trabalho docente (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Desta forma, tendo em vista a emergência de um discurso acentuado de que não há compreensão pelos professores do que fazer em sala de aula com suas turmas, ou seja, de qual conhecimento deve se desenvolver em cada período letivo, semestre, bimestre ou dia de aula, temos uma BNCC que discrimina os descritores de competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento escolarizado (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 63).

Este discurso pode ser parcialmente explicado por Sacristán (2017), que aponta que diversas razões fazem com que o professor dependa de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos para o desenvolvimento do seu trabalho, entre elas: a necessidade do currículo responder a uma ordem social e cultural complexa; a competência profissional docente abranger a posse de conhecimentos e habilidades muito diversas; a formação dos professores não costuma ser a mais adequada e a inadequação das condições nas quais se realiza o trabalho docente. Desta forma, a eliminação dos meios que proporcionem aos professores modelos pré-elaborados do currículo, supõe deixar boa parte dos docentes sem saída, pois:

A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar (SACRISTÁN, 2017, p. 149).

Indispensável ou não, o discurso dos idealizadores e apoiadores da BNCC é que ela sirva para superar as desigualdades apresentadas em nosso sistema educacional, ao proporcionar conteúdos idênticos e possibilitar uma igualdade de

oportunidade entre os educandos, já que a ausência de um conteúdo comum se apresenta como um dos problemas mais frequentemente apontados por esse grupo no que diz respeito à qualidade (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Por outro lado, não há no documento nenhuma referência aos mecanismos que produzem tais discrepâncias, o que dá a entender que sua homologação, por si só, seria suficiente para suprir estas demandas.

Por isso, é importante não perdemos de vista a causa das desigualdades e o papel que a educação pode desempenhar na sua redução. Pensar o papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente desigual. Diante desta questão, é fundamental, preliminarmente, estabelecermos qual é o potencial da educação escolarizada e seus limites na transformação da sociedade sob pena de soar ingênua a análise de uma política educacional de tal envergadura (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 54).

Independentemente de ser ou não ingênua, a BNCC carrega em seu interior o sonho iluminista de universalização de direitos, no que se refere ao acesso ao conhecimento e à qualidade da educação, aspiração essa que se realizaria pela distribuição igualitária e homogênea destes saberes (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Como era de se esperar, o processo de construção e até mesmo os objetivos desejados pela Base não foram pontos pacíficos entre os educadores, pois muitas são as críticas ao documento e às suas limitações. Cury, Reis e Zanardi (2018) ressaltam que:

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com valores sociais do trabalho (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 71).

Nessa lógica, a elaboração dos conteúdos curriculares não é mais responsabilidade da escola nem dos professores, ficando em grande parte a cargo de especialistas de várias áreas do conhecimento, podendo corroborar, assim, a alienação do trabalho docente (VEIGA; SILVA, 2018), o que nos leva diretamente a

pensar no papel que os professores brasileiros desempenharam em todo este processo.

Por esses e outros fatores, desde o início, a elaboração da BNCC foi permeada por polêmicas e desaprovações, ocorrendo uma polarização entre os defensores da Base e aqueles que apresentaram um discurso contrário. Desta forma, por um lado, o Ministério da Educação (MEC) vem comemorando a aprovação do documento como o grande projeto educacional brasileiro (CASSIO, 2019), apontando expectativas bem vistas para qualquer sistema de ensino, conforme vemos abaixo,

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017b, p. 8).

Por outro lado, Cassio (2019, p. 13) ressalta seu caráter mercadológico e submisso ao poder do capital, ao afirmar que “A Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular. Alicerçada nas avaliações de larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos”. Esta concepção ratifica, pois, com a ideia de Betti (2018), que já havia observado que a finalidade última da Base seria viabilizar uma métrica para avaliação quantitativa de larga escala do rendimento dos estudantes.

Complementarmente, ao refletir sobre as funções de um currículo nacional, Apple (2013), afirma:

Seu principal valor não está no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdo e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes. É claro que isso não deveria ser totalmente desconsiderado, mas seu principal papel está sim *em prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação*. O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças do livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência (APPLE, 2013, p. 88).

Como podemos observar, existe entre os críticos da Base um grande receio de que os esforços destinados à construção do documento tenham mais a ver com as exigências do mercado, e sua respectiva subordinação às avaliações externas de larga escala, do que propriamente com a qualidade da educação nacional. Estas afirmações ratificam o pensamento de teóricos das concepções críticas da educação, como McLaren (2000):

A maioria dos sistemas escolares, atualmente, vive em prostração patética com relação ao mercado capitalista e subordinado à nova ordem tecnocapitalista. Estamos testemunhando, em toda parte, o aumento progressivo dos domínios do capitalismo. **Tudo se torna mercadoria, incluindo currículos, cursos, materiais pedagógicos**, estilos de vida e sistemas de crenças (MCLAREN, 2000, p. 238, grifo nosso).

Por isso nos remetemos a Sacristán (2017), ao nos advertir que a existência de um currículo prescritivo vai muito além de sua declarada missão de auxiliar os professores, obrigando a um viés econômico e também a uma forma de controle do currículo e das atividades escolares:

A necessidade de elaborações intermediárias do currículo para os professores, sendo uma necessidade conjuntural, não pode nem deveria se converter numa prática de controle e desprofissionalização dos professores, mas ser um meio entre outros possíveis e necessários (SACRISTÁN, 2017, p. 151).

O autor acima não nega as possíveis contribuições que as elaborações intermediárias possam trazer ao aprendizado dos estudantes, mas atenta aos efeitos maléficos que tais propostas possam encobrir, e salienta a possibilidade de outras ações, além de uma proposição curricular. Para ilustrar essa linha de raciocínio, tomaremos o pensamento de Cássio (2019), que traz ao debate o Plano Nacional de Educação e sua desvalorização frente à homologação da BNCC:

Embora o PNE indique uma série de caminhos para a efetivação do direito à educação e, por conseguinte, para a melhoria dos indicadores educacionais, o governo federal e os *reformadores empresariais* da educação insistem em inverter a lógica, priorizando a produção de indicadores para depois pensar na efetividade social das políticas educacionais (CÁSSIO, 2019, p. 19).

Grande parte do debate por nós aqui trazido gira em torno da adoção de um currículo nacional padronizado. Atentamos, pois, que a própria BNCC não se coloca como um currículo, mas sim como um referencial para a elaboração dos currículos, responsabilidade delegada a cada rede de ensino. Assim, nesse aspecto, acreditamos ser basilar a participação crítica dos docentes, pois como aponta SILVA (2013), mesmo se pensássemos, por exemplo, no currículo como uma coisa ou uma mera lista de conteúdos, ele acabaria sendo, sobretudo, aquilo que fazemos com esta coisa. Desta forma:

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnaliza-los, contestá-los (SILVA, 2013, p. 189).

Independentemente das falhas e objetivos escusos que possam ter permeado todo o conceito e mesmo a elaboração da BNCC, acreditamos, proeminentemente, que o papel da sociedade e, especificamente, dos professores nesse contexto seja o de explicitar seus erros e pontos fracos, unindo esforços para superá-los. Pois, como salientam Branco *et al.* (2018):

[...] é preciso repensar e avaliar a educação brasileira, fugir desse caráter alienador, que, ao invés de construir uma sociedade crítica e emancipada, tornou-se instrumento de adestramento de indivíduos, moldando-os e preparando-os para o mundo do trabalho para servir aos interesses do capital, em um processo muito bem arquitetado pelas classes dominantes, representadas pela elite, pela classe política e pelos órgãos internacionais como o Banco Mundial [...] (BRANCO *et al.*, 2018, p. 37).

3.1.1 Mas como fica a Educação Física com a BNCC?

Todo embate que permeou a elaboração da BNCC, inevitavelmente, também se adentrou para a construção do texto de Educação Física, por isso, neste ponto, procuraremos analisar a Base sob uma outra perspectiva. Em que pese a pertinência das observações de diversos críticos, não olharemos para a publicação nos limitando apenas a arrolar aqui as críticas e os pontos que lhe faltam - o que

seria uma possibilidade pertinente, haja vista a ausência de discussões sobre gênero, a pouca, ou melhor dizendo, pífia ênfase na educação especial, dentre outros - mas encararemos o termo *Base* a partir de sua interpretação literal, ou seja, como um documento que estabelece conteúdos essenciais, mas que em nenhuma hipótese deve ser compreendido como sendo todo o arcabouço dos conteúdos, pelo contrário, sendo ela, por sua própria essência, um documento incompleto.

Entendemos que esse enfoque pode ser uma saída para superar algumas das limitações e ausências levantadas por seus críticos, pois possibilita aos docentes retomar, em parte, a responsabilidade pela escolha dos conteúdos, extrapolando o seu teor de acordo com as necessidades pedagógicas que pretendem perseguir.

Cabe esclarecer ainda que esta postura nada tem a ver com a adoção ou aceitação pacífica do documento, em vez disso, buscamos disseminar entre os docentes a necessidade do desenvolvimento de uma postura crítica, tomando para tanto as ideias e pensamentos de Paulo Freire:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996).

Por conseguinte, entendemos que as críticas à BNCC devem almejar sempre sua superação, tanto para extrapolar o que lá vai contido, quanto para alargar o próprio desenvolvimento da curiosidade epistemológica do professor, que tenha como norte a busca por uma Educação que realmente atenda às necessidades de seus educandos.

Paulo Freire, brilhantemente, atenta para o fato de que, “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 2019, p. 146). Consequentemente, também

acreditamos que seria ingenuidade esperar que uma Base gestada pelas mãos de um governo que chegou ao poder, como bem salientou Neira (2018), por meio de um golpe político-jurídico, possa contemplar satisfatoriamente os anseios da classe trabalhadora, ignorando os desejos e pressões do capital financeiro. Vemos então a necessidade de a criticidade ser uma das habilidades essenciais aos professores, quando esses são colocados frente a frente com propostas de caráter centralizador, postura aquela que, como dito, tentaremos adotar em seguida.

Entendemos, sem dúvida, ser este um documento que tem como premissa a reflexão por parte docente, visto que a Base define uma parte, dentre as necessárias para a real elaboração de um currículo. Betti (2018) atenta ao fato de a BNCC não ser um currículo, pois não há explicitação do *porquê*, do *o que*, do *como*, do *quando* e do *para quem*. A definição destes cinco fatores, por si só, já demanda um enorme trabalho de reflexão por parte dos educadores das unidades escolares. Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), ao escreverem sobre a Base, já ressaltavam a:

[...] necessidade de a comunidade escolar, sobretudo, os professores, assumir o protagonismo, organizar o próprio planejamento e a implementação das práticas de ensino a partir das problemáticas inerentes ao contexto sociocultural do qual fazem parte (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 110).

Embora a BNCC tenha como mote fundamentar a construção dos currículos, por apresentar uma tabela de conteúdos, Betti (2018) teme que ela seja entendida como se fosse um currículo, em uma acepção extremamente redutora do termo. Partilhamos aqui, especialmente, da mesma preocupação deste autor, pois a despeito do significado, entendemos que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2019, p. 14). Portanto, independentemente do embasamento teórico adotado e explicitado pela Base, entendemos que o currículo construído em cada unidade escolar será mais importante do que qualquer intenção expressa na BNCC. Por isso fica a pergunta: qual currículo a Base irá ajudar a construir nas escolas brasileiras? Infelizmente, a possibilidade de um currículo contendo, essencialmente, uma listagem de conteúdos que siga fielmente o

estabelecido em livros didáticos, até nos parece possível, se o panorama em que se dá propriamente a docência não se apropriar desta visão mais crítica.

A questão sobre como o documento irá influenciar o desenvolvimento do currículo da disciplina de Educação Física nas inúmeras escolas brasileiras é um assunto que comporta, em nossa opinião, um estudo exclusivo e aprofundado, por esta razão, nos atentaremos aqui, ao discurso oficial da Base.

A Educação Física, na BNCC, é compreendida como uma forma de linguagem (BRASIL, 2017b), fato relativamente novo, pois embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio (BRASIL, 2000) já a entendessem como tal, esta concepção agora foi estendida à toda Educação Básica, por meio de um documento federal, que tem a chancela do Conselho Nacional de Educação (BETTI, 2018).

A falta da justificativa para a Educação Física pertencer à área de linguagens é, por sinal, uma das primeiras falhas que os leitores encontram ao se debruçar sobre o documento (BETTI, 2018; NEIRA, 2018). Este apontamento não quer dizer que discordemos do entendimento antes trazido pelos PCNs, mas sim que esta explicitação merecia mais atenção dos especialistas. Acreditamos que esta, dentre outras ausências, fortaleça os argumentos de que a Base se configura mais como um documento descritivo, do que realmente um ponto de partida, ao qual os professores e as redes de ensino embasariam suas reflexões.

Salientamos que apesar de a concepção da Educação Física, enquanto forma de linguagem, ser expressa em um documento oficial de caráter nacional apenas em 2000, outras publicações já haviam apontado para este caminho. Um exemplo é o contido em Soares *et al.* (2012)¹² que afirmam:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada como temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras que constituirão seu conteúdo. **O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem** (SOARES *et al.*, 2012, p. 60, grifo nosso).

¹² Atentamos que neste trabalho estamos utilizando a segunda edição da publicação, mas este conceito já aparece na primeira edição datada de 1992.

Segundo González e Fensterseifer (2009), seria possível afirmar que a Educação Física brasileira, durante o século XX, se consolidou fundamentada nos conhecimentos médicos e biológicos que objetivavam a promoção da saúde. Seguindo este caminho, foi a partir da metade do século passado, que a Educação Física estabeleceu um vínculo com o esporte de tal magnitude, que no senso comum foi possível confundi-la com a prática esportiva propriamente dita (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

O afastamento da Educação Física de uma concepção mecanizada, biológica e descontextualizada, e sua ulterior aproximação da área das ciências humanas, foi tema de diversos trabalhos publicados nas décadas de 80 e 90, ação que ficou conhecida como movimento renovador da Educação Física brasileira (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Nesta perspectiva, a disciplina pode oferecer uma série de possibilidades, visando o enriquecimento das experiências dos estudantes da educação básica e permitindo, assim, o acesso a um vasto universo cultural (BRASIL, 2017b).

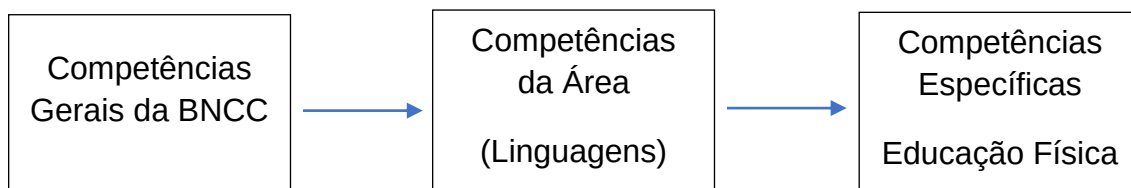
Tomemos como ponto de partida que as aprendizagens essenciais definidas na Base devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que materializam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017b).

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017b, p. 8).

Baseado nas dez competências gerais, “cada área do conhecimento estabelece **competências específicas de área**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos” (BRASIL, 2017b, p. 28). No caso das áreas que abrigam mais de um componente, também foram estabelecidas competências específicas para cada um deles, que no caso da Educação Física também formam um total de dez competências, como podemos observar no quadro abaixo:



Hierarquia das Competências apresentadas na BNCC



Fonte: Baseado em Brasil (2017b).

Quadro 1 - Competências específicas de educação física para o ensino fundamental - BNCC

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017b, p. 223).

Segundo Betti (2018), as competências específicas da Educação Física se referem, no seu entendimento, às suas finalidades gerais, pois não são competências de fato e ressalta que “[...] “competência” refere-se a aprendizagens esperadas d@s estudantes e, portanto, não pode ser referida a componentes curriculares. Não é o componente curricular que “aprende”, são @s estudantes” (BETTI, 2018, p. 161). Neste ponto, o autor chega a sugerir a reescrita das competências de forma que realmente se apresentem enquanto uma finalidade geral, como quando se refere a competência 1:

Trata-se obviamente de uma finalidade geral, aliás tão geral que poderia invocar a metáfora de uma bússola: aponta o norte, para onde as escolas e professor@s de Educação Física deveriam dirigir seus esforços de ensino. Sugiro então que esta competência assim seja lida, como uma finalidade geral do componente curricular: *1. Possibilitar (a)os alun@s a compreensão da origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual* (BETTI, 2018, p. 161).

Visando garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – entendidos na BNCC como conteúdos, conceitos e processos – que, por sua vez, são estruturados em unidades temáticas (BRASIL, 2017b).

Quando nos voltamos aos conteúdos propriamente ditos constatamos que de acordo com a BNCC, cabe à Educação Física tematizar:

as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, **entendidas como manifestações** das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017b, p. 213, grifos nossos).

Nesta concepção, a BNCC considera que cada prática corporal possibilita aos sujeitos o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais eles não teriam de outro modo. Vivenciar a prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, se faz necessário problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017b).

Mas quais seriam estas práticas? A BNCC elenca seis unidades temáticas para o ensino fundamental, sendo elas: *brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura* (BRASIL, 2017b). Embora caiba ressaltar que o próprio documento entende que:

[...] a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar (BRASIL, 2017b, p. 214).

Mesmo sendo uma dentre as diversas possibilidades, salvo diferenças pontuais na nomenclatura das práticas corporais, o entendimento de que a Educação Física deve tratar das manifestações presentes na cultura corporal nos parece ponto pacífico na área. Betti (2018) salienta que essa tipologia de conteúdos é supostamente conhecida por grande parte do professorado, e se baseia em um relativo consenso da Abordagem Culturalista da Educação Física.

Em contrapartida, a distribuição das unidades ao longo dos anos e as formas de abordagem ainda apresentam algumas divergências, sendo este, consequentemente, um dos pontos mais criticados da BNCC.

Como podemos observar nos quadros a seguir, as seis unidades temáticas foram “desmembradas” em *objetos de conhecimento*, itens nos quais foram considerados o caráter normativo da publicação, cabendo às redes de ensino, às unidades escolares e aos docentes propiciar aos estudantes, minimamente, o acesso aos objetos elencados nos respectivos anos, podendo incluir demais conteúdos, desde que garantido o acesso ao proposto na Base.

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Na BNCC, as unidades temáticas de **Brincadeiras e jogos**, **Danças** e **Lutas** estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em **Ginásticas**, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em **Esportes**, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto **Práticas corporais de aventura** se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (BRASIL, 2017b, p. 219).

Quadro 2 - Distribuição das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana

Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: Adaptado de Brasil (2017b, p. 225).

Quadro 3 - Distribuição das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º AO 9º ANO
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico - combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo

Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

*Fonte: Adaptado de Brasil (2017b, p. 231).

Esta discrepância nos critérios de classificação e progressão gerou críticas de alguns dos docentes mais renomados da área. Neira (2018) destaca que:

O professor poderá perguntar: por que, nos anos iniciais, a lógica adotada para distribuir os objetos de conhecimento dos jogos, brincadeiras, danças e lutas é a proximidade geográfica (do contexto comunitário para o mundo)? O que levou a separar aquelas de matriz africana e indígena? As crianças do 1º e 2º anos não sabem que as lutas existem, nem tampouco as práticas corporais de aventura ou os jogos eletrônicos? Os estudantes do 8º e 9º anos não jogam nem brincam? Por que o critério geográfico não foi empregado na definição dos objetos de conhecimento dos esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura? Por que nos anos finais a distribuição referente às danças foi modificada? (NEIRA, 2018, p. 220).

Betti (2018) também se debruçou sobre os critérios de organização dos objetos de conhecimento dentro de cada unidade temática. Ao analisar as seis manifestações, o autor destacou que a unidade “esporte” apresenta sete tipos de divisão, ocupando assim um grande espaço no documento. Fato este que, a princípio, poderia sugerir um retorno à concepção esportivista de décadas passadas, mas atenta que a quantidade de páginas destinada ao conteúdo, não necessariamente vai se refletir em uma hegemonia da oferta de esportes nas aulas, e conclui que a variedade proposta na BNCC tende a ajudar na desconstrução do quarteto fantástico¹³, possibilitando o estudo de uma multiplicidade de manifestações esportivas na escola.

Neira (2018), por outro lado, entende que o modelo da lógica interna adotada na modalidade esporte, não abre espaço para a significação cultural, tendo em vista que um esporte de invasão receberá esta classificação independentemente do local do Brasil. Como ele questiona, “entre tantos critérios mais abertos aos modos de leitura dos sujeitos, resta saber por que a prevalência desse, que praticamente inviabiliza as escolhas dos professores” (NEIRA, 2018, p. 220).

¹³ Termo utilizado para denunciar a hegemonia que o voleibol, basquetebol, futsal e handebol possuem na Educação Física Escolar.

Sobre o conjunto das demais manifestações, Neira (2018) atenta que é possível observar influências da teorização pós-crítica da Educação Física, e salienta:

Segundo a BNCC, a brincadeira “x” poderá ser regional para uns e nacional para outros. A depender do grupo, uma dança pode ser urbana ou de salão. Não há empecilho se uma ginástica demonstrativa for significada como ginástica de condicionamento ou vice-versa. Idiossincrasias à parte, a significação depende das experiências culturais de quem lê ou vivencia a prática corporal (NEIRA, 2018, p. 220).

No tocante à *ginástica* e às *práticas corporais de aventura*, Betti (2018) entende que as categorizações propostas se mostram pertinentes, e aponta que os critérios estabelecidos possuem uma justificativa aceitável. As críticas do autor aparecem mais claramente quando o fundamento utilizado se baseia na localização, parâmetro que foi adotado nos temas: *jogos e brincadeiras, lutas e danças*.

Em seu artigo, Betti (2018) nos lembra que:

Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado do ponto de vista cultural, as crianças e jovens têm acesso relativamente fácil a informações provenientes dos mais variados locais do planeta. Em muitas situações, a “cultura local” reduz-se ao futebol (praticado em geral por homens); em outras haveria dificuldade em delimitar qual seria a cultura “comunitária” e “regional”. E, muitas vezes, será difícil distinguir o que é cultura “comunitária” ou “local” do que é “indústria cultural” (basta lembrar das músicas e coreografias associadas que vão e vem ao sabor do “mercado” controlado pelos grandes grupos midiáticos. Aliás, também o termo “comunitário” está sujeito a equívoco de interpretação, pois “comunidade” é uma categoria antropológica, não geográfica como é “regional”. Temo que isso poderá levar a meras caricaturas das culturas de movimento comunitárias e regionais (BETTI, 2018, p. 162).

Sobre os critérios que levam em conta a distância, Neira (2018) observa que a BNCC intitula de “progressão do conhecimento” a mudança na nomenclatura de “brincadeiras populares do contexto regional” para “brincadeiras populares do Brasil”. E questiona se realmente uma seria mais complexa do que outra, ressaltando:

Com o mesmo sentido, o documento recomenda que se progrida de danças urbanas para danças de salão, lutas do Brasil para lutas do mundo, práticas

de aventura urbanas para práticas de aventura na natureza. Ou seja, pululam as incoerências (NEIRA, 2018, p. 220).

A crítica destes dois autores em relação à apresentação e organização dos conteúdos pela BNCC nos parece previsível, já que, visivelmente, em maior ou menor grau, possuem concepções relativas à Educação Física diferentes daquela adotada na Base. Tal situação, provavelmente, não deve se resumir aos dois professores aqui citados, tendo em vista as diversas abordagens da Educação Física escolar existentes no Brasil¹⁴.

Cabe ressaltar, entretanto, que a questão envolvendo concepções e abordagens é de caráter fundamental, pois como apontam Soares *et al.* (2012, p. 32), “o trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino”. Consequentemente, os parâmetros para seleção e organização de conteúdos podem variar entre as concepções. Soares *et al.* (2012), como representantes da abordagem Crítico – Superadora, destacam, por exemplo, a relevância social do conteúdo, sua contemporaneidade, adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências de pensamento e a provisoriade do conhecimento.

Neira e Nunes (2009), defensores da Abordagem Cultural baseada em uma concepção pós-crítica do currículo, entendem que os conteúdos devem emergir da problematização apresentada pelas atividades de ensino, levando-se em conta o esforço do grupo para sanar dúvidas que surgirem diante de um fenômeno ainda não compreendido. Para estes autores, os critérios para seleção, distribuição e elaboração das atividades de ensino devem atender a alguns princípios básicos, que busquem a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa, sendo estes: reconhecer nossas identidades culturais, proporcionar a justiça cultural, atentar ao processo de descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e a ancoragem cultural dos conteúdos (NEIRA; NUNES, 2009).

¹⁴ No levantamento realizado por Darido (2011), a autora elenca dez abordagens diferentes, sendo: Desenvolvimentista, Construtivista – Interacionista, Crítico Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico – Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e a dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Libâneo (2013) salienta que o processo de escolha dos conteúdos de ensino deve levar:

[...] **em conta** não só a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades, mas também **a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos**, isto é, nos problemas e desafios existentes **no contexto em que vivem**. Além disso, os conteúdos de ensino devem ser elaborados em uma perspectiva de futuro, uma vez que contribuem para a negação das ações sociais vigentes tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente humanizada (LIBÂNEO, 2013, p. 143, grifos nossos).

Como podemos observar, os critérios apresentados, embora diferentes, não são necessariamente divergentes, mesmo assim, a forma de olhar para os conteúdos curriculares defendida por cada perspectiva pode gerar conflitos entre si e especialmente quando reunidos pelo texto único da BNCC.

Paralelamente a essa discussão, existem ainda características importantes e que pouco costumam ter a ver com os estudos e as escolhas pedagógicas, pois se relacionam à área política da educação. Bracht (2010) propõe:

[...] considerar que a disciplina seja contemplada com um espaço/tempo pedagógico específico nos currículos escolares nos nove anos, ainda que nos primeiros anos (1º ao 5º ano) de muitas redes de ensino a Educação Física ainda não esteja sob a responsabilidade de professores especialistas (licenciados em Educação Física). O tempo destinado às aulas da disciplina varia significativamente — de três aulas semanais a uma, sendo o mais comum duas aulas semanais. Variam muitíssimo também as condições do espaço pedagógico específico para as aulas: de quadras cobertas a espaços de terra e pátios improvisados até a falta total de espaço minimamente adequado (BRACHT, 2010, p. 4).

Fica implícito que embora dois professores diferentes possam comungar da mesma abordagem pedagógica da Educação Física, tendo uma concepção muito próxima do que a disciplina deve oferecer aos estudantes, a quantidade de aulas semanais, o local de realização das aulas e a condição material, são pontos importantíssimos para a escolha do conteúdo, isso sem levar em conta a presença, em algumas redes de ensino, de profissionais não licenciados nos anos iniciais. A variação de condições em um país continental e desigual como o Brasil coloca um

grande desafio aos docentes submetidos a uma mesma Base, muitas vezes, inclusive, caracterizados por formação muito diversa.

De todo modo, entendemos que a BNCC estabelece uma parte importante do conteúdo, mas não “todo” o conteúdo. Ao observar, por exemplo, o estipulado nos dois primeiros anos do ensino fundamental, temos os objetos de conhecimento: *brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, esportes de marca, esportes de precisão, ginástica geral e danças do contexto comunitário e regional*. Em outras palavras, temos cinco objetos para serem trabalhados em dois anos, o que entendemos abrir espaço para outros conteúdos não previstos.

Atentamos ainda que nada impede que durante a tematização das danças comunitárias e regionais, a discussão pedagógica possa levar às manifestações de *danças de salão ou indígenas* previstas na Base para outros anos, ação essa que pode ocorrer também com os demais objetos do conhecimento. Como já salientamos, entendemos haver abertura na BNCC para tanto, havendo necessidade, é claro, em alguns anos, de uma reflexão sobre o tempo de duração do conteúdo, visto que no final do ensino fundamental, por exemplo, temos nove objetos no último biênio.

Outra parte do texto da Base que foi motivo de inúmeras críticas foi aquele no qual estipula que:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: **movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017b, p. 2013).

Assim, entende-se que as práticas corporais tematizadas na escola “são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (BRASIL, 2017b, p. 213). Sobre esta afirmação, Neira (2018) aponta que:

Se o intento da educação física na área das linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica. Paradoxalmente, segundo o discurso oficial, o UFC, os exercícios de preparação física, o mamulengo, pau de bandeira e muitas outras práticas corporais não poderão ser estudados na escola, dado que escapam aos parâmetros estipulados pela BNCC ao abarcar significados do âmbito profissional, performativo e religioso (NEIRA, 2018, p. 219).

Atentamos, pois, que o trecho retirado da página 213 da BNCC merecia um maior esclarecimento, pois observamos a possibilidade de que as atividades citadas acima sejam, sim, tematizadas, haja vista que embora seus significados e motivações principais - se for possível realizar esta classificação - pertençam ao campo do trabalho, rendimento ou religião, essas manifestações nem sempre estão totalmente dissociadas do lazer, entretenimento ou do cuidado com o corpo e saúde.

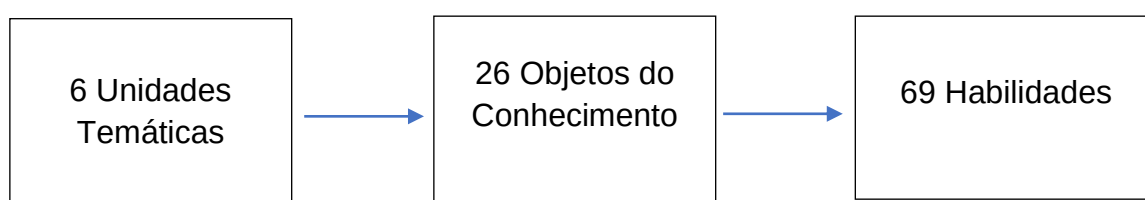
Tomemos, por exemplo, as práticas religiosas e sua vinculação com o lazer, sobre as quais Costa (2017) afirma:

Não faz sentido perguntar se algumas práticas são lazer ou religião, se elas podem ser totalmente lazer e totalmente religião. Lazer porque são genuínas práticas culturais caracterizadas por uma busca pessoal de prazer. Religião porque compõem um sistema em que a crença é apenas um de seus elementos. Ao final, tem-se que **religiões também produzem práticas de lazer**. Atividades que, especialmente em contexto pluralista, não estão disponíveis apenas aos fiéis, mas também a curiosos e simpatizantes. **Religião pode criar alternativas de lazer** (COSTA, 2017, p. 132, grifos nossos).

Pensamos que ao adotar o conceito acima, optamos por uma definição abrangente, na qual uma divisão redutora não faz sentido, pois acreditamos que as manifestações não são passíveis de serem encaixotadas em um único significado. Assim, embora discordemos de Neira (2018), quando ele afirma que segundo o discurso oficial tais práticas não poderão ser estudadas, visto que em nosso entendimento o discurso presente na Base é confuso, concordamos quando o autor reconhece que “a significação não se define oficialmente de forma arbitrária, pois se encontra na esfera do imponderável, faz parte do processo de negociação cultural que cada grupo trava com os demais membros da sociedade” (NEIRA, 2018, p. 219).

As unidades temáticas e os objetos do conhecimento apresentados estão vinculados, por assim dizer, ao desenvolvimento de uma série de habilidades. Explicitando melhor, cada componente curricular possui unidades temáticas que lhes são específicas, objetos de conhecimento que segmentam as unidades temáticas e, finalmente, habilidades decorrentes dos objetos de conhecimento (NEIRA, 2018).

Quantificação das unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades apresentadas na BNCC



Fonte: Baseado em Brasil (2017).

Betti (2018) relata que houve uma redução da quantidade de “habilidades” constantes na BNCC em sua versão final, se comparada às anteriores. Em um primeiro momento, o autor pontua que isso até se mostrou desejado, visto que na sua opinião, havia uma quantidade excessiva na primeira versão. Mas em seguida denuncia que grande parte deste enxugamento ocorreu devido à retirada de habilidades relacionadas aos temas gênero, etnia e equidade social. O que, segundo ele, “evidencia uma tentativa de esvanecer uma abordagem sócio política crítica” (BETTI, 2018, p. 165).

Ainda que esta exclusão não represente, necessariamente, uma proibição da inserção dos referidos temas nos debates e processos que ocorrem no interior das unidade escolares, Apple (2013) nos adverte:

Foucault lembrou-nos de que, se quisermos compreender como funciona o poder, basta que olhemos para as margens, basta que observemos os conhecimentos, a autocompreensão e a luta daqueles que foram relegados à condição de “os outros” por poderosos grupos desta sociedade (APPLE, 2013, p. 91).

Neste ponto, a existência de uma espécie de silêncio nas habilidades da Educação Física sobre as questões de gênero, etnias e equidade social representa, infelizmente, a concepção vigente, em parte da sociedade, de que a educação não deve se debruçar sobre temas assim, devendo se ater apenas às aprendizagens “essenciais”, como se isso fosse possível. Em resumo, a adoção do dito “silêncio” corresponde a um modelo de sociedade implicitamente contido na BNCC. Consequentemente, um rápido olhar para as habilidades ali descritas pode, em certa medida, expor algumas das ideologias e possibilidades do documento, da mesma forma que a abstenção dos professores sobre estes mesmos temas, durante a ação docente, também determina suas concepções subjacentes.

Para entender melhor a função das habilidades na Base iremos recorrer à definição de Perrenoud (2013), que sugere também, uma distinção entre os termos *competências* e *habilidades* :

[...] proponho que falemos de competência quando se tratar do domínio global de uma situação, e de habilidade no caso do domínio de uma operação específica que, sozinha, não seria suficiente para enfrentar um conjunto de parâmetros a serem geridos. Assim, as competências estão relacionadas a um conjunto de situações, e as habilidades a operações ou esquemas que podem funcionar como recursos a serviço de múltiplas competências (PERRENOUD, 2013, p. 49).

Ao analisar a colocação acima, observamos uma relação entre ela e a Base, dado que as 69 habilidades específicas da Educação Física visam o desenvolvimento das 10 competências específicas do componente no ensino fundamental.

Em contrapartida, atentamos que em todas as esferas da educação nacional – federal, estadual e municipal – o termo *habilidade* é utilizado para mensuração das aprendizagens dos estudantes. Um exemplo disso pode ser observado no Decreto n.º 9432, de 29 de junho de 2018, que Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica que define:

Art. 2º São objetivos da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica:



- I - diagnosticar as condições de oferta da educação básica;
- II - verificar a qualidade da educação básica;
- III - oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais;
- IV - aferir as competências e as habilidades dos estudantes;**
- V - fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos;
- VI - promover a progressão do sistema de ensino (BRASIL, 2018, grifo nosso).

O reflexo da legislação pode ser sentido nas inúmeras avaliações externas praticadas no Brasil. No entanto, nos focaremos nas provas geograficamente mais próximas da nossa realidade. Na rede estadual de São Paulo, por exemplo, as Matrizes de Referência para Avaliação SARESP¹⁵ (SÃO PAULO, 2009) apontam:

As **habilidades** possibilitam inferir, pela escala de Proficiência adotada, o nível em que os alunos dominam as competências cognitivas, avaliadas relativamente aos conteúdos das disciplinas e em cada série ou ano escolares. Os conteúdos e as competências (formas de raciocinar e tomar decisões) correspondem, assim, às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas **às diferentes questões ou tarefas das provas**.

Elas **funcionam como indicadores ou descritores** das aprendizagens que se espera os alunos terem realizado no período avaliado. Possibilitam, igualmente, pelo nível alcançado, ordenar posições e localizar cada escola, por intermédio do desempenho de seus alunos, no conjunto das escolas ou sistema educacional do estado de São Paulo.

Por essa razão, **as habilidades devem ser caracterizadas de modo objetivo, mensurável e observável**. Elas possibilitam saber o que é necessário que o aluno faça para dar conta e bem do que foi solicitado em cada questão ou tarefa (SÃO PAULO, 2009, p. 13, grifos nossos).

Posição muito próxima a esta pode ser encontrada na matriz de referência da Prova São Paulo¹⁶:

As **habilidades traduzem as associações entre conteúdos e competências**. Funcionam como indicadores ou descritores do que o aluno deve demonstrar como desempenho e permitem concluir se houve de fato aprendizagem e em que nível ela ocorreu.

A **definição das habilidades deve ser objetiva, mensurável e observável**. Cada uma delas, quando bem formulada, permite uma descrição clara do que os alunos devem realizar como tarefa de aprendizagem para ser possível concluir se de fato houve aprendizagens. **A indicação das habilidades é muito útil na elaboração dos itens das provas**, pois os elaboradores recorrem às especificações nelas contidas

¹⁵ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

¹⁶ Avaliação externa e de larga escala da rede municipal paulistana.

para o ajuste das tarefas cognitivas contidas nos itens a serem respondidos pelos alunos.

As habilidades indicam as coordenadas para a formulação dos instrumentos de avaliação e para a análise dos resultados do desempenho (SÃO PAULO, 2007a, p. 12, grifos nossos).

Portanto, embora no discurso a BNCC objetive garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes, ao apoiar as escolhas necessárias para a concretização de seus projetos de vida e a continuidade de seus estudos, assim como seu desenvolvimento integral por intermédio de dez competências gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2017b), a ênfase dada pelas atuais políticas educacionais às *habilidades*, enquanto descritoras das avaliações externas, podem reduzir o processo de ensino a uma lista de itens que irão “cair na prova”.

Betti (2018) destaca que as habilidades cognitivas objetivas, mensuráveis e observáveis não conseguem dar conta das singularidades da Educação Física, visto que suas especificidades dificultam ou praticamente impedem uma avaliação objetivada e quantificada, à medida que envolvem experiências carnalmente vividas, mergulhadas em emoções, sentimentos, desejos, pertencentes ao reino da subjetividade.

Neste ponto, praticamos a ousadia de realizar um pequeno adendo ao pensamento do referido autor, pois lembramos que, apesar de as avaliações externas não conseguirem, de fato, mensurar a “totalidade” das experiências e aprendizagens da Educação Física, promovendo a exclusão daquilo que a disciplina tenha, talvez, de mais peculiar e rico, isso infelizmente não representaria empecilho ou dificuldade na elaboração, quantificação ou mesmo na objetividade de um exame padronizado.

Para ilustrar nosso argumento, utilizaremos o levantamento realizado pelo próprio Betti (2018), no qual ele observa que o verbo “identificar” é o mais utilizado na redação das habilidades na BNCC de Educação Física, com 23 citações. Assim, destacamos quatro habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do ensino fundamental e que apresentam o referido verbo:

(EF12EF07) Experimentar, fruir e **identificar** diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem

materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.

(EF35EF10) Comparar e **identificar** os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.

(EF67EF19) **Identificar** os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.

(EF89EF05) **Identificar** as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam (BRASIL, 2017p, p. 227 a 237, grifos nossos).

Ao abordarmos este exemplo, que evidencia quatro das 23 referências ao verbo “identificar”, podemos concluir que tais habilidades – e algumas outras - poderiam ser concretamente contempladas em uma avaliação escrita padronizada. Em nossa experiência docente acumulada, alunos dos primeiros anos seriam capazes de *identificar* as diferenças entre movimentos de giro, saltos e acrobacias. Também acreditamos ser possível para estudantes do terceiro ao quinto ano *identificar* as similaridades e diferenças entre os gestos e espaços relacionados à “dança da onça” (manifestação indígena) e ao maculelê (manifestação afro-brasileira).

Alertamos, portanto, que a visível incompatibilidade entre a Educação Física e as avaliações externas, *a priori*, não exclui a possibilidade de os gestores educacionais implementarem uma forma de mensuração deste teor, visto que, do ponto de vista das habilidades indicadas na BNCC e, portanto, ao contrário da afirmação de Betti (2018), entendemos ser totalmente possível a mensuração de algumas das habilidades trazidas pela Base, objetivamente. Embora acreditemos que o autor estivesse se referindo a uma avaliação com foco na excelência e, por isso, sua afirmação sobre a impossibilidade de ela abarcar as habilidades elencadas, o que questionamos é a efetividade e a parcialidade que tal ação teria, uma vez que, por ser sectária, pouco acrescentaria ao aprendizado da cultura corporal.

De todas as possibilidades que a BNCC traz, a questão de propiciar ou abrir caminhos para a realização de avaliações em larga escala, é o único ponto que não consideramos ser bem-vindo, pois como bem alertaram Lima e Castanho (2012, p.70), “a preocupação exagerada com a definição de objetivos que possam ser

previstos, observados, medidos, comparados, pode levar o professor a pensar que só esses objetivos podem ser ensinados”. Ademais, a implantação deste tipo de teste, independente do componente curricular, merece um exame atento no que diz respeito à relação entre avaliação e aprendizagem, pois estariam os testes objetivando realmente mensurar o conhecimento ou estariam delimitando aquilo que deve ser ensinado? Em nossa opinião, nenhum caminho comporta apenas uma direção.

Não nos debruçaremos, neste estudo, sobre os rumos que a relação entre a BNCC e a prática da avaliação externa podem tomar, mas entendemos ser este um tópico que, embora já tenha sido razoavelmente debatido, ainda merece atenção, especialmente no que diz respeito à Educação Física, visto que pela primeira vez temos um rol de *habilidades* de abrangência nacional, o que tanto pode resultar na superação da fragmentação e consequente desenvolvimento de aprendizagens essenciais para os estudantes brasileiros, quanto em uma política de submissão ao mercado, pela venda de livros didáticos e elaboração de testes padronizados. Voltemos, assim, nossa atenção às *habilidades*.

Betti (2018) atenta que se as *habilidades* são indicadores e descritores das aprendizagens, consequentemente os verbos nelas contidos expressam o objetivo perseguido. Ao todo, segundo levantamento realizado por Betti (2018), foram utilizados 40 verbos diferentes nas 69 habilidades esperadas para o ensino fundamental na disciplina de Educação Física, sobre as quais o autor realizou os seguintes apontamentos:

Quanto ao modo como foram redigidas as “Habilidades”, percebo algumas dificuldades. Várias delas acumulam mais de uma habilidade ou objetivo de aprendizagem na mesma redação, e poderiam ser desdobradas. Em muitas, os verbos utilizados podem dar margem a interpretações bem diferentes para o direcionamento das práticas pedagógicas, como: viabilizar, superar, recriar, dentre outros. Há verbos que poderiam ser considerados sinônimos (propor – produzir – elaborar – formular; usar – utilizar) cujos significados têm diferenças sutis no contexto das Habilidades em que aparecem. Há verbos que a rigor se referem a estratégias de ensino, e não caracterizam objetivos de aprendizagem (por exemplo: praticar, divulgar, discutir, verificar) (BETTI, 2018, p. 166).

No que se refere às habilidades para o componente, a BNCC de Educação Física se aproxima da proposta de Bloom, inspirada na racionalidade tyleriana, ao adotar a terminologia *dimensões do conhecimento* (NEIRA, 2018). Cabe esclarecer que no documento relativo à Educação Física a delimitação das habilidades privilegia oito *dimensões do conhecimento*, a saber: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017b).

Essa relação entre *habilidades* e *dimensões do conhecimento* se mostra, particularmente, nebulosa. O verbo *experimental* é o segundo mais numeroso na redação das habilidades, fato esse que expõe um problema, visto não se tratar exatamente de uma habilidade, ou competência, mas sim, de uma das oito *dimensões do conhecimento* (BETTI, 2018).

Neira (2018) adverte para um certo desequilíbrio na distribuição dos objetos de conhecimento e, em especial, das habilidades, ao atentar para o fato de que entre o 3.º e 5.º anos não foi destinada nenhuma habilidade de reflexão sobre a ação, construção de valores, compreensão e protagonismo comunitário na unidade temática *lutas*. O autor reforça que nenhum objeto do conhecimento foi contemplado com habilidades referentes a todas as dimensões e ressalta que, “salvo quatro honrosas exceções, o protagonismo comunitário foi desprezado” (NEIRA, 2018, p. 221). Este apontamento nos interessa muito, dado que no tocante aos objetivos deste trabalho, ele diz respeito, especialmente, aos três modelos instrucionais que serão discutidos nos capítulos posteriores.

Estas são apenas algumas das inúmeras críticas tecidas às *habilidades* descritas no componente e que aqui reunimos. Entendemos que, se por um lado, a Educação Física agora possui um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas, tal qual ocorre com as demais disciplinas, por outro, devido aos equívocos apontados, ainda podemos ser surpreendidos por problemas no desenvolvimento do processo pedagógico. Como certamente salientou Betti (2018):

Como as “Habilidades” (que são na verdade a parte mais importante da BNCC) têm problemas de redação, não são facilmente compreensíveis e se abrem a muitas interpretações, tendo a achar que não serão foco da atenção inicial d@s professor@s. Daí a importância d@s gestor@s

escolares abrirem discussão coletiva sobre a BNCC – EF com @s docentes (BETTI, 2018, p. 173).

Olhando para a construção da BNCC da Educação Física ainda é possível detectar outras questões que merecem atenção. Podemos, por exemplo, voltar nosso olhar à mudança ocorrida na comissão de especialistas responsáveis pela sua elaboração. Composta inicialmente pelos professores Vagno Ferreira de Sousa - União dos Dirigentes Municipais de Educação - (Undime), Elias Carvalho Pereira Junior Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Marcos Garcia Neira – Universidade de São Paulo (USP), Admir Soares de Almeida Junior – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Luciana Pegoraro Penteado Gândara (Consed), Alaércio Guimarães (Undime), Suraya Cristina Darido – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Santiago Pich – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), João Manoel de Faro Neto (Consed), Marcílio Souza Júnior – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Vitor Powaczruk (Consed), Fernando Jaime González – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), elenco que permaneceu até o impeachment da presidenta Dilma Rouseff. Já o grupo responsável pela terceira e última versão se resumiu à professora Suraya Cristina Darido (UNESP) e ao professor André Luís Ruggiero Barroso (Faculdade Jaguariúna), tal esvaziamento no grupo dos especialistas, implementado pelo novo governo, ocasionou uma inevitável descontinuidade no processo de elaboração do texto. Neira (2019) reforça que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao menos na sua primeira e segunda versões, tinha como intuito apoiar os sistemas na elaboração de suas propostas ou na reorientação das existentes. Não se tratava de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente, nem tampouco aprendizagens que todos os estudantes deveriam alcançar. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio na construção de currículos estaduais, municipais, da rede provada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia, tem que ser um decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico (NEIRA, 2019, p. 159).

Esta mudança de concepção da BNCC pode facilmente ser explicada pela alteração das forças de poder ocorridas com a alteração no governo federal e, inevitavelmente, no MEC, após o Golpe de Estado disfarçado de Impeachment, ocorrido em 2016 (BOITO JR, 2018; JINKINGS, 2016; LÖWY, 2016; MONTEIRO, 2018; NAPOLITANO, 2019; SOUZA, 2016).

Após estas inúmeras observações é premente nos questionarmos se, ao cabo, a elaboração da BNCC foi benéfica ou não para o desenvolvimento da Educação Física brasileira. Neira (2018) afirma que o documento é um retrocesso político e pedagógico, pois vai na contramão da Educação Física contemporânea. Segundo o autor, a ausência de criticidade é alarmante, o que o leva a suspeitar que os resultados serão nefastos para todos que se virem obrigados a colocá-la em ação. Betti (2018) se mostra menos pessimista e entende que a BNCC não deve ser queimada em uma fogueira, atentando que o documento precisa de interlocutores críticos, que potencializem suas virtudes e minimizem seus defeitos.

De nossa parte, como já explicitado, não guardávamos esperança de que seria feita a entrega de um documento crítico, que visasse a superação das desigualdades e promovesse uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros, haja vista o contexto de polêmicas envolvendo a articulação para a construção da BNCC. Entendemos também que devido ao tamanho continental do nosso país e sua típica complexidade histórica, muito dos efeitos oriundos da homologação da Base não estará na esfera federal, mas sim na estadual e municipal. Tal fato pode gerar diferenças importantes nos resultados de cada rede de ensino. Inferimos, assim, que gestores democráticos e centralizadores irão impor concepções diferentes acerca da utilização da BNCC. Cury, Reis e Zanardi (2018) nos lembram que em regimes politicamente mais abertos, o programa dos currículos é mais flexível e propositivo, e que nos regimes mais fechados o caráter de vigilância, a estruturação dos currículos e a produção dos livros didáticos estão mais presentes.

Considera-se, pois, que a BNCC é uma proposição necessária, tanto para a Educação Física, quanto para os outros componentes curriculares, já que está prevista em vários documentos e leis (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016).

Independentemente de qualquer tentativa de controle, enquanto houver escolas e professores, existirá vida fora da Base (CÁSSIO, 2019).

Como veremos em nossa análise documental, a BNCC ofereceu subsídios para a construção de diferentes documentos, dentre eles, a proposta curricular da cidade de São Paulo, intitulada *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019a), alvo maior de nosso interesse. Neste ponto, considerando que nosso problema de pesquisa está enfocando, primeiramente, as questões relativas ao envolvimento dos alunos durante as aulas e, depois, os métodos sugeridos pelo *Currículo da Cidade* para enfrentar esta problemática, aprofundaremos esta discussão contextualizando a relevância da Didática diante disso tudo.

3.2 Didática

O debate acerca das ações decorrentes da homologação da BNCC e, especialmente, da implementação do *Currículo da Cidade* remetem, entre outros pontos, à discussão sobre o processo de ensino. Não podemos conceber uma mudança das proporções sugeridas nos dois documentos, que não tivesse a intenção de se fazer refletir nas ações que ocorrem no interior das escolas – e verdadeiramente cremos que nem mesmo os responsáveis por ambas as publicações acreditem nisso.

Portanto, para tentar compreender melhor, tanto o nosso percurso até aqui, quanto os desafios que virão a partir de nossas escolhas pedagógicas, optamos em lançar um olhar sobre a Didática. Para Libâneo (2013):

A Didática é o principal ramo de estudos da pedagogia. Ela investiga fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter os objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

Se analisarmos literalmente a citação acima, podemos inferir que das funções delegadas à Didática, muitas já foram explicitadas pela BNCC e pelo *Currículo da Cidade*. Ambos os documentos já estabeleceram, pelo menos em parte, os objetivos sociopolíticos, os objetivos pedagógicos, os objetivos de ensino e os conteúdos. Esses últimos, diga-se, não de forma totalmente fechada, pois foram definidas algumas das características globais das manifestações, como “danças do Brasil” ou “práticas de aventuras urbanas”, mas a escolha de qual manifestação ou manifestações serão tematizadas dentre as possíveis – maculelê, forró, skate – cabe aos atores no interior da escola. Em outras palavras, se algumas das decisões de cunho didático não se encontram mais unicamente sob o arbítrio dos docentes, outras, como o processo de ensino, ainda estão sob sua deliberação.

Não negamos aqui as possíveis e, muitas vezes, importantes contribuições que outras esferas e níveis dos sistemas educacionais forneçam para os docentes que estão “em sala de aula”, mas salientamos que decisões centralizadas, tomadas por indivíduos que não vivenciam as rotinas no interior da escola, devem ser analisadas criticamente quanto à sua aplicabilidade, pertinência e possíveis resultados. Defendemos, assim, que as decisões no âmbito da Didática devam sempre passar pelo crivo dos profissionais que operam *in loco* nas unidades, especialmente os professores.

A questão que emerge em nossa cabeça pode ser expressa da seguinte forma: Como organizar o processo de ensino alinhado à BNCC e ao *Currículo da Cidade*, visando superar as problemáticas do *afastamento* e da *indisciplina* durante as aulas de Educação Física?

Segundo Libâneo (2013), o processo de ensino é o objeto de estudo da Didática e pode ser definido como:

[...] uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, por meio dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras) (LIBÂNEO, 2013, p. 56).

A discussão sobre esta temática se apresenta como ação fundamental em nosso estudo, pois, não basta dizer que os estudantes necessitam dominar os

conhecimentos, é preciso dizer como fazê-los chegar até eles, ou seja, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para assimilação dos conhecimentos (LIBÂNEO, 2013).

O cenário que os professores de Educação Física da RME dispõem em seu horizonte, no que diz respeito ao “processo de ensino”, é composto por vários itens. De um lado temos a BNCC, que estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da escolarização, definindo também os conteúdos que devem ser trabalhados a cada ciclo. Sua elaboração careceu de procedimentos mais transparentes no que se refere à participação popular, especialmente nas etapas finais precedentes à sua homologação. O fato é que alguns especialistas lançam dúvidas, se seu objetivo é realmente melhorar a educação nacional ou servir ao mercado de livros didáticos e às políticas de avaliação externa a serviço das políticas neoliberais. Como aspectos positivos, pesa o fato dela ser apenas uma Base, estabelecendo o mínimo, comportando a partir desse conjunto sugerido tanto as escolhas dos professores, quanto da comunidade na qual a escola está inserida. Outro ponto importante se refere à possibilidade de diversificação das manifestações tematizadas durante as aulas, principalmente nas escolas onde o currículo esportivizado ainda reina.

Em outro canto do cenário, mas ainda em continuidade à BNCC, temos o *Currículo da Cidade*, a nova proposta curricular paulistana. Documento essencial, visto que a Base, por não ser um currículo, delegou às outras esferas governamentais as decisões sobre o “como” e o “para quem”. O currículo paulistano objetiva ser desenvolvido por uma rede consideravelmente grande, com enormes discrepâncias sociais, tendo como público estudantes pertencentes a contextos culturalmente bem diversificados. Salientamos que, se por um lado esta proposta é nova, por outro, ela tem o mérito de continuar o processo de construção curricular de publicações anteriores da rede. Talvez o aspecto mais importante que devemos ter em mente, em relação a este documento, seja a permanência da adesão à abordagem cultural ou currículo cultural da Educação Física.

A última característica que iremos inserir neste cenário diz respeito ao envolvimento dos alunos. Dentre as diversas problemáticas que permeiam a

docência da Educação Física, optamos por nos debruçar sobre o *afastamento* e *indisciplina*, pois além dos estudos indicarem que esses se apresentam como obstáculos ao processo de ensino, as sugestões indicadas pelas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* para superação desses problemas se apresentam de difícil acesso aos professores. Neste trabalho, o ensino será entendido como:

[...] um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam **objetivos, conteúdos e métodos** conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições, sejam aquelas que o educador já encontra sejam as que ele precisa transformar ou criar (LIBÂNEO, 2013, p. 58, grifo nosso).

Por conseguinte, entendendo que a Didática empreende esforços para realizar a mediação entre as teorias da educação escolar e a prática docente e apresentando-se como uma ponte entre o “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar (LIBÂNEO, 2013), focaremos, portanto, nosso olhar ao “como ensinar”.

Tal ação, em princípio, pode parecer contraditória, mas como tentaremos esclarecer mais à frente, não sugerimos aqui que as ações do âmbito do *como ensinar* sejam independentes de outras decisões pedagógicas. Em hipótese alguma concebemos a Didática como uma disciplina que se debruça exclusivamente sobre as ações que ocorrem no interior da sala de aula. Embora o *como ensinar* se refira a uma das estruturas do processo pedagógico, ele jamais pode estar dissociado do *o que ensinar* e do *para que ensinar*, sendo estes últimos evidenciados pelos *objetivos de ensino* e pelas *finalidades educativas* (ARAUJO, 2012).

Mas o que exatamente compõe este *como* do processo de ensino? Tomando as ideias de Araujo (2012) por referência, podemos dizer que os métodos, as técnicas e as tecnologias educacionais buscam viabilizar o processo de ensino, pertencendo, conseqüentemente, à ordem do *como ensinar*.

Não pretendemos explicitar detalhadamente todas as possíveis classificações para as ações que ocorrem no âmbito do *como ensinar*, como, por exemplo, poderia ser feito por meio do estabelecimento da diferença entre as concepções de método, técnica, modelo etc. Entretanto, esclareceremos nossos argumentos acerca da

pertinência do estudo e da utilização dos *métodos de ensino* e dos *modelos instrucionais* para a Educação Física atual.

3.2.1 Da Educação Tradicional às Concepções Críticas da Educação: a crítica ao tecnicismo pedagógico e à desvalorização da técnica

Como todo processo educacional, as teorias pedagógicas foram diretamente influenciadas pelas concepções de sociedade vigentes à sua época. Libâneo (2013) por exemplo, já nos alertava sobre este vínculo:

[...] o processo educativo está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve; e as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem. As finalidades educativas subordinam-se, pois, a escolhas feitas frente a interesses de classe determinados pela forma de organização das relações sociais (LIBÂNEO, 2013, p. 23).

Se analisarmos a história da educação escolar, em especial o período posterior à revolução industrial, verificaremos que a sistematização do processo de ensino-aprendizagem vem se ajustando, em maior ou menor grau, à organização dos processos produtivos dominantes (RAYS, 2012). Consequentemente, a gradativa modernização do nosso país, sobretudo a partir da década de 30, que implicou em uma paulatina industrialização, urbanização, tecnificação e internacionalização da economia, inevitavelmente influenciou a educação escolar (ARAUJO, 2011).

Entendemos, pois, que as opções realizadas no âmbito do *como ensinar*, expressas, por exemplo, na escolha dos métodos de ensino-aprendizagem ou da seleção de conteúdos curriculares não se tratam apenas de meras opções didáticas, mas igualmente obedecem a uma opção política (RAYS, 2012; OLIVEIRA, 2014). Concordando com esta colocação, Libâneo (2014) relembra que:

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica

claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (LIBÂNEO, 2014, p. 19).

Na pedagogia tradicional que englobou o período que vai da educação jesuítica até os anos que precederam o lançamento do Movimento dos Pioneiros pela Educação Nova¹⁷ (LIBÂNEO, 2010), a atividade de ensinar era centrada no professor, que deveria apresentar e interpretar a matéria utilizando objetos, ilustrações, mas principalmente a exposição oral (LIBÂNEO, 2013). Aos alunos, que eram tidos como meros receptores dos conhecimentos docentes, cabia a função de decorar os conteúdos, ouvindo e realizando exercícios repetitivos (LIBÂNEO, 2013). Assim, atentamos que o método na pedagogia tradicional:

[...] é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos aprendê-la. É ainda forte a presença dos métodos intuitivos, que foram incorporados ao ensino tradicional. Baseiam-se na apresentação de dados sensíveis, de modo que os alunos possam observá-los e formar imagens deles em sua mente (LIBÂNEO, 2013, p. 67).

Entre os anos de 1930 e 1945 houve um equilíbrio entre a concepção humanista tradicional, defendida pelos educadores católicos, e a concepção humanista moderna, representada pelos Pioneiros da Educação Nova, que pregavam uma educação na qual os aspectos psicológicos predominavam sobre os lógicos. (VEIGA, 2012). O escolanovismo, em oposição à educação tradicional, propunha um novo homem, defendia os ideais democráticos nos quais todos possuíam direitos de se desenvolverem, mas devido à desigualdade social e sua marcante divisão por classes, esta nova escola acabou se destinando majoritariamente aos membros pertencentes às classes dominantes (VEIGA, 2012).

A característica mais marcante do escolanovismo é a valorização da criança, vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados. O movimento escolanovista preconizava a solução de problemas educacionais em uma

¹⁷ Movimento o qual, em 1932, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com ideias baseadas na Escola Nova, do filósofo progressista norte-americano J. Dewey.

perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira em seus aspectos político, econômico e social. O problema educacional passa a ser uma questão de técnica. A ênfase recai no ensinar bem, mesmo que a uma minoria (VEIGA, 2012, p. 38).

Embora como pudemos observar o escolanovismo defendesse, à primeira vista, a implementação de algumas mudanças com características benéficas e necessárias à educação tradicional, Saviani (2018) atenta que suas consequências foram mais negativas do que positivas, pois ao afrouxar a disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimento, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares e, em contrapartida, aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. Ao propor um modelo de Educação com custos mais elevados do que o da escola tradicional, esta nova escola se organizou basicamente por meio de escolas experimentais ou como núcleos raros, bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite (SAVIANI, 2018).

No final da primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava sinais claros de exaustão (SAVIANI, 2018). Paralelamente, a ascensão dos militares ao poder por intermédio do golpe de 1964 provocou alterações em diversos campos da nossa sociedade, e a educação obviamente não ficaria de fora. O período entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da pedagogia nova e a crescente articulação da tendência tecnicista, adotada pelo grupo militar de viés tecnocrata (VEIGA, 2012).

O pressuposto que embasou essa pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico da mesma maneira como ocorreu no trabalho fabril. Instalou-se na escola a divisão do trabalho com a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e, com isso, acentuando as distâncias entre quem planeja e quem executa (VEIGA, 2012, p. 41).

Correspondendo a um cenário social no qual a modernização era entendida como fundamental para o desenvolvimento do país, a educação foi permeada por ideias tecnicistas, como expõe a citação acima. Assim, durante os anos 70 o cenário pedagógico pôde observar a expectativa de que o tecnicismo seria salutar ao processo de ensino e aprendizagem (ARAUJO, 2011). Consideramos importante dar destaque ao que exatamente eram as mudanças trazidas por este novo movimento:



Os elementos constituintes do que se denomina tecnicismo não se restringem à utilização mais ou menos maciça de recursos tecnológicos no ensino, mas a expectativa, a crença, a convicção, a esperança, a confiança de que o emprego de recursos técnicos (sejam audiovisuais, óticos, eletrônicos, cibernéticos ou propriamente técnicas de ensino tais como a instrução programada, o microensino, o ensino por meio de fichas, os módulos instrucionais, as máquinas de ensinar, a teleducação etc.) solucionariam ou teriam papel preponderante na solução das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem (ARAUJO, 2011, p. 16)

Em outras palavras, o tecnicismo pedagógico visa sobrelevar as técnicas, os processos e os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e aprender (ARAUJO, 2011). Como é de se imaginar, foi inevitável que este movimento influenciasse também a Educação Física.

Caparroz e Bracht (2007) atentam que o movimento cientificista, durante as décadas de 60 e 70, foi pautado no desenvolvimento das chamadas “ciências do esporte” e pelo advento da pedagogia tecnicista propriamente dita. Tal fato ocasionou uma desvalorização das discussões pedagógicas e, concomitantemente, acentuou a separação entre essas reflexões e a didática, entendida naquela concepção simplesmente como *prática*.

É salutar lembrar que o tecnicismo não foi um fenômeno iniciado nos anos 60, pelo contrário, sua penetração no âmbito escolar é quase secular, e suas origens remontam ao início do século XX: teorizações sobre administração de Frederick W. Taylor e Henri Fayol e a Psicologia Comportamentalista de B. F. Skinner (ARAUJO, 2011) foram alguns de seus pontos fundantes. Mas é a partir da década de 60 que o tecnicismo se tornou ávido e alienante, fazendo o processo pedagógico descentrado de sua dinâmica (ARAUJO, 2011).

Portanto, sendo a técnica supervalorizada no âmbito do tecnicismo, acabou dimensionado o ensino numa perspectiva alienante: certos elementos componentes do processo pedagógico passaram a ser subordinados à dimensão técnica; a relação pedagógica torna-se descentrada do que a constrói fundamentalmente, isto é, o professor e o aluno. A técnica de ensino, nesse âmbito, deixa de ser um elemento interposto entre ambos com uma função mediadora, e acaba, no mínimo, substituindo o lugar do professor, senão de fato, pelo menos simbolicamente. Dessa forma, em se tornando componente principal, a técnica de ensino ocupa o pedestal do processo pedagógico e subjugua a todos, professores e alunos, e a tudo que compõe tal processo (ARAUJO, 2011, p. 20).

Já no fim dos anos 70 era possível dizer que a hegemonia da concepção técnica do currículo estava com seus dias contados (SILVA, 2019). Na verdade, a crítica ao tecnicismo já se esboçava timidamente no início dos anos 70, contudo foi a partir do final desta década, em um cenário político no qual já se desenhava uma crise do Brasil moderno, decorrente do trunfo de um capitalismo monopolista, que a dimensão técnica da educação foi implodida, dando lugar a um *politicismo*, momento em que a técnica foi relegada em favor da dimensão política, tendo esse fenômeno base nas teorias crítico-reprodutivistas (ARAUJO, 2011).

O exagero de ênfase na dimensão política do ensino, por caracterizar uma nova moda no meio educacional, fez com que os professores que partissem para uma denúncia precipitada dos cursos de atualização que não se propusessem a discutir, por exemplo, 'a escola como um aparelho de reprodução da ideologia dominante'. Dessa forma, ao abrir as janelas historicamente cerradas do 'político', fecharam-se as portas do 'didático-pedagógico' (dimensão técnica) e do conteúdo (conhecimento da matéria) (SILVA apud ARAUJO, 2011, p. 19).

Em relação à Educação Física, Caparroz e Bracht (2007) apontam que seria possível dizer que até os anos 80 havia uma hipertrofia da didática – entendida ali como uma simples prática - em relação à discussão pedagógica, ou seja, a discussão dita pedagógica não ultrapassava os limites da discussão didática. Os autores arrolam como sinal desta relação a primazia dos manuais contendo, de um lado, formas de exercitação, indicações de procedimentos de ensino e a pouca, ou nenhuma, preocupação com a discussão em torno das finalidades sociopolíticas da Educação Física, de outro.

Dessa forma, a crítica ao tecnicismo pedagógico não pode ser atribuída somente à sua incompatibilidade com as bases crítico-reprodutivistas, pelo contrário, havia naquele momento político uma forte discussão sobre a significação do estado brasileiro, sobre a significação do desenvolvimento que se processava em nosso país, sobre a afirmação da sua dependência e continuidade, que certamente tiveram enorme influência para tornar problemático o convívio com os pressupostos tecnicistas (ARAUJO, 2011).

Por tudo isso, o raciocínio pedagógico vinculado ao tecnicismo sofreu um grande retrocesso, primeiramente diante da hegemonia da posição histórico-crítica e, posteriormente, em razão dos valores pertinentes a este modo de pensar sobre a educação brasileira (ARAUJO, 2011). Cabe destacar que o próprio clima construído em torno da vivência da educação tecnicista desembocava em uma burocratização tanto do planejamento, quanto da ação pedagógica, dado que sua eficiência era medida pela utilização de retroprojetores, por uma extensa lista de verbos para explicitar os objetivos das diferentes disciplinas, por módulos instrucionais, pela instrução programada ou pela obrigatoriedade e controle em relação à quantidade de avaliações aplicadas pelo professor (ARAUJO, 2011).

Ressaltamos que a dimensão técnica e metodológica do ensino foi afetada pela crítica aos seus preceitos, uma espécie de implosão de um edifício pedagógico alicerçado na importância dos métodos e das técnicas (ARAUJO, 2011).

[...] o tecnicismo e a dimensão técnica do ensino se construíram associados, e foram responsáveis pela estruturação de um edifício pedagógico ainda construído no interior do movimento da Escola Nova. Por isso, quando ocorrera a contundente crítica à Escola Nova e ao tecnicismo, **o aspecto técnico do ensino foi desdenhado** (ARAUJO, 2011, p. 22, grifo nosso).

Esse movimento fez com que as pesquisas em educação baseadas em problemáticas da Sociologia, da Psicologia, da História etc. negligenciassem o debate propriamente pedagógico (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Segundo Caparroz e Bracht (2007, p. 24), “O pensamento ‘progressista’ da educação brasileira denuncia o tecnicismo em educação (alvejando, com isso, a Didática) como mais um dos mecanismos da reprodução das relações sociais capitalistas”.

Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer o currículo*. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação social (SILVA, 2019, p. 30).

Assim, é possível dizer que ao mesmo tempo em que as teorias críticas se desenvolviam fazendo frente às concepções tradicionais e ao tecnicismo, também houve uma desvalorização das concepções técnicas do ensino. Como resultado, essa discussão iniciada na década de 80 acabou por provocar uma espécie de inflexão, resultando em uma hipertrofia da discussão pedagógica (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Araujo (2011, p. 22) relembra que neste cenário “ter preocupações com o aspecto técnico significava, quase absolutamente, constituir-se tecnicista”.

A elevação das técnicas ao *status* de uma panaceia que seria capaz de fazer frente a todos os problemas educacionais, além de não ter cumprido seus objetivos, se tornou um mecanismo promotor das desigualdades, conforme apontam alguns estudiosos da área.

A concepção de técnica de ensino por essa ótica cumpre um papel relevante na manutenção das relações de poder e controle que são relações de dominação na sala de aula. É provável que as relações de dominação impeçam as inovações dos elementos constitutivos do processo de ensino – objetivos, conteúdos, métodos, técnicas e avaliação – ou imponham limites necessários a essas inovações. Desta forma, se as técnicas de ensino não forem repensadas, conseqüentemente, fortalecerão uma atitude autoritária do professor ao se relacionar com o aluno e do aluno ao se relacionar com seus pares (VEIGA, 2012, p. 7).

Embora não sejamos favoráveis à elevação das técnicas a um patamar no qual sejam elas a guia de todo o processo pedagógico, defendemos que sua negação - pura e simplesmente por ter seu passado vinculado à concepção tecnicista - tampouco pode ser aceita. Veiga (2012) atenta que sua preocupação é a de:

[...] superar o conceito de técnica de ensino que procura ora sobrelevá-la, ora reduzi-la ou mesmo negá-la. É preciso ficar claro que a técnica de ensino pode cumprir o papel de dominação, mas, ao contrário, pode ser vista como instrumento de emancipação, de diálogo e de fortalecimento de competências socioafetivas e cognitivas complexas. Ela pode, portanto, ser repensada em conformidade a um outro método ou a um outro ideário pedagógico (VEIGA, 2012, p. 7).

As técnicas de ensino são componentes da racionalidade que se busca imprimir ao processo pedagógico, portanto, são condições necessárias e indispensáveis, mas não suficientes (ARAUJO, 2012).

Obviamente, as técnicas de ensino não são naturais ao processo de ensinar, mas são condições de acesso, ou melhor dizendo, são artifícios que se interpõem na relação entre professor e aluno e estão submissas à autoridade e intencionalidade do docente (VEIGA, 2011). Portanto, toda técnica está imersa em determinados ideais educativos, consequentemente, não é a técnica que define o ideal, mas o contrário (ARAUJO, 2011). Neste contexto, seria possível afirmar que as técnicas de ensino podem estar a serviço da manipulação, do tecnicismo, da escola nova, ou mesmo de uma perspectiva libertadora de educação, ou seja, a constituição íntima da técnica está na direção da prática social à qual ela se presta (ARAUJO, 2011).

Cervo e Bervian (1976 apud ARAUJO, 2011, p. 28) afirmam que o “método se concretiza nas diversas etapas ou passos que devem ser dados para solucionar um problema. Esses passos são as técnicas ou processos”, já Araujo (2011) observa que as distinções entre método, técnica e processo são bastante sutis.

Assim, poderíamos dizer que as técnicas são componentes dos métodos, e os métodos estão subordinados às finalidades da educação, embora estejam todos estes interligados. Sob este aspecto, Araujo (2011) nos lembra que:

Separar o que é unido é um exercício apenas intelectual, de conhecimento. Compartimentar as dimensões técnica e metodológica, e separá-las do conteúdo e dos outros elementos componentes da prática pedagógica e educativa significa embarcar em navios metafísicos. Sobrelevar a dimensão técnica, ou até hipertrofiá-la, ou até atribuir-lhe uma existência em si significa separar o que não pode ser separado (ARAUJO, 2011, p. 30).

Por todos estes motivos é que optamos, no início deste capítulo, por não nos apegarmos a uma distinção entre método, técnica etc., ao contrário, ao agrupar tais mecanismos, de acordo com sua finalidade no processo educativo, podemos dizer que estamos compondo o conjunto do *como ensinar*.

Um outro ponto a se destacar é que embora estes movimentos pedagógicos possam ser apresentados em uma ordem cronológica, isso não quer dizer que estas correntes apresentaram datas fixas de início e fim. Na história da educação

brasileira é possível perceber que estas pedagogias coexistiram em muitos lugares, e até mesmo na ação de diversos docentes. Saviani (1981 apud LIBÂNEO, 2014) chama a atenção ao fato que:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. [...] Mas o drama do professor não termina aí. A essa contradição se acrescenta um outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo). [...] Aí está o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional; [...] rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente opressor (SAVIANI, 1981 apud LIBÂNEO, 2014, p. 20).

A citação acima, embora datada de 1981, exemplifica um pouco dos problemas que podem ser encontrados até hoje. Dominar e querer aplicar os princípios de determinada corrente pedagógica em nada pode ajudar se não for considerada a realidade na qual o processo de ensino irá acontecer. Isso não quer dizer que o docente deve adotar uma postura fatalista, na qual as condições sejam as condicionantes principais das ações pedagógicas, mas sim que é imprescindível conhecer a realidade para – se for o caso – transformá-la, usando-a como um dos pilares do processo educativo e do *como ensinar*.

Ressaltamos, porém, que assim como a educação tradicional, a escola nova e o tecnicismo não apresentaram uma fronteira clara relativa ao seu início e fim. Também observamos esta mesma confluência entre a Educação Física tecnicista e a concepção renovadora iniciada nos anos 80, o que resultou, curiosamente, em cursos de formação de professores que não caminhavam na mesma direção, pois concomitantemente estavam alinhados com matrizes distintas.

Ao citar cinco estudos sobre o currículo dos cursos de Educação Física realizados entre os anos de 1983 e 1993, Darido (1995) afirma que os seus resultados são bem pouco animadores, pois apontam para uma formação do profissional acrítica, com ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento, seleção dos mais habilidosos, em que os profissionais são formados na perspectiva do *saber fazer para ensinar*.

Neste contexto, Darido (1995) e Rangel-Betti e Betti (1996) já apontavam para a existência de dois modelos curriculares na formação dos professores de Educação Física, os quais foram denominados de *modelo tradicional*¹⁸ e *modelo científico*¹⁹.

Segundo Rangel-Betti e Betti (1996):

O currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas", onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia etc. Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10).

Fazendo frente a esta concepção de currículo, e se configurando como fruto dos debates ocorridos na década de 80, momento no qual algumas instituições de ensino superior implementaram novas propostas curriculares com intuito de formar o aluno em uma concepção mais ampla, surge a proposta do modelo científico (DARIDO, 1995), que apresenta as seguintes características:

O currículo de orientação técnico-científica valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "sequências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação - dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a aplicação dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: ciência básica $\Rightarrow$ ciência aplicada $\Rightarrow$ tecnologia. Em alguns cursos propõe-se disciplinas de síntese, como, por exemplo, "Processo ensino- aprendizagem de habilidades motoras" e "Programas de Educação Física", que auxiliariam nesta transição da teoria para a prática. Como consequência, ocorre uma valorização da Prática de Ensino, disciplina autônoma que passa a ser responsabilizada quase que

¹⁸ Denominação utilizada por Darido (1995). Rangel-Betti e Betti (1996) utilizam o termo *currículo tradicional-esportivo*.

¹⁹ Denominação utilizada por Darido (1995). Rangel-Betti e Betti (1996) utilizam o termo *currículo de orientação técnico científico*.

exclusivamente pela aplicação e integração dos conhecimentos (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10).

Ao analisar a diferença entre os professores formados em cursos que adotavam o modelo tradicional de currículo e o modelo científico, Darido (1995) observou mudanças, mas também constatou que alguns aspectos continuaram inalterados.

Os professores formados na concepção científica se mostravam mais preocupados em relação à inclusão, buscando estratégias que atendessem todos os alunos, inclusive aos dispensados. As aulas eram realizadas mesmo em condições chuvosas e as aulas mistas eram implantadas sem grandes problemas. Foi observado também que estes profissionais cobravam providências das instâncias superiores com mais frequência do que os formados na concepção tradicional. No entanto, foi observado que os professores que cursaram universidades e faculdades com currículo científico continuavam utilizando apenas uma parcela da cultura corporal durante as aulas, geralmente, os esportes tradicionais. Os procedimentos de ensino ainda eram diretivos, assim, pouco escutavam ou requisitavam os alunos. Constatou ainda que tal como os “tradicionais”, os docentes formados na perspectiva científica ainda utilizavam métodos como longas filas, colunas e estafetas durante as aulas (DARIDO, 1995), ou seja, uma parte do *como ensinar* ainda permanecia inalterado.

O leitor pode estar se questionando acerca da validade destas informações ao observar que os dois estudos foram publicados há, aproximadamente, 24 anos, mas salientamos que a escolha se deu por dois motivos. O primeiro é que os artigos mencionados foram escolhidos por retratar, historicamente e com clareza, o cenário no qual se desenvolveram as transformações curriculares. Outro motivador foi o fato de que uma parcela de professores pertencentes aos quadros da RME, supostamente, cursou a graduação nesta época, se considerarmos que, via de regra, a aposentadoria para mulheres se dá em torno dos 50 anos e para homens, dos 55 anos, e que é necessária uma contribuição de 25 a 30 anos de serviço, é claro, sem levar em conta a reforma previdenciária que está na iminência de ocorrer. Sendo assim, desconsiderando os fatores de complexidade, temos uma parcela

formada na década de 90 que ainda atua na rede municipal, inclusive alguns desses participaram como respondentes ao questionário que compõe esta pesquisa.

De toda forma, os estudos mais recentes apresentam um cenário similar ao de duas décadas atrás. Neira (2016), ao observar as conclusões de alguns estudos que procuravam analisar artigos sobre o tema, afirma que as análises dos currículos que formam os professores de Educação Física sinalizam uma enorme polifonia, conflitos de força, coexistência de visões e tendências e, especialmente, concepções de área, docência, função social da escola e papel do professor desprovidas de fundamentação.

É possível observar, na organização dos currículos de formação, o fato de que a cultura corporal é um objeto ilimitado, como consequência disso, as manifestações corporais contempladas são aquelas de caráter hegemônico, tais como voleibol, handebol, futebol, natação, entre outras (NEIRA, 2016). Fato este que se mostra preocupante, pois, como bem aponta Neira (2009)²⁰:

Em se tratando do ensino de Educação Física claro está que o conteúdo é a cultura corporal em toda sua inteireza. Não há razão para encaixotar os conhecimentos do currículo a poucas manifestações ou à transmissão de dados históricos e reprodução de gestualidades específicas, conforme constatamos pelos depoimentos e conversas informais. O que há para ensinar é ilimitado. Vai muito além daquilo que se tem feito nos currículos investigados (NEIRA, 2009, p. 125).

Como resultado, as manifestações típicas e tradicionais dos grupos socioculturais com maior poder recebem maior atenção do que aquelas pertencentes às minorias, desprovidas de visibilidade e recursos (NEIRA, 2009). Esta validação da cultura dominante, além de estar explícita no currículo, se materializa nas ações dos docentes dos cursos superiores pesquisados, pois:

Em muitas aulas, os graduandos com vivências motoras consoantes com a temática, ela própria artefato da cultura dominante, são tomados como referência e elogiados, enquanto seus colegas com vivências culturais diversificadas padecem e acumulam experiências negativas. É interessante notar que apesar das atuais concepções didáticas presentes na literatura educacional e na maioria das escolas da Educação Básica buscarem

²⁰ Neira (2009), diante de representações distorcidas sobre a docência em um grupo de professores recém-formados, investigou os currículos que estes acessaram durante a sua formação.

minorar as posturas de exaltação daqueles que apresentam experiências culturais mais aproximadas das requisitadas pela cultura hegemônica e o menosprezo com relação aos que se afastam desse modelo, esses códigos ainda são socializados nos cursos de formação para a docência em Educação Física (NEIRA, 2009, p. 126).

No estudo, Neira (2009) também chama a atenção para o predomínio de uma quantidade razoável de conteúdos referentes às disciplinas biológicas, tais como Anatomia, Cinesiologia, Biomecânica, Biologia, Fisiologia etc. ou naquelas em que estes mesmos conteúdos são requisitados, como Treinamento Desportivo, Nutrição, Condicionamento Físico, musculação etc.

Para o autor, a limitada participação dos conteúdos pedagógicos nos currículos analisados traz consequências gravíssimas, pois influencia as subjetividades dos seus formandos, levando em conta as representações por eles difundidas. A inexistência de criticidade na maior parte das disciplinas que povoam os currículos de licenciatura em Educação Física resultará em personalidades profissionais acríticas e reprodutoras (NEIRA, 2009). Devemos ter em mente que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria-prática, pois sem esta, a teoria pode se tornar uma “falação” e a prática, um mero ativismo (FREIRE, 1996).

Soma-se a tudo isso o fato de conteúdos da Sociologia, Didática, Filosofia, História, Metodologia do Ensino, Educação Física Escolar etc., encontrarem-se diluídos ou pouco reconhecidos, deste modo, os graduandos tendem a se formar em meio a uma concepção deturpada do que significa atuar no interior das escolas (NEIRA, 2009).

É surpreendente que temáticas presentes no cotidiano de trabalho da maioria dos professores da Educação Básica, como “história da escolarização e seus efeitos sobre a escola atual”, “diversidade cultural das comunidades”, “políticas educacionais e seu impacto na sala de aula”, “o multiculturalismo da sociedade contemporânea”, [...] nem sequer sejam arranhadas por alguns dos currículos investigados. Talvez decorra daí o sentimento de alienígena que invade o professor iniciante quando adentra à escola (NEIRA, 2009, p. 131).

Outro aspecto relevante é que Neira (2016) aponta não ter identificado nenhuma situação didática que propiciasse aos graduandos de Educação Física a

apreensão dos significados políticos e sociais das práticas corporais. Além do mais, o autor constatou que nenhum dos currículos analisados possuía disciplinas direcionadas à problematização das brincadeiras, mesmo que a presença desta manifestação nas aulas seja inquestionável (NEIRA, 2016), fazendo parte, inclusive, da BNCC e do *Currículo da Cidade*.

As observações das práticas em sala de aula e as entrevistas realizadas por Neira (2009) revelaram a existência de inúmeras práticas que promovem a escola como espaço de homogeneização cultural, assim, dificilmente os futuros docentes são colocados em situações que os obriguem a trabalhar com as diferenças existentes. Consequentemente, os professores formados nesta ótica aprendem a controlar o homogêneo, por isso, quem foge à norma é identificado e punido, tratado como portador de distúrbios e encaminhado aos serviços psicológicos (NEIRA, 2009).

Na análise dos cursos de graduação em Educação Física não houve qualquer menção ao trabalho com as crianças e jovens das classes populares, alunos da Educação de Jovens e Adultos, moradores de favelas, afrodescendentes, indígenas, ribeirinhos, habitantes da zona rural (NEIRA, 2009). O estudo ainda explicitou outras características aparentemente prejudiciais ao processo de formação, visando uma educação inclusiva no interior das escolas, visto que:

A constatação de que todos os currículos investigados “alocam” o trabalho com as diferenças em uma só disciplina, merece toda a atenção. De início, convém lembrar que o mesmo não acontece nos demais cursos que formam professores para a docência na Educação Básica. Não se conhece uma “Matemática Adaptada” ou “Geografia Adaptada”. A existência, já naturalizada, de uma “Educação Física Adaptada” ou “Educação Física para as populações especiais” consolida, no nosso entendimento, duas representações, ambas com consequências nocivas para a educação. A primeira consiste no fortalecimento de uma visão biológica da ação pedagógica da Educação Física, dado que, nos casos investigados, os conteúdos dessas disciplinas foram tratados pelo seu viés médico e alocados conforme a “deficiência”. A segunda trata do isolamento dos alunos que serão transformados em diferentes no interior de uma escola que tem como projeto constituir-se como espaço democrático e, portanto, as ações didáticas devem ser dimensionadas a partir de uma noção de equidade pedagógica e, não, a organização de atividades especiais (NEIRA, 2009, p. 135).

Para Neira (2009), o currículo dos cursos de formação inicial é o principal encarregado pela constituição das representações deturpadas sobre a docência da Educação Física na escola.

Salientamos aqui que mesmo possuindo 14 anos de diferença entre o artigo de Darido (1995) e de Neira (2009), ambos chegam a conclusões interessantes no que se refere ao local de trabalho dos docentes após cursarem a graduação.

Darido (1995) demonstrou que em grande parte os currículos científicos eram desenvolvidos nas universidades públicas e que poucos professores formados nestas universidades acabavam se dirigindo às escolas públicas de educação básica. A pesquisadora também notou que nos casos investigados, os profissionais formados pelos currículos que apresentavam ideais, disciplinas e procedimentos desvinculados das necessidades da Educação Física escolar ocuparam postos em escolas localizadas nas periferias dos grandes centros, em comunidades caracterizadas pela ascendência de migrantes, famílias numerosas e de baixa renda. Estes apontamentos sugerem uma tendência a uma Educação Física homogeneizadora e baseada na cultura hegemônica nas comunidades nas quais a cultura popular, possivelmente, seja mais complexa e multicultural.

Os currículos de formação discutidos aqui, apresentam, em grande parte, um cenário preocupante, ainda mais se considerarmos a afirmação de Nóvoa (1997, p. 9), na qual o autor ressalta que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Embora a citação pareça lógica, aparentemente alguns cursos de formação ainda não realizaram uma reflexão sobre que tipo de docente estão formando.

Este quadro nos faz refletir sobre as ideias de Tardif (2014), que indica o fato de os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornarem-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a funções especializadas de transmissão e de produção de conhecimentos, sem nenhuma relação entre si. Este fenômeno parece descrever a atual evolução das instituições universitárias, que caminham para uma crescente separação das tarefas de pesquisa e ensino (TARDIF, 2014).

Questionamos, portanto, se as dúvidas dos docentes em relação ao *como ensinar* não estariam vinculadas a este modelo de formação inicial. Se a fragmentação entre teoria e prática denunciada pelos estudos que avaliaram os currículos de formação não estariam fomentando estas dificuldades entre os professores recém-formados.

Ressaltamos a necessidade de se olhar para processos formativos que foquem nos problemas referentes à prática docente em sala de aula, visto que é lá que a aprendizagem deve se materializar, afinal, não podemos esquecer que ao entrar na sala de aula, o docente embrenha-se em um ambiente constituído de interações humanas com os estudantes, estas relações não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o cerne e, por esta razão, determinam a própria natureza dos procedimentos (TARDIF, 2014).

Outros autores também denunciam os problemas relativos à formação inicial revelados anteriormente. Estes e Mintz (2016) ao discorrerem sob a realidade americana, salientam que os professores frequentemente lamentam suas experiências de formação com histórias de horror relacionadas à falta de envolvimento com o "mundo real", ausência de vinculação com os avanços tecnológicos disponíveis para uso em sala de aula, programas e instruções que não os expunham aos grupos culturalmente diversos em nossa sociedade, cursos e experiências que foram fragmentados e divididos em um currículo que raramente se concentrava no repertório de *modelos instrucionais* e nas correspondentes habilidades acadêmicas e sociais necessárias aos cidadãos de amanhã.

A realidade exposta pelos docentes recém-formados nos coloca o desafio e a necessidade de pensar teoria e prática como uma unidade, pois como Paulo Freire afirmava:

[...] os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho.

[...]. Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ser uma

teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 2019b, p. 167).

3.3 Os Métodos de Ensino e os Modelos Instrucionais

Como mencionado, por questões culturais optamos por preferir a utilização, no título desta dissertação, do termo *modelos instrucionais*, frente à expressão *métodos de ensino*. Reforçamos, porém, que muitas das ideias que serão apresentadas neste capítulo, assim como nos que se seguem, estão baseadas em autores que, diferentemente de nós, apontam a superioridade semântica do termo *modelo* com relação a *métodos*²¹.

Independente da diversidade de valor que cada um dos termos pode possuir ao compararmos o percurso histórico que a pedagogia trilhou nos Estados Unidos da América e no Brasil, imaginamos que, caso preferíssemos utilizar *modelos instrucionais*, apresentaríamos, no bojo desta pesquisa, dois termos historicamente controversos para a educação brasileira. Explicando melhor, as palavras *modelo* e *instrução* sustentam o peso de um passado vinculado ao que Saviani (2018) intitula de teorias não críticas, que englobam a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e especial e principalmente, a pedagogia tecnicista. Assim, em um primeiro momento, um leitor mais desavisado poderia alinhar os *modelos instrucionais* à correntes pedagógicas que, na verdade, eles buscam enfaticamente superar.

Esta diferença cultural na utilização dos termos pode ser visualizada, por exemplo, quando Libâneo (2013) faz uma distinção entre *instrução* e *ensino*:

A *instrução* se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O *ensino* corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução; contém, pois, a instrução (LIBÂNEO, 2013, p. 22).

Como podemos concluir, para Libâneo (2013) o ensino é considerado algo muito maior do que a instrução, pois contém as ações, os meios e as condições para

²¹ Vantagens que serão apresentadas a seguir.

que a instrução seja realizada. No decorrer desta dissertação, veremos que aquilo que os pesquisadores americanos definem como *modelos instrucionais* estão, na verdade, permeados, dentre outras coisas, de ações docentes que buscam construir condições e estabelecer meios para o aprendizado dos estudantes. Estando, portanto, mais próximos de ações de *ensino*, do que da *instrução*²², tornando, portanto, este mais um motivo para a prevalência do termo *métodos de ensino* nesta dissertação.

3.3.1 Uma proposta para o “como ensinar”

Gostaria de poder lhes contar sobre professores de ciência inspiradores nos meus tempos de escola primária e secundária. Mas, quando penso no passado, não encontro nenhum. Lembro-me da memorização automática da tabela periódica dos elementos, das alavancas e dos planos inclinados [...]. Mas não me lembro de nenhum sentimento sublime de deslumbramento, de nenhum indício de uma perspectiva evolutiva, nem de coisa alguma sobre ideias errôneas em que outrora todos acreditavam. Nos cursos de laboratório na escola secundária, havia uma resposta que deveríamos obter. Ficávamos marcado se não conseguíamos. Não havia nenhum encorajamento para seguir nossos interesses, intuições ou erros conceituais. Nas páginas finais dos livros didáticos, havia material visivelmente interessante. O ano escolar acabava sempre antes de chegarmos até aquele ponto. Podiam-se encontrar livros maravilhosos sobre astronomia nas bibliotecas, por exemplo, mas não na sala de aula. [...] Meu interesse pela ciência foi mantido duramente todos estes anos escolares pela leitura de livros e revistas sobre a realidade e a ficção científica (SAGAN, 2006, p. 14).

O relato acima foi escolhido por retratar, em nossa opinião, de que maneira as ações do *como ensinar*, no processo educacional, podem ser devastadoras. Se o um dos maiores cientista do século 20 aponta sua inadequação à escola e a pouca serventia dela para o seu futuro, o que podemos esperar que esta instituição tenha proporcionado aos estudantes que eram menos brilhantes do ponto de vista acadêmico?

Obviamente que pela época em que Carl Sagan cursou o ensino primário e secundário, não poderíamos esperar outra prática de ensino, até porque, se considerarmos que entre as décadas de 40 e 50 as finalidades educativas eram

²² Se considerarmos, é claro, a definição apresentada por Libâneo (2013).

outras, e consequentemente, as ações do âmbito do *como ensinar* corresponderem a um propósito bem diferente do atual, podemos atentar se tratar de uma forte crítica do cientista aos processos de ensino de sua época.

Se compararmos a escola do passado à atual, observamos que em nosso tempo se preconiza uma outra educação, com objetivos diversos, tendo disponível ferramentas diferentes e, talvez, cujo ponto que mereça mais atenção seja o de que está voltada para alunos com outras características. Devemos pontuar que não concebemos tais pontos citados no trecho anterior como fatores desvinculados. Pelo contrário, as ferramentas atuais são claramente fruto dessa nova organização social, e da mesma forma que foi influenciada pelo atual contexto histórico, ela também influencia a sociedade. Mas considerando as enormes transformações listadas, seria imperativo que o *como ensinar* também sofresse profundas mudanças.

De fato, a escola hoje não se apresenta com as mesmas características de décadas passadas, mas nos perguntamos se as modificações ocorridas foram suficientes para adequá-la à realidade, considerando tanto a nossa sociedade, como todos os objetivos educacionais que se tem. Esta dúvida, embora retórica para um considerável número de unidades escolares, embasa a nossa intenção de propor uma discussão sobre o *como ensinar*, apesar de não se tratar de uma questão nova na Educação.

Reigeluth (1983) lembra que John Dewey, em 1900, já assinalava para a necessidade de desenvolvimento de uma *ciência da ligação*²³ entre a teoria do aprendizado e a prática educacional. Atentamos que Dewey não apontou necessariamente ou unicamente para o desenvolvimento de métodos, técnica ou outras designações, mas sim, à necessidade de desenvolvimento de uma área de estudo que teria como mote a ponte entre estes dois campos.

Poderíamos argumentar que esta necessidade já foi atendida, visto a existência de disciplinas universitárias intituladas de “metodologia do ensino” e “práticas de ensino”. Mas a existência destas áreas do conhecimento parece não ter sido suficiente para a resolução de problemas de cunho metodológico na formação inicial ou continuada dos docentes.

²³ Texto original: Linking science.

Vasconcelos (2014), por exemplo, destaca que a deficiência da prática educativa encontra na metodologia um dos seus grandes obstáculos, uma vez que os professores costumam apresentar dificuldades em articular a relação entre conteúdo e metodologia. Segundo a autora, essa problemática se acentua ainda mais quando o docente não consegue atinar que a sua maneira de ensinar corresponde a uma visão política de educação e de sociedade.

Da mesma forma que Vasconcelos (2014), em nossa ação, seja ela lecionando ou percorrendo escolas em ação supervisora, nos deparamos com inúmeras questões que versam sobre o tema, o que nos leva a crer que os conhecimentos desenvolvidos nesta área provavelmente não tenham alcançado uma parcela significativa dos professores no interior escola. Observação semelhante também foi sinalizada por Caparroz e Bracht (2007) que, entre outras questões, apontam que ao visitar algumas comunidades de professores de Educação Física em uma rede social, observaram:

[...] as mais variadas questões, como: “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar”, “como trabalhar em dias de chuva”, “como lidar com a indisciplina dos alunos”, “como tratar a violência nas aulas”, “o que fazer diante do desinteresse dos alunos nas aulas”, “como desenvolver o planejamento de ensino”, “como trabalhar a educação física em escolas de periferia”, entre tantas outras (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 22).

Atentamos que as perguntas contidas na citação anterior, predominantemente, iniciam com o advérbio interrogativo “como”, o que corrobora nossas observações sobre a existência de uma lacuna criada pelo abandono das questões técnicas, resultando em uma espécie de efeito colateral da crítica à pedagogia tecnicista.

Acreditamos que a demanda apresentada pelos docentes já seria, por si só, condição para estimular os estudos nesta área, mas ao nos debruçar nos textos acadêmicos encontramos referências que reforçam esta necessidade. Reigeluth (1983), por exemplo, salienta que o sentido em dispender esforços e recursos para desenvolver o conhecimento sobre os métodos de instrução se faz necessário porque eles são uma maneira eficaz de aliviar muitos problemas prementes na educação.

Podemos notar que há muito tempo a pedagogia se dedica às questões sobre o *como ensinar*, embora nem sempre pelos mesmos caminhos. De toda forma, acreditamos que o propósito sempre tenha girado em torno da busca de um processo educativo mais efetivo. Observamos, porém, que no passado alguns educadores esperavam que a pesquisa pedagógica conseguisse desenvolver um modelo único de ensino que fosse superior em todos os tipos de objetivos educacionais (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015). Nesta visão, todos os estudantes passariam pelo mesmo processo de ensino, sendo imperativo para a ocorrência da aprendizagem que os alunos se adaptassem à metodologia escolhida pelo professor, ou pelos responsáveis pela elaboração dos currículos escolares.

A crítica à concepção apresentada acima também não é nova. Se direcionarmos nosso olhar exclusivamente para a Educação Física brasileira, Faria Jr. (1972) afirmava que:

A Didática moderna não admite, também, “métodos rígidos e estereotipados”, que predeterminem todos os “passos”, técnicas e procedimentos a serem seguidos pelo docente, com autonomia dos objetivos, dos conteúdos a ministrar, da personalidade do professor e dos alunos (FARIA JR., 1972, p. 130).

Neste ponto, cremos que se torna inevitável iniciar um debate sobre o que a pedagogia historicamente nomeou de *métodos de ensino*. Consequentemente, entendemos que o primeiro ponto seja conceituar o termo.

Libâneo (2013) afirma que os métodos são:

[...] “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientadas para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem utilização de meios (LIBÂNEO, 2013, p. 164).

Em outra obra, Libâneo (2012) declara que o *como ensinar* corresponde aos métodos, procedimentos e formas de organização do ensino, em uma relação muito próxima com as características individuais, socioculturais e propósitos dos

estudantes, se fazendo presente, também, no processo de constituição dos objetos de conhecimentos.

Considerando todas as transformações ocorridas em nossa sociedade e, portanto, em algumas estruturas da escola, entendemos que há a necessidade de repensar e debater as ações pedagógicas que ocorrem no interior das unidades educacionais, especialmente no que diz respeito aos seguintes questionamentos: Quais características e embasamentos devem ter as propostas relativas ao *como ensinar*? Estaríamos regredindo ao passado ao discutir sobre as formas de ensinar?

Caparroz e Bracht, (2007) salientam que o retorno das questões didáticas ao centro das discussões e preocupações da pedagogia não está sendo realizado a partir das premissas da didática tecnicista, visto que a linearidade do pensamento técnico - instrumental está dando lugar à complexidade, à ideia de uma certa imprevisibilidade e caoticidade da prática, o que tem implicações fundamentais para o planejamento das ações docentes, para o tipo de conhecimento necessário para a formação dos professores.

Como já citado anteriormente, toda educação responde a um modelo de sociedade desejado, ou seja, ela é organizada objetivando um “ponto de chegada”, o que pode ser expresso, por exemplo, pelas perguntas a seguir - dentre outras possíveis: Qual sociedade queremos formar? Quais as características do aluno egresso da escola?

Se considerarmos que todo percurso visa à ligação de pelo menos duas posições, entendemos ser imprescindível pensar também no “ponto de partida”, assim, fazendo frente ao enunciado nas questões anteriores, poderíamos perguntar: Quais alunos nós temos? Quais as características da sociedade que vivemos?

Este “detalhe” – pensar o ponto de partida – em nossa concepção, se torna peça fundamental da teoria que pretendemos defender neste trabalho. A desconSIDERAÇÃO das características e dos conhecimentos dos estudantes, bem como, da sociedade e de seu contexto pode, ao nosso ver, estimular a adoção de técnicas, métodos, modelos (ou qualquer outra denominação dada ao campo do *como ensinar*) de caráter homogeneizadores e normatizadores, já que, ao desconSIDERAR aquelas particularidades, pode-se incorrer ao erro de presumir que

todos sejam iguais. Fato que evidentemente caminha contra a sociedade diversa e multicultural.

A diversidade das formas culturais, na atualidade, é enfatizada em diversos meios. Mas é um fato paradoxal que a pluralidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural pois, se por um lado, há manifestações e expressões culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses, por outro lado é evidenciada a diversidade cultural, fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização (SILVA, 2019), que se tornou o princípio do multiculturalismo.

É nesse contexto que devemos analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo. O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença desses grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura popular dominante (SILVA, 2019, p. 85).

Atualmente parece ser ponto pacífico que uma parte das unidades escolares ao redor do mundo atenda alunos oriundos das mais diversas culturas e classes sociais. O *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019a) frisa que a capital paulista acolhe mais de 80 grupos étnicos de diversos países e destaca que:

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. O Brasil todo ainda foi palco de mais amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial (SÃO PAULO, 2019, p. 23).

Como afirmamos, a realidade encontrada na RME está longe de ser única, pois podem ser observadas características similares em outras partes do mundo. Lasley II, Matczynski, Rowley (2002) ressaltam que tanto nos centros urbanos

americanos, quanto nas zonas rurais é possível encontrar estudantes que representam todos os níveis de diversidade. Estes autores apontam que é possível se deparar com:

[...] estudantes que trazem vários níveis de habilidade para a sala de aula, incluindo aqueles com excepcionalidades físicas, emocionais e mentais; estudantes provenientes de várias origens socioeconômicas, com suas correspondentes vantagens e desvantagens; estudantes que representam diferentes preferências religiosas; estudantes que evidenciam uma ampla gama de origens raciais e étnicas, incluindo aqueles cujo idioma principal não é o inglês; estudantes que não provêm de ambientes familiares tradicionais; e um número crescente de alunos que se ressentem do que a escola tem a oferecer e como ela é entregue a eles pelos professores (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002, p. 31, tradução nossa²⁴).

Entendemos que a sociedade se tornou o local do encontro de culturas diversas e este cruzamento se materializa também nos clubes e nas escolas, se fazendo necessário que os sistemas de ensino e desportivos consigam responder de forma apropriada a esta demanda multicultural, por meio de uma pedagogia da diversidade (MESQUITA; ROSADO, 2015).

A mudança das práticas em contextos interculturais exige o empenhamento de um número crescente e efetivo de professores, no sentido de romper com práticas tradicionalmente orientadas para alunos de grupos majoritários. Esta nova orientação para o ensino impõe que sejam tomadas medidas concorrentes da plena integração dos jovens de grupos étnicos diferentes, dos estratos sociais mais desfavorecidos, mas, também, de gêneros diferentes, de grupos linguísticos diferenciados, de aptidões diferenciadas e de uma multiplicidade de variáveis que determinam processos de exclusão. (MESQUITA; ROSADO, 2015, p. 24).

O referido cenário torna o processo de ensino aprendizagem uma tarefa ainda mais complexa do que antes. Os alunos adentram às escolas com conhecimentos, experiências e preferências de aprendizagens únicas, tornando cada sala de aula diversa e aumentando as dificuldades para a determinação apropriada de decisões quanto ao planejamento para o aprendizado dos estudantes (ESTES; MINTZ, 2016).

²⁴ Texto original: students who bring various ability levels to the classroom including those with physical, emotional, and mental exceptionalities; students who come from various socioeconomic backgrounds, with their corresponding advantages and disadvantages; students who represent different religious preferences; students who evidence a wide range of racial and ethnic backgrounds, including those whose primary language is not English; students who not come from traditional family environments; and an increasing number of students who resent what the school has to offer and how it is delivered to them by teachers.

Os conhecimentos trazidos por estes alunos originários de contextos multiculturais se tornam um fator essencial no debate metodológico, pois como salienta Libâneo (2014), os métodos não partem de um saber artificial, depositado de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora.

Por outro lado, não é raro que alguns formuladores de políticas públicas esperem que a pesquisa educacional apresente as características do ensino eficaz condensada em alguns princípios (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015). Este desejo, esbarra de frente nas diferenças apresentadas pelos alunos, ainda mais em uma rede tão diversa como a paulistana. Por isso reforçamos aqui a necessidade de um olhar crítico frente aos princípios que são definidos por atores exteriores às unidades escolares.

Poderíamos até mesmo traçar um paralelo com outras áreas do conhecimento humano, como a medicina. A obesidade, por exemplo, é apontada como uma condição maléfica para o coração, mas algumas pessoas que, inclusive, estão abaixo do peso, apresentam problemas cardíacos (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015). Em nossa área não seria diferente:

Na educação, temos modelos que ajudam os alunos a aprender a pensar com mais clareza, a organizar melhor as informações; para se sentir mais confiante - mas, como tratamentos médicos, os tratamentos educacionais são probabilísticos. A educação não é como um jogo de bilhar, onde uma bola acertada corretamente vai aonde se supõe que vá o tempo todo. No nosso caso, é na maioria das vezes (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015, p. xvii, tradução nossa²⁵).

A questão central que recai sobre a ação docente versa sobre como ensinar a todos em uma realidade tão diversa, e para este questionamento não faltam respostas. Infelizmente o grande número de – possíveis - soluções nem sempre estão embasadas na opinião de especialistas da área ou nos conhecimentos

²⁵ Texto original: In education, we have models that help the students learn how think more clearly, to organize information better; to feel more confident - but like medical treatments, educational treatments are probabilistic. Education is not like a game of billiards, where a properly struck ball goes where it is supposed to all time. In our case, it is most of the time.

produzidos pela pesquisa educacional, não sendo raro encontrar leigos opinando sobre as ações educacionais.

Há uma crença na qual todos são professores. O significado raiz da palavra *ensinar* é "mostrar, dizer, apontar". Todo mundo ensina os outros e, portanto, todo mundo é professor, pelo menos no sentido amador. Isso não significa que todos possam ser professores *eficazes*, no entanto. Se observarmos a palavra *ensinar* em seu sentido profissional, em relação à palavra *instrução*, surgem imagens mais complexas. O significado da palavra *instruir* deriva de "construir" ou "estruturar". Professores profissionais não apenas *ensinam* no sentido usual da palavra, mas também *instruem*. Eles *estruturam* os ambientes da sala de aula e *constroem* experiências para um grupo diversificado de estudantes (ESTES; MINTZ, 2016, p. xvi, tradução nossa²⁶).

Podemos suspeitar que o contexto tradicional da Educação Física no Brasil, desde os aspectos da formação inicial dos professores até a prática na educação escolar, desenvolveu nos docentes a capacidade de pensar e elaborar estratégias ligadas unicamente à prática corporal, transformando o planejamento do fazer em algo até certo ponto orgânico (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019). Em compensação:

[...] não deu conta de capacitar os professores a “pensar e planejar sobre o saber acerca do fazer”. Essa premissa reforça a dualidade entre teoria e prática existente na área, geralmente com maior ênfase na prática e negligência da teoria. Também é preciso considerar que o “planejamento do fazer” nem sempre pode ser considerado um “genuíno” planejamento, pois, em muitos contextos, ele refere-se a um tempo destinado para elencar atividades práticas. E, em outros contextos, precisamos reconhecer, as aulas são desenvolvidas pautadas no improviso do professor ou pelo desejo dos estudantes (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 91).

O fato é que esta instrução não deve ser construída partindo do nada. Além da necessidade de estar alicerçada em concepções pedagógicas firmes e atuais, deve também estar alinhada às necessidades educacionais contemporâneas.

²⁶ Texto original: There is a sense in which everyone is a teacher. The root meaning of the word *teach* is "to show, to tell, to point out." Everyone teaches others, and so everyone is a teacher, at least in the amateur sense. This doesn't mean that everyone can be *effective* teacher however. If we look at the word *teach* in its professional sense, in relation to the word *instruction*, a more complex pictures emerge. The meaning of the word *instruct* derives from "to build" or "to structure". Professional teachers not only *teach* in the usual sense of the word, they also *instruct*. They *structure* classroom environments and *build* experiences for a diverse group of students.

Bagnara e Fensterseifer (2019) apontam que de pouco ou nada adiantaria estruturar um projeto curricular consistente e articulado aos propósitos da educação escolar na perspectiva da escola republicana e democrática se, ao implementar tal projeto, não fossem desenvolvidas estratégias didáticas de aula em harmonia com tais finalidades.

Para Betti e Zuliani (2002), a escolha das estratégias e dos conteúdos específicos devem obedecer aos princípios metodológicos gerais. Para os autores, o docente necessita considerar os princípios da inclusão, da diversidade, da complexidade e da adequação ao aluno.

Neira e Nunes (2006), defensores da abordagem cultural, inferem que a educação formal atingirá seus objetivos se atuar dialeticamente com todos os aspectos do conhecimento, sendo capaz de organizar o conhecimento histórico, o conhecimento social e o conhecimento prático. Para que isso seja possível, alertam que “o método de ensino deverá ser suficientemente plástico, construído efetivamente mediante/durante o processo educativo” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 240). Cabe reforçar que a abordagem cultural refuta os elementos da pedagogia tecnicista, dependendo diretamente das indagações que surgem no momento da aula, advindas dos alunos, da comunidade e dos próprios professores (NEIRA; NUNES, 2006).

Em uma obra posterior, Neira e Nunes afirmam que “não há qualquer intenção de apresentar o ‘como fazer’ o currículo pós-crítico de Educação Física” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 227). Cabe destacar que não estamos realizando uma confusão quando, a princípio, estávamos nos referindo ao *como ensinar* na abordagem cultural, e agora utilizamos uma citação que versa sobre o *como fazer* o currículo pós-crítico. Isto se deve à concepção adotada por ambos os autores para delimitar o que é o currículo. Pare eles:

O conceito de currículo inclui tudo o que se relacione à cultura escolar (a organização dos tempos, as atividades de ensino, os espaços de aula, os objetivos, as falas, os materiais didáticos etc.), e, por essa razão, o método de ensino empregado pelo professor, por compor a cultura da escola, faz parte do currículo (NEIRA; NUNES, 2006, p. 238).

Assim, comparando as duas obras, podemos inferir que ao “não apresentar o ‘como fazer’ o currículo cultural”, Neira e Nunes também não possuem a intenção de apresentar o *como ensinar* na abordagem cultural.

A elaboração ou escolha de um método não é uma atividade simples. Soares *et al.* (2012), ao adentrarem no debate sobre esta questão, ressaltaram que possivelmente este era o momento mais difícil do seu trabalho, considerando que uma nova abordagem da Educação Física exige uma nova concepção de método. Para o *coletivo de autores*²⁷, “o problema é fugir de uma teorização abstrata e de um praticismo que termine nas velhas e conhecidas receitas. Este é o momento de apontar pistas para o ‘como fazer’” (SOARES *et al.*, 2012, p. 85).

Corroborando as opiniões acima, Caparroz e Bracht (2007) ressaltam que:

[...] só há sentido em discutir sobre o tempo e o lugar de uma didática da educação física, se esse tempo e lugar não se constituírem em normas, técnicas, estratégias, modelos, taxionomias pretensamente uniformizadoras e universalizantes, uma vez que tentam enquadrar toda e qualquer prática pedagógica numa dada resposta construída a priori, desconsiderando as peculiaridades da prática pedagógica de cada professor, que é única e singular. Entendemos que o tempo e o lugar de uma didática da educação física passam a ter sentido quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 30).

Uma conclusão parecida pode ser encontrada em autores originários da pedagogia do esporte. Mesquita e Rosado (2015), ao refletirem sobre as características monoculturais da escola, atentam que de modo geral as unidades educacionais encontram-se assentadas em uma concepção compartimentada do conhecimento, nas quais predominam padrões unificadores de educação e formação. Por outro lado, ressaltam as transformações socioculturais, nas quais a diversidade, a pluralidade de ideias e formas de estar imperam e impõem entendimentos acerca do papel que a escola desempenha. Assim, ao falar em uma Educação Física intercultural teremos que considerar inevitavelmente as mudanças do mapa cultural em um novo currículo (MESQUITA; ROSADO, 2015).

²⁷ No seu próprio livro Soares *et al.* (2012) se autointitulam como “Coletivo de Autores”.

Este novo currículo caracteriza-se não exclusivamente pelos seus conteúdos, mas também, e fundamentalmente, pelas atitudes dos professores face ao currículo e ao clima escolar. Implica atitudes inovadoras e não somente a adição de um ou outro conteúdo. É esta educação para cidadania que cria alunos-pessoa, com autonomia na aprendizagem dos saberes, do saber-fazer, do saber-pensar e do saber-ser, capazes de formar indivíduos que se integrem plenamente na sociedade. (MESQUITA; ROSADO, 2015, p. 24).

Portanto, impõe-se a existência de um sistema educativo flexível, inclusivo, adaptado à diversidade, tanto no que diz respeito ao caráter socioeconômico, quanto no cultural, facilitador de um processo de socialização que inclua a construção da cidadania, um sentimento de pertencimento, no qual todos os atores participem cada vez mais e melhor (ARENDS 1995 apud MESQUITA; ROSADO, 2015).

Libâneo (2010), ao debater sobre o caráter científico ou não da pedagogia, afirma:

Que a educação seja uma atividade prática não restam dúvidas; como tal, todavia, pode realizar-se de maneira artesanal, improvisada, ou seguir leis e princípios explicativos decorrentes da investigação científica. Além do mais, não é mais tempo de se opor conhecimento teórico e conhecimento prático. Quanto à singularidade dos fenômenos humanos, ela existe; mas isso não impossibilita a ocorrência de regularidades que possam gerar leis explicativas, por mais que essas leis, no caso da educação, não impliquem uma predição exata de prescrições ou aplicações absolutamente objetivas (LIBÂNEO, 2010, p. 109).

Observamos nas ideias anteriores, em maior ou menor grau, uma necessidade de se pensar nas características que o *como ensinar* deveria possuir. Em suma, observamos que o processo de ensino precisa ser extremamente flexível, necessita proporcionar autonomia aos docentes, tem de apresentar uma unidade entre teoria e prática, seus pressupostos não podem ser tomados como verdades absolutas, e deve caminhar ao encontro de uma escola e de uma sociedade democrática e republicana.

Em contrapartida, os documentos oficiais vigentes apresentam outras características do *como ensinar*, que não necessariamente se opõem às falas dos autores anteriores, mas em nossa opinião, as complementam.

As *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007b), alertam que embora as ações didáticas possam ser alteradas de acordo com as características da

comunidade escolar, a Educação Física, na perspectiva cultural, apresenta como referência alguns encaminhamentos, sendo esses:

o mapeamento dos conhecimentos referentes à cultura corporal presente na comunidade, aspecto importante para avaliação diagnóstica do grupo; **o desenvolvimento das atividades de ensino** que promoverão pela prática e leitura da gestualidade manifesta; **a análise/interpretação dos aspectos da linguagem corporal** presentes na manifestação estudada; **a ressignificação/produção de novas possibilidades de vivência; a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos** sobre a prática corporal; **a relação desses conhecimentos com o capital cultural dos alunos** visando à construção de um posicionamento crítico e o registro das ações, descobertas, informações etc., material fundamental para a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido (SÃO PAULO, 2007b, p. 66, grifos nossos).

Já com relação às *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), elas nos apresentam uma sequência na qual observamos os seguintes pontos: mapeamento como meio de considerar as práticas corporais presentes na comunidades; a tematização para que o processo vá além da simples constatação da existência destas práticas; a experiência pedagógica visando a ampliação do conhecimento dos alunos pela compreensão, reflexão, ressignificação e produção de novos saberes e sentidos; e a constituição da identidade, que é alcançada através da experiência pedagógica.

Como podemos observar, alguns autores parecem adentrar brevemente o âmbito do *como ensinar*, outros, por outro lado, abordam apenas características mais globais, que beiram orientações de cunho filosófico.

Tani *et al.* (1988), por exemplo, já apontavam a existência de várias abordagens que visam estruturar os programas de Educação Física. Para eles, existem aquelas de natureza mais macroscópica, com características um tanto filosóficas e administrativas, e outras de foco microscópico, que se originam do estudo das características dos estudantes em diversos níveis de análise (TANI *et al.*, 1988). Ainda assim, é importante salientar que atualmente podemos contar com abordagens que consideram as relações de poder e os discursos que permeiam todas as relações que se estabelecem em nossa sociedade.

Assumimos a partir daqui um certo desconforto. Teríamos nós – ou qualquer outra pessoa – autoridade moral ou mesmo intelectual para, por meio de uma simples dissertação, dizer como docentes que sequer conhecemos, que lecionam em escolas nas quais nunca estivemos, para alunos que nunca vimos, devem estruturar o seu *como ensinar*? O desconforto certamente está presente, porém a resposta nos parece bem simples: não. Em outras palavras, não temos, nem defendemos que ninguém mais, a não ser o próprio professor regente tenha a referida autoridade moral e intelectual para tanto.

Neste aspecto, nos vem à cabeça um curioso trecho do livro intitulado “Contra o método”, de Paul Feyerabend. O filósofo austríaco inicia a introdução desta obra expondo sua convicção de que “o *anarquismo*, ainda que talvez não seja a mais atraente filosofia *política*, é, com certeza, um excelente remédio para a *epistemologia* e para a *filosofia da ciência*” (FEYERABEND, 2011, p. 31). A citação, que a princípio pode nos causar surpresa, é posteriormente explicada:

A ideia de um método que contenha princípios firmes, imutáveis e absolutamente obrigatórios para conduzir os negócios da ciência depara com considerável dificuldade quando confrontada com os resultados da pesquisa histórica. Descobrimos, então, que não há uma única regra, ainda que plausível e solidariamente fundada na epistemologia, que não seja violada em algum momento. Fica evidente que tais violações não são eventos acidentais, não são o resultado de conhecimento insuficiente ou de desatenção que poderia ter sido evitada. Pelo contrário, vemos que são necessárias para o progresso (FEYERABEND, 2011, p. 37).

Guardada as devidas proporções, e ponderando que Feyerabend não se referia exatamente aos métodos do *como ensinar*, podemos observar na história da Educação Física brasileira exemplos da subversão às regras que outrora eram amplamente aceitas. Não teria a Educação Física desenvolvimentista rompido algum preceito anterior ao considerar que o processo de ensino tivesse que considerar o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, afetivo e social? E a abordagem crítico-superadora, ao levantar as questões relativas ao poder e aos interesses das classes sociais, não teria subvertido a neutralidade científica tão divulgada?²⁸

²⁸ Utilizamos estes exemplos apenas como forma de ilustração, pois as “inovações” apresentadas por ambas as abordagens curriculares já se faziam presentes em obras de autores estrangeiros, ou do campo educacional exterior à Educação Física.

Se em alguns momentos pouco nos adianta estabelecer amarras ao conhecimento, seria mais do que normal inferir a dispensabilidade de se estabelecer um método de ensino, ou qualquer outra denominação utilizada para designar o *como ensinar*. Este seria, portanto, construído na ação docente, pelo seu fazer diário, e seria desenvolvido de acordo com as necessidades que aparecessem no momento da aula e da criatividade do professor.

Ao avaliar esta possibilidade, acreditamos ser esta uma alternativa possível. Mas qual seria o tempo médio para um docente “se formar durante sua prática”? Os alunos podem esperar quantos anos até que seu professor se aproprie do mínimo necessário para lecionar com qualidade? Como vimos, algumas instituições de ensino superior parecem necessitar primeiramente, que seus mestres passem por uma formação.

Neste momento, nos deparamos novamente com outro argumento oriundo da filosofia da ciência, “não existe um método lógico de conceber ideias novas ou reconstruir logicamente esse processo” (POPPER, 2013, p. 31), ou seja, segundo Karl Popper, não existe um método para inovar ou ensinar a inovar.

Mais uma vez iremos transpor uma afirmação voltada à ciência, para a área da educação, pois julgamos a analogia coerente. Existiria um método lógico para desenvolver a capacidade de aperfeiçoamento do *como ensinar* dos professores? Bem, uma rápida pesquisa nas produções da área educacional, tomando como foco a formação docente, observamos algumas possibilidades. Uma alternativa bem estruturada, do ponto de vista teórico, seria tentar formar os professores como profissionais reflexivos, como observamos, por exemplo, em Schön (1997). Mesmo sem entrar no mérito sobre o “como aprender a refletir”, nossa pergunta ainda permanece: Quanto tempo os alunos podem esperar até que seus professores se qualifiquem pela reflexão?

Entendemos que os estudantes não podem esperar, pois devemos ter em mente que os anos que se passaram não irão voltar. A aula bem ou mal dada, foi dada. Podemos melhorar nossa prática futura, mas poderíamos mudar a passada?

Esta não é uma defesa da normatização do *como ensinar*, pelo contrário. O professor só se tornará autônomo em sua ação docente, se tal ação for exercitada.

Da mesma forma, a obsessão pela manutenção da ordem nas escolas, instituída pelas relações de autoridade e hierarquia, vai criando nos alunos uma dependência quase infantil que os impede de crescer como indivíduos autossuficientes e automotivados, condições estas favoráveis para o exercício da criatividade, do raciocínio e para o amadurecimento de ideias (PASSOS, 1996). Por conseguinte, entendemos ser plausível supor que ao alçar o professor ao simples papel de técnico, iremos formar docentes menos qualificados. Assim, embora não tenhamos certeza do que possa criar um sistema baseado em uma rígida prescrição, que desconsidere a autonomia docente e transforme o professor em um reles tarefeiro, acreditamos que os resultados possam ser próximos à infantilização dos alunos, característica oriunda das relações de autoritarismo e forte hierarquia.

Sob este ponto de vista, escolhemos pensar em um meio termo entre a prescrição fechada e a ausência total de qualquer orientação. Defendemos aqui, portanto, a utilização do que é denominado na literatura estrangeira de *modelos instrucionais*²⁹.

Desta maneira, entendemos possibilitar a autonomia docente frente às inúmeras variáveis existentes no processo de ensino, ao mesmo tempo em que se sugere uma estrutura mínima ao *como ensinar*, visto que os *modelos instrucionais* podem ser definidos mais propriamente como:

[...] um plano abrangente e coerente de ensino que inclui descrições das necessidades e habilidades dos alunos, declarações de resultados de aprendizagem pretendidos, experiência de conhecimento do conteúdo do professor, atividades de aprendizagem sequenciadas e adequadas ao desenvolvimento, expectativas para o professor e comportamentos dos alunos, estruturas de tarefas exclusivas, medidas de resultados de aprendizagem, e mecanismos para avaliar a implementação fiel do próprio modelo (METZLER, 2017, p. 22, tradução nossa³⁰).

Os *modelos instrucionais* preconizam a adoção de uma ampla abordagem com múltiplos modelos de ensino, habilidades e técnicas que são necessárias para

²⁹ Ou modelos de ensino.

³⁰ Texto original: a comprehensive and coherent plan for teaching that includes descriptions of students' needs and abilities, statements of intended learning outcomes, teacher's content knowledge expertise, developmentally appropriate and sequenced learning activities, expectations for teacher and student behaviors, unique task structures, measures of learning outcomes, and mechanisms for assessing the faithful implementation of the model itself.

lecionar para um público culturalmente diverso (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002).

A abordagem dos modelos enfatiza a necessidade de variedade instrucional na sala de aula. Essa variedade só pode ser alcançada através do desenvolvimento do repertório de abordagens instrucionais dos professores para apoiar uma ampla variedade de alunos e atingir uma série de objetivos. As salas de aula de hoje são cada vez mais diversificadas - cultural, acadêmica e economicamente - e os modelos instrucionais podem ajudar os professores a atender às necessidades de muitos alunos diferentes (ESTES; MINTZ, 2016, p. 38, tradução nossa³¹).

Defensor da abordagem dos *modelos instrucionais* aplicados à Educação Física, Metzler (2017) atenta à polissemia da palavra *modelo* e ressalta que muitos dos seus significados se aplicam à rotina dos docentes. O autor aponta que o termo pode ser utilizado para descrever um bom exemplo, como aqueles advindos de comportamentos profissionais e pedagógicos considerados eficientes e desejados. Também pode se referir à acepção de *modelo de professor*. A palavra ainda pode ser empregada quando alguém demonstra formas de agir ou de pensar diferente, na perspectiva de se tornar um verdadeiro *exemplo*. Sua utilização também seria apropriada para indicar uma miniatura ou réplica, o que permite observar o objeto de vários ângulos, sem que haja o produto real, o que ao ser transferido para o contexto educacional proporcionaria aos docentes uma melhor compreensão dos componentes e recursos dos *modelos*, antes mesmo de aplicá-los em aula. Mesmo considerando todas as possibilidades de aplicação do termo para a utilização em sua abordagem, Metzler (2017) ressalta que em seu livro:

[...] o significado mais importante da palavra *modelo* refere-se à maneira como um projeto funciona como o plano para algo a ser construído ou procedimentos a serem seguidos. Os projetos fornecem um conjunto detalhado de planos escritos e desenhados, incluindo instruções, medições, locais e materiais para ajudar o arquiteto e o construtor a entender como será a estrutura quando concluída, e permite que decisões eficientes e

³¹ Texto original: The models approach emphasizes the need for instructional variety in the classroom. This variety can only be accomplished by developing a teacher's repertoire of instructional approaches to support a wide variety of students and to meet a range of objectives. Today's classroom are increasingly diverse - culturally, academically, and economically - and instructional models can help teachers meet the needs of many different students.

corretas sejam tomadas durante o processo de construção (METZLER, 2017, p. 18, tradução nossa³²).

Os *modelos instrucionais* se concentram na cultura da sala de aula e nos comportamentos que os professores, e todos aqueles que possuem papéis de liderança, demonstram ao lecionar. Assim, são baseados na crença de que os professores querem fazer parte da solução, não do problema, e no pressuposto de que os alunos precisam se relacionar com o conteúdo de maneiras diferentes, a fim de assimilar a complexidade das ideias (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002) ali envolvidas.

Modelos de ensino são o produto dos professores que abriram um caminho e clareiras onde podemos iniciar nossas próprias perguntas. Todos os professores criam um repertório de práticas à medida que interagem com seus alunos e moldam ambientes destinados a educá-los. Algumas dessas práticas se tornam objetos do estudo formal - são repensadas e polidas e se tornam modelos que podemos usar para desenvolver as habilidades profissionais que trazemos para as tarefas de ensino (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015, p. 30, tradução nossa³³).

Esses caminhos abertos se tornam importantes, pois o ensino não pode ser classificado como uma tarefa simples, especialmente em contextos multiculturais. Metzler (2017) relembra que em tempos passados os professores de Educação Física utilizavam a palavra *método* para se referir ao “como eles ensinavam”³⁴. O autor esclarece que a concepção de método se tratava de uma abordagem direta e formal, que exigia que os professores seguissem de perto os procedimentos,

³² Texto original: For this book, the most important meaning of the word model relates to the way a blueprint works as a plan for something to be built or procedures to be followed. The blueprints provide a detailed set of written and drawn plans, including instructions, measurements, locations and materials to help both the architect and the builder understand what the structure will look like when completed, and it allows for efficient and correct decisions to be made during the building process.

³³ Texto original: Models of teaching are the product of the teachers who have beaten a path for us and hacked out some clearings where we can start our own inquiries. All teachers create a repertoire of practices as they interact with their students and shape environments intended to educate them. Some of these practices become the objects of the formal study - they are researched and polished and become models we can use to develop the professional skills that we bring to the tasks of teaching.

³⁴ Embora Metzler escreva considerando a história da Educação Física norte-americana, entendemos que a concepção rígida de “método” de tempos passados, também pode ser adotada para a realidade brasileira se considerarmos o histórico dos métodos ginásticos, o método desportivo generalizado, método natural austríaco etc.

destinando aos alunos um papel limitado nas aulas³⁵, o que, como observaremos adiante, diverge consideravelmente do conceito de *modelos instrucionais*:

Cada conjunto distinto desses padrões é chamado de modelos de ensino, que une teoria, planejamento, gerenciamento de sala de aula, atividades de aprendizado e avaliação. O escopo da perspectiva de cada modelo sobre a instrução é muito maior e mais holístico do que nossas noções atuais de método, estratégias, estilos e habilidade. A abordagem de modelos ocupa-se dos resultados de aprendizado de longo prazo - aqueles destinados a unidades inteiras e até a programas (METZLER, 2017, p. xvi, tradução nossa³⁶).

A concepção de *modelo instrucional* não busca o engessamento do processo de ensino, de forma a servir como um livro de receitas aos docentes. Mesmo porque, devido à forte ligação da educação com a sociedade na qual ela é engendrada, todos os modelos de ensino serão radicalmente transformados, ou mesmo, substituídos por outros melhores (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015).

Metzler (2017), novamente ao realizar um paralelo entre educação e arquitetura, salienta que o contexto desempenha um papel fundamental no desenho e na implementação, tanto para um modelo de ensino, quanto no projeto de uma construção e ressalta:

Antes de um arquiteto começar a desenhar um projeto, ele deve fazer algumas perguntas preliminares importantes, como: Para que o edifício será usado? Quem serão seus principais usuários ou ocupantes? Onde será localizado? Qual é o orçamento de construção? Todas essas e outras perguntas ajudam a descrever o contexto para o projeto do edifício e, finalmente, determinar o quão funcional o edifício é para quem o usará. O contexto é igualmente importante para o ensino e deve ser considerado na seleção e implementação de um modelo instrucional de educação física. Um professor deve estar familiarizado com um modelo instrucional e saber como alterá-lo para se ajustar a um ambiente escolar específico, série, conteúdo e classe. **Será raro que um modelo possa ser usado exatamente como descrito neste livro**, então os professores tem que

³⁵ Reconhecemos que os *métodos de ensino*, tal como concebido pela educação tecnicista, também apresentavam rigidez na escola brasileira. Por outro lado, é fato que pensadores críticos como Saviani e Libâneo faziam uso do termo dando a ele um significado mais alinhado ao que os autores americanos definem como *modelos instrucionais*.

³⁶ Texto original: Each distinct set of those patterns is called teaching models, which ties together theory, planning, classroom management, learning activities, and assessment. The scope of each model's perspective on instruction is much larger, and more holistic than our current notions of method, strategies, styles, and skill. A models approach is meant to address long-term learning outcomes - those intended for entire units and even programs.

considerar seu contexto na seleção e implementação de qualquer um dos modelos aqui apresentados (METZLER, 2017, p. 18, grifo nosso, tradução nossa³⁷).

Uma das premissas desta abordagem é que “um modelo de ensino é uma maneira de construir um ecossistema estimulante, dentro do qual os alunos aprendem interagindo com seus componentes” (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015, p. 5, tradução nossa³⁸). O caminho para o sucesso passa por manter os estudantes engajados no processo de aprendizado e comprometidos com os seus resultados, e isso não pode ser alcançado sem um plano cuidadoso, intencional e habilidoso (ESTES; MINTZ, 2016). Desta forma, “o ensino eficaz é composto de um conjunto de ferramentas para alcançar os alunos e ajudá-los a criar um reservatório de conhecimentos, habilidades e valores duradouros” (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015, p. 3, tradução nossa³⁹).

Ainda sob este escopo, poderíamos dizer que os:

Modelos instrucionais são baseados em um alinhamento da teoria da aprendizagem, objetivos de aprendizagem de longo prazo, contexto, conteúdo, gerenciamento da sala de aula, estratégias de ensino relacionadas, verificação do processo, e avaliação da aprendizagem do aluno (METZLER, 2017, p. 8, tradução nossa⁴⁰).

Embora os defensores desta abordagem atentem à necessidade de o professor considerar inúmeros fatores, nem sempre este parece ser o caminho adotado. Infelizmente, não é raro observarmos que falar e ensinar são entendidos

³⁷ Texto original: Before an architect can begin to draw a blueprint, she must ask some important preliminary questions, such as: What will the building used for? Who will be its primary users or occupants? Where will it be located? What is the construction budget? All those and other questions help to describe to the context for the building's design and ultimately determine how functional the building is for those who will use it. Context is just as important for teaching, and must be considered in the selection and implementation of an instructional model for physical education. A teacher must be familiar with an instructional model and know how to change the model to fit a particular school setting, grade level, content, and class. It will be rare that a model can be used exactly as described in this book, so teachers will have to consider their context in the selecting and implementing any of the models present here.

³⁸ Texto original: a model of teaching is a way of building a nurturant and stimulating ecosystem within which the students learn by interacting with its components.

³⁹ Texto original: Effective teaching is made up of a toolkit of ways to reach students and help them build reservoir of knowledge, skills, and endure values.

⁴⁰ Texto original: Instructional models are based on an alignment of learning theory, longterm learning goals, context, content, classroom management, related teaching strategies, verification of process, and the assessment of the student learning.

como sinônimos por um grupo considerável de docentes, que lançam mão de um processo educativo baseado na proclamação dos conteúdos por parte do professor, o que resulta no fato de que muitos estudantes, fisicamente ativos e psicologicamente maduros, são estimulados à passividade, ocasionando um abandono físico e psicológico (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002). Acrescentamos que, segundo nosso ponto de vista sob as aulas de Educação Física, todo este processo tende a ser um pouco mais multifacetado, visto que o viés procedimental costuma estar bastante presente. Assim, se nas demais disciplinas os alunos devem apenas ouvir e reproduzir com caneta as informações no papel, na Educação Física, em alguns casos, o sentido da visão é utilizado para observar o movimento correto e reproduzi-lo com o corpo. Portanto, embora o componente corporal se faça mais presente, observamos, neste caso, algo muito próximo à ação de copiar um texto da lousa.

Poderíamos afirmar que o ensino na escola, em geral, tende a se concentrar estritamente na transmissão de conhecimento - no conteúdo de ensino - sem um objetivo aparente. Assim, muitas vezes a razão para aprender é opaca para o aluno, resultando em um conhecimento isolado, uma compreensão superficial e uma transferência muito pequena para fora da escola, que seria justamente o objetivo maior da escolarização (ESTES; MINTZ, 2016).

Muitos docentes, especialmente aqueles no início de carreira, se mostram perdidos em relação aos caminhos que devem tomar na construção do processo educativo. Tardif (2014) aponta que o início de carreira representa uma fase crítica, em que as experiências anteriores se relacionam com os ajustes em função da vivência do trabalho, o que alguns autores nomeiam de “choque com a realidade”. Não é incomum observarmos professores com dificuldades de ensinar, e alunos sem saber aonde devem chegar. Uma das possibilidades de explicar esta dificuldade docente pode ser atribuída a um conjunto pequeno de formas de instrução.

Estes e Mintz (2016), ao realizarem uma analogia entre o ensino e uma viagem, dizem que muitos alunos e professores transitam por terrenos intelectuais desconhecidos, vivenciando reviravoltas na sala de aula. Frequentemente ambos passeiam pela jornada pedagógica sem um mapa, sem planos específicos e sem

objetivos claramente definidos, o que ocasiona, no final de uma aula ou unidade mal planejada, um cenário no qual os alunos geralmente são reprimidos, sem apoio para chegar ao destino pretendido pelo professor.

Estas planificações das ideias docentes não podem ser concebidas como uma espécie de amarra do processo educativo, na qual os professores devem executar os planos sem a devida reflexão. Como já anunciamos, não visamos aqui uma retomada do tecnicismo pedagógico, ou um desenvolvimento do que pode ser entendido como um neotecnicismo, pelo contrário, buscamos colocar os alunos e os professores no cerne do processo educativo, e destinar aos *modelos instrucionais* a atenção que estes merecem.

Lasley II, Matczynski e Rowley (2002), no prefácio de seu livro, atentam que os modelos por eles delineados não se configuram como respostas, mas se usados corretamente, podem ser parte da solução. Estes e Mintz (2016) sustentam que ninguém pode aprender sobre os modelos simplesmente lendo e memorizando seus passos, da mesma forma que não é possível aprender a dirigir apenas consultando o manual do carro. Joyce e Weil e Calhoun (2015), ao refletirem sobre o potencial dos modelos na construção de escolas eficazes, afirmam:

Podemos projetar essas escolas e salas de aula? Pode apostar que podemos! Podemos fazer isso usando as estratégias de ensino desenvolvidas como fórmulas? Não, não podemos! Temos que estudar as respostas da criança e adaptar continuamente as maneiras que ensinamos? Pode apostar que sim! (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015, p. 31, tradução nossa⁴¹).

Todos os modelos oportunizam aos alunos e estudantes progredirem no estudo, ao proporem a continuação das coisas que estão funcionando bem e o ajuste, pela adição ou substituição, daquilo que não estiver colaborando com ensino (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015). Consequentemente, se os professores adquirirem um amplo repertório de *modelos instrucionais*, diversos problemas encontrados nas escolas podem ser mitigados, tendo em vista que os estudantes se

⁴¹ Texto original: Can we design such schools and classrooms? You bet we can! Can we do it by using the developed teaching strategies as formulas? No, we can't! Do we have to study the kid's responses and continuously adapt the ways we teach? You bet we do!

tornariam mais participativos na realidade cultural da unidade escolar (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002).

Lasley II, Matczynski e Rowley (2002) advertem que apenas os professores que forem capazes de utilizar uma variedade de *modelos instrucionais* serão bem-sucedidos em maximizar os resultados de todos os estudantes. Salientam ainda que através do uso de uma gama de modelos de ensino, os alunos não apenas estarão mais inclinados a alcançar as diversas metas estabelecidas pelos docentes, mas também irão adquirir uma variedade de habilidades e abordagens pessoais de aprendizagem que transcendem suas disposições naturais de aprender.

Se os modelos utilizados durante as aulas são sempre os mesmos, os alunos que vão bem com este tipo de instrução são beneficiados em relação àqueles que possuem outras necessidades. A variação na forma de ensinar permite alcançar um maior número de estudantes, e encoraja os discentes a aprender de outras formas (ESTES; MINTZ, 2016).

A variedade de modelos se mostra necessária, pois não existe uma melhor abordagem para ensinar todos os estudantes em todas as situações (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002). Desta forma, a solução é “abordar as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, usando uma variedade de abordagens de ensino” (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002, p. 32, tradução nossa⁴²).

Rufino e Neto (2016) reforçam que reunir diferentes propostas instrucionais é enriquecedor, pois possibilita diversificar as interações pedagógicas relacionadas à Educação Física, trazendo uma gama maior de subsídios curriculares aos docentes.

Mesquita e Graça (2015) salientam que não há um modelo instrucional que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, e que o ensino eficaz deve ser interpretado através dos modelos de instrução que forneçam um esqueleto coerente e global para o ensino e treino do desporto.

Metzler (2017) também ressalta que não há uma melhor maneira de ensinar, e complementa:

Cada vez que um professor instrui um conteúdo diferente para diferentes resultados de aprendizagem em um grupo de alunos diferentes, esse

⁴² Texto original: Address the diversity of student learning needs by using a variety of teaching approaches.

professor deve mudar sua maneira de instruir, a fim de ajudar esses alunos a aprender de maneira mais eficiente e divertida. Às vezes, essas diferenças exigem apenas pequenas alterações ou pequenas variações em alguns comportamentos de ensino e aprendizagem. Em outro momento, essas diferenças exigirão grandes mudanças na forma como o professor instrui, exigindo o uso de uma abordagem completamente diferente, ou o que chamamos neste livro de modelo instrucional (METZLER, 2017, p. 9, tradução nossa⁴³)

Os *modelos instrucionais* se referem a um plano que o professor pode selecionar e usar para lecionar um conteúdo em um momento apropriado, de forma a proporcionar uma aprendizagem mais efetiva aos estudantes (METZLER, 2017).

Também vale salientar que a configuração dos modelos instrucionais não possui a intenção de fazer oposição ao que se compreende como currículo na área da Educação Física (RUFINO; NETO, 2016). Pelo contrário, esta proposta visa “apresentar uma forma mais didática de se articular as intenções pedagógicas a partir de modelos com implicações diretas na prática profissional dos professores” (RUFINO; NETO, 2016, p. 302). Assim, não podemos confundir o proposto por Metzler (2017) com mais uma abordagem curricular da Educação Física escolar, tais quais aquelas apresentadas por Darido (2011) e Darido e Sanches Neto (2015). Na verdade, entendemos que a proposta dos *modelos instrucionais* se encontre mais próxima do fenômeno denominado *ciência da ligação*, apontada por Dewey, em 1900⁴⁴, pois os *modelos instrucionais* propõem uma possibilidade de organizar o *como ensinar*, preconizando que esse esteja de acordo com as demais estruturas e características do processo educativo, dentre as quais está o currículo ou a abordagem adotada.

Neste contexto, há a necessidade que seja garantido o alinhamento entre as metas de aprendizagem, os modelos de currículos⁴⁵, e os *modelos instrucionais* (METZLER, 2017). Em outras palavras, estes três fatores devem estar em

⁴³Texto original: Each time a teacher instructs a different content unit for different learning outcomes to a different group of students, that teacher must change her way of instructing in order to help those students learn more effectively and enjoyably. Sometimes those differences will call for only minor changes or small variations in a few teaching and learning behaviors. At other time those differences will require major changes in how a teacher instructs, calling for the use of a completely different approach, or what we call in this book an instructional model.

⁴⁴ Apud Reigeluth (1983) citado anteriormente neste trabalho.

⁴⁵ Modelos de currículos, no entendimento do autor, equivalem as abordagens curriculares da Educação Física, ou simplesmente, como defendem alguns autores, o currículo.

consonância para que um ensino efetivo realmente ocorra. Assim, não adianta que os objetivos explicitados pelo professor de Educação Física apontem, por exemplo, o protagonismo discente como desejável, ou que seja adotada uma abordagem curricular em consonância com este objetivo, se o *modelo instrucional* utilizado for marcado pela recepção passiva dos conteúdos pelos estudantes.

Os melhores professores não são necessariamente aqueles com o maior número de planos (modelos) sob seu comando; os melhores professores são os que podem selecionar o "plano certo para o emprego certo" em todas as unidades para promover resultados de aprendizagem identificados para o programa de educação física de sua escola (METZLER, 2017, p. 10, tradução nossa⁴⁶).

Mas como deve ocorrer esta seleção? Quais são os pressupostos que o professor deve levar em conta ao definir que abordagem utilizará em sua sala de aula?

Libâneo (2013), embora não se refira à escolha dos *modelos instrucionais*, mas sim, aos *métodos de ensino*, aponta um caminho que consideramos ser importante para a definição do *como ensinar*. Para este autor, a escolha e organização dos métodos são determinados pela relação entre objetivo e conteúdo, e se referem aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos de ensino, devendo atender a três condições. Inicialmente, os métodos dependem dos objetivos imediatos da aula, mas ao mesmo tempo, dependem dos objetivos gerais da educação previstos nos planos de ensino. Um segundo ponto é que por haver diretamente uma relação entre objetivos e conteúdos, não há um método único de ensino, mas sim, uma variedade de métodos cuja escolha depende daqueles condicionantes. Em terceiro lugar, a escolha dos métodos implica o conhecimento das características dos estudantes em relação à capacidade de assimilação, idade, nível de desenvolvimento mental e físico e quanto às características socioculturais e individuais. Observaremos que em maior ou menor grau, a proposta de Libâneo (2013) vai ao encontro do defendido por Metzler (2017) e outros autores brasileiros,

⁴⁶ Texto original: The best teachers are not necessarily the ones with the largest number of plans (models) at their command; the best teachers are the ones who can select the "right plan for the right job" in every unit to promote learning outcomes identified for their school's physical education program.

no que diz respeito à relação do *como ensinar* e os outros componentes do processo educativo.

Ao escrever sobre a realidade americana, Metzler (2017) ressalta que mesmo diante da ampla aceitação do “NASPE (National Association for Sport and Physical Education Standards)”⁴⁷ não há suficiente garantia que os estudantes alcancem os resultados de aprendizagem esperados, apontando que há a necessidade dos programas de Educação Física estarem alinhados a estes padrões em três níveis principais: programa de objetivos e design, modelos curriculares e os modelos instrucionais.

Encontramos um posição muito similar àquela de Metzler (2017), no que diz respeito ao alinhamento do método com outros aspectos do processo educativo, em Neira e Nunes (2006). Os autores brasileiros afirmam partilhar da tendência que concebe uma íntima relação entre objetivos, conteúdos e métodos. Observamos, porém, que diferentemente de Metzler (2017), o autores não se referem ao modelo curricular, o que seria redundante, visto que em sua obra de 2006, aqui anteriormente citada, ambos propõem a adoção da abordagem/currículo cultural da Educação Física.

Outra autora que aponta para a relação entre método e os demais elementos do ensino é Vasconcelos (2014). Para ela, a metodologia assume extrema importância no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é por meio de sua mediação que irá se estabelecer o vínculo pretendido no decurso da ação.

Tal afirmação se explica pelo fato de que os elementos do processo de ensino-aprendizagem, apesar de serem garantidos pela autonomia relativa que possuem, por si mesmos não asseguram a caracterização do ato de ensinar/aprender. Isto porque eles fazem parte de um mesmo processo e este processo só se efetivará na relação de reciprocidade e complementariedade entre eles (VASCONCELOS, 2014, p. 114).

Ainda sobre a questão metodológica, alguns pesquisadores observam a existência de um fenômeno configurado em grande escala no campo escolar, que diz respeito à extrema valorização dos conteúdos de aprendizagem e,

⁴⁷ O documento, no Brasil, que talvez se aproxime, em grau de equivalência, é a BNCC.

consequentemente, da atribuição de um papel secundário ao método (CELANTE, 2000; NEIRA; NUNES, 2006). Sobre isto, Neira e Nunes (2006) ponderam que:

A primazia do ensino de conteúdos pode vir a ser uma ótima opção para o rompimento com o rigor metodológico. Contudo isso não sugere a inexistência de um método que norteie o processo de ensino aprendizagem. Apesar dos chamados 'conteudistas' postularem uma subordinação ao método em relação aos conteúdos, é mister pressupormos uma mediação metodológica que possibilite a aquisição dos conhecimentos, até porque conteúdos e objetivos por si só, não são capazes de assegurar a efetivação do processo educativo (NEIRA; NUNES, 2006, p. 238).

Vasconcelos (2014) ressalta que o significado mais corrente do termo metodologia é o de concebê-la como um conjunto de métodos, técnicas ou estratégias de aprendizagem, definição sobre a qual a autora adverte haver uma aura de neutralidade, dado que seria sobre sua utilização para o bem ou para o mal que recairiam os possíveis questionamentos. Tal entendimento, para a autora, relega a metodologia a um papel à parte, desligada do contexto educacional e social. Contrariamente a esta visão, Vasconcelos (2014) concebe a metodologia como uma estratégia mais ampla de abordagem do fenômeno educativo, como um instrumental teórico-prático que permitiria:

O conhecimento o mais amplo possível [...] e a prática mais segura e clara, possibilitando assim o saber e o fazer a um só tempo e encarados como uma realidade total e, por isso mesmo, impossível de serem separados. Isso quer dizer que uma metodologia de fazer educação implica e decorre, de uma certa forma, de uma metodologia de conhecer educação e tudo o que se acha a ele implicado (COELHO, 1982 apud VASCONCELOS, 2014, p. 115).

Analisada por este prisma, a metodologia não pode ser encarada como um instrumento neutro, porque ela pressupõe um posicionamento diante da realidade que se pretende conhecer e sobre a qual atuar (VASCONCELOS, 2014). Ainda com relação a este aspecto, Paulo (2014) ressalta alguns pontos que merecem atenção no debate metodológico. Entre suas contribuições, destacamos o alerta da autora ao relatar que:

[...] o que se difunde de uma metodologia é o conjunto de técnicas que ela envolve, sem uma análise mais cuidadosa dos pressupostos, dos princípios

teóricos que as fundamentam (concepção de homem, de sociedade, de educação ...). Neste sentido, é provável que diferentes técnicas possam servir a diferentes propósitos (PAULO, 2014, p. 98).

A título de ilustração, Paulo (2014) questiona, por exemplo, a que serviria o método de alfabetização de Paulo Freire sem o princípio da conscientização? Qual seria o o objetivo da imprensa escolar de Freinet sem a intencionalidade do texto livre?

Diante deste panorama, é fundamental não deixar que a difusão de determinada metodologia ou modelo ocorra apenas com a propagação de suas técnicas, mas do seu todo, da globalidade dos princípios e dos pilares que a fundamentam. Entendemos que nenhum método apresentado aqui pode ser implementado, desvinculado do objetivo educacional e da concepção de currículo subjacentes. Atentamos que se a prática educativa é condicionada pelos ideais de sociedade, de cidadão, e da própria educação, que visam a manutenção das estruturas sociais vigentes ou a sua plena transformação, a metodologia que se utiliza para concretizar essa proposta servirá, necessariamente, a essa mesma finalidade (VASCONCELOS, 2014). Assim, a dimensão técnica e política não são reciprocamente excludentes, mas são duas faces da mesma moeda que a prática educacional representa (PAULO, 2014).

Reside aqui mais uma das características do *como ensinar* tão presentes nas práticas de alguns docentes e que, talvez, mereça atenção se considerarmos o atual cenário educacional, especialmente no que versa sobre a relação entre inclusão e diversidade.

Como vimos, Metzler (2017) aponta que diversos professores organizam a instrução de acordo com o conteúdo que será ensinado, e não segundo seus objetivos ou os modelos. O autor denuncia que esta forma de ensino geralmente é evidenciada em falas como: “Eu ensino vôlei deste jeito”, “Eu ensino dança, assim”. Isso expressa uma forma de ensinar que não leva em consideração as características dos estudantes, os seus saberes ou a comunidade na qual estão inseridos, mas apenas o conteúdo em si. Metzler (2017) apresenta ainda outro problema vinculado a esta forma de organizar o ensino – a repetição dos conteúdos e a forma de se ensinar ao longo das séries –, pois segundo ele:

[...] tendemos a ensinar o mesmo conteúdo da mesma maneira para todos os alunos, independentemente do nível da série. Usando o voleibol como exemplo, o conteúdo, a estrutura da tarefa e o sequenciamento das atividades de aprendizado permanecem bastante semelhantes, independentemente de o jogo estar sendo ensinado na sexta ou na décima segunda séries. A manchete é aprendida primeiro, depois o toque, depois a cortada e depois o saque, seguidos de algumas regras e jogo completo (METZLER, 2017, p. 11, tradução nossa⁴⁸).

Na configuração acima, o conteúdo se torna o fator de maior influência na determinação do *como ensinar*, o que Metzler (2017) nomeou de *instrução baseada na atividade*⁴⁹, sendo este, segundo ele, o design de ensino mais comum nas aulas de Educação Física nos Estados Unidos.

Ao pautar o conteúdo como aspecto mais importante do ensino – e em alguns casos, estes conteúdos são selecionados sem considerar os alunos – o docente pode incorrer no erro de tentar ensinar as mesmas coisas a todos, classificando os estudantes entre aqueles que aprenderam o conteúdo desejado, e aqueles que não aprenderam. Pontuando que muitas vezes as aulas de Educação Física são norteadas por conteúdos majoritariamente motores, seria esta a melhor opção para uma educação inclusiva? Esperar que todos realizem a mesma tarefa é uma ação que respeita a diversidade encontrada em nossas salas de aula?

O conteúdo é certamente um fator importante, mas ele deveria ser apenas umas das muitas variáveis a serem consideradas no *como ensinar*, visto que provavelmente a instrução será mais efetiva, segura e agradável se o conteúdo for considerado conjuntamente a outros fatores, tais como: resultados de aprendizagem pretendidos, contexto e ambiente de ensino, estágio de desenvolvimento e prontidão do aluno⁵⁰, preferências de aprendizagem dos alunos, prioridades de domínio, estrutura de tarefas e padrões organizacionais, sequência de tarefas de

⁴⁸ Texto original: [...] we tend to teach the same content in the same way to all students, regardless of grade level. Using volleyball as an example, the content, task structure, and sequencing of learning activities remain quite similar, whether the game is being taught to sixth grades or twelfth grades. The bump is learned first, then the set, then the spike, then the serve, followed by some rules and full game play.

⁴⁹ Texto original: activity-based instruction.

⁵⁰ Atentamos que dependendo da abordagem/currículo da Educação Física adotado pelo docente, este aspecto pode ser minimizado, ou mesmo excluído.

aprendizagem, avaliação dos resultados da aprendizagem e das práticas instrucionais (METZLER, 2017).

Um professor deve considerar todos esses fatores juntamente com o conteúdo antes de tomar a decisão principal sobre como instruir os alunos em uma unidade. Quando o docente analisa todos esses fatores, o que, por sua vez, leva a um plano de ensino unificado, coerente e abrangente para essa unidade, vamos nos referir à maneira de ensinar como *instrução baseada em modelo*. O centro organizador da unidade se torna o modelo instrucional selecionado, escolhido após considerar todos os fatores acima (METZLER, 2017, p. 11, tradução nossa⁵¹).

Consequentemente, nesta abordagem, quando um destes fatores se alteram é provável que o resultado da seleção do modelo instrucional também se altere (METZLER, 2017).

O fato é que Metzler (2017) enumera sete⁵² boas razões para se utilizar uma *abordagem baseada no modelo* durante as aulas de Educação Física. Em primeiro lugar, esta forma permite ao docente considerar e colocar na balança fatores-chaves antes de escolher qual modelo utilizar em uma unidade temática. Um segundo ponto é que quando o modelo é selecionado dedutivamente, é muito mais provável que ele corresponda ao contexto, conteúdo e aos objetivos reais. Um outro fator enumerado diz respeito à constatação de que grande parte dos modelos⁵³ possuem pesquisas que dão suporte à teoria por trás deles e à sua efetividade na promoção de certos tipos de aprendizado. A quarta questão refere-se ao fato de os *modelos instrucionais* servirem como uma “planta de construção” que ajuda o docente a tomar decisões bem fundadas em todos os estágios do plano traçado. Soma-se a isso o fato desta abordagem proporcionar ao professor meios de avaliar se o modelo correto está sendo utilizado na promoção da aprendizagem dos estudantes. O sexto aspecto

⁵¹ Texto original: A teacher must consider all of those factors along with content before making the key decision of how to instruct students in a unit. When a teacher analyzes all of these factors, which in turn leads to a unified, coherent, and comprehensive teaching plan for that unit, we will refer to the resulting manner of teaching as *model-based instruction*. The organizing center for the unit becomes the selected instructional model, chosen after considering all of the factors above.

⁵² Em outro momento do livro o autor apresenta onze benefícios relacionados à instrução baseada em modelo. Na literatura os onze itens costumam ser mais referenciados, mas os preterimos por considerar que os sete aqui expressos atendiam melhor nossa proposta.

⁵³ Em seu livro Metzler apresenta oito modelos instrucionais diferentes, dos quais dois serão aqui tratados: *Sport Education* e o *TPSR*.

atenta que cada modelo fornece ao docente e aos alunos descrições dos comportamentos, papéis, decisões e responsabilidades esperadas. Por último, temos o fato de os melhores modelos instrucionais serem flexíveis e permitirem ao professor adaptá-los aos alunos e aos contextos diferenciados.

Ressaltamos o cuidado para não cairmos na cilada de acreditar que a simples utilização dos três *métodos de ensino*, que serão apresentados mais a frente, será suficiente para resolver todas as problemáticas que emergem durante o planejamento e a concretização das aulas de Educação Física – mesmo porque as sugestões contidas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* objetivam a resolução de problemáticas em relação ao tópico *envolvimento* dos estudantes no decorrer das aulas.

É necessário, portanto, que os docentes estejam atentos durante o processo de ensino, às relações estabelecidas entre a ação, os alunos, os objetivos delimitados, o contexto local e os conteúdos, pois certamente surgirão problemáticas nas quais os três métodos aqui tratados não serão capazes de lidar.

Assim, devemos salientar a característica flexível desta forma de organizar o *como ensinar*, considerando que os próprios teóricos ressaltam a necessidade de ajustes, caso necessário. Metzler (2017), por exemplo, afirma que será raro que um modelo seja utilizado exatamente como o descrito em seu livro. Siedentop (1994), criador do *Sport Education*, destaca que seu modelo permite variações necessárias aos fatores locais e ao contexto de ensino, promovendo um amplo espaço para se criar novas formas de implementar sua proposta. Consentindo com o mesmo pressuposto, Hellison (2011), responsável pelo desenvolvimento do *TPSR*, atenta que aqueles que estiverem lendo seu livro estão livres para dizer, “esta ideia certamente não é para mim” (HELLISON, 2011, p. xii, tradução nossa⁵⁴).

Como salientado anteriormente, da mesma forma que a função social da escola e os objetivos educacionais respondem aos ideais de educação desejados em um certo momento histórico e social, o *como ensinar* não se caracteriza como um instrumento descolado de tal realidade. Ao considerar a não neutralidade deste aspecto e a importância do contexto no âmbito destas decisões, o leitor deste estudo

⁵⁴ Texto original: That idea certainly isn't for me.

pode estar se questionando sobre a extensa utilização de autores estrangeiros na justificativa desta abordagem, bem como nos três *métodos de ensino* constantes nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* e defendidos neste trabalho. Entendemos ser esta uma crítica totalmente válida e assumimos que este pensamento igualmente nos inquietou, logo de início. Mas frente a este inconveniente, concluímos que a postura mais assertiva a ser adotada naquele momento seria a ação proposta por Paulo (2014), que afirma:

[...] que qualquer modelo de inovação de origem estrangeira necessita passar pelo crivo de análise crítica que tenha como vetor a realidade brasileira, o momento sócio-político-pedagógico brasileiro, no sentido de atingir, frente a tal modelo, uma postura consciente, profundamente engajada num projeto pedagógico que vise contribuir para a democratização da nossa sociedade, tornando-a mais justa para todos e cada um dos brasileiros e não apenas para uma minoria privilegiada. Para esta análise não são admissíveis posturas radicais que conduzam a uma aceitação incondicional ou sua definitiva condenação. Delas se deve extrair o que é viável e pedagogicamente útil para as finalidades pretendidas (PAULO, 2014, p. 107).

Neste sentido, pensamos que a publicação de Metzler (2017)⁵⁵ é, sem dúvida, de fundamental contribuição à Educação Física, pois aglutina um número expressivo de modelos que aparecem de forma separada em diversos livros e revistas científicas da área, permitindo que professores de locais diversos possam aprender sobre os *modelos instrucionais*, selecionar os mais adequados para sua realidade e praticá-los em situações reais (RUFINO; NETO, 2016).

Abrimos aqui um parênteses neste trabalho, visto que devemos pontuar duas possibilidades na lida com os *modelos instrucionais*. A princípio, na criação desta abordagem, cada modelo era empregado individualmente, focado em problemas pontuais. Assim, o *Sport Education* nasceu da intenção de proporcionar uma organização que atendesse todos os estudantes no ensino do conteúdo esporte, desvinculando os alunos daquela “obrigação” de realizar os movimentos e jogadas baseados nos atletas de alto nível, e propondo uma vivência na qual os alunos, independente de suas habilidades, fizessem parte de um time. O *TPSR*, por sua vez,

⁵⁵ Atentamos que na verdade Rufino e Neto (2016) analisam a versão do livro de Metzler lançada em 2011, que é praticamente idêntica à versão de 2017, utilizada neste trabalho.

surge como forma de lidar com estudantes oriundos das classes desprivilegiadas, moradores de áreas violentas e em risco social. Neste contexto, há uma mudança no *como ensinar*, na qual o docente – e em alguns casos, em conjunto com os estudantes – escolhe o modelo que será utilizado em determinado momento do ano letivo.

No prefácio de seu livro, Metzler (2017) declara possuir duas metas principais para os leitores. A primeira é fornecer uma noção sobre a *instrução baseada no modelo*, que inclui conhecimentos sobre do que se trata, o que é preciso saber para utilizá-los e como selecionar o modelo certo para o trabalho. A segunda é descrever os oito modelos instrucionais diferentes, de forma que os docentes obtenham as informações necessárias para colocá-los em prática.

Metzler (2017), no entanto, propõe a possibilidade de utilização dos modelos em outra perspectiva, segundo a qual eles sejam adotados em todo o currículo da Educação Física, em todos os anos, o que o autor designa de *perspectiva baseada no modelo*, sendo esta possibilidade mais uma das meta do autor:

Também tenho um terceiro objetivo para este livro - um que seja mais ambicioso do que familiarizar os leitores com uma abordagem baseada em modelos. Para professores de formação inicial, esse objetivo é que eles aprendam seu ofício em uma perspectiva baseada em modelos, de modo que se torne "como eles ensinam". Para professores em exercício, quero mudar a forma como ensinam educação física! Não quero simplesmente me ajustar um pouco aqui e ali; Quero que os professores tenham uma perspectiva totalmente nova sobre a importante missão educacional realizada a cada dia letivo. Em suma, quero que os leitores deste livro passem do método aos modelos em sua abordagem do ensino de atividade física para alunos de todas as idades (METZLER, 2017, p. xvi, tradução nossa⁵⁶).

Essa esperança está relacionada ao fato, já citado, de que nenhum modelo é capaz de atingir todos os objetivos, para todos os estudantes. Lund e Tannehill (2010 apud CASEY, 2014) consentem com esta ideia e atentam que a utilização de apenas um modelo não foi capaz de fornecer toda a amplitude e profundidade de

⁵⁶ Texto original: I also have a third goal for this book - one that is more ambitious than familiarizing readers with a model-based approach. For preservice teachers, that goal is for them to learn their craft from a model-based perspective, so that it becomes "how they teach". For practicing teachers, I want to change how they teach physical education! I don't want to simply adjust a bit here and there; I want teachers to gain a totally new perspective on the important educational mission carried out every school day. In short, I want readers of this book to go from method to models in their approach to teaching physical activity to students of all ages.

aprendizagem exigidas nos diferentes contextos nacionais em que os currículos de Educação Física operam. Sob este ponto de vista, Metzler (2017) nos lembra que:

O que sabemos é que temos um grupo de modelos que foram desenvolvidos separadamente e que aparecem em livros e periódicos isolados. O que precisamos é de uma *perspectiva* baseada no modelo para ensinar educação física que ajude os professores a aprender, selecionar e praticar esses padrões abrangentes de ensino. Espero que este livro ajude a desenvolver essa perspectiva (METZLER, 2017, p. xvi, tradução nossa⁵⁷)

Dyson, Griffin e Hastie (2004) afirmam que não existe nenhuma solução a curto prazo, já que nenhum modelo é uma panacéia para a quantidade de problemas que assolam a Educação Física. Por outro lado, acreditam que a instrução baseada em modelos é a verdadeira “onda” do futuro, cabendo aos acadêmicos guiar este processo complexo e caótico.

Frisamos, então, que não estamos apresentando esta forma de trabalho apenas para tentar “surfar” nesta onda. Acreditamos que, independentemente da utilização dos modelos de forma pontual ou em uma perspectiva que englobe todo o currículo, esta concepção pode contribuir bastante com a Educação Física brasileira, pois, embora tenhamos ido buscar argumentos fora de nosso país, muitas destas colocações se aproximam bastante de ideias também defendidas por autores nacionais. Algumas destas aproximações já foram aqui abordadas (necessidade de um “método”, alinhamento entre objetivos, currículo e o *como ensinar* etc.), outras ainda iremos explicitar e, provavelmente, uma certa quantidade nos passará despercebida frente ao corpus teórico por nos adotado.

Mais um exemplo destas afinidades, entre os *modelos instrucionais* e as características da Educação Física brasileira, pode ser percebido quando constatamos que os três métodos sugeridos nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* propõem formas de organização do *como ensinar* que, em maior ou menor grau, podem ajudar a desconstruir a tradição individualista e competitiva que

⁵⁷ Texto original: What we know have is a group of models that have been developed separately, and which appear in isolated books and journals. What we need is a model-based *perspective* for instructing physical education that will help teachers to learn about, select, and practice these comprehensive patters of teaching. It is my hope that this book will help to develop such a perspective.

historicamente permeou as aulas de Educação Física no Brasil, e que influenciou diretamente a intensidade da *indisciplina* e o *afastamento* entre os estudantes.

Esta contribuição se evidencia, por exemplo, quando utilizamos a classificação das estruturas de aprendizagem, tal qual apresentado por Johnson, Johnson e Holubec (2008) e Callado (2010) para conceituar as atividades propostas durante as aulas. Os autores em questão classificam as estruturas em três categorias diferentes: a individualista, a competitiva e a cooperativa. Por conseguinte, cada uma destas formas de organização influenciará diferentemente os tipos de relações que serão estabelecidas entre os estudantes e entre eles e o professor durante as aulas (CALLADO, 2010).

Ao planejar sua ação, o docente, segundo Metzler (2017), deve considerar uma série de variáveis para escolha do modelo empregado e dentre as possibilidades existentes encontramos “a estrutura de tarefas e padrões organizacionais” que, como veremos mais à frente, estão bem ligadas às estruturas de aprendizagens.

As estruturas de aprendizagens podem ser definidas como o conjunto de ações e decisões que os professores tomam a respeito de diferentes dimensões do evento educativo, como os tipos de atividades que os alunos realizarão, o grau de autonomia que terão, o reconhecimento do trabalho realizado ou a maneira de atingir os objetivos (ECHEITA, 1995 apud CALLADO, 2010).

Na estrutura individualista, cada estudante trabalha independentemente dos colegas, buscando alcançar seus próprios objetivos, que podem ser os mesmos ou diferentes dos objetivos do restante da turma (CALLADO, 2010; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2008). Nesta situação não existe interrelação alguma entre as ações dos alunos e consequentemente é comum que também não exista interdependência entre os êxitos (CALLADO, 2010).

Um outra possibilidade é a organização baseada em uma estrutura competitiva, na qual os estudantes lutam para alcançar resultados que nem todos podem conseguir, ou seja, os alunos trabalham contra os demais (CALLADO, 2010; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2008). Basicamente, é semeada uma

competição para definir quem são os melhores, existindo, nestas atividades, perdedores e ganhadores (CALLADO, 2010).

A estrutura individual pode ser facilmente ilustrada quando os professores propõem aos estudantes a realização de movimentos de forma solitária, como na ginástica de solo ou nos fundamentos de alguma modalidade esportiva coletiva, como diante de uma bandeja de basquete haver o estabelecimento de um padrão de execução. Em contrapartida, a estrutura competitiva ocorre quando há alguma atividade na qual os alunos fiquem em situação de oposição, podendo ser tanto um jogo quanto uma atividade esportiva, nesta organização alguns estudantes logram êxito na atividade, ao passo que automaticamente outros vivenciam o insucesso.

Observamos que ambas as estruturas podem ser facilmente ligadas à Educação Física esportivista, bem como nas abordagens e aulas nas quais a aprendizagem de movimentos se torna o objetivo principal.

Em oposição, na estrutura cooperativa cada aluno alcança seus objetivos se, e somente se, o resto dos seus companheiros de grupo também conseguirem alcançar, em outras palavras, ou todos ganham, ou todos perdem (CALLADO, 2010). Como será observado, os *métodos de ensino* apresentados neste trabalho possuem um forte componente cooperativo.

Embora não tenhamos encontrado estudos sobre o tempo utilizado por cada estrutura nas aulas de Educação Física no Brasil, tanto por meio de nossa experiência profissional, quanto por nossas observações, acreditamos que as estruturas de organização individualista e competitiva dominem uma parte considerável das atividades durante as aulas. Além do que, paralelamente, na literatura internacional existem diversos estudos que demonstram que a cooperação não ocupa mais do que 7% do tempo nas escolas, enquanto os outros 93% são dedicados a atividades individuais e competitivas (OVEJERO 1990 apud CALLADO 2010). Números sob os quais devemos refletir, pois para Callado (2010):

Em uma aula ideal, os estudantes deveriam aprender a trabalhar com o resto dos seus companheiros de forma cooperativa, e ver a competição mais como uma forma de divertir-se e a trabalhar de forma individual e

autônoma em determinada tarefa até completá-la. (CALLADO, 2010, p. 23, tradução nossa⁵⁸).

O contraste entre as três estruturas nos parece ser ponto de grande importância durante as aulas de Educação Física, tendo em vista que quando observamos os objetivos da disciplina, tal como posto na BNCC e no *Currículo da Cidade*, nos questionamos se poderíamos alcançá-los utilizando, predominantemente, a forma individualista e competitiva de aprendizagem. Apenas para ilustrar, poderíamos refletir sobre o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento do eixo lutas, constante no *Currículo da Cidade* para alunos do 9.º ano:

(EF09EF45) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de lutas do contexto mundial, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais etc.) para divulgá-las na escola e na comunidade (SÃO PAULO, 2019a, p. 121).

Seria possível alcançar plenamente tal propósito sem que houvesse um forte desenvolvimento das estruturas cooperativas entre os estudantes? Acreditamos que não. Devemos considerar ainda que mesmo que o docente proponha uma organização diferenciada em alguns momentos, talvez apenas esta ação não seja suficiente, especialmente se levarmos em conta que:

Os fundadores do movimento qualitativo, como W. Edwards Deming e J. Juran, argumentam que mais de 85% do comportamento dos membros de uma organização é diretamente atribuível à sua estrutura, e não ao caráter dos indivíduos que a compõem. A sala de aula não é uma exceção. Se a aprendizagem competitiva ou individualista predomina nela, os alunos se comportam de acordo, mesmo que o professor ocasionalmente os junte em grupos cooperativos. Se o aprendizado cooperativo predomina, os alunos se comportarão de acordo e o resultado será uma verdadeira comunidade de aprendizado (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2008, p. 25, tradução nossa⁵⁹).

⁵⁸ Texto original: Em una classe ideal, el alumnado debería aprender a trabajar con el resto de sus compañeros de forma cooperativa, a ver la competición como una forma más de divertirse y a trabajar de forma individual y autónoma en una determinada tarea hasta completarla.

⁵⁹ Texto original: Los fundadores del movimiento cualitativo, como W. Edwards Deming y J. Juran, sostienen que más del 85 por ciento de la conducta de los miembros de una organización es directamente atribuible a su estructura, y no al carácter de los individuos que la componen. El aula no constituye una excepción. Si en ella predominan el aprendizaje competitivo o el individualista, los alumnos se comportarán en consecuencia aunque el docente los reúna ocasionalmente en grupos cooperativos. Si lo que predomina es el aprendizaje

Inclusive, acreditamos que seria bastante interessante e profícua a realização de uma pesquisa que pudesse demonstrar, ou não, a relação entre a problemática do *afastamento* e da *indisciplina* às estruturas individualista e competitiva durante as aulas de Educação Física, empreitada a qual não nos dedicaremos neste trabalho.

Claro que não existem só elogios frente à proposta da utilização de modelos. Entre as críticas, o principal apontamento a ser evidenciado é até que ponto a formação profissional dos professores de Educação Física apresenta condições efetivas de desenvolvimento dos modelos preconizados por Metzler (RUFINO; NETO, 2016)

A própria área da formação profissional e o âmbito acadêmico, com destaque para as universidades, precisa começar a se apropriar de forma mais significativa do ensino desses e de outros modelos, bem como da lógica pedagógica e formativa estabelecida pelas instruções baseadas em modelos (RUFINO; NETO, 2016, p. 303).

Portanto, se iniciamos este debate baseados no argumento de que a ausência de uma proposta para guiar o *como ensinar* pode contribuir para deixar o docente em dificuldades para definir as ações durante a aula, devemos apontar também que a grande quantidade de condicionantes necessários para a utilização dos *modelos instrucionais* pode resultar em obstáculo igualmente parecido. Desta forma, a nossa questão motivadora se alteraria um pouco: os alunos poderiam esperar por quanto tempo até que seus professores fossem formados para atuar com efetividade na utilização dos modelos?

Rufino e Neto (2016) lembram que no contexto brasileiro temos visto nos últimos anos, no âmbito acadêmico, uma crítica cada vez mais forte às formas de ensino centradas no professor ou baseadas em uma quantidade muito limitada de manifestações corporais. Para os autores, mesmo com a presença de inúmeras proposições teóricas vinculadas à área, bem como documentos oficiais que buscam oferecer subsídio à ação docente, ainda é possível presenciar problemáticas referentes às formas de ensino e variação das práticas corporais, visto que:

cooperativo, los alumnos se comportarán en consecuencia y el resultado será una verdadera comunidad de aprendizaje.

[...] tais manifestações corporais, amplamente difundidas pela esfera acadêmica, apesar de nem sempre serem predominantemente empregadas nas aulas de Educação Física nas escolas, não costumam apresentar estruturas funcionais com propósitos claramente delimitados, tais como se faz presente nas instruções baseadas em modelos. Desse modo, consideramos um avanço aliar às diferentes concepções dos modelos de instrução com as mais diversas manifestações da cultura corporal de movimento, de forma a propiciar novas possibilidades de instrução presentes na prática pedagógica da Educação Física escolar brasileira (RUFINO; NETO, 2016, p. 302).

Diante do impasse, entendemos ser fundamental a adoção de uma atitude, nos mesmos moldes daquela contida nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, nas quais o docente se apropria de um pequeno número de métodos, e aos poucos tende a aumentar o seu repertório. Logo, entendemos ser fundamental que estes métodos iniciais visem a superação dos problemas mais comuns e imediatos à sua prática, como a *indisciplina* e o *afastamento*.

Também importa salientar que a proposta de modelos instrucionais, tal qual preconizada pelos autores, não é uma unanimidade na área, pois considerando a característica recente da abordagem, os modelos requerem ser implementados de forma mais abrangente e em uma diversidade de contextos para que se possa ter uma compreensão mais apurada de suas potencialidades e limitações (RUFINO; NETO, 2016). Esta necessidade também é observada no Brasil, tendo em vista a lacuna de estudos até o presente momento, bem como na baixa vinculação desses modelos nos cursos superiores e, conseqüentemente, ao longo da prática pedagógica nas escolas (RUFINO; NETO, 2016).

Casey (2014), ao realizar um levantamento bibliográfico em 45 publicações nas quais buscou dados que demonstrassem se valia a pena, ou não, a implementação de uma prática baseada nos modelos, concluiu que:

Há uma série de pontos positivos que emergem deste exame de literatura: os professores expressaram uma necessidade e desejo pessoal de atualizar suas práticas, eles viram diferenças reais na aprendizagem de seus alunos e em sua eficácia como professores ao usar o PBM⁶⁰, e eles sentiram que sua eficácia aumentou como resultado do uso de modelos diferentes. No entanto, também houve interferência na identidade docente e na carga de

⁶⁰ PBM: Prática baseada em modelos. Tradução da abreviação para: models-based practice.

trabalho. Exigindo um investimento significativo de tempo e energia, fazendo com que se sentissem professores neófitos novamente com pouca ou nenhuma experiência anterior para recorrer, mudou e diversificou seu papel como pedagogos e, em alguns casos, exigiu que eles se reformulassem (CASEY, 2014, p. 28, tradução nossa⁶¹).

Gurvitch *et al.* (2008), ao coletarem dados de 15 professores-alunos⁶² que utilizaram os modelos instrucionais em sua vivência na escola, buscaram apontar alguns facilitadores e inibidores na adoção desta abordagem. Os dados dos questionários indicaram que os pesquisados geralmente têm opiniões positivas sobre a instrução baseada no modelo, de modo que 14 professores-alunos concordaram que ensinar sob esta perspectiva apresentava vantagens sobre o ensino tradicional e todos os 15 professores-alunos concordaram que tinham o conhecimento e as habilidades necessárias para implementar os modelos com sucesso.

No referido estudo, os autores mapearam a existência de dois facilitadores e seis inibidores. Devemos ressaltar que embora a discrepância na quantidade entre estes dois aspectos seja grande, isso não necessariamente significa que existam mais desvantagens do que vantagens na sua utilização.

Os dois facilitadores dizem respeito ao “aumento da participação, envolvimento e responsabilidade dos alunos”, e as “oportunidades de ensino aprimoradas”. Entre os dados colhidos podemos destacar que a maioria dos professores-alunos concordaram que os estudantes gostaram (N = 12 de 15 respostas) e apreciaram (N = 14 de 15 respostas) as aulas mais quando foram ministradas usando a instrução baseada no modelo. Em relação ao segundo facilitador, vários professores-alunos observaram que o uso desta abordagem permitiu oportunidades aprimoradas de ensino com os estudantes, posto que se

⁶¹ Texto original: The aim of this review was to consider if MBP is worth doing. There are a number of positives to emerge from this examination of the literature: teachers expressed a need and personal desire to update their practices, they saw real differences in their students learning and in their effectiveness as teachers when using MBP, and they felt that their efficacy increased as a result of using different models. However, there were also ramifications for both their identities as teachers and their workload. It took a significant investment of time and energy, made them feel like neophyte teachers again with little or no prior experience to draw on, it changed and diversified their role as pedagogues and, in some cases, required them to rebrand themselves.

⁶² Professores estagiários.

materializam em mais trabalho com os alunos individualmente, mais e melhor feedback e melhor divisão de habilidades e instrução (GURVITCH et al., 2008).

Em relação aos inibidores, 13 professores-alunos apontaram que a instrução baseada no modelo requer muito esforço e planejamento. Outros fatores apontados foram a necessidade de habilidades de saberes adicionais; situações nas quais os alunos não gostaram da dinâmica do modelo; falta de conhecimento da teoria dos modelos por parte dos professores-supervisores do estágio na escola; recursos como espaço, tempo e equipamento limitados; ausência de suporte nos programas (currículos) de Educação Física para a implementação da instrução baseada nos modelos (GURVITCH et al., 2008).

Os inibidores apresentados no estudo de Gurvitch *et al.* (2008) vão ao encontro do apontado por Casey (2014), no qual o autor afirma:

Este artigo sugere que precisamos fazer mais para entender o PBM. Precisamos ir além dos estudos que nos mostram que os modelos individuais funcionam e começar a se envolver com as noções em torno do que é necessário para incentivar os professores a adotar uma abordagem multi - modelo para o ensino e a aprendizagem em educação física. Precisamos desenvolver comunidades que possam apoiar os professores a usar não apenas um modelo, mas vários modelos em um determinado ano escolar com os mesmos participantes, em vez de usar apenas modelos únicos em unidades curtas de trabalho. Precisamos entender como facilitar a mudança pedagógica e como os professores integram esses modelos em suas práticas diárias (CASEY, 2014, p. 29, tradução nossa⁶³).

Em outras palavras, mais do que mostrar que modelo A ou B funcionam, precisamos pesquisar formas de facilitar sua implementação em nossas escolas. Os resultados apontados por Gurvitch *et al.* (2008) são interessantes se levarmos em conta os facilitadores, mas ao mesmo tempo nos apresenta um desafio de superação dos inibidores desta abordagem.

⁶³ Texto original: This paper suggests that we need to do more to understand MBP. We need to move beyond studies that show us that the individual models work and start engaging with the notions around what it takes to encourage teachers to adopt a multi- model approach to teaching and learning in physical education. We need to develop communities that can support teachers to use not just one model but multiple models in a given school year with the same participants rather than only using single models over short units of work. We need to understand how to facilitate pedagogical change and how teachers integrate these models into their daily practices.

Na realidade brasileira e da RME se faz necessária a adequação e o desenvolvimento de métodos que possam corresponder às nossas características, à nossa Educação Física. Um exemplo desta adaptação necessária diz respeito ao fato de os modelos de instrução apresentados por Metzler (2017) serem centrados, prioritariamente, em modalidades esportivas, sobretudo nas coletivas, de forma que uma ampliação para as demais práticas corporais poderia agregar novas potencialidades pedagógicas às perspectivas educacionais preconizadas pelas instruções baseadas em modelos (RUFINO; NETO, 2016).

Em suma, mesmo reconhecendo o caráter esportivista do *Sport Education* e do *TPSR*, consideramos que as alterações propostas por eles ao *como ensinar* se mostram necessárias e fundamentais para o enfrentamento do *afastamento* e da *indisciplina* em nossa realidade. E ressaltamos que os pressupostos do *TPSR* podem concretamente ser transpostos para as demais manifestações da cultura corporal.

Atentamos, ainda, que a *Metodologia Callejera*, não foi abordada por Metzler (2017), embora caiba ressaltar que para sua implementação seja preciso seguir um roteiro semiestruturado, o qual deverá conter alguns dos pressupostos constantes nos modelos instrucionais de Metzler.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA – PARTE 1

Para alcançar as finalidades propostas por este estudo, utilizaremos duas técnicas de pesquisa distintas. Na primeira parte, realizaremos um estudo qualitativo utilizando como técnica a análise documental. No segundo momento, que será tratado no capítulo 6, faremos uso de uma abordagem de métodos mistos, utilizando para isto, um questionário online.

4.1 A análise documental (AD)

Apesar de ser uma técnica pouco explorada em todas as áreas de ação social, a análise documental pode representar uma estratégia valiosa de abordagem de dados qualitativos (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), pois devido à existência dos documentos, podemos operar um corte longitudinal que facilita a observação dos processos de amadurecimento ou da evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outras possibilidades, da gênese até a atualidade (TREMBLAY, 1968 apud CELLARD, 2014).

Caulley (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018) afirma que a AD tem por objetivo identificar informações factuais, partindo de questões ou hipóteses de interesse. Para isso, a pesquisa documental toma como fonte a coleta de dados exclusivamente de documentos que podem ser escritos ou não (MARCONI; LAKATOS, 2019a).

Considerando que os documentos podem se apresentar sob formas diversas, inicialmente nos perguntamos como poderíamos definir o que poderia ser considerado um documento ou não. Segundo Gil (2019):

Documento é, pois, um termo que pode ser utilizado para designar qualquer coisa que possibilita conhecer outras coisas. Corresponde, portanto, a qualquer informação registrada em algum suporte. Na pesquisa social, os dados documentais, embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, sob a forma de papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes etc. (GIL, 2019, p. 164).

Laville e Dionne (1999) traçam uma definição que, embora seja diferente da adotada pelo autor acima, caminha para um contexto extremamente próximo. Para eles, o termo documento é usado para designar toda fonte de informações existentes em cada vestígio deixado pelo homem. Cellard (2014) afirma que tudo o que é vestígio do passado e que serve de testemunho é considerado como documento, ou como é mais habitual dizer atualmente, uma fonte.

Outro aspecto de grande relevância é que embora tenhamos a consciência de que, em alguns casos, os registros e documentos não foram elaborados com a finalidade de pesquisa, as informações ali contidas podem ser utilizadas para este fim (FLICK, 2009). Portanto, um documento de pesquisa só pode ser encarado como tal, se for utilizado com esta finalidade, pois:

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o *status* das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos (PRIOR, 2003 apud FLICK, 2009, p. 231).

Não podemos desconsiderar que os documentos devem ser encarados como um meio de contextualização da informação, assim eles devem ser vistos e analisados como dispositivos desenvolvidos na construção de versões sobre os eventos e não como contêineres de informação (FLICK, 2009).

Scott (1990 apud FLICK, 2009) especifica 12 tipos de documentos que são formados por uma combinação de duas dimensões: a autoria e o acesso. A autoria pode ser dividida em documentos pessoais e oficiais, sendo que os oficiais podem ser privados ou públicos. Em relação à acessibilidade, o autor aponta que:

O acesso pode ser fechado (por exemplo, os registros médicos de um clínico geral não são acessíveis a terceiros). O acesso pode ser restrito (por exemplo, registros jurídicos são acessíveis apenas a determinado grupo de profissionais, tais como advogado ao longo de um processo). O acesso pode ser de arquivo aberto, o que significa que todo mundo pode acessar os documentos, mas (apenas) em um arquivo específico. E, ainda, o acesso pode ser de publicação aberta, ou seja, os documentos estão publicados e acessíveis a qualquer parte interessada (SCOTT, 1990 apud FLICK, 2009, p. 232).

Marconi e Lakatos (2019a) atentam que em relação às fontes, os documentos podem ser de arquivos públicos, particulares e fontes estatísticas. E, em relação aos tipos de documentos, eles podem ser escritos ou não. Esta última forma inclui a iconografia, fotografia, objetos, canções folclóricas, vestuário e, folclore.

Independentemente do tipo de documento, não podemos desconsiderar as vantagens e desvantagens da análise documental enquanto técnica de pesquisa. Gil (2019), apresenta quatro vantagens do uso de fontes documentais: possibilitar o conhecimento do passado, possibilitar a investigação dos processos de mudança social e cultural, permitir a obtenção de dados com o menor custo e favorecer a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos. Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018) destacam que os documentos são fontes não reativas, permitindo assim, a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável, seja pela sua morte, ou porque a interação pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.

Em relação às críticas a esta abordagem, destacamos que as fontes documentais são amostras não representativas dos fenômenos estudados (GUBA; LINCOLN, 1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Podemos destacar, ainda, a falta de objetividade e a validade questionável desses registros, embora esta crítica já seja levantada pelos defensores da perspectiva objetivista, que não admitem a menor influência da subjetividade na pesquisa científica (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

A utilização de documentos também é criticada por representar uma seleção arbitrária por parte dos seus autores, havendo apenas o registro daquilo que eles entenderam ser pertinente e não a totalidade dos acontecimentos ocorridos. em relação aos aspectos enfatizados e temáticas focalizadas, crítica esta que pode ser rebatida se lembrarmos que o propósito da AD é realizar inferências sobre os valores, os sentimentos, as interações e a ideologia das fontes ou de seus autores, assim, as escolhas arbitrárias dos autores devem ser consideradas como mais um dado da análise (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Cellard (2014) destaca:



[...] ainda que algumas características da análise documental possibilitem recorrer ao documento vantajoso em certos níveis, deve-se admitir que seu uso suscita também algumas questões. Se, efetivamente, a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares (CELLARD, 2014, p. 295).

4.1.1 A análise de dados de fontes documentais

Lüdke e André (2018) apontam que uma vez selecionado os documentos, cabe ao pesquisador conduzir a análise propriamente dita dos dados, recorrendo geralmente à metodologia de análise de conteúdo. Ressaltamos, porém, que embora a análise de conteúdo seja a técnica de análise de dados também recomendada por Laville e Dionne (1999), faremos aqui uma escolha peculiar, tendo em vista nosso objetivo. Considerando que uma análise de conteúdo nos moldes como o proposto por Bardin (2016) geraria um grande número de dados e que grande parte deles não seriam pertinentes ao nosso problema de pesquisa, optamos então pela proposta sugerida por Cellard (2014). O referido autor indica a divisão da análise documental em duas partes, quais sejam, a análise preliminar e a análise propriamente dita.

A análise preliminar: exame e crítica dos documentos

Em relação à primeira parte, Cellard (2014) atenta que é impossível transformar um documento, cabendo ao pesquisador aceitá-lo da forma que ele se apresenta, tão parcial, incompleto ou impreciso que seja. Neste aspecto, o exame e a crítica ao documento constitui a primeira etapa da AD e se aplica em cinco dimensões: o contexto, o autor ou autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos chaves e a lógica interna do texto (CELLARD, 2014).

O contexto

O estudo do contexto social global no qual o documento foi elaborado e no qual seu autor e aqueles a quem ele foi destinado estavam inseridos é essencial durante toda AD (CELLARD, 2014).

[...] o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou dos seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. (CELLARD, 2014, p. 299).

O autor ou autores

Para Cellard (2014), seria impensável interpretar um texto, sem que houvesse previamente uma boa ideia da identidade daquele que se expressa, de seus interesses e dos motivos que o levaram a escrever. Elucidar a identidade do autor permite examinar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação dada aos fatos, os posicionamentos que transparecem e as deformação que pode ocorrer na reconstituição de um acontecimento (CELLARD, 2014).

Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem (CELLARD, 2014, p. 300).

A autenticidade e a confiabilidade do texto

A despeito do pesquisador se informar sobre a origem social, ideológica ou mesmo dos interesses particulares do autor de um documento, se faz necessário assegurar-se da qualidade da informação transmitida (CELLARD, 2014). Ainda que a questão da autenticidade muitas vezes não se apresente, não se deve olvidar de verificar a procedência do documento (CELLARD, 2014).

A natureza do texto

Não é possível manifestar-se da mesma forma e com a mesma naturalidade em um relatório destinado aos seus superiores e em seu diário íntimo (CELLARD, 2014). Portanto, o pesquisador deve levar em consideração a natureza do texto, bem como a de seu suporte antes de emanar qualquer conclusão (CELLARD, 2014).

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

O trabalho de análise preliminar não pode estar completo se o pesquisador não tiver o sentimento de ter compreendido de forma satisfatória o sentido dos termos empregados pelo autor, delimitando adequadamente o sentido das palavras e os conceitos utilizados (CELLARD, 2014).

Destacamos, ainda, a necessidade de:

[...] prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? (CELLARD, 2014, p. 303).

A análise propriamente dita

Finalizado o trabalho de análise preliminar, é o momento do pesquisador reunir os elementos da problemática ou do quadro teórico, bem como as cinco dimensões analisadas na etapa preliminar, fornecendo uma interpretação coerente, tendo em conta a temática e o questionamento inicial (CELLARD, 2014). A abordagem se conjuga permanecendo tanto indutiva, quanto dedutiva, visto que a escolha das pistas documentais deve ser feita tendo como mote o questionamento inicial, mas as descobertas e as surpresas, ocasionalmente, obrigam o pesquisador a modificar ou enriquecer seu questionamento (CELLARD, 2014).

Portanto, “como bem argumenta Foucault, o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder

seu questionamento” (CELLARD, 2014, p. 304). Deste modo, o pesquisador deve se empenhar em desvendar as correlações entre os fatos acumulados e entre os elementos de informação que parecem estranhos uns aos outros (DESLAURIERS, 1991 apud CELLARD, 2014). É esta sequência de relações entre o problema de pesquisa e as diversas observações extraídas dos documentos que possibilitam a formulação de hipóteses admissíveis, interpretações coerentes e realizar reconstruções de qualquer aspecto da sociedade (CELLARD, 2014).

A fim de estabelecer essas ligações e de construir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes ao texto, compará-los com outros elementos contidos no *corpus* documental. A maioria dos metodologistas concorda em dizer que é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável. As combinações possíveis entre diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também, deve-se admiti-lo, em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica (CELLARD, 2014, p. 304).

Cellard (2014) atenta que há um momento em que a soma das ideias ou dos pensamentos se alia para formar uma explicação na qual o raciocínio se constrói de maneira repentina, em que uma ligação se estabelece entre vários fatos e faz-se a luz. O autor, porém, nos adverte da necessidade de atenção ao pensamento mágico, pois esse momento crucial, este clique não pode ser ensinado, trata-se de uma aptidão que se cultiva e se desenvolve em decorrência de reflexões, leituras, discussões com outros pesquisadores etc., e continua ao afirmar que:

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise (CELLARD, 2014, p. 305).

4.2 Documentos analisados

Para responder nosso problema de pesquisa, analisaremos, a princípio, o novo currículo paulistano, intitulado de *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019a) elaborado devido à necessidade de as redes em estarem alinhadas documentalmente à BNC. Como nossa proposta versa sobre as problemáticas oriundas do envolvimento dos estudantes durante as aulas, juntamente ao currículo, analisaremos as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), documento originariamente elaborado para subsidiar a implementação da nova proposta curricular. Ressaltamos, porém, que nos debruçaremos apenas ao que se refere às problemáticas oriundas da participação dos alunos.

Por fim, aprofundaremos nossa pesquisa em relação aos três métodos de ensino sugeridos pelo documento municipal para superação da *indisciplina* e do *afastamento*, visto que estas três propostas são apenas citadas no documento. Destacamos, porém, que em razão da enorme carência de referências bibliográficas sobre tais métodos em língua portuguesa, nossa análise, neste ponto, terá apenas cunho descritivo. Assim, trataremos os livros dos percussores do *Sport Education* e do *TPSR* como documentos de pesquisa, considerando-os como fontes primárias das ideias de cada autor.

Quanto ao *Fútbol Callejero* é preciso dizer que ele recebeu um tratamento diferenciado, visto que por não haver um livro que fundamentou sua criação, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica que lhe referenciasse.

5 ANÁLISE DE DADOS – PARTE 1

5.1 O Currículo da Cidade

5.1.1 Pré-análise

Com a homologação da BNCC, todas as redes de ensino do Brasil tiveram o desafio de adequar suas propostas curriculares ao contido na Base. Na cidade de São Paulo este novo currículo recebeu o nome de *Currículo da Cidade*.

Grosso modo, a publicação pode ser dividida em duas partes. Na primeira encontramos uma proposta mais geral, idêntica às propostas curriculares de todas as disciplinas. Essa parte geral foi escrita por assessores contratados pela SME e por servidores da própria secretaria, cujos principais nomes estão Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Edda Curi, Minéa Paschoaleto Fratelli, Suzete de Souza Borelli, Vera Lúcia Benedito e Wagner Barbosa de Lima Palanch.

O texto específico do componente Educação Física ficou a cargo da professora Suraya Darido, docente aposentada da UNESP – Rio Claro. Destacamos aqui, nossa primeira observação, pois esta escolha mostra, aparentemente, uma ruptura⁶⁴, visto que a última publicação curricular paulistana ficou a cargo dos professores Marcos Garcia Neira, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e Mário Luiz Ferrari Nunes. Cabe ressaltar, que o professor Marcos Neira, foi o assessor responsável pela elaboração do *Currículo da Cidade* da disciplina de Educação Física destinado à educação de jovens e adultos, juntamente com a professora Nyna Taylor Gomes Escudero.

De forma complementar, foram publicadas as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, documento que objetiva apoiar a implementação curricular. Os autores do texto foram os professores André Luíz Ruggiero Barroso, Fernanda Moreto Impolcetto, Glauber Bedini de Jesus, Guy Ginciene, Luiz Fernando Costa de Lourdes, Osmar Moreira de Souza Júnior e Suraya Cristina Darido. Destacamos que

⁶⁴ Como veremos mais a frente, uma das premissas estabelecidas para a construção do novo currículo foi a continuidade.

tal qual a professora Suraya Darido, entre os docentes listados acima, observamos nomes de lastro da Educação Física brasileira.

5.1.2 Análise

Currículo da Cidade foi a denominação dada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo a uma série de publicações, visando tanto a melhoria da aprendizagem, quanto a qualificação do trabalho docente nas diversas áreas do conhecimento. Conforme podemos constatar em seu texto introdutório:

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao logo da Educação Básica. (SÃO PAULO, 2019a, p.10).

Neste ponto, a elaboração e implementação do novo currículo paulistano se mostra uma ação importante, tendo em vista que a BNCC traz mudanças importantes em relação ao documento vigente desde o ano de 2007, intitulado *Orientações Curriculares*⁶⁵ (SÃO PAULO, 2007b).

A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir de sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar (SÃO PAULO, 2019a, p. 10)

Esta afirmação vai ao encontro do discutido nos capítulos anteriores, pois reforça a ideia de que cada rede repense seu currículo, conforme dita a homologação da BNCC. Na cidade de São Paulo, este processo se deu de forma relativamente participativa, contando com a atuação dos docentes e estudantes,

⁶⁵ Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física

tendo como base quatro premissas: *continuidade*, *relevância*, *colaboração* e *contemporaneidade* (SÃO PAULO, 2019a).

A *continuidade* é a premissa relativa à necessidade do processo de construção curricular respeitar a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores, rompendo, assim, com a lógica da descontinuidade (SÃO PAULO, 2019a), tão marcante quando das trocas de governo.

A intenção de que o processo de elaboração resultasse em um documento dinâmico e que fosse cotidianamente utilizado pelos docentes, com vistas a garantir os direitos de aprendizagens dos estudantes, foi estipulado pela premissa da *relevância* (SÃO PAULO, 2019a).

Já a premissa da *colaboração* considerou os diferentes métodos, concepções, visões e crenças existentes na rede (SÃO PAULO, 2019a). Para isso, segundo a SME, esse processo contou com a participação de diversos atores, sendo que na sua construção:

Os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento⁶⁶ de cada componente curricular foram elaborados por Grupos de Trabalho (GTs) formados por professores, supervisores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das Diretorias Pedagógicas (DIPEDs) das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Os GTs reuniram-se de março a junho de 2017 e produziram a primeira versão do Currículo da Cidade. No mês de agosto essa versão foi colocada para consulta das equipes gestora e docente, supervisores e formadores das DREs, no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), totalizando mais de 9.000 leituras e mais de 2.550 contribuições que foram analisadas pelas equipes técnicas do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM). Além disso, a primeira versão do documento foi encaminhada a leitores críticos que também trouxeram contribuições (SÃO PAULO, 2019a).

Não podemos ignorar algumas ações demandadas pela Secretaria Municipal de Educação, cujos objetivos foram alcançar a participação da comunidade escolar na elaboração do documento, embora tenhamos que apontar que em uma rede de ensino com as proporções da paulistana, o processo de escuta e participação dos professores e alunos se mostra extremamente difícil. Consequentemente,

⁶⁶ Como veremos mais à frente, diferentemente da BNCC que estipula as “habilidades” que os estudantes devem dominar, o *Currículo da Cidade* é orientado para os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

consideramos quase impossível que esse processo de escuta tenha conseguido captar e atender todas as vozes do processo educativo. Todavia, segundo a própria Secretaria “o currículo da Cidade foi construído de forma coletiva, tanto para espelhar a identidade da rede municipal de Ensino de São Paulo, quanto para assegurar que seja incorporado por todos seus integrantes” (SÃO PAULO, 2019a, p.10).

A premissa da *contemporaneidade* relaciona-se à nova proposta curricular ter como foco os desafios atuais do mundo, o que permitiria às novas gerações dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade atual (SÃO PAULO, 2019a). Parte desta ação incluiu a incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030⁶⁷ pelos países membros da Nações Unidas e, que, supostamente abarcam uma proposta inovadora e emancipatória de currículo.

Segundo a Organização Das Nações Unidas (2015) a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável objetiva:

[...] entre agora e 2030, acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e seus recursos naturais. Resolvemos também criar condições para um crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, prosperidade compartilhada e trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades nacionais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p.3).

Se, por um lado, esta ação pode aproximar os estudantes da RME dos temas, debates e lutas que ocorrem em escala global, por outro, os ODS parecem levantar críticas de alguns especialistas:

Certamente, os ODS estabelecem uma agenda tão extensa quanto ambiciosa, mas cheia de retórica, cinismo político e inconsistência técnica, o que se reflete em inúmeros objetivos que são impossíveis de alcançar à luz dos acordos e decisões adotados pelos governantes em muitos países (GIL, 2017, p. 133).

⁶⁷ De acordo com a ONU, a Agenda 2030 é um plano de ação que contempla as pessoas, o planeta e a prosperidade, buscando fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites sustentáveis do planeta.

Outro ponto que contempla a premissa da *contemporaneidade* foi o estabelecimento da Matriz de Saberes, que tem o propósito de “formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável” (SÃO PAULO, 2019a, p.33). Inclusive, a construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes no “novo currículo” teve como referência os nove itens indicados pela Matriz de Saberes (SÃO PAULO, 2019a).

De acordo com o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a), a matriz de Saberes indica o que os alunos devem aprender e desenvolver ao longo dos anos de escolarização.

Quadro 4 - Matriz de Saberes	
1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo	
Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;	
Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências	
2. Resolução de Problemas	
Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;	
Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.	
3. Comunicação	
Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;	
Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais	
4. Autoconhecimento e Autocuidado	
Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e	

seu bem-estar e ter autocrítica;

Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

6. Abertura à Diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências etc.;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

*Fonte: Adaptado de São Paulo (2019a, p. 34).

Antes de aprofundar o estudo sobre o *Currículo da Cidade*, entendemos ser necessário refletir, brevemente, sobre as ideias que compreendem a expressão “currículo”. Salientamos que, em nenhum momento, procuraremos conceituá-lo de forma fechada e restrita, pois como bem alertaram Lopes e Macedo (2012), definir o que é currículo é das tarefas mais complexas, uma vez que os estudos curriculares têm delineado o termo de forma muito diversa. As autoras pontuam que:

Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas (LOPES; MACEDO, 2012, p. 19).

Neira e Nunes (2009) alertam que o currículo abarca o plano de relação humana que ocorre no interior das salas de aula, os objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, que podem ser definidos como aspectos pedagógicos, bem como as dimensões sociais e culturais. Ambos os autores já haviam manifestado a concepção de que o currículo era formado por todas as práticas sociais inerentes ao espaço escolar (NEIRA; NUNES, 2006). Consequentemente, “essa diversidade de demanda acaba, por si própria, tornando complexa qualquer abordagem a respeito do tema” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 91).

Considerando tal complexidade e também a possibilidade de que qualquer definição aqui adotada possa vir a ser considerada obsoleta e limitada, optamos por corroborar o proposto por Silva (2019), que ao discorrer sobre as inúmeras teorias do currículo, as agrupou em três categorias, sendo elas: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. O autor salienta que o exame dos diferentes conceitos empregados pelas diversas correntes funciona como uma forma de distingui-las e agrupá-las. Assim, as teorias tradicionais destacam termos e ações sobre o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. As teorias críticas deslocam a ênfase dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem, para as concepções de ideologia e poder, se debruçando sobre expressões como ideologia, reprodução cultural e social,

poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Por fim, temos a preocupação das teorias pós-críticas entorno de temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2019).

Procurando uma melhor contextualização destas diferenças, Silva (2019) destaca que:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. E, geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2019, p. 16).

No trecho acima, nos parece clara a diferença que as teorias tradicionais apresentam com relação às demais. Por outro lado, para entender o que separa as teorias críticas das pós-críticas, iremos nos atentar inicialmente àquilo que, à primeira vista, parece ser mais redundante, qual seja, o termo “pós”. Segundo Neira e Nunes (2009), “pós” não é concebido como algo que surge “depois”, em termos cronológicos, e também não é algo “contrário” ao que foram as concepções anteriores:

[...] o termo “pós” expressa uma reflexão sobre o objeto em estudo que amplia o modo de compreendê-lo. “Pós” é ir além. *Além* significa uma distância espacial que ultrapassa qualquer imposição de limites. É posicionar-se depois, adiante. Neste caso específico, trata-se de uma posição à frente dos limites impostos pelas epistemologias atuais. Ir além, ser “pós” é pensar, refletir, analisar e viver, de algum modo, além das fronteiras de nossos tempos. Ir além de si é impensável sem um “retorno”

ao presente. Ir além de si é a possibilidade de retornar com novos olhares, revisando e reconstruindo as condições sociais e políticas do presente (NEIRA; NUNES, 2009, p. 136).

Nesse sentido, as teorias pós-críticas reconhecem o pensamento crítico e se nutrem dele, embora questionem seus limites, imposições e fronteiras. Em outras palavras, seria adequado afirmar que as perspectivas pós-críticas assimilam o pensamento crítico e estabelecem diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores (NEIRA; NUNES, 2009).

Mas, então, em qual teoria do currículo seria possível alocar o currículo paulistano? Entendemos que para tentar responder a esta questão devemos adotar o mesmo procedimento utilizado por Silva (2019), ou seja, iremos tomar como foco o texto em si, de forma a analisar os diferentes conceitos presentes no *Currículo da Cidade*.

O primeiro ponto a observar é que o *Currículo da Cidade* é dividido em duas partes. Na primeira, temos o texto introdutório, no qual é apresentado ao leitor o processo de construção, os conceitos, as matrizes de saberes, a divisão de ciclos, as divisões das áreas de conhecimento, os eixos, o processo de avaliação, entre outros. Esta primeira parte se repete de forma praticamente idêntica em todas as disciplinas da grade municipal.

A segunda parte do documento é orientada para cada disciplina, havendo, portanto, um conteúdo e, por conseguinte, uma abordagem diferente para cada um dos componentes curriculares.

Na primeira metade não encontramos menção explícita às teorias do currículo, ou seja, não há alusão, por exemplo, aos termos *currículo tradicional*, *currículo tecnicista*, *currículo crítico*, *currículo pós-críticos*, *currículo estruturalista*, *currículo pós-estruturalista*, *currículo cultural* etc. Em contrapartida, no texto específico de Educação Física há a afirmação de que a disciplina é fundamentada nos “estudos culturais e pós-estruturalistas” (SÃO PAULO, 2019a, p. 64), assunção essa que será tratada mais à frente. Atentamos, ainda, que neste trecho a palavra “currículo” não é utilizada.

Os autores atentam que para além das quatro premissas, já citadas anteriormente, o processo de construção foi estruturado de forma a contemplar três

conceitos orientadores que visam a adequação dos procedimentos didáticos e metodológicos, considerando a peculiaridade dos educandos, sendo eles: *educação integral*, *equidade* e *educação inclusiva* (SÃO PAULO, 2019a).

Tratando da *educação integral*, o texto a entende como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes nas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, não podendo ser confundida com a educação em tempo integral (SÃO PAULO, 2019a). De acordo com *Currículo da Cidade*, a BNCC compartilha dos conceitos:

[...] sobre o desenvolvimento integral dos estudantes, enfatizando ainda a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem (SÃO PAULO, 2019a, p. 21).

A crítica ao reducionismo pedagógico, em nosso entendimento, poderia muito bem ser endereçada às concepções tradicionais de currículo, da mesma forma que a valorização dos saberes da comunidade caminha em direção às concepções críticas e, principalmente, das pós-críticas.

O conceito de *equidade* compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade e entende que os sistemas educacionais não podem ser indiferentes a esse fato, dessa forma é um dever tratar os diferentes de forma diferente, sob o risco de preservação das desigualdades, consequentemente o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade (SÃO PAULO, 2019a).

Esta ideia muito se aproxima do discurso multicultural, considerado por Silva (2019) como uma das teorias pós-críticas do currículo. Por outro lado, como alertam Joe Kincheloe e Shirley Steinberg (1997 apud MOREIRA; CANDAU 2013, p. 7), “o multiculturalismo pode significar tudo, e ao mesmo tempo, nada”. Em termos mais particulares, o multiculturalismo em educação envolve, impreterivelmente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente engajadas (MOREIRA; CANDAU, 2013).

É salutar ponderar, no entanto, que as diversas perspectivas multiculturalistas apresentam algumas divergências. A concepção liberal ou humanista destaca a

imprescindibilidade de um currículo baseado nas ideias de respeito, tolerância e convivência harmoniosa, o que em uma abordagem mais crítica não seria considerado suficiente, pois sob esta perspectiva, há a necessidade de analisar os processos pelos quais as diferenças são produzidas (SILVA, 2019). Este último ponto, de certa forma, foi considerado pelo *Currículo da Cidade*, quando ao citar Boaventura Santos (2003 apud SÃO PAULO, 2019a), afirma:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. **Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades** (SANTOS apud SÃO PAULO, 2019a, p. 23, grifos nossos).

Entendemos, pois, que para não produzir, reproduzir ou alimentar as desigualdades, se faz imperativo que suas causas sejam, ou ao menos tentem ser reveladas no interior da escola.

O *Currículo da Cidade* convoca ainda para que os educadores e professores reconheçam as capacidades críticas e criadoras, potencializando os recursos culturais de todos os educandos, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo (SÃO PAULO, 2019a).

Assim, chegamos, finalmente, à ideia de *educação inclusiva* defendida pelo material, apoiada em um movimento global de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente, e sem distinções, para todos (SÃO PAULO, 2019a).

Oliveira e Drago (2012) lembram que “a proposta de inclusão escolar traz implicações aos sistemas educacionais e apontam a necessidade de transformações abrangentes nos âmbitos político, administrativo e pedagógico” (OLIVEIRA; DRAGO, 2012, p. 367). Por conseguinte, a mudança necessária para atender às reais necessidades da educação inclusiva não deve ocorrer apenas na esfera da sala de aula, ou da escola, pelo contrário, deve se tornar um plano de governo, e a presença deste conceito como orientador de um currículo que abrange todas as disciplinas,

em toda a RME, nos parece ser um passo nesta direção, mesmo que ainda não seja possível a garantia deste processo de transformação, em definitivo.

Por outro lado, Hargreaves *et al.* (2002) lembram que por mais essencial que a estrutura possa ser, alterá-la não precisa ser sempre a primeira prioridade da escola: “[...] a prática da sala de aula pode precisar ser alterada até um ponto em que os professores sintam a necessidade de mudanças estruturais que sustentem as práticas emergentes que eles estão começando a valorizar” (HARGREAVES *et al.*, 2002, p. 155).

Por esta razão, entendemos que este pilar abre espaço para um intenso debate na rede e no interior das escolas. Afinal, a qualidade desta ação está tanto na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão nas unidades escolares, quanto na participação de docentes aliados a uma concepção de educação que busque romper com as barreiras que têm impedido os estudantes - então estigmatizados pela sociedade devido às suas diferenças - de terem a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação (SÃO PAULO, 2019a).

Ao falar das “marcas” que as pessoas com deficiência carregam e que podem ser superadas por uma escola que preze pela inclusão e pelo respeito às diferenças, Baleotti e Del-Masso (2008) apontam que:

Mais do que ao próprio atributo, a deficiência se refere à leitura social que se faz desse atributo. As reações de outras pessoas em relação ao atributo e ao seu portador fazem parte do fenômeno da deficiência. Em consequência, a solução do problema requer também uma ação social, sendo reponsabilidade coletiva da sociedade fazer essas modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas nos diferentes setores da vida social. Portanto, é uma questão de atitudes ou de ideologias, a qual requer mudanças sociais que, em nível político, se transformam numa questão de direitos humanos (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p. 39).

Em suma, observamos haver uma inclinação dos conceitos orientadores da parte comum do novo currículo paulistano em direção às teorias críticas e pós-críticas, ao passo que o material de área Educação Física tende mais aos estudos culturais e pós-estruturalistas. No entanto, acreditamos que o referencial teórico no qual o material é firmado deve ultrapassar o campo do discurso ou das

nomenclaturas para se tornar ação, já que a simples leitura da publicação contribuirá de forma muito reduzida, se seus preceitos não forem colocados em prática no interior das unidades escolares, pelos seus diversos agentes, daí uma de nossas defesas ser a apropriação, pelos docentes, dos modelos instrucionais como ferramentas metodológicas para eliminar barreiras e respeitar as diferenças dentre os estudantes.

Não por acaso, o objetivo da SME é que o *Currículo da Cidade* se torne um guia das ações desenvolvidas nas escolas (SÃO PAULO, 2019a). Por isso, visando uma maior efetividade, o movimento de implementação curricular compreendeu ainda a elaboração de um volume com as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), bem como a produção de materiais didáticos. A formação continuada dos docentes da rede também faz parte destas ações sistematizadas, pois é apontada como fator essencial para uma melhoria qualitativa da aprendizagem dos estudantes. Neste ponto:

Para ser efetivo, o Currículo da Cidade precisa dialogar com as diferentes ações das escolas, das DREs⁶⁸ e da SME. Desta maneira, a implementação do Currículo da Cidade acontece por meio da realização de um conjunto de ações estruturantes (SÃO PAULO, 2019a, p. 49).

Isso quer dizer que a implementação do *Currículo da Cidade* tanto ocorre por meio da incorporação dos preceitos do currículo oficial ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Escolares, quanto pela seleção de materiais didáticos alinhados à nova proposta, pela revisão dos processos de avaliação e, finalmente, pela formação de professores (SÃO PAULO, 2019a).

Sobre a formação de professores, o documento destaca que:

A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, **a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar**. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF⁶⁹ como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis

⁶⁸Diretorias Regionais de Educação.

⁶⁹Jornada Especial Integral de Formação que destina 8 horas-aulas de 45 minutos para formação coletiva.

sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino. (SÃO PAULO, 2019a, p. 49, grifos nossos).

Observamos, pois, que a Secretaria Municipal de Educação entende o domínio do contido no *Currículo da Cidade* e nas *Orientações Didáticas* como fundamentais para que as ações propostas pelos docentes alcancem sucesso e sejam realmente efetivas na promoção da aprendizagem dos estudantes.

Ressaltamos também que o entendimento dos docentes em relação às características do currículo é parte importante desta apropriação, visto que tanto aproximações, quanto distanciamentos estão diretamente ligados à qualidade da educação e ensino praticados.

A concepção de “currículo” adotada ressalta a noção de que os currículos são plurais e envolvem diferentes saberes, culturas e conhecimentos, sendo ele fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações (SÃO PAULO, 2019a). A publicação salienta que os currículos são orientadores do processo de ensino; que não são lineares, estando estreitamente ligados ao dia a dia da prática pedagógica; que são processos permanentes e não um processo acabado devendo ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações; apontam a necessidade de que os professores sejam protagonistas do currículo e se reconheçam como tal, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo; que os currículos devem ser centrados nos estudantes e precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas (SÃO PAULO, 2019a).

Mesmo adotando os termos utilizados por Silva (2019) para caracterizar as diferentes teorias curriculares e, por isso, entendendo que o *Currículo da Cidade* esteja mais alinhado às concepções críticas e pós-críticas do que às teorias tradicionais, por outro lado, a possibilidade da mensuração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio de avaliações externas em larga escala,

pode indicar um movimento em direção ao que se costumou chamar de *neotecnicismo*.

A desconfiança sobre os reais motivos que levaram tanto a BNCC a adquirir seu formato final, bem como o fruto da implementação curricular no município inspiram mais ceticismo quando confrontadas com a afirmação de Hargreaves *et al.* (2002), cuja advertência diz que:

A reforma baseada na padronização também deve ser questionada quando está **associada à redução em recursos** e níveis de apoio para a educação pública, aos sistemas de políticas mercadológicas que não oferecem evidências de diminuir as lacunas do aprendizado e aos processos desprofissionalizantes de implementação, os quais enfraquecem os recursos mais eficientes que temos nas escolas: os professores (HARGREAVES *et al.*, 2002, p. 20, grifo nosso).

O *Currículo da Cidade* não deixa dúvidas em seu texto sobre a importância destinada aos docentes e a sua formação. Resta saber se os efeitos da Emenda Constitucional nº. 95 (BRASIL, 2016), que congelou os investimentos em educação por 20 anos, permitirá a implementação de tais ações.

5.1.3. Mas como fica a Educação Física no Currículo da Cidade?

Uma das premissas estabelecidas para a construção do *Currículo da Cidade* foi a da *continuidade* (SÃO PAULO, 2019a), a qual, segundo o próprio documento, visou acabar com a lógica da ruptura decorrente de cada alteração de administração municipal, para respeitar a memória, as experiências, práticas e culturas existentes na Rede Municipal de Ensino (RME). Consequentemente, o novo currículo deveria, impreterivelmente, estabelecer um paralelo com as diretrizes curriculares adotadas anteriormente pela SME.

Atentamos que até então os docentes da RME tinham como principal publicação institucional o documento “*Orientações Curriculares: proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental II*” ⁷⁰ (SÃO PAULO,

⁷⁰ Devido ao tamanho do título da publicação, iremos nos referir daqui para frente apenas como “Orientações Curriculares”.

2007b). Esse documento tinha por finalidade contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os alunos precisariam aprender em cada uma das áreas de conhecimento, subsidiando as escolas para o processo de seleção e organização dos conteúdos durante todo o ensino fundamental (SÃO PAULO, 2007b).

Outra publicação de SME que entendemos ser pertinente para o debate curricular é o volume *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Educação Física* (SÃO PAULO, 2016), que embora não apresente no título o termo currículo, traz um relevante debate a respeito – prosseguindo com o contido nas *Orientações Curriculares* (OC) e apresentando o conceito de *direitos de aprendizagem* à RME.

Por hora, ressaltamos que iremos priorizar as OC para o debate sobre a construção do currículo das escolas municipais, deixando a publicação *Direitos de aprendizagem* para um segundo momento. Tal escolha se justifica, pois, já de antemão por meio dos títulos, já que fica evidente qual a função de cada documento.

De início é possível perceber que as OC apresentam similaridades relativas ao formato com o *Currículo da Cidade*. Em ambos os casos houve uma publicação para cada componente curricular; existe uma parte geral comum a todas as disciplinas e uma parte específica; apresentam certa preocupação com as orientações didáticas etc.

No sumário observamos que as OC da Educação Física são divididas em cinco partes. Duas são reservadas às diretrizes gerais e constam nas orientações de todos os componentes e três são partes específicas destinadas unicamente à Educação Física, sobre as quais debruçaremos melhor nosso olhar.

No que tange ao conteúdo específico da Educação Física, a referida publicação trata dos seguintes temas: finalidades do ensino de Educação Física; objetivos gerais da Educação Física; pressupostos norteadores da construção curricular; critérios de seleção das expectativas de aprendizagem; quadro das expectativas de aprendizagem por ano; orientações didáticas; interdisciplinaridade; organização das atividades de ensino; avaliação; projetos; relatos de experiência.

Neste capítulo, iremos nos voltar, basicamente, sobre dois destes itens: os pressupostos norteadores da construção curricular e sobre as orientações didáticas.

Justificamos nossa escolha pautados em dois argumentos. O primeiro é que parte dos outros itens estão presentes no *Currículo da Cidade* e na BNCC, como os objetivos gerais da Educação Física, por exemplo. O outro fator, e talvez o mais importante, é que os pressupostos da perspectiva cultural adotada por SME foram mais profundamente abordados nas OC do que no *Currículo da Cidade*, fato o qual se justifica, se atentarmos à premissa da *continuidade* adotado pelo novo currículo.

Analisando propriamente as OC, observamos uma função um tanto diferente da contida na BNCC. O documento nacional, além de estabelecer uma espécie de “expectativa de aprendizagem” na forma de habilidades a serem desenvolvidas, apresenta também uma lista de conteúdos que devem ser trabalhados, sendo salutar, neste aspecto, atentar ao caráter orientador do documento paulistano, frente ao objetivo normativo da Base.

Ao iniciar a leitura da publicação destinada à Educação Física, observamos que as OC (SÃO PAULO, 2007b), tecem um rápido levantamento histórico, lembrando que após diversas transformações, a Educação Física deslocou seu objeto de estudo de uma concepção psicobiológica e funcional, voltada à melhoria dos movimentos, para uma compreensão do movimentar-se enquanto expressão de intencionalidades e forma de compreender o mundo.

As mudanças apontadas acima foram, inclusive, alvo de estudos de alguns pesquisadores da área, merecendo especial destaque o livro de Lino Castellani Filho, *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (CASTELLANI FILHO, 2011). Na obra, o autor aponta para a possibilidade destas transformações serem agrupadas em três atos, entretanto, salientamos que a análise contida no estudo se encerra pouco tempo após o Golpe Militar de 1964.

No primeiro ato explicita-se a influência dos médicos e militares na Educação Física, ação esta que se iniciou ainda no Brasil Império e foi marcada pelos ideais higienistas, eugênicos e a forte estereotipação do comportamento masculino e feminino; mais à frente, já na década de 30, a disciplina foi envolvida pelos preceitos de segurança nacional, tanto no tocante à eugenia da raça, quanto no adestramento físico para defesa da pátria; o terceiro ato é marcado pelo processo de industrialização brasileiro, que deslocou o propósito da Educação Física para a

recuperação e manutenção da força de trabalho, sendo que no período pós 1964, já se observa a tentativa de esvaziamento dos movimentos estudantis pela prática esportiva (CATELLANI FILHO, 2011).

Neira e Nunes (2009), ao discorrerem sobre estas transformações selecionaram algumas noções históricas, destacando cinco momentos diferentes ao abordarem o tema sob o ponto de vista da construção da sociedade moderna europeia, cujos efeitos, segundo os autores, estão fortemente enraizados no modo ocidental de fazer a educação.

O primeiro momento, que engloba desde a educação jesuítica até a Escola Nova, é intitulado de “tradição e modernidade”; sob forte influências de Taylor e Bobbit. O segundo momento é caracterizado pela “industrialização e tecnicismos”. Em contraste ao movimento anterior e alinhando-se às intensas mudanças geopolíticas de caráter mundial, o período seguinte é marcado pela “democracia e crítica social” que no Brasil foi impulsionado pelo movimento de redemocratização ocorrido na década de 80. Já o quarto momento denuncia a “globalização e mercado”, que se fazem presentes na educação pela pedagogia das competências e, ao final, os autores atentam a visão “currículo – território de confronto” (NEIRA; NUNES, 2009), ressaltando que o embate tido como característica do último momento se explica ao considerar que:

O currículo da Educação Física impregnou-se de todas as inquietações das diversas épocas e, entre as muitas frentes de pesquisa e exploração, ora requer o auxílio da psicologia cognitivista, ora recorre às correntes neomarxistas, ou ainda interpõe-se valendo-se de reflexões socioculturais. Em razão disso, o discurso curricular na atualidade parece oscilar entre uma tendência psicológica que acentua a relevância da compreensão dos comportamentos humanos e sua construção, e outra apoiada na visão sociológica das relações escola – sociedade. **Porém, aqui se destaca a existência de uma inclinação bem interessante à medida que a teorização curricular da Educação Física se aproxima das teorias do campo cultural** (NEIRA; NUNES, 2009, p. 91, grifo nosso).

Essa aproximação pode ser observada em diversas obras. Daolio (2004), por exemplo, já nos lembrava que a cultura é o principal conceito para a Educação Física, apontando que as manifestações corporais humanas nascem na dinâmica cultural, e ressalta:

O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com movimento em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAOLIO, 2004, p. 2).

Afirma-se, portanto, que a materialidade corpórea foi historicamente construída, existindo uma cultura corporal, resultado de saberes produzidos e acumulados pela sociedade humana e que precisam ser reescritos e transmitidos aos estudantes (SOARES et al., 2012).

A dinâmica curricular, sob esse “novo” objeto de estudo, tem como foco desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do nosso mundo, as quais vem sendo produzidas pela humanidade no curso da história, exteriorizadas pela expressão corporal – jogos, danças, lutas, esporte, entre outras – que podem ser designadas como meios de representação simbólica das realidades vividas, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al., 2012).

Como já salientado na introdução deste trabalho, na RME, desde 2007, a disciplina de Educação Física é pautada nos estudos culturais e pós-estruturalistas (SÃO PAULO, 2019a), em especial, nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). O marco atribuído ao ano de 2007 coincide com a publicação das *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007b). De acordo com o *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019a):

A Educação Física na perspectiva cultural compreende em sua prática pedagógica que o corpo traz suas marcas históricas dos sujeitos e da cultura. Assim, o movimento expressa intencionalidades e comunica e difunde os modos de ser, de pensar e de agir das pessoas. Cabe a essa perspectiva proporcionar aos diferentes estudantes a oportunidade de conhecer, ampliar e compreender em profundidade seu próprio repertório cultural e dos outros e perceber o patrimônio cultural elaborado ao longo do tempo, seja ele do universo particular dos sujeitos, seja de universos distantes, de modo que possam contribuir para a ampliação da experiência pedagógica e da aprendizagem (SÃO PAULO, 2019a, p. 64).

A proximidade entre a Educação Física e os estudos culturais e pós estruturalistas presentes nas *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007b) se deu, em grande parte, à participação dos professores Marcos Neira e Mario Nunes, que trabalharam como assessores da SME na sua construção. Ambos os pesquisadores são referências nacionais na abordagem cultural da Educação Física e apresentam uma definição que, embora diferente da apresentada pelo *Currículo da Cidade*, se mostra totalmente alinhada às ideias ali desenvolvidas:

A prática pedagógica na abordagem cultural, pautada nos pressupostos da pedagogia crítica e pós-crítica, visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer os sistemas de significado de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações culturais. É criar códigos de comunicação que favoreçam a interlocução democrática de significados. É proporcionar aos educandos condições para estabelecerem uma relação dialética com seus pares, mediante a sua produção e conhecimento culturais (NEIRA; NUNES, 2006, p. 228).

Neste ponto, entendemos ser importante situar o leitor em relação às características da pedagogia crítica e pós-crítica, bem como a forma como as duas interagem com as teorias do currículo.

Um fator a se destacar é que a pedagogia crítica, em suas várias vertentes, preocupa-se, fundamentalmente, em analisar a escola levando em consideração o contexto histórico, como parte da teia social e política que caracteriza a sociedade dominante (NEIRA; NUNES, 2009). Deste modo, essa teoria educacional se caracteriza por diversas correntes teóricas que se empenham em analisar a responsabilidade da escola e do currículo na produção e reprodução das formas de dominação, enfatizando a dominação de classe (NEIRA; NUNES, 2009).

Segundo Neira e Nunes (2009) é importante perceber que:

Existem diferenças entre as teorias críticas da educação. Por um lado, situam-se as análises sociológicas mais amplas, das quais se destacam as obras de Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis que desmistificaram os efeitos da pedagogia concebida apenas para transmitir conhecimentos às novas gerações. Por outro, existem aquelas que enfatizam as questões que permeiam a construção do currículo. Em seu início, destacam-se, no Brasil, o pensamento pós-colonial de Paulo Freire, na Inglaterra, a sociologia da educação de Michael Young, na França, as investigações de Baudelot e Establet e, nos Estados Unidos e Canadá, os

trabalhos de Bernstein, Pinar e Grumet. Mais recentemente, é verdade, a pedagogia crítica ganhou fôlego com as obras de Michael Apple, Peter McLaren, Henry Giroux e outros (NEIRA; NUNES, 2009, p. 100).

Como nosso intuito é discutir as teorias do currículo, vamos nos ater neste trabalho, especialmente, à segunda linha de pensamento apresentada na citação acima, a teoria crítica do currículo.

Lopes e Macedo (2012) apontam que a perspectiva crítica do currículo é uma denominação genérica para um grupo de autores que apresentam fundamentações teóricas distintas, mas que se aproximam pela maneira que conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes, a distribuição de poder na sociedade e a ideologia. Assim, não é possível falar em uma unicidade no pensamento crítico em relação ao currículo, mas sim, em ideias que se aproximam em alguns pontos e se distanciam em outros.

Silva (2019), ao considerar os postulados dos pensadores críticos frente ao conceito de currículo desenvolvido pelos estudiosos tradicionais, ressalta que as teorias críticas realizaram uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais que se preocupavam, basicamente, com a atividade técnica de “como” fazer o currículo. “Para a teoria crítica o importante não é desenvolver técnicas de ‘como fazer’ o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2019, p. 30). Esclarecendo que para os defensores desta teoria, o currículo é entendido como um artefato social e cultural, portanto, longe de ser um elemento neutro e inocente de transmissão do conhecimento, o currículo está permeado de relações de poder, transmitindo visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; TADEU, 2013). Consequentemente:

Para os diferentes autores, não cabe apenas discutir o que selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam por que determinados conhecimento são selecionados, e outros, não (LOPES; MACEDO, 2012, p. 77).

Neste aspecto, teóricos como Bourdieu e Passeron, atentavam que os comportamentos, costumes, hábitos e valores das classes dominantes são

considerados como constituindo a cultura, enquanto os valores e hábitos das outras classes, podem ser classificados como qualquer outra coisa, mas não são cultura (SILVA, 2019).

Os pensadores destacam que ao selecionar quais conhecimentos são dignos de serem ensinados às gerações seguintes, e quais não devem fazer parte do currículo, a escola perpetua na sociedade as relações de desigualdades e subordinação entre as classes privilegiadas, e os excluídos. A forma na qual se dá essa exclusão pode ser ilustrada da seguinte maneira:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. É seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural (SILVA, 2013, p. 35).

Se as relações de poder no interior da sociedade, expressas e produzidas no interior no currículo, se apresentam como foco do olhar dos teórico-críticos, quais seriam o foco da teorização pós-crítica?

Segundo Neira e Nunes (2009) as teorias pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos de linhas variadas que, além de utilizar argumentos advindos de outras teorias, criam os seus próprios argumentos, e ressaltam que “o currículo pós-crítico jamais poderá ser predefinido como os demais. Ele não é linear, prescritivo. Ele é uma escrita constante. O currículo pós-crítico é múltiplo, ele é múltiplos currículos” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 138).

A perspectiva pós-crítica da educação, visando uma melhor compreensão das relações de poder e identidade social entre a escola e a sociedade pós-moderna,

incorpora uma série de temáticas e categorias das quais podemos destacar: o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria *queer*⁷¹, os estudos étnicos raciais, os pós-modernistas, os pós-estruturalistas, os estudos culturais, os pós-coloniais, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural, a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia (NEIRA; NUNES, 2009). Direcionaremos nossa atenção aos estudos pós-estruturais, considerando a sua grande influência sobre o *Currículo da Cidade*.

Ao direcionar nosso olhar para os estudos pós-estruturalistas cabe considerar o alerta de Lopes e Macedo (2012), que ressaltam a impossibilidade de se apontar um único pós-estruturalismo, enfatizando que esta corrente engloba autores que dialogam especialmente com o estruturalismo, assumindo algumas das suas suposições e questionando outras. Pode-se dizer, então, que o pós-estruturalismo define-se como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação em relação ao estruturalismo (SILVA, 2019).

De forma geral, o estruturalismo se define por privilegiar a noção de “estrutura”, que não é vista pelos teóricos como uma característica dos elementos, dos fenômenos, ou dos objetos, mas sim, como aquilo que mantém, implicitamente, os elementos individuais no lugar, portanto, é o que faz com que o conjunto se sustente (SILVA, 2019). Sob este ponto de vista, “entender o mundo passa a ser entender as estruturas que o constituem, o que pode ser feito por intermédio da análise estrutural da linguagem” (LOPES; MACEDO, 2012, p. 39).

Contrapondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato de ele não perceber que a própria ideia de estrutura estaria ela marcada pela linguagem. Nesse sentido, ela não pode ser entendida como realidade, como o fundamento que subjaz aos fenômenos, sob pena de retomar a ingenuidade criticada nas posturas realistas. Além disso, o estruturalismo deixaria de levar em conta a construção sócio-histórica das estruturas, ao negligenciar o diacrônico, e teria dificuldade de entender a passagem de um sistema de relações (estrutura) a outro (LOPES; MACEDO, 2012, p. 39).

Neira e Nunes (2009) destacam que no pós-estruturalismo a linguagem deixa de ser fixa e estável, sendo compreendida como movimento em constante fluxo,

⁷¹ Teoria que afirma que a orientação sexual, identidade sexual ou de gênero são fruto de uma construção social. Destacam-se os estudos de Eve Kosofsky Sedgwick e Judith Butler, entre outros.

indefinida e adiada. É simplesmente uma possibilidade de interpretação, inviabilizando assim, a neutralidade discursiva, nunca podendo ser entendida como cópia fiel da realidade, deste modo, não há nada a ser interpretado, tudo já é interpretação (NEIRA; NUNES, 2009).

No que tange às conjecturas desta perspectiva em relação à teoria curricular, Silva (2019) atenta que não é possível falar de uma teoria pós-estruturalista do currículo, visto que o pós-estruturalismo rejeita qualquer tipo de sistematização. Por outro lado, atenta o referido autor que há certamente “uma “atitude” pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre o currículo” (SILVA, 2019, p. 122). Assim:

[...] a concepção pós-estruturalista que vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questão ao conhecimento. O significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um “objeto” que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido (SILVA, 2019, p. 123).

Consequentemente, assumir a perspectiva pós-estrutural envolve admitir que todo e qualquer sentido apenas pode ser produzido dentro de sistemas de linguagem ou de significação (LOPES; MACEDO, 2012). Por isso, se na perspectiva crítica o currículo é entendido como um percurso no qual a ideologia dominante transmite seu poder às classes desfavorecidas, para as teorias pós-críticas, ao basear-se no pós-estruturalismo, o poder não se polariza entre duas classes sociais, encontrando-se descentrado e esparramado em qualquer relação que compõe e constitui a teia social (NEIRA; NUNES, 2009). Nas palavras de Neira e Nunes (2009):

Onde há relação, existe disputa pela validação dos significados. Trata-se de saber-poder. O poder está além das relações de classe, está nas relações entre todas as identidades – etnia, gênero, sexualidade, idade, profissão, locais de moradia, níveis de habilidades motoras e perceptivas, estéticas corporais etc. cabe à escola, mediante a pedagogia pós-crítica, desvelar os dispositivos que validam certos conhecimentos e, por conta disso, constroem determinadas ou difusas relações de opressão (NEIRA; NUNES, 2009, p. 178).

Ao explicitar estas relações, a configuração do currículo e, portanto, dos objetivos e da estrutura das aulas, tendem a tomar um formato um tanto diferente daquela historicamente construída pelas abordagens não críticas. Desta forma, uma maneira de observar a influência pós-estruturalista nas OC está na análise da concepção de movimento humano adotada, bem como na compreensão do espaço destinado ao currículo da Educação Física na escola. Para o documento:

[...] o **movimento humano é uma linguagem histórico-socialmente fundada**, o que implica impossibilidade de qualquer menção a movimentos certos ou errados. Quando **o currículo da Educação Física é compreendido como espaço para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos à cultura corporal**, são incoerentes as ações didáticas para fixação de padrões visando alcançar níveis elevados de desenvolvimento motor, unificação de práticas corporais ou emprego de experiências motoras para se chegar aos benefícios de outros domínios do comportamento (SÃO PAULO, 2007b, p. 35, grifos nossos).

A abordagem cultural da Educação Física não foca seu estudo no movimento, mas sim, no gesto, procurando não adjetivá-lo como certo e errado, bem como não observa sua qualidade ou quantidade, não se propõe, tampouco, à melhoria do rendimento, nem à manutenção da saúde, da alegria ou do prazer (NEIRA; NUNES, 2006). O gesto, nesta abordagem, fomenta o diálogo pela produção cultural, pela representação de cada cultura que é expressa nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses, entre outros (NEIRA; NUNES, 2006).

Foram as classes dominantes que, ao explicitar sobre qual movimento seria o melhor e quais corpos e estilos de vida seriam desejados, conferiu àqueles motoramente inábeis e/ou sedentários, ou ainda aos praticantes de outras manifestações corporais, a alcunha de *diferentes* (NEIRA; NUNES, 2009). Assim:

O discurso corporal dominante, ao conferir a identidade, marcou a diferença. Quando o currículo da Educação Física, por meio de seus procedimentos e escolhas, pretende construir uma identidade universal, qual seja, o corpo perfeito da ginástica, o gesto técnico do esporte, o topo dos estágios de desenvolvimento, o estilo de vida ativo etc., nada fez além de promover uma prática pedagógica isolacionista e preconceituosa, pois,

ao definir a identidade e estabelecer a diferença, impede qualquer ação dialógica (NEIRA; NUNES, 2009, p. 184).

No momento em que é natural recorrer ao diálogo para desconstruir as representações dominantes e, no lugar, construir outras, se está contribuindo para um melhor entendimento acerca do processo de construção das representações dominantes, transformando, com isso, tanto os estudantes, quanto o sentido do próprio sistema de representação, visto que uma condição tida como hierarquicamente superior a outra poderá ser substituída por meio do diálogo (NEIRA; NUNES, 2009).

A relação dos pressupostos citados acima e a Educação Física podem ser explicitadas na importância do discurso corporal e de seus possíveis significados. Neira e Nunes (2009) salientam que:

[...] em sua vertente cultural, a Educação Física é a área de conhecimento que, na escola, se responsabiliza pelo estudo, análise, interpretação e produção das manifestações corporais por meio das quais os diferentes grupos sociais veiculam seus significados. Brincar, lutar, praticar esportes, fazer ginástica e dançar configuram textos da linguagem corporal, portanto, práticas de significação (NEIRA; NUNES, 2009, p. 169).

Do ponto de vista da teoria pós-estruturalista é fundamental investigar o processo que possibilitou que certos conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física fossem tidos como verdadeiros, identificando as relações de poder e significação que marcaram o processo, por exemplo, quais foram os métodos e referenciais teóricos considerados válidos, e quais foram os motivos, onde, quando, para quem e por quem foram inventados, quais dispositivos foram utilizados para a sua afirmação etc. (NEIRA; NUNES, 2009). Justamente por entender que não existe apenas uma verdade sobre a realidade, o pós-estruturalismo recusa a contraposição binária, exemplificada nos embates entre gesto técnico e gesto sem técnica, pessoa habilidosa e não habilidosa, cultura popular e cultura erudita (NEIRA; NUNES, 2009).

Aguiar e Neira (2016a) ressaltam que a Educação Física cultural traz para o debate os inúmeros sentidos e discursos que permeiam as práticas corporais e quem delas participa. Neste ponto os autores recorrem às ideias de McLaren e

Giroux, ao ressaltarem a necessidade de uma pedagogia que considere os conhecimentos cotidianos dos alunos, não simplesmente para neles permanecer, mas para que sejam objeto de um permanente reconstrução crítica. Por conseguinte, a Educação Física na perspectiva cultural “deverá promover uma pedagogia cujo principal objetivo consista em considerar o contexto sócio cultural da comunidade escolar” (SÃO PAULO, 2007b, p. 36). Proporcionando aos alunos:

[...] experiências pedagógicas que viabilizem tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastados dos alunos, quanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas pelas brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e danças e oferecer a cada aluno, a oportunidade de posicionar-se enquanto produtor de cultura corporal (SÃO PAULO, 2007b, p. 36).

Sob a ótica da abordagem cultural, essa área traz para o interior dos muros escolares as diversas produções sistematizadas nas mais variadas formas, possibilitando um processo de reflexão permanente acerca dos problemas sociais que as envolvem, ou envolveram no seu processo de construção, e a forma como os grupos sociais as representam (SÃO PAULO, 2007b).

Dessa maneira, considerando o contido nas OC, o currículo de Educação Física, por meio da tematização das manifestações corporais, deve dar voz às culturas da família, do bairro, da cidade, do estado, do país, internacional, infantil, juvenil, adulta, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, indígena, afro, imigrante e tantas outras presentes em nossa sociedade, problematizando as diversas relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização e ocupação profissional (SÃO PAULO, 2007b).

Uma proposta de Educação Física que enfatiza o patrimônio cultural dos grupos dominantes impossibilita que estudantes de setores sociais desprivilegiados se reconheçam e aprendam sobre as manifestações que fazem parte de seu repertório. A perspectiva cultural confere o mesmo *status* às modalidades hegemônicas (futebol, voleibol, handebol, basquetebol) e àquelas procedentes de grupos minoritários, como capoeira, jogos de cartas ou eletrônicos, brincadeiras populares, danças urbanas e lutas, dentre tantas que caracterizam as parcelas da população que estão, ou não, presentes na escola. Não há, portanto, hierarquia. Nenhuma prática

corporal merece o privilégio da exclusividade ou de maior atenção por parte do professor e dos alunos (AGUIAR; NEIRA, 2016, p. 76).

Ao valorizar as manifestações corporais presentes nas comunidades nas quais as escolas públicas paulistanas estão inseridas – grande parte, nas periferias da cidade – se está procurando combater o monoculturalismo presente em parte dos currículos escolares. Tratando a respeito, Candau (2013) lança mão da expressão utilizada pelos autores Stephen Stoer e Luiza Cortesão para descrever o processo pelo qual as “cores” das culturas presentes na sociedade não são percebidas pelos seus membros, surgindo assim o que foi denominado de “daltonismo cultural”.

Essa forma de daltonismo que favorece o caráter monocultural da escola tem consequências, principalmente, junto aos alunos oriundos das culturas menos valorizadas, resultando em atitudes e cenários indesejados, tais como: mal estar e agressividade, baixa-autoestima e índices elevados de fracasso (CANDAU, 2013).

Segundo Grignon (2013) a escola tende, espontaneamente, a reconhecer a cultura dominante como sendo a cultura padrão, reduzindo, assim, a autonomia das culturas desprivilegiadas. A diversidade se apresenta como umas das características essenciais das culturas populares e umas das formas de oposição dessas à cultura dominante (GRIGNON, 2013).

Levando toda essa discussão em conta, chegamos a dois critérios importantes para a construção de um espaço democrático dentro do currículo da Educação Física, quais sejam, os conceitos de *justiça curricular* e *descolonização do currículo*.

A *justiça curricular* está ancorada no conceito de justiça social e busca garantir a distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal, considerando a diversidade do grupo de educandos, de forma que todos se reconheçam e tenham seus conhecimentos valorizados pelo currículo escolar (SÃO PAULO, 2016).

Já a *descolonização do currículo* propõe-se a minar o domínio das práticas corporais euro-americanas, burguesas, cristãs e heteronormativas, historicamente hierarquizadas nas práticas cotidianas escolares (SÃO PAULO, 2016).

Aguiar e Neira (2016a) afirmam que estes dois critérios:

[...] quando articulados, permitem tratar de forma digna tanto as práticas euro-estadunidenses, brancas, masculinas e oriundas da elite econômica (como o futebol, handebol, basquetebol), quanto aquelas pertencentes a outros povos e segmentos sociais (como peteca, skate, street ball, capoeira, jogos de cartas ou eletrônicos, brincadeiras populares etc.). Juntos, contestam os currículos que reforçam a visão hegemônica, que se voltam para a conformação social. Buscam, simplesmente, subverter, desconstruir e colocar em disputa as representações de gênero, raça, classe, nação, em circulação na sociedade (AGUIAR; NEIRA, 2016a, p. 32).

Em consequência, a escola, para se constituir enquanto espaço democrático, deve, entre outras ações, abrir espaço para que a diversidade de práticas, suas representações e significados sejam estudados de forma a valorizar as diferentes construções e vivências corporais, assim como a multiplicidade de sentidos envolvidos precisam ser valorizados e analisados (AGUIAR; NEIRA, 2016b).

Um exemplo disso que estamos enfatizando é explicitado pelas OC (SÃO PAULO, 2007b), que apontam que além dos códigos tipicamente de comunicação tais como sede, vontade de ir ao banheiro, descontentamento, há outros que se expressam nos textos compostos pelas danças, brincadeira, esportes e demais práticas corporais, cada qual com seus signos específicos, evidenciados nos rituais, gestos e adereços.

Essa construção sociocultural, no entanto, não está disponível a todos os “leitores” indistintamente, sua interpretação restringe-se àqueles que dispõem de certos elementos obtidos no contato com esse patrimônio. Isto explica as dificuldades para compreender determinadas danças, expressões, esportes e brincadeiras pertencentes a outros grupos culturais e que são socializados com menor frequência pela mídia [...]. O corpo, neste sentido, é entendido como suporte de uma linguagem que manifesta a cultura na qual está inserido. Por nascer, viver e relacionar-se em contextos históricos e culturais específicos, o corpo é depositário da cultura da qual participa. Dele emanam informações (códigos) visíveis ou invisíveis aos membros pertencentes a outras culturas (SÃO PAULO, 2007b).

Podemos dizer que, diante desta, até então, nova abordagem da Educação Física na rede municipal, as OC estabeleceram um total de 31 objetivos gerais de Educação Física para o ensino fundamental. Cabe ressaltar que o documento aqui citado não abrange os três primeiros anos do ensino fundamental.

Mesmo atentando para a diversidade de manifestações possíveis de serem tematizadas na escola sob a perspectiva cultural, o documento agrupa as possíveis manifestações em cinco grupos: brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Cada uma destas manifestações apresenta suas respectivas *expectativas de aprendizagens* que devem ser alcançadas e que estão distribuídas pelos diferentes anos escolares.

Quanto à publicação OC da disciplina de Educação Física há um total de 467 expectativas de aprendizagem, distribuídas do 4.º ao 9º ano do ensino fundamental. O critério de seleção das *expectativas de aprendizagem*, bem como a sua organização atendeu a três princípios básicos: a distribuição equilibrada dos temas de estudo, tomando como referência os grupos culturais onde elas se originaram; o entendimento de que as diferenças são culturalmente construídas; a contextualização das práticas corporais no seu espaço de produção e reprodução (SÃO PAULO, 2007b).

Apenas para traçar um comparativo, o *Currículo da Cidade* apresenta um total de 390 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo dos 9 anos do ensino fundamental, número consideravelmente superior às 69 habilidades contidas na BNCC.

Chama atenção o fato de que as OC também destinaram um espaço para as orientações didáticas, tal qual o *Currículo da Cidade*, embora SME não tenha destinado uma publicação unicamente para esta finalidade. No documento lançado em 2007, as orientações didáticas compõem um capítulo das OC e somam um total de 14 páginas. Pode parecer esse um pormenor sem relevância, no entanto, já podemos depreender desta observação que houve por parte de SME uma preocupação quanto à didática com que o currículo seria trabalhado.

Neira e Nunes (2006) apontam dois pontos principais que versam sobre o *como ensinar*. O primeiro diz respeito à maneira com que os inúmeros conhecimentos presentes na cultura corporal podem ser trabalhados com os alunos de modo a proporcionar uma reflexão crítica e a ampliação destes conhecimentos para a viabilização de uma vida pública participativa. O segundo ponto versa sobre a forma com que os conteúdos da Educação Física podem beneficiar os estudantes,

proporcionando condições para que estes possam decidir de forma consciente em prol de uma sociedade mais justa.

Como defensores da abordagem cultural, baseados nas teorias críticas e pós-críticas, os referidos autores apontam para as vantagens destas pedagogias, ressaltando que elas:

[...] têm como objetivo precípua integrar os aspectos material/formal do ensino, articulando-os com os movimentos concretos no sentido da transformação social. Tratam-se de pedagogias que valorizam o papel do professor como mediador entre o/a aluno/a e o mundo cultural, através de processos de reflexão sobre a vida cotidiana e transmissão e assimilação crítica dos conhecimentos no contexto da prática social coletiva, que, por sua vez, implicam na transformação da natureza e da sociedade (NEIRA; NUNES, 2006, p. 239).

As orientações didáticas ali contidas atentam que, ao tomar como referência os objetivos da Educação Física para o ensino fundamental proposto no documento e as características da comunidade escolar expressas no PPP da unidade, os professores podem dar início à sua ação pedagógica a partir da seleção das expectativas de aprendizagem, as quais deverão ser alcançadas pelos estudantes de acordo com o ano e ciclo de escolarização (SÃO PAULO, 2007b).

Embora a ação didática possa alterar-se visando à adequação às características da comunidade escolar, a Educação Física na perspectiva cultural apresenta como referência alguns encaminhamentos. São eles: o mapeamento dos conhecimentos referentes à cultura corporal presente na comunidade, aspecto importante para avaliação diagnóstica do grupo; o desenvolvimento das atividades de ensino que promoverão pela prática e leitura da gestualidade manifesta; a análise/interpretação dos aspectos da linguagem corporal presentes na manifestação estudada; a ressignificação/produção de novas possibilidades de vivência; a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre a prática corporal; a relação desses conhecimentos com o capital cultural dos alunos visando à construção de um posicionamento crítico e o registro das ações, descobertas, informações etc., material fundamental para a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido (SÃO PAULO, 2007b, p. 66).

Notamos que nos dois relatos de experiências apresentados na publicação, as unidades temáticas são designadas como “projetos”, todos apresentando uma espécie de roteiro contendo os itens da citação anterior. Desta forma, no primeiro relato intitulado “Ginástica Artística”, uma aula foi destinada ao mapeamento, 12 aulas à ressignificação, sete ao aprofundamento e dez à ampliação. O segundo

projeto denominado “Lutas e Artes Marciais” reservou duas aulas para o mapeamento, 20 para a ressignificação, duas ao aprofundamento e seis à ampliação. Neste ponto, o documento lembra que:

O formato adotado limita-se a um sobrevoo das ações didáticas. Assim, apesar de pouco evidentes, é possível inferir que as propostas de ressignificação, ampliação e aprofundamento dos saberes surgem a partir das negociações que emergiram diante das provocações e desafios que o professor proporcionou aos alunos (SÃO PAULO, 2007b, p. 90).

Segundo Neira e Nunes (2006), a abordagem cultural da Educação Física não comporta nas suas ações os elementos tradicionais da pedagogia tecnicista, tais como semanários e cronograma de aulas. Os autores atribuem isso ao fator imprevisto, que nos cabe salientar, apresenta diferenças significativas para uma aula improvisada, ou um *laissez-faire*. “Em síntese, a proposta depende dos questionamentos e interesses surgidos a partir da problematização dos temas por parte dos alunos, dos professores ou da comunidade escolar” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 240). Aguiar e Neira (2016a), ao analisarem a proposta curricular paulistana contida nas OC, ressaltam que:

Consideramos que a proposta curricular se apresenta como uma pedagogia contra hegemônica. Além de abrir espaço para as produções dos diversos grupos culturais, suas intenções e encaminhamentos buscam superar um tratamento superficial, incentivando uma postura investigativa e crítica em que as visões essencialistas e monoculturais são questionadas e as situações de desigualdade e opressão desafiadas (AGUIAR; NEIRA, 2016a, p. 42).

Levando em consideração todos os argumentos apresentados, poderíamos afirmar que o *Currículo da Cidade* nasce da necessidade de adequação à BNCC, sem desconsiderar o histórico curricular da rede, processo evidenciado pela manutenção e continuidade na adoção da abordagem cultural da Educação Física, ora pelo contido, inicialmente, nas OC, ora pela publicação do volume *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Educação Física* (SÃO PAULO, 2016).

O termo “direitos de aprendizagem” está presente em duas passagens no texto geral da BNCC, mas estes só são aprofundados no documento destinado à

educação infantil, momento no qual são apresentados os seis direitos dos bebês e crianças nesta etapa da escolarização. Ponderando a pouca ênfase dada pelo documento nacional sobre este tema, vamos nos ater ao tipo de enfoque contido no *Currículo da Cidade* a essa mesma noção. De acordo com este documento:

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de se construir uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação, a pesquisa e a resolução de problemas e espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las, a partir da construção de novos conhecimentos (SÃO PAULO, 2019a, p. 67).

Atentamos, pois, que o novo currículo paulistano não estabelece de forma direta quais seriam esses direitos, dado que esta ação já havia sido trazida na publicação *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Educação Física*, conforme veremos a seguir. Entretanto, aproveitamos para ressaltar que a julgar pelo título do documento, os alunos do Ciclo de Alfabetização⁷² estão, portanto, excluídos da lista de direitos. Vejamos, agora, quais direitos são apresentados na referida publicação:

- I - Direito a desenvolver sua gestualidade por meio de manifestações da cultura corporal tais como: brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginásticas entre outras.
- II - Direito a conhecer, vivenciar e criticar as múltiplas manifestações da cultura corporal presentes na sociedade brasileira, na de outros povos e grupos culturais, bem como os elementos históricos, políticos, econômicos e culturais que a produziram.
- III - Direito a ressignificar, transformar e produzir as manifestações da cultura corporal, bem como manifestar-se criativamente por meio das múltiplas linguagens.
- IV - Direito a compreender as relações de poder presentes na produção de identidades estereotipadas atreladas às manifestações da cultura corporal como: religião, gênero, etnia, classe social, idade, local de moradia, questões de habilidade entre outras.
- V - Direito de ter a prática da cultura corporal de seu grupo social reconhecida como uma manifestação cultural, compreendida a partir de processos macro e micro sociais que marcam tais práticas como subjugadas.
- VI - Direito a participar e ter voz nos momentos que problematizem os conflitos gerados nas vivências das manifestações da cultura corporal.

⁷² O ensino fundamental na rede municipal de São Paulo é organizado em três ciclos: Ciclo de Alfabetização: 1.º, 2.º e 3.º anos; Ciclo Interdisciplinar: 4.º, 5.º e 6.º anos; Ciclo Autoral: 7.º, 8.º e 9.º anos.

VII - Direito a expressar-se por meio das múltiplas manifestações da cultura corporal, sem que seja discriminado por ser indígena, negro, branco e de outros grupos étnicos; ou pertencer a qualquer condição social; ou mesmo por sua aparência e/ou estereótipo corporal; ou ainda independentemente do gênero, de suas sexualidades e/ou por não se enquadrar no perfil heteronormativo; ou simplesmente por não apresentar um desempenho idealizado socialmente, devendo ser reconhecido nos seus diferentes modos de fazer.

VIII - Direito da Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) a expressar-se por meio das múltiplas manifestações da cultura corporal sem qualquer forma de discriminação, garantindo a sua plena participação (SÃO PAULO, 2016, p. 37).

Entendemos que, grosso modo, se for considerado exclusivamente o contido no texto acerca dos direitos de aprendizagem, poderíamos facilmente concluir que a presença deles em uma publicação institucional é ação bem-vinda. Tomemos, por exemplo, as manifestações culturais oriundas de matrizes africanas que, desgraçadamente, em alguns locais são frutos de questionamento por alas mais conservadoras da comunidade escolar. Um professor que fosse questionado por qualquer cidadão sobre os motivos pelos quais vem tematizando “danças africanas” em suas aulas, por exemplo, poderia facilmente alegar estar cumprindo os direitos II, IV, V e VII. Deste modo, a explicitação destes itens, em muito, embasam e valorizam a ação docente, especialmente em épocas de intolerância reacionária, muitas vezes, incentivada por figuras públicas, inclusive.

Por outro lado, e aqui lhe voltamos toda nossa atenção, a formulação dos *direitos de aprendizagens* pela Base foi criticada por diversas instituições e pesquisadores da área. Tomemos o Ofício n.º 01 de 2015 (ANPED; ABDC, 2015), enviado ao Conselho Nacional de Educação pela *Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação*, conjuntamente com a *Associação Brasileira de Currículo*. No documento, as entidades expressam:

Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contêdunais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem, passando-se a concebê-la apenas como escolarização [...]. Assim, se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida” (ANPED; ABDC, 2015, p. 3).

Como observamos, ambas as associações se preocuparam com a “redução” de um direito mais amplo, qual seja, o da *educação* propriamente dita, a uma mera listagem de *conteúdos*. O que poderia então, em uma análise bem pragmática, dar a entender que em escolas nas quais os estudantes apresentassem, por exemplo, um conceito alto nas avaliações externas, a educação teria atingido todos os seus objetivos. Cássio (2019) atenta que:

O deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto *coletivo* (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto *individual* (aprendizagem mensurável nas avaliações) (CÁSSIO, 2019, p. 33).

O autor acima se debruça certeira sobre outro tipo de redução que os “direitos” podem causar: a substituição de uma *luta comunitária pela escola de qualidade*, por uma *luta individual*, na qual cada um vise apenas a melhoria dos seus resultados. Nesta luta, aqueles que, porventura, fracassarem devem ser responsabilizados pela sua incompetência. Assim, sob tal ponto de vista, a educação perderia sua qualidade de bem comum.

Independentemente do ponto de vista que se resolva adotar, a formulação e redação dos direitos de aprendizagem só reforçam, mais uma vez, a necessidade premente, por parte de toda a comunidade educacional e em especial pelos docentes, de se deter um olhar verdadeiramente treinado na criticidade para perceber tais nuances, visto que podem levar a consequências bastante diversas.

Os objetivos apontados para o percurso curricular indicam que o estudante tem direito de aprender determinados conhecimentos em cada etapa. O que se sinaliza é que os conhecimentos sejam trabalhados até o fim do ciclo indicado, garantindo a vivência e interpretação do maior número possível de manifestações culturais. Contudo, isso não impede que os projetos e planos de ensino do componente antecipem ou aprofundem posteriormente as aprendizagens previstas para determinado período (SÃO PAULO, 2019a, p. 67).

Ainda tratando a respeito do contido na redação dos direitos de aprendizagem, há no material *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Educação Física* uma busca por se garantir que as múltiplas culturas

existentes na esfera da RME possam ser respeitadas e tenham seu espaço assegurado, pois apresenta como necessário tematizar as diversas manifestações (lutas, danças, esportes etc.) representativas de diversos grupos étnicos (negros, indígenas etc.), sem que haja discriminação ou predileção por idade, gênero, classe social e habilidade, garantindo também o direito das pessoas com deficiência e superdotação. Afinal, até mesmo a definição dos direitos de aprendizagem influencia diretamente a escolha das manifestações (conteúdos) e da forma como elas serão tematizadas juntos aos educandos.

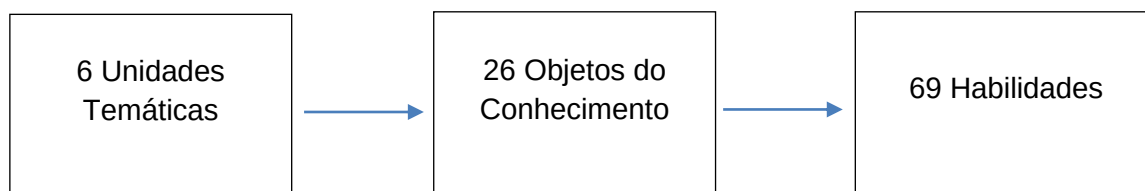
Por tudo isso entendemos que, se na BNCC houve um silenciamento deliberado frente às necessidades e desigualdades de nossa sociedade, no documento municipal esta discussão foi notadamente mais abrangente.

Precisamos atentar a uma pequena alteração da classificação das manifestações presentes nas *Orientações Curriculares* em comparação ao exposto no *Currículo da Cidade*. No novo currículo paulistano, tal qual na BNCC, são estabelecidos seis eixos temáticos⁷³: *jogos e brincadeiras, lutas, esportes, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura*. Em contrapartida, nas orientações anteriores da SME, datadas de 2007, eram apresentados: *brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes*. A diferença aqui se apresenta na inclusão das *práticas corporais de aventura*.

Neste ponto, observamos que a premissa de adequar as orientações curriculares municipais à BNCC foi cumprida, pelo menos no que diz respeito aos conteúdos. Salvo algumas alterações na nomenclatura adotada, a organização se apresenta extremamente próxima. Enquanto a BNCC organiza a distribuição dos conteúdos e habilidades do componente em *unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades*, o *Currículo da Cidade* utiliza, respectivamente, as nomenclaturas *eixos, objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*. Ponderamos, no entanto, que devido à proximidade destas definições e a forma com que são empregadas, não acharíamos absurdo que as nomenclaturas usadas fossem equiparadas a sinônimos, dado que como sabemos, não existe sinonímia perfeita, mas proximal.

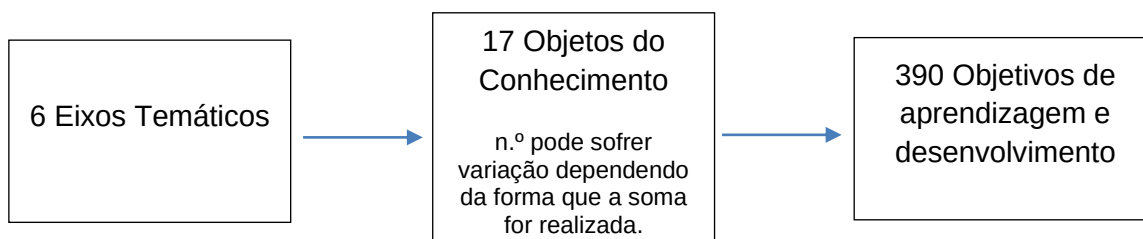
⁷³ Na BNCC são referidos como Unidades Temáticas

Organização a apresentada na BNCC



Fonte: Baseado em Brasil (2017).

Organização apresentada no Currículo da Cidade



Fonte: Baseado em São Paulo (2019a)

Já os *objetos de conhecimento* apresentam algumas mudanças na escrita e na divisão, se comparadas à BNCC, conforme podemos ver nas tabelas apresentadas abaixo:

Quadro 5 - Distribuição dos Objetos de Conhecimento por série do Ciclo de Alfabetização.

Ciclo de Alfabetização	1.º ano	2.º ano	3.º ano
Brincadeiras e jogos do contexto familiar e comunitário	X	X	X
Esportes de marca e precisão	X	X	X
Esportes de Invasão			X
Ginástica geral;	X	X	X

Danças do contexto familiar, comunitário, regional e midiático	X	X	X
Lutas/jogos de oposição do contexto familiar e comunitário;	X	X	X
Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza	X	X	X

Fonte: Baseado no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a)

Quadro 6 - Distribuição dos Objetos de Conhecimento por série do Ciclo Interdisciplinar

Ciclo Interdisciplinar	4.º ano	5.º ano	6.º ano
Brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil	X	X	X
Esportes de campo e taco; rede e parede; de invasão	X	X	X
Esportes técnico-combinatórios			X
Ginástica geral com práticas corporais circenses	X	X	X
Ginástica de condicionamento	X	X	X
Danças do Brasil	X	X	X
Lutas do Brasil	X	X	X
Práticas corporais de aventuras urbanas	X	X	X
Práticas corporais de aventuras na natureza	X	X	

Fonte: Baseado no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a)

Quadro 7 - Distribuição dos Objetos de Conhecimento por série do Ciclo Autoral

Ciclo Autoral	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Brincadeiras e jogos do mundo e digitais;	X	X	X
Esportes técnico-combinatório	X	X	

Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão; de combate.	X	X	X
Ginástica de condicionamento físico	X	X	X
Ginástica de consciência corporal	X	X	X
Danças urbanas do Brasil e do mundo	X	X	
Danças do Brasil e do mundo			X
Lutas do mundo: curta, média distância	X		
Lutas do mundo: longa e mista distância		X	X
Práticas corporais de aventuras urbanas	X		X
Práticas corporais de aventuras na natureza		X	X

Fonte: Baseado no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a)

Como se pode observar, a organização dos objetos de conhecimento apresenta as mesmas características do que está contido na Base, o que nos leva a considerar que todas as críticas lançadas sobre este item no capítulo da BNCC podem ser transportadas para cá igualmente. Observamos apenas que nos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar, o eixo *lutas* está caracterizado por um critério de classificação baseado na localização: lutas/jogos de oposição do contexto familiar e comunitário, e lutas do Brasil. Já no Ciclo Autoral está caracterizado por um critério que tanto levou em conta a localização, quanto uma lógica interna: lutas do mundo: curta, média distância e lutas do mundo: longa e mista distância.

A diferença que mais chamou nossa atenção, nas tabelas acima, foi a presença de manifestações de todos os eixos em todos os anos do ensino fundamental na tabela do *Currículo da Cidade*, fato este que não ocorreu com a Base. O documento nacional, por exemplo, não prevê a tematização das *lutas* nos 1.º e 2.º anos, as *práticas corporais de aventuras* são incluídas apenas nos anos finais do ensino fundamental e os *jogos e brincadeiras* são ceifados do currículo dos alunos do 8.º e 9.º anos. Ressaltamos aqui que na BNCC, em nenhum momento, é esclarecido o porquê de se ter adotado tal posicionamento. Entendemos, porém, que uma escolha como essa pode gerar situações paradoxais pois, se por um lado,

proporciona uma maior liberdade ao docente, que talvez aborde outra atividade de importância para aquela turma, por outro, pode fazer com que estas manifestações sejam tiradas completamente do currículo em algumas unidades, e que com isso as crianças nem as conheçam.

No que se refere aos *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* se comparados com as *habilidades* – seu equivalente na Base – o primeiro ponto que nos chama a atenção diz respeito à quantidade. Como dito anteriormente, são 390 objetivos de aprendizagem, contra 69 habilidades. Entendemos que este é um ponto no qual as redes podem expressar sua independência do documento federal, formulando suas habilidades, ou objetivos, de acordo com as características locais. De todo modo, a influência da BNCC na escrita dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do *Currículo da Cidade* pode ser verificada, por exemplo, na escrita da *habilidade* abaixo:

(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais (BRASIL, 2017b, p. 227).

Se comparada ao texto do currículo paulistano:

(EF02EF13) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais (SÃO PAULO, 2019a, p. 82).

Olhando para as alterações desencadeadas pela homologação da BNCC e sua forte influência sobre o *Currículo da Cidade*, a necessidade de formação dos docentes mostra-se como um ponto importante para a implementação do documento. Mesmo a orientação paulistana prezando pela continuidade e respeito à memória da rede, alguns pontos são importantes e novos, como os *objetos de conhecimento*, inexistentes até então na rede municipal. As OC previam apenas o que seria comparado aos eixos e às expectativas de aprendizagem, deste modo, baseado em observações elaboradas por colegas e também em nossa própria prática docente poderíamos inferir, por exemplo, que o eixo esporte, então

organizado por uma *lógica interna* (esportes de rede/parede, de invasão, de precisão, de marca, de técnico-combinatório, de combate, de campo/taco) é, ainda, desconhecido de uma parte considerável dos professores da rede.

Assim, para colocar em prática o novo currículo, os docentes devem reconhecer seu papel como protagonistas em todo este processo, pois são os sujeitos principais na sua elaboração e implementação (SÃO PAULO, 2019a). Para ampará-los nessa empreitada, a SME lançou a publicação intitulada *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Educação Física* (SÃO PAULO, 2019b). De acordo com a apresentação do referido documento, estas orientações:

[...] constituem-se como mais um desdobramento de toda a discussão e proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, este documento apresenta possibilidades de trabalhos com esses objetivos sem, no entanto, limitar o poder criativo de cada professora e professor em nossa Rede (SÃO PAULO, 2019b, p.3).

Esse pressuposto se mostra alinhado aos apontamentos de Hargreaves *et al.* (2002) que salientam que quando as orientações são prescritas de forma muito fechada, não deixando espaço para escolhas, os docentes perdem o interesse, por sentirem que não possuem voz no processo. Mesmo que ousássemos desconsiderar o papel docente nesse movimento de mudança alguns problemas, ainda assim, permeariam toda implementação.

Fullan (1993) atenta que as mudanças educacionais produtivas flutuam em algum lugar entre o excesso de controle e o caos. Neste cenário, o autor alerta que as estratégias de controle não funcionam, e ressalta que a melhor solução é buscar maneiras de pensar e lidar com processos imprevisíveis, pois a mudança é incontrolavelmente complexa e, em muitos casos, incognoscível.

No texto de apresentação das *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b) é declarado que o documento não tem a pretensão de ocupar-se de todas as possibilidades de orientações e ações metodológicas do ensino da Educação Física escolar, visto que esta aspiração, mesmo após uma extensa análise, não conseguiria dar conta de todas as variações do processo. Assim, adverte que:

Os objetivos deste texto, sem pretender esgotar a riqueza do tema, são discutir, justificar, propor reflexões e organizar o “como” ensinar as práticas da cultura corporal nas aulas de Educação Física. É importante afirmar que discutir esse “como”, a partir de orientações, estratégias e ações, é um desafio amplo e complexo, mas entende-se que há também uma necessidade premente da área em apontar alguns caminhos possíveis (SÃO PAULO, 2019b, p. 7).

Neste quadro, as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* apontam em seu índice quais temas foram alvo de tratamento visando o *como ensinar* da Educação Física. Dentre os tópicos tratados temos: planejamento, organização da rotina, os estudantes e a Educação Física, agrupamento dos estudantes, ação didática, avaliação da aprendizagem e a Educação Física e Agenda 2030.

Neste trabalho, não procuraremos nos debruçar sobre a integralidade do conteúdo trazido pelas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, mas direcionaremos nosso olhar ao capítulo “Os estudantes e a Educação Física”.

No capítulo acima citado, os autores iniciam esclarecendo acerca da existência de basicamente três tipos de estudantes nas aulas. O primeiro grupo é formado por aqueles que já praticaram diversas modalidades em locais variados, assistem aos jogos pela TV, conhecem a cultura do esporte, ou seja, possuem familiaridade com as práticas (SÃO PAULO, 2019b). Existe também o grupo de estudantes que infelizmente não teve qualquer experiência com as práticas corporais ao longo do período de escolarização, fosse diretamente a partir das aulas de Educação Física ou mesmo de atividades extracurriculares. E entre estes dois extremos observamos a presença de alunos que possuem um vivência “intermediária” em relação à cultura corporal (SÃO PAULO, 2019b).

Soares *et al.* (2012), ao se debruçarem sobre o ensino de técnicas de execução durante as aulas, chegaram a uma conclusão similar:

É fundamental partir do entendimento de que nossos alunos são pessoas concretas, com níveis de aspiração, interesses e motivações diferenciados, o que faz com que cada um atribua um sentido pessoal ao jogo, à ginástica, à dança etc., ou seja, pelo sentido e objetivos pessoais, cada aluno pode se satisfazer com uma execução técnica de nível diferente, seja elementar, rudimentar, ou de nível médio, ou com a execução de um rigor técnico próximo ao do esporte de alto rendimento. Contudo, o professor não poderia, na perspectiva que estamos propondo para a Educação Física, deixar o ensino sem direção (SOARES *et al.*, 2012, p. 84).

Darido (2004) observa que durante as aulas de Educação Física apenas uma parcela dos alunos, geralmente os mais habilidosos, efetivamente se dedicam às atividades propostas pelos professores. Para a autora, isso se deve ao fato de que muitos docentes, ainda influenciados pela perspectiva esportivista, continuam a valorizar somente os estudantes que demonstram maior habilidade, o que resulta no afastamento daqueles que mais necessitam de estímulos para a atividade física.

Como vemos, a questão da heterogeneidade provavelmente será uma constante durante as aulas de Educação Física, o diferencial estará nas ações que serão tomadas pelo docente frente a toda esta multiplicidade. Assim, algumas questões merecem atenção: todos os estudantes serão considerados nas decisões pedagógicas do professor? Ou apenas aqueles que apresentam o rendimento desejado? As respostas não nos parecem muito difíceis...

A mudança de “paradigma” ocorrida na área colocou aos docentes o desafio de pensar uma organização tanto do currículo, quanto das aulas, de forma que essas extrapolassem o simples aprendizado dos movimentos – ainda que nem sempre os conhecimentos produzidos na área adentrem às escolas na velocidade e da forma desejados. Neira e Nunes (2009) atentam que algumas concepções que permeiam a Educação Física de forma naturalizada e sem questionamento, consideradas eficientes, necessárias e inofensivas à formação dos alunos, quando analisadas por um prisma mais criterioso, revelam que, no fundo, conduzem à reprodução e até à produção cultural e social da opressão e desigualdade.

Não podemos perder de vista também que tanto a criação da BNCC, quanto a elaboração do *Currículo da Cidade* visam – pelo menos no discurso oficial – promover uma melhoria nos níveis educacionais de todos os estudantes brasileiros e paulistanos, e isso, pelo menos no que concerne à Educação Física, passa pela relação entre os alunos e os conteúdos de ensino. O fato de concordarmos que uma das finalidades da escola seja ensinar a todos, independentemente de suas condições, não quer dizer que concebamos esta premissa como algo simples e de fácil conquista. Afinal, como veremos, o ensino não depende unicamente das ações ou intenções docentes.

Libâneo (2013) esclarece que no exercício do magistério se combinam objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, visando a assimilação ativa pelos educandos, de conhecimentos, habilidades e hábitos, bem como o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. Assim, o processo de ensino deve ser entendido como um “conjunto de atividades organizadas dos professores e dos alunos visando alcançar determinados resultados” (LIBÂNEO, 2013, p.84) partindo do nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos. Neste contexto, “a tarefa primordial do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, por meio do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo” (LIBÂNEO, 2013, p. 86).

Assim, no processo de ensino, o professor estabelece os objetivos, conteúdos e métodos, mas a assimilação desses itens é uma consequência da atividade mental dos estudantes (LIBÂNEO, 2013).

Conhecimentos, habilidades, atitudes, modos de agir não são coisas físicas que podem ser transferidas da cabeça do professor para a cabeça da criança. A aprendizagem efetiva acontece quando, pela influência do professor, são mobilizadas as atividades física e mental próprias das crianças no estudo das matérias. É o que denominamos de processo de assimilação ativa (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

Logo, a assimilação ativa é entendida como o processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação desenvolvida com os meios intelectuais, motivacionais e atitudes dos próprios estudantes, sob orientação docente (LIBÂNEO, 2013).

Tomando, portanto, o pensamento de Libâneo, fica implícita a necessidade de envolvimento dos estudantes no processo pedagógico pois, como bem já nos alertou Paulo Freire, precisamos “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Sobre esta ideia, o professor Freire enfatiza ainda:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética,

epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 47).

Algo que fica posto ao articular o pensamento de ambos os autores, Libâneo e Paulo Freire, é a necessidade de envolvimento discente no processo educativo, ou seja, o aluno precisa, de alguma forma, estar comprometido com ele.

Outros autores já apontaram para a mesma premissa. Kansanen (1999), por exemplo, salienta que do seu ponto de vista, o processo instrucional engloba uma totalidade de ações do professor, dos estudantes e da aprendizagem. Assim, “é muito difícil falar do ensino como consistindo apenas nas ações e no pensamento do professor. Para expressar mais claramente, prefiro chamar o processo de ensino-estudo-aprendizagem” (KANSANEN, 1999, p. 86, tradução nossa⁷⁴). Observamos no termo cunhado pelo autor, o papel enfático dado à ação dos discentes.

Devemos, então, observar como o processo de ensino ocorre dentro do componente curricular que abarca saberes diferenciados como a Educação Física. Para isso, como ponto de saída, reafirmaremos que tipo de conteúdo estamos tratando e suas características gerais. Neste aspecto, Bracht (2010) nos dá algumas pistas, visto que para esse autor caberia à disciplina:

[...] fornecer aos alunos meios para situar-se, de forma autônoma e crítica, nessa dimensão da vida social. Para tanto, já não basta a mera exercitação física ou a aprendizagem das destrezas esportivas: há que se ampliar o conteúdo da Educação Física de tal maneira que encampe os conhecimentos construídos pelas diferentes ciências sobre essas práticas. O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer. (BRACHT, 2010, p. 3).

Uma forma de ilustrar melhor a citação acima é observar as dimensões do conhecimento presentes na BNCC (BRASIL, 2017b) que estão diretamente arroladas na participação dos estudantes durante as aulas. Das oito dimensões presentes na Base, em pelo menos duas é imprescindível a participação ativa e física dos estudantes. A primeira delas, *experimentação*, tem origem na vivência das práticas corporais e no envolvimento corporal durante sua realização, dado se tratar de conhecimentos que não podem ser acessados sem que se passe pela vivência

⁷⁴ Texto original: For the same reason it is very difficult to speak of teaching as consisting only of the teacher's actions and thinking. To express it more clearly I prefer to call the process a teaching-studying- learning.

corporal, sem que sejam efetivamente experimentados no corpo. Já o *uso e apropriação* se refere ao conhecimento que possibilita ao aluno ter condições de executar de forma autônoma uma determinada prática corporal (BRASIL, 2017b).

Sob este ponto de vista, é reforçada a necessidade de envolvimento discente no aprendizado dos conteúdos da cultura corporal, que devido as características específicas da disciplina, ocorrem de forma relativamente diferenciada se comparada aos demais componentes do currículo escolar. Como salientado por Betti e Zuliani (2002):

A Educação Física também propicia, como os outros componentes curriculares, um certo tipo de conhecimento aos alunos. Mas não é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta. A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura. Essa ação pedagógica a que se propõe a Educação Física será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. A dimensão cognitiva far-se-á sempre sobre esse substrato corporal (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Considerando todo este contexto, concluímos que se faz necessário refletir atentamente sobre a qualidade da participação dos alunos durante as aulas, e principalmente, sobre os problemas que podem afetar esta interação.

5.1.4 O envolvimento dos estudantes e o Currículo da Cidade

No tocante à participação dos alunos, as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b) destacam que independentemente do prestígio da Educação Física junto aos alunos:

[...] os professores de modo geral e, em particular, os de Educação Física escolar, vêm enfrentando sistematicamente dois problemas: a) o afastamento dos estudantes das aulas, seja pelo não envolvimento quando estão presentes ou, diretamente, porque não comparecem no dia da aula e b) a indisciplina dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades (SÃO PAULO, 2019b, p. 26).

A problemática acima colocada em muito se aproxima dos resultados alcançados por Santos *et al.* (2008). Na pesquisa dos referidos autores, as maiores dificuldades encontradas pelos estagiários, em sua vivência, foram a indisciplina, a falta de interesse e a resistência aos novos conteúdos.

Se, por um lado, estes problemas se apresentam enquanto dificultadores do trabalho docente, por outro, podemos dizer que há um trunfo que pode ser utilizado pelos professores de Educação Física. Esse aspecto se refere à sua “popularidade” frente aos alunos. Em um estudo que procurou verificar as origens e razões pelas quais os alunos se afastam da prática de atividade física regular, Darido (2004) questionou os estudantes da 5.^a e 7.^o série do ensino fundamental e os do 1.^o ano do ensino médio sobre quais eram as suas três disciplinas preferidas na escola, por ordem de classificação. A pesquisa apontou que a Educação Física foi escolhida como preferida por 48,1% dos alunos da 5.^a série, 49,7% dos estudantes da 7.^a série, e 44% dos alunos do ensino médio. Avaliando a presença nos três primeiros lugares “o total de indicações para a Educação Física, somando as três primeiras opções, foi de 81,1%, 73,4%, 72,6% para a 5.^a., 7.^a., e 1.^o. ano EM, respectivamente” (DARIDO, 2004, p. 68).

Apesar de assumir que ambas as problemáticas possuem motivos diversos, as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* apresentam algumas possíveis causas. Ao olhar para o *afastamento discente*, ao não envolvimento durante as aulas, o documento aponta que entre os motivos encontrados há a repetição dos mesmos conteúdos durante o processo de escolarização; o insucesso vivenciado por muitos alunos durante as aulas; a diferença na participação entre meninos e meninas; e os momentos de exposição tanto do corpo, quanto do nível de habilidade frente aos colegas. (SÃO PAULO, 2019b) .

Ressaltamos, porém, nossa percepção de que no texto tais afirmações não foram creditadas a nenhum autor da Educação Física, tampouco foram apresentados quaisquer tipos de dados estatísticos que embasem tais crenças. A única exceção ocorre quando o texto se utiliza das ideias de Yves de La Taille no debate sobre a vergonha. Nosso apontamento sobre a evidente falta de apresentação de embasamento teórico no texto não é aqui realizado em tom de

crítica, pelo contrário, na verdade supomos que isso tenha se dado pelo fato de ser um texto voltado aos professores atuantes nas escolas, pois sob nosso ponto de vista, uma leitura permeada de formalidades típicas do meio acadêmico poderia acabar tornando a leitura menos fluida. Outra possível causa pode ser o limite de páginas imposto pela Secretaria de Educação quando se envolvem custos com publicações institucionais, fator relevante se considerarmos que o referido documento foi distribuído em absolutamente todas as unidades de ensino fundamental e para todos os docentes de Educação Física da RME, assim como para os núcleos técnicos das DREs. De toda forma, devemos ponderar que a RME proporciona, regularmente, a uma parte considerável dos professores com aulas atribuídas momentos de formação remunerada em local de trabalho, ocasião na qual entendemos ser possível aprofundar a formação de, pelo menos, uma considerável parcela da categoria.

Parte desta nossa suposição se embasa no fato de que o contido no citado capítulo das *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* é muito semelhante ao texto utilizado na disciplina “Problemáticas da Educação Física”, do curso de Mestrado Profissional - ProEF, intitulado “O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar” (DARIDO; GONZÁLEZ; GINCIENE, 2018), com o diferencial de que o texto disponibilizado no ProEF apresenta citações e dados retirados de alguns estudos para justificar a ocorrência das duas problemáticas. Outro ponto notado é que dois dos sete autores⁷⁵ dos textos das *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* escreveram o artigo utilizado neste programa de Mestrado. Em suma, por entender que as informações contidas no texto utilizado no ProEF são extremamente pertinentes e se relacionam diretamente ao levantamento apresentado na publicação municipal, iremos recorrer a alguns dos autores lá citados para embasar nossas justificativas.

⁷⁵ As *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* creditam a autoria dos textos aos professores: André Luiz Ruggiero Barroso, Fernanda Moreto Impolcetto, Glauber Bedini de Jesus, Guy Ginciene, Luiz Fernando Costa de Lourdes, Osmar Moreira de Souza Júnior e Suraya Cristina Darido.

5.1.5 Afastamento Discente: repetição dos conteúdos

Darido, González e Ginciene (2018), ao analisarem que o afastamento pode ocorrer devido à *repetição dos conteúdos* ao longo dos anos, justificam esta possibilidade baseados, entre outros, no artigo “Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio” (CHICATI, 2000). No referido estudo, após a aplicação de um questionário a 240 alunos do ensino médio de Maringá, a autora conclui, baseada nas respostas coletadas, que os estudantes que frequentam esta etapa da educação básica apresentam uma carência de conteúdos da Educação Física, visto que desde o início do ensino fundamental a manifestação *esportes* se apresenta largamente como tema hegemônico durante as aulas. Concluindo:

Acredita-se que esse seja um dos grandes motivos para que os alunos do ensino médio se afastem das aulas dessa disciplina, visto que os mesmos conteúdos sendo ministrados em todas as aulas podem fazer com que os alunos, que já não possuem tanto interesse pelas mesmas, os tenham cada vez menos, e os que se interessam, percam-no gradativamente (CHICATI, 2000, p. 103).

Considerando estes pontos, nos parece ser um avanço o estabelecimento, tanto pela BNCC, quanto pelo *Currículo da Cidade*, das manifestações que devem ser tematizadas ao longo do ensino fundamental sob o critério da *diversidade*, pois este direcionamento acaba por contribuir para a presença de outros conhecimentos oriundos da cultura corporal, quebrando, pelo menos em teoria, o ensino exacerbado do conteúdo *esporte*.

Se, por um lado, a necessidade de outras manifestações no currículo parece ter sido resolvida com a homologação da Base e a elaboração do novo currículo paulistano, por outro lado, ainda que somente no papel, nos reste lidar com os problemas que ainda surgem no trato com a manifestação *esporte*.

O debate sobre o ensino do desporto se faz necessário, pois entendemos que a repetição dos conteúdos pode ser resultado de uma ausência de concepção pedagógica no trato com esta manifestação, assim não basta apenas que o docente pense na variação das atividades ofertadas, mas sim que se conceba o ensino como parte de um processo maior e vinculado à proposta da escola.

Paes e Balbino (2009), ao analisarem o ensino no desporto na escola, apontam a existência de quatro problemáticas, sendo elas: a prática esportivizada, a prática repetitiva, a fragmentação dos conteúdos e a especialização precoce.

Segundo os autores acima, a *prática esportivizada* se vale dos gestos e dos fundamentos do esporte, mas não apresenta nenhum compromisso com os objetivos do cenário em questão. Assim, esta prática se limita a repetição de movimentos fazendo com que os estudantes repitam aquilo que já dominam, não propiciando novas aprendizagens (PAES; BALBINO, 2009).

Um segundo ponto que necessita de olhar atento diz respeito à *prática repetitiva* de gestos técnicos ao longo dos diferentes anos de ensino, prática que se faz presente quando, a título de exemplo, o voleibol ensinado nos anos iniciais do ensino fundamental é o mesmo proposto para os alunos do ensino médio (PAES; BALBINO, 2009). Afirmação que corrobora as conclusões de Chicati (2000).

A *fragmentação de conteúdos* se dá devido ao fato de que muitas vezes o esporte é apresentado de maneira desorganizada, sem a continuidade e a evolução necessária para promover o aprendizado (PAES; BALBINO, 2009). Quando esta problemática ocorre no interior da escola, ela apresenta, ainda, outro aspecto negativo:

No caso da educação formal, a situação se agrava, uma vez que a prática do esporte é feita de forma incompatível com o projeto pedagógico da escola, resultando em um distanciamento entre a educação física e as demais disciplinas e causando prejuízos significativos aos alunos (PAES; BALBINO, 2009, p. 76).

O problema da *especialização precoce* atinge tanto os ambientes educativos informais, quanto as escolas, embora os autores apontem a maior incidência nos ambientes nos quais existam forte apelo competitivo, tais como clubes e escolinhas de esporte, podendo resultar em problemas de diferentes dimensões: físicas, técnicas, táticas, psicológicas e filosóficas (PAES; BALBINO, 2009).

Como pudemos verificar, apenas a diversificação das práticas tematizadas na escola pode não ser suficiente para qualificar o ensino do *esporte*, já que como observamos por meio das contribuições de Paes e Balbino (2009), o ensino deste

conteúdo ainda merece muita atenção. Bento (1998) nos apresenta um cenário mais esperançoso frente ao cenário:

A escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria, de animação; precisa que se goste dela. Ora o desporto é um meio primordial de renovar a educação, de lhe emprestar uma cara de festa e convivialidade, de quebrar a rotina escolar com competições internas e externas.

Trata-se de aproximar a escola da vida, de integrar mais uma na outra e de consumir o desiderato de *desportivizar* a escola e *escolarizar* o desporto (BENTO, 1998, p. 135).

Para alcançar um cenário próximo ao proposto na citação acima, poderíamos começar por alterar o quadro denunciado por Paes e Balbino (2009) e enfrentar as quatro falhas citadas anteriormente. Pois, como salientam:

Esse conjunto de problemas abordados aqui de forma introdutória pode interferir de maneira negativa na tentativa de dar ao esporte, em especial na escola, um tratamento pedagógico. Para contrapor os problemas citados, serão identificados neste texto quatro aspectos relevantes e balizadores de uma proposta pedagógica (PAES; BALBINO, 2009, p. 76)

Deste modo, a função do esporte deve ser entendida como facilitadora no processo educacional, deve estar vinculada ao PPP da unidade, trabalhada nas escolas de forma planejada, organizada e sistematizada, pois sem isso não é possível dar ao esporte um tratamento pedagógico; deve-se considerar os diferentes níveis de ensino ao ensinar o conteúdo; por intermédio da diversificação de modalidades e movimentos que os alunos poderão ter acesso facilitado ao esporte, conhecendo alternativas e ampliando seu universo de possibilidades (PAES; BALBINO, 2009).

Para finalizar, por ora, a reflexão sobre o ensino do esporte, tomaremos quatro apontamentos de Kunz (2004), para quem o ensino do desporto deveria caminhar rumo à uma prática educacional crítica e emancipada:

1. O esporte como é conhecido na prática hegemônica, nas competições esportivas e nos meios de comunicação (televisão), não apresenta elementos de formação geral – nem mesmo para a saúde física, mais preconizado para essa prática – para se constituir uma realidade educacional.

2. O esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte de competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para a minoria e o fracasso ou a vivência de insucesso para a maioria.
3. Esse fomento de vivências de insucesso ou fracasso, para crianças e jovens em um contexto escolar é, mínimo, uma irresponsabilidade pedagógica por parte de um profissional formado para ser professor.
4. O esporte de rendimento segue os princípios básicos da “sobrepujança” e das “comparações objetivas”, os quais permanecem inalterados mesmo para os esportes praticados na escola onde por falta de condições ideais o rendimento não se constitui no objetivo maior da aula. Este é um dos motivos que contribui para que o ensino dos esportes, também, venha a influenciar as crescentes “perda de liberdade” e “perda de sensibilidade” do ser humano, pelo “racionalismo” técnico-instrumental das sociedades industriais modernas (KUNZ, 2004, p. 125).

5.1.6 Afastamento Discente: o insucesso vivenciado durante as aulas

Se voltarmos nosso olhar para o *insucesso vivenciado durante as aulas*, podemos pressupor que ao menos em parte tal problemática poderia ser resolvida por meio da aplicação dos mesmos preceitos destinados à superação da *repetição dos conteúdos e à qualificação do ensino do esporte*, tal qual a proposição de Paes e Balbino (2009), exploradas no tópico anterior.

Uma maior variedade de manifestações compondo o currículo promoveria o acesso a diferentes manifestações, dando oportunidade àqueles estudantes que não se identificam com o conteúdo *esporte* entrarem em contato com as *danças, lutas, jogos e brincadeiras, práticas de aventuras e ginásticas*.

A propósito, Darido (2004) nos lembra que:

Os alunos possuem, na maioria das vezes, opinião formada sobre a Educação Física baseados em suas experiências pessoais anteriores. Se elas foram marcadas por sucesso e prazer, o aluno terá, provavelmente, uma opinião favorável quanto a frequentar as 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 (DARIDO, 2004, p. 77).

Devemos atentar que o insucesso se materializa na aula pelo desconforto com seu próprio rendimento, especialmente nos momentos em que os estudantes não conseguem acertar um passe, uma cesta, ou quando chegam em última colocação numa dada competição, todos esses exemplos podem levar o aluno a

evitar situações nas quais estas dificuldades fiquem expostas e se transformem em situações de constrangimento (SÃO PAULO, 2019b).

O que deve ficar claro, é que:

[...] o insucesso não é produto de eventuais dificuldades de aprendizagens, obesidade e até alguma deficiência de alguns alunos, e 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 uma determinada prática corporal nesse contexto (DARIDO; GONZÁLEZ; GINCIENE, 2018, p. 25)⁷⁶.

De modo particular, no que diz respeito ao ensino do *esporte*, avaliamos que a adoção de uma concepção que considerasse os pressupostos colocado por Paes e Balbino (2009) estaria mais adequada à heterogeneidade dos alunos e, conseqüentemente, menos voltada ao rendimento e ao aprendizado das habilidades motoras, desvinculando a percepção de sucesso e do fracasso do aspecto procedimental. Em contrapartida, considerando a tematização de todas as manifestações da cultura corporal, atentamos à necessidade de reinterpretação do significado atribuído ao insucesso e ao erro, como sugerem Soares *et al.* (2012). Segundo estes autores, esse modo de ser tem suas implicações metodológicas:

No reinterpretar o insucesso e o erro para não fazer deles fontes de culpa ou castigo. Isso significa que se deve superar a perspectiva formal de entendimento da aprendizagem que a reduz a “erros e acertos”. É necessário levar em conta que o erro compõe o processo de aprendizagem e faz parte da construção do domínio de novos conhecimentos, habilidades e atitudes (SOARES *et al.*, 2012, p. 106).

A concepção de erro enquanto componente do aprendizado, embora não deva ser considerada uma panaceia para o insucesso vivenciado pelos alunos, pode contribuir para uma melhoria deste quadro, pois como observado nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), não conseguir realizar uma tarefa como desejado, pode levar o aluno a um estado de desconforto com o seu desempenho, impelindo-o a esquivar-se de situações em que essas dificuldades se

⁷⁶ Citação retirada da nota de fim de página.

evidenciem e convertam-se em motivo de constrangimento, nesse caso, a não participação é uma forma de proteção.

5.1.7 Afastamento Discente: diferença na participação entre meninos e meninas

O afastamento se faz presente também quando observamos a diferença na participação entre meninos e meninas durante as aulas de Educação Física (SÃO PAULO, 2019b). Os meninos, de modo geral, se apresentam mais ativos do que as meninas, especialmente quando se trata de manifestações atribuídas socialmente ao universo masculino (SÃO PAULO, 2019b).

Mais uma vez, parte desta problemática pode ser atribuída à hegemonia do conteúdo *esportes* nas aulas de Educação Física. Altmann, Ayoub e Amaral (2011) relembram o processo de esportivização vivenciado a partir da década de 1940, no qual alguns esportes (futebol, basquetebol, voleibol e handebol) tornaram-se praticamente os únicos conteúdos durante as aulas de Educação Física escolar. Deste modo, a perpetuação de um currículo que enfatiza as manifestações de cunho esportivo, especialmente o “quarteto fantástico”, pode por si só se apresentar como uma barreira para a inclusão de todos os estudantes durante as aulas.

Altmann (2018), ao comentar dados de uma pesquisa realizada em 2011⁷⁷ com estudantes dos dois últimos anos do ensino fundamental, que visava mapear as atividades praticadas por estes fora do horário de aula, salienta que os dados:

[...] permitem concluir que 85,6% das pessoas que jogam futebol são meninos e 14,4% são meninas. Em nenhum outro esporte essa desigualdade de gênero entre os praticantes se faz tão presente. Ela só é comparada a duas outras práticas corporais mencionadas pelos sujeitos daquela pesquisa: a dança e a ginástica. Dentre os que mencionaram fazer dança fora do horário escolar, 94% são meninas e 6% são meninos. Na ginástica, 93,3% são meninas e 6,7% meninos (ALTMANN, 2018, p. 15).

Altmann, Ayoub e Amaral (2011) atentam que as oportunidades de conhecimento da cultural corporal que são historicamente ofertadas para meninas e meninos são diferenciadas e, não raro, marcadas por concepções restritas e

⁷⁷ A autora faz esta afirmação baseada nos dados contidos em: Altmann, H. et al. *Educação física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural*. Campinas: Unicamp, 2011 (Relatório de pesquisa).

estereotipadas. Esta diferença fica evidente quando observamos que a vivência do esporte e da educação do corpo, que se iniciam na infância, proporcionam, no caso deles, incentivos e possibilidades mais amplas e adequados à prática esportiva quando comparados às meninas (ALTMANN, 2018). Desta forma:

[...] depreendemos que a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física torna-se um aspecto muito importante a ser considerado para que os/as alunos/as possam ter a chance de ampliar seus interesses e seu repertório de conhecimentos, também no âmbito corporal, incluindo o desenvolvimento de habilidades. Se considerarmos que o gosto é construído nas relações sociais, não sendo possível gostar daquilo que não se conhece, o maior domínio de conhecimentos ligados às práticas corporais teria efeitos sobre o apreço que se tem em relação a elas. (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 497).

Um outro aspecto importante diz respeito ao agrupamento dos estudantes durante as aulas de Educação Física, visto que ao longo dos anos 90 a segregação de meninos e meninas se tornou cada vez mais rara, transformando-se em um arranjo praticamente inexistente nas redes públicas de ensino (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011). É salutar esclarecer que a separação por gêneros nem sempre era implementada por vontade do professor, já que em alguns casos esta imposição era colocada por instâncias superiores (DARIDO, 2011). Desta forma, se houve um avanço no sentido de organizar a aula para que ela proporcionasse uma interação entre meninos e meninas, por outro aspecto, “a possibilidade de separá-los posteriormente, quando em quadra, para a realização de alguma atividade (ou todas) não deixou de existir, mas se tornou prerrogativa docente e não mais uma determinação legal” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 495).

Darido (2011) salienta que embora não exista justificativa para a adoção de práticas segregacionistas, observa-se dificuldades no encaminhamento de propostas que requeiram a coeducação, pois deve-se reconhecer que as aulas mistas nem sempre proporcionam a formação de uma autoimagem positiva das meninas. Um exemplo disso pode ser ilustrado quando em uma aula mista o professor tece comentários sobre o desempenho baseados em uma “suposta” superioridade dos meninos. Altmann, Ayoub e Amaral (2011), ao aplicarem um questionário a docentes da rede pública da região de Campinas, no ano de 2009, se depararam com

respostas como: “São raras as experiências positivas em turmas mistas. Quando uma aluna já tem uma habilidade desenvolvida, o grupo masculino não exclui a aluna, caso contrário sim” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 498). Frente a isso, as autoras afirmam:

[...] é possível perceber, na afirmação desse professor, que o sucesso da prática depende da boa habilidade das meninas. É recorrente o fato de o masculino ser tomado como referência em relação ao qual o feminino é comparado. O referencial de habilidade corporal é masculino, ao qual elas precisam se igualar, desconstruindo a ideia de que são inábeis e mostrando habilidade na prática dos esportes (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 498).

Fica evidente, pois, que estar junto é uma condição, mas não uma garantia de que as relações desiguais de gênero sejam superadas durante as aulas. Consequentemente, para que se diminua a probabilidade de afastamento das alunas das aulas, estudos apontam a necessidade de discutir a relação de gênero no intuito de desconstruir esse imaginário e ampliar as possibilidades de práticas de todos os estudantes, para além dos rótulos pré-determinados (SÃO PAULO, 2019b). No cenário apresentado:

[...] um dos desafios da Educação Física é encontrar maneiras de empoderar meninas e jovens mulheres a sentirem-se mais confiantes e habilidosas ao usarem seus corpos, em vez de constrangidas por formas restritivas de padrões corporais de gênero (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 497).

Neste aspecto, compreendemos que a retirada das discussões de gênero da BNCC, embora não signifique uma proibição no tratamento deste tema, se apresenta como um ponto bastante negativo do documento, visto que a não obrigatoriedade da presença deste debate no ensino fundamental pode resultar na ausência da análise dessa questão. Em contrapartida, no que tange à educação municipal, os estudantes possuem a prerrogativa deste debate garantida de forma explícita nos *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Educação Física* (SÃO PAULO, 2016).

Não podemos desconsiderar que a história evidencia o caráter discriminatório da Educação Física ao denunciar seu papel na conservação dos estereótipos de

gênero, descrevendo os comportamentos tipicamente masculinos e femininos, a serviço de uma ideologia sexista (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2002).

Portanto, “a cultura escolar apresenta-se como elemento fundamental no desenvolvimento de qualquer proposta de Educação Física, seja ela partidária da coeducação ou da separação por sexo” (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2003, p. 150). Consequentemente, mais do que uma simples interação forçada, a diferença na participação entre meninos e meninas carece de ações que visem a superação dos hábitos historicamente pré-estabelecidos.

Neste sentido, o trabalho coeducativo com meninos e meninas pode refutar as concepções relativas ao feminino e ao masculino tal qual foram estereotipadas por professores e alunos, revelando que nem todos os meninos se identificam com esportes e jogos coletivos e que meninas também sabem e gostam de jogar (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011).

5.1.8 Afastamento Discente: exposição do corpo e do nível de habilidade

Umas das características intrínsecas às aulas de Educação Física são momentos de *exposição* do corpo e do nível de habilidade dos estudantes, o que consequentemente pode levar a uma espécie de julgamento pelos colegas (SÃO PAULO, 2019b). Um erro, uma queda, não conseguir realizar um movimento específico, estar acima do peso, dentre outras situações semelhantes, apresentam-se como condições suficientes para despertar o juízo dos companheiros de aula, sendo claras as chances de a vítima deste julgamento ficar em uma má situação (SÃO PAULO, 2019b). Atentamos, pois, que o *afastamento* ocasionado por esta circunstância, ou pelo medo dela, está diretamente relacionado ao sentimento de *vergonha*.

La Taille (2002), ao tratar da relação entre o sentimento de *vergonha* e a moralidade, ressalta:

O que chama a atenção nas definições de vergonha é não somente a diversidade dos significados atribuídos a este sentimento (remorso, timidez, pudor, honra, humilhação, brio, embaraço, etc.) mas também, e sobretudo,

o fato de alguns destes significados serem opostos: desonra/honra, indignidade/dignidade, humilhação/brio (LA TAILLE, 2002, p. 17).

A ambiguidade do termo merece a atenção docente, pois é possível despertar a vergonha pela simples *exposição*, mesmo que não acompanhada de juízo negativo por parte dos observadores, como quando somos aplaudidos por uma plateia (LA TAILLE, 2002). Transpondo esse cenário para o interior da aula, muitos alunos podem, simplesmente, não gostar de serem alvos dos olhares alheios, mesmo quando conseguem realizar algo que é bem-visto pela turma. Nesses casos, a opção pela não participação pode ser uma saída.

Entendemos, assim, que se faz necessário refletir sobre um ponto que julgamos importante para evitar que as aulas de Educação Física se tornem momentos de *vergonha* para uma parcela dos nossos alunos: a compreensão de quais são “gatilhos” e como eles desencadeiam este sentimento, ou seja, o que motiva o sentimento de vergonha?

Para Harkot-de-La-Taille (1999 apud LA TAILLE, 2002), a vergonha é determinada pelo encontro da *inferioridade* e a *exposição*, consequentemente, na ausência de uma destas duas configurações, o sentimento de vergonha não é despertado. Cabe ressaltar que tanto o sentimento de *inferioridade*, quanto à sensação de *exposição* podem ser despertadas por uma situação real, antecipada ou imaginária.

Sobre a necessidade de existência da *inferioridade*, podemos questionar onde ela está no exemplo utilizado em alguns parágrafos anteriores, que apontou a *vergonha* sentida ao ser aplaudido. Para explicar, recorreremos ao postulado por Sartre (1943 apud LA TAILLE, 2002), para quem a vergonha é o resultado do sentimento inevitável da consciência de “ser para outrem”. Harkot-de-La-Taille (1999 apud LA TAILLE, 2002) resgata a proposição sartriana indicando a hipótese de que ter consciência de “ser para outrem” é ter consciência de ser objeto para outro, logo, de estar inferiorizado do ponto de vista existencial. Nesta ótica, “ser objeto para outrem é estar em seu poder” (LA TAILLE, 2002, p. 18). O sentimento de vergonha se origina, então, no fato de me perceber objeto do olhar, da escuta e do pensamento das pessoas (LA TAILLE, 1996).

Esta explicação, de caráter mais filosófico do que psicológico, pode nos convencer nos casos em que a vergonha decorre da exposição por si só, mas mostra-se desnecessária nos casos em que o sentimento é decorrente do juízo alheio, como em situações nas quais alguém é literalmente ridicularizado (LA TAILLE, 2002).

Uma cena que ilustra bem esta relação entre exposição e inferioridade, e que de modo geral é usual durante as aulas, ocorre quando algum aluno propositalmente se coloca em uma situação vexatória com intuito de provocar o riso alheio. Neste caso, se a ação for censurada pelos outros sem a nossa anuência, não se caracteriza o sentimento de vergonha, mas se for censurada apenas por nós, mesmo que os outros não nos condenem ou nem saibam de nossa ação, a vergonha seria caracterizada (LA TAILLE, 2002).

Como observado nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), entre as diversas possibilidades e significados do termo “vergonha” presentes em La Taille (2002 apud SÃO PAULO, 2019b), duas conceituações se relacionam bastante com a Educação Física:

Segundo o autor, a vergonha pode ser “prospectiva” ou “retrospectiva”, ambas se relacionam entre si e com o afastamento do estudante. Na primeira delas, o estudante tem “medo” de sentir vergonha, logo evita participar das atividades em que possa “fracassar”, esquivando-se da possibilidade de ficar exposto. O outro caso é a vergonha por algo que aconteceu (retrospectiva) em aulas passadas e que continua causando vergonha (SÃO PAULO, 2019b, p. 28).

Independentemente de o sentimento acima se caracterizar como prospectivo ou retrospectivo, La Taille (2002, p. 17) afirma que “quem sente vergonha julga a si próprio”. Segundo o autor, tanto na vergonha prospectiva como na retrospectiva é o autojuízo que está manifesto.

Na vergonha, portanto, o decair perante os olhos alheios deve corresponder a um decair perante os próprios olhos. Com efeito, se apenas o fato de ser julgado negativamente causasse, por si só, vergonha, tal sentimento seria perene pois sempre há alguém que julga negativamente outra pessoa, porque não existe pessoa que faça a unanimidade, que tenha a aprovação de todos (LA TAILLE, 2002, p. 19).

Compete então chamarmos novamente a atenção para o fato de a *exposição* ser algo inerente às aulas de Educação Física, deste modo, durante uma boa parte das atividades, o que separa o sentimento de *vergonha*, de uma situação “normal”, é a presença, ou não, da sensação de *inferioridade*. Do nosso ponto de vista, a *inferioridade* se mostra como o ponto central nesta forma de afastamento discente, superando a *exposição* – contra a qual não podemos lutar – e se configurando assim, como estopim da vergonha. Isso não quer dizer que a *exposição* não mereça nossa atenção, longe disso, apenas que não pode ser evitada. Portanto, durante as aulas, entendemos que não caberia esquivar-se a qualquer custo, pois isso resultaria na maioria das vezes, na não participação em uma boa parte das atividades. A atenção docente deve estar voltada para “o que o aluno tem medo de expor?”. É nesse ponto que ocorre a conjunção com a *inferioridade*.

Vale ressaltar que as afirmações acima não objetivam acabar com o sentimento de vergonha durante as aulas, pois como bem salienta La Taille (1996, p. 12) “[...] a vergonha é um sentimento inevitável. Inevitável pelo menos se o sujeito se souber objeto da percepção de outrem”. Mas cabe entender, por exemplo, se o sentimento de *inferioridade* não é despertado pelo juízo de valor declarado por outros alunos ou se essa inferioridade não nasce dos risos, chacota ou bullying.

Neste aspecto, entendemos que se faz necessária a presença de um processo reflexivo em dois sentidos. Por um lado, acreditamos que o docente precise utilizar-se de um olhar avaliador na direção dos educandos. Não falamos aqui de uma avaliação com intenção de mensurar o aprendizado dos estudantes, mas sim, com intuito de realizar um diagnóstico: quais alunos aparentam se cobrar demasiadamente durante as aulas? Quais demonstram uma preocupação excessiva com a opinião alheia? Algum estudante tende a se achar inferior aos demais?

Por outro lado, e esta talvez seja uma reflexão mais simples de fazer – mas não necessariamente fácil de implementar – se coloca a necessidade de pensar no sentido dado, tanto pelo docente, quanto pelos alunos, às aulas de Educação Física, ou seja, quais são as suas finalidades no interior da escola? De forma mais simples, se os alunos sentem vergonha de errar, qual o conceito de erro que permeia as aulas? Quem erra é menos valorizado pelo professor? Se sentem vergonha dos

colegas, quais as relações estão sendo construídas durante a ação pedagógica e fora dela? Quais as concepções estes alunos trazem e constroem durante as aulas? É possível “fazer” a aula de outra forma?

Estas são apenas algumas dentre as inúmeras questões possíveis. Não esperamos, é claro, que estas simples perguntas consigam superar totalmente a problemática aqui exposta, mas acreditamos que caso o professor consiga respondê-las, mesmo que parcialmente, as conclusões alcançadas poderão sugerir caminhos de intervenção.

5.1.9 A indisciplina

Temos plena consciência de que debater acerca de temática tão importante e ampla se revela um grande desafio. Estamos cientes de que a temática da indisciplina, dada sua vasta complexidade, seria rica suficientemente para a elaboração de um trabalho específico. Assim, ao tomá-la como um subcapítulo dessa dissertação, assumimos o risco de elaborar um recorte bem direcionado do assunto. Direção essa que visa nos conduzir ao ponto principal desta pesquisa, isto é, aos *modelos instrucionais*.

De acordo com as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), além do *afastamento*, um outro problema que aflige os docentes é a *indisciplina* dos alunos. Afirmção que corrobora Pedro-Silva (2013), para o qual a indisciplina vem se tornando cada vez mais objeto de preocupação das equipes escolares. Neste contexto poderíamos dizer que os problemas disciplinares deixaram de ser um acontecimento aleatório nas escolas brasileiras e vêm se tornando um dos maiores entraves pedagógicos dos dias atuais (AQUINO, 1996a).

Independentemente da sua forte presença nas unidades escolares, a maioria dos educadores não sabe perfeitamente como interpretar e administrar o ato indisciplinado, apresentando dúvidas em relação às ações que devem ser tomadas ao se deparar com a sua manifestação: compreender ou reprimir? Encaminhar ou ignorar? (AQUINO, 1996a; PARRAT-DAYAN, 2018).

Por se tratar de uma situação recorrente, destacamos o fato deste tema ainda ser pouco frequente na literatura especializada (AQUINO, 1996a). Constatamos que a indisciplina, como problema teórico e prático, geralmente é tratada de maneira imediatista, sem a especificidade conceitual necessária (AQUINO, 1996a).

Parrat-Dayan (2018) ressalta que o exigido hoje como disciplina não se trata das mesmas coisas que eram solicitadas tradicionalmente nos colégios. Para a autora, em algumas situações, as regras precisam ser redefinidas, de modo que o limite exigível seja negociado, tanto no que diz respeito ao trabalho, quanto à disciplina, visto que a natureza dos fenômenos da indisciplina mudou.

Frente a esta mudança, entendemos ser pertinente contextualizar o que seria indisciplina, para só após, traçarmos nossa discussão particular sobre o tema.

Pedro-Silva (2013, p. 77) define indisciplina como “toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com a leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de elaboração”.

Parrat-Dayan (2018) também aponta o conceito de disciplina como ponto central para se discutir a indisciplina, para a autora, geralmente:

[...] o conceito de indisciplina é definido em relação ao conceito de disciplina, que na linguagem corrente significa regra de conduta comum a uma coletividade para manter a boa ordem e, por extensão, a obediência à regra. Evoca-se também a sanção e o castigo que se impõem quando não se obedece à regra. Assim, o conceito de disciplina está relacionado com a existência de regras, e o de indisciplina, com a desobediência a essas regras (PARRAT-DAYAN, 2018, p. 18).

Para La Taille (1996) a definição de indisciplina passa pelo conceito de disciplina, visto que um conceito é a negação do outro. Nesse ponto:

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações (LA TAILLE, 1996, p. 10).

Outros autores, por sua vez, tecem uma visão um tanto diferente. Passos (1996), por exemplo, não toma o termo como uma negação ou privação da disciplina, nem como qualquer sentido pejorativo que a indisciplina possa carregar. Em seu texto ela define a expressão como:

[...] um fogo que atravessa a calma e faz nascer novos movimentos, diversas imagens invertidas: um atravessamento na forma pela qual as escolas estão socialmente organizadas, passando por toda a normatização imposta pela instituição para dirigir-se a um aluno adulto e autônomo, que pode reconstruir conhecimentos (PASSOS, 1996, p. 118).

A autora acima atenta, entre outros pontos, para a necessidade de se refletir sobre qual indisciplina estamos falando. A imprescindibilidade deste debate já se coloca na definição de La Taille (1996), visto que elas se originam de causas consideravelmente diferentes.

Antes de partirmos para o debate sobre as formas de indisciplina, vamos atentar a outros problemas que emergem no trato com esta temática. Passos (1996), por exemplo, expressa certa inquietação em relação à dicotomização que vem sendo realizada no que diz respeito às classificações adotadas, visando explicar os processos pedagógicos.

[...] classificá-los em *tradicionais* ou *novos*, ao priorizar *conteúdos* sobre *métodos* (ou vice e versa), ou a *disciplina* sobre a *indisciplina*, além de outras classificações que terminam por fragmentar em demasia o ato pedagógico. O perigo que se ocorre ao submeter a prática dos professores a este universo reduzido de classificações ou tipificações rígidas é não conseguir desvelar a heterogeneidade e a singularidade que o cotidiano da escola pode revelar (PASSOS, 1996, p. 119).

Cabe ressaltar que, embora a *indisciplina* seja, possivelmente, o principal inimigo dos educadores, em nossos tempos, as correntes teóricas não conseguiram apresentar de imediato uma forma de administração desta problemática, uma vez que ela trata de algo que rompe o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou até ignorado nas concepções das diferentes teorias pedagógicas (AQUINO, 1996b). “É certo, pois, que a temática disciplinar passou a se configurar enquanto um problema interdisciplinar, transversal à Pedagogia, devendo ser tratado

pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação” (AQUINO, 1996b, p. 46).

Seria possível dizer que a indisciplina é ocasionada por questões psicológicas, ou familiares, ou da estruturação escolar, ou das conjunturas sócio-históricas, ou até mesmo que a indisciplina é causada pelo professor, pela sua personalidade, pelo seu método pedagógico, entre outros (PARRAT-DAYAN, 2018). O fato é que a *indisciplina* não apenas tem diversas causas, como também se transforma, considerando que ela depende de todo um contexto sociocultural que lhe dá sentido (PARRAT-DAYAN, 2018).

Justo (2013) observa que, de modo geral, a presença da *indisciplina* faz com que a escola viva com um sentimento de frustração e fracasso em relação ao que antes era exibido como sua grande arma: a disciplina, a docilização da rebeldia e desobediência. “Aquilo que antes a escola produzia para a sociedade, fornecendo-lhe fundamentos para a dominação e para o exercício do poder, hoje não consegue produzir nem para consumo próprio” (JUSTO, 2013, p. 38).

Incontestavelmente, houve muita pesquisa sobre o rendimento acadêmico dos estudantes e sobre formas de melhorá-lo, mas muito pouco nos debruçamos sobre o desenvolvimento socioemocional (PARRAT-DAYAN, 2018). O resultado não poderia ser outro, os alunos sabem mais, mas se comportam pior (PARRAT-DAYAN, 2018).

Mas como esta situação se apresenta na prática? Os problemas disciplinares se traduzem de diversas maneiras e condutas, como rejeitar a aprendizagem, faltar à aula, não levar os materiais escolares ou não realizar as tarefas solicitadas (PARRAT-DAYAN, 2018). Em uma pesquisa publicada na França e citada por Petinarakis, Gentili e Sénore (1997 apud PARRAT-DAYAN, 2018), os pesquisadores interrogaram um grupo de docentes e foi possível concluir que:

Para esses professores, um aluno indisciplinado é aquele que é provocador (80%), aquele que rejeita as regras (60%), aquele que pode ser insolente ou bagunceiro (70%) ou, ainda, aquele que realiza atos de vandalismo, estragando, por exemplo, o material (50%) (PARRAT-DAYAN, 2018, p. 18).

Não é possível ignorar que a realidade francesa diverge da nossa em muitos pontos, assim como há a possibilidade de a indisciplina presenciada e vivida durante as aulas de Educação Física, por lá, apresentar características bem diferenciadas devido ao local no qual comumente se realizam as aulas, além, certamente, das características específicas do conteúdo francês. Entretanto, para as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), a indisciplina se configura como uma problemática que afeta todos os componentes curriculares no interior da escola, embora se constitua de forma particular durante as aulas de Educação Física.

Uma pesquisa realizada por Santos *et al.* (2008), aqui já antes brevemente mencionada, contou com a participação de 16 estudantes de Educação Física que estavam tendo suas primeiras experiências como estagiários, buscou investigar as percepções e os significados em relação à indisciplina na escola. No referido estudo foram citados problemas como a agitação excessiva, questões atreladas à falta de respeito, desobediência, falta de silêncio e dificuldade de atenção dos alunos.

Outro dado que parece relevante é que há entre os estagiários a percepção de que, no Ensino Médio, a adesão às aulas constitui-se como o maior problema, enquanto que, no **Ensino Fundamental, a principal dificuldade diz respeito aos aspectos relacionados às atitudes dos alunos: conversas paralelas, brigas, desatenção e etc.** (SANTOS *et al.*, 2008, p. 124, grifo nosso).

Ao retratar as características de um aluno disciplinado, o atributo mais lembrado se refere ao perfil de aluno não passivo, isto é, o aluno que conversa, faz bagunça, não fica quieto, fala, não engole tudo, questiona, critica, brinca, dá opiniões (SANTOS *et al.*, 2008). O que para os autores do estudo deixa claro que os entrevistados não utilizam as referências da escola tradicional para definir o conceito de aluno disciplinado (SANTOS *et al.*, 2008). Isso pode influenciar diretamente a noção de indisciplina que transpassa este estudo, visto que um conceito está diretamente vinculado ao de disciplina.

Ao serem questionados sobre o que entendiam por indisciplina, nenhum estagiário citou explicitamente uma definição, todos se limitaram a descrever comportamentos indisciplinados (SANTOS *et al.*, 2008). Neste aspecto, o

comportamento mais relatado para descrever o comportamento indisciplinado, com 11 citações, foi referente ao fato de os alunos não seguirem regras pré-determinadas (SANTOS et al., 2008). Assim, percebemos que muitos estagiários, mesmo sem citar uma definição, concordam com o postulado por Parrat-Dayan (2018) no que diz respeito à relação indisciplina e desrespeito às regras.

Todos os pesquisados afirmaram presenciar atos de indisciplina durante as aulas de Educação Física, sendo o ato de xingar o mais lembrado, seguido pelas brigas entre os alunos, a falta de obediência e a falta de respeito tanto com colegas, quanto com professores (SANTOS et al., 2008).

Frente ao quadro aqui descrito se faz necessário pensar sobre o que está por detrás da indisciplina. Ao refletir sobre suas possíveis causas, Aquino (1996b) analisa este “fenômeno” sob duas perspectivas diferentes, uma considerando o contexto sócio-histórico e outra sob um olhar genericamente psicológico.

Tomando o contexto sócio-histórico e considerando que as práticas escolares, bem como a própria instituição escola, vêm adquirindo contornos diferentes de acordo com as circunstâncias socioculturais, devemos reconhecer que a indisciplina, automaticamente, revela algo sobre os nossos tempos (AQUINO, 1996b).

Não deixa de ser esclarecedor, ainda que igualmente entristecedor, entender como tudo isso começou. Durante o século XIX, o ato de ensinar exigia disciplina e a disciplina exigia castigo, logo os estudantes classificados como disciplinados eram também os submissos e obedientes, enquanto que os indisciplinados eram os rebeldes e desobedientes (PARRAT-DAYAN, 2018). Deste modo, é possível presumir que as relações intraescolares eram determinadas em termos de obediência e subordinação, frente a um professor que não só sabia mais, mas que também podia mais, visto que se encontrava mais próximo à lei e afiliado a ela (AQUINO, 1996b). Em uma explicação muito similar, Carvalho (1996) observa que a raiz do termo “disciplina” encontra-se na ideia de submissão do aprendiz às regras e estruturas daquilo que se pretende aprender ou à autoridade do professor.

Já Justo (2013), ao se referir às instituições sociais tais como a família, a escola, o hospital, a prisão e o manicômio aponta que apesar de cada uma possuir funções e tarefas específicas, elas foram criadas ou adaptadas, na modernidade,

sob uma mesma lógica ou um mesmo princípio de organização da sociedade, qual seja, o das relações humanas e do exercício do poder e dominação, assim como o princípio do confinamento flagrantemente faz. Para este autor, a missão básica destas instituições era reunir e confinar os indivíduos para que fossem submetidos àquilo que o capitalismo exigia deles.

Lembremos que com o processo de democratização do país finalmente transcorrendo durante a década de 80, muitas das transformações que estavam na sociedade também permearam, por transferência, o ambiente educacional, o que fez emergir, por assim dizer, “problemas” de diversas ordens. A escola, que até então era um espaço social pouco democrático (AQUINO, 1996b), também responsável por excluir uma grande parcela da população brasileira da educação formal, então se tornara direito de todos, devendo atender, igualmente, a todas as pessoas, inclusive àquelas oriundas dos estratos mais baixos da sociedade.

É possível afirmar, portanto, que esta escola de outrora tinha um caráter elitista e conservador, destinando-se prioritariamente às classes sociais privilegiadas. Ou melhor, o acesso das camadas populares à escola era obstruído pela própria estruturação escolar da época. O que os dias atuais atestam, no entanto, é que as estratégias de exclusão, além de continuarem existindo, sofisticaram-se. Se antes a dificuldade residia no acesso propriamente, hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se aventuram no trajeto, de certa forma, ainda elitizado e militarizado (AQUINO, 1996b, p. 44).

Nesse contexto, a indisciplina poderia ser um indicativo do ingresso dos sujeitos destas novas camadas populares, que apresentam outras demandas e outros valores, a uma instituição arcaica e despreparada para recebê-los plenamente (AQUINO, 1996b). O sistema educacional admite hoje um público que antes não acolhia, assim, há certas regras implícitas que deixam de funcionar (PARRAT-DAYAN, 2018).

É evidente que a disciplina não é um fenômeno atemporal e suas causas também podem variar. Alexandra Draxler⁷⁸, especialista da UNESCO na área de educação, vê a indisciplina como contrapartida do enorme avanço

⁷⁸ Embora seja ex-professora da Universidade de Genebra, Parrat-Dayán faz uso de uma escrita fluida, originalmente se atendo pouco às estruturas do texto acadêmico. Neste caso, ela realiza a citação no corpo da redação, mas não menciona a especialista da UNESCO nas referências bibliográficas do livro.

dos direitos dos indivíduos, da democratização generalizada da vida pública nos últimos trinta anos. Antes os alunos violentos ficavam na rua ou eram expulsos, e nas salas de aula reinava uma calma olímpica, porque a repressão era tão severa que os alunos não se atreviam a transgredir as normas (PARRAT-DAYAN, 2018, p. 58).

Portanto, cabe dizer que a gênese da indisciplina não residiria no estudante, mas na rejeição produzida por esta escola incapaz de administrar novas formas de convívio social desta clientela que a ela ingressa (AQUINO, 1996b), ou seja, a indisciplina surge da incompatibilidade entre a escola idealizada e gerida para um determinado sujeito e sendo ocupada por outro (AQUINO, 1996b).

Embora cada vez mais democratizada e não exibindo, com tanta evidência quanto em épocas passadas, a função de confinamento e disciplinadora, não sejamos ingênuos, pois a escola ainda preserva alguns traços daquele período (JUSTO, 2013). Sendo assim, a escola não pode ser vista apenas como reprodutora da opressão, da violência, dos conflitos que se originam no plano macroestrutural da sociedade, pois, apesar destes mecanismos de reprodução interferirem no seu interior, a escola também produz sua própria violência e indisciplina (GUIMARÃES, 1996).

Em contrapartida, ao se analisar o problema da indisciplina exclusivamente pelo prisma psicológico, sua causa estará, inevitavelmente, associada à ideia de uma carência psíquica do aluno, carência que não pode ser pensada como um estado ou predisposição, mas sim, em consonância com determinantes psicossociais, cujas raízes encontram-se no advento, no sujeito, da noção de autoridade (AQUINO, 1996b).

Desse ponto de vista, o *reconhecimento da autoridade* externa (do professor, no caso) pressupõe infra-estrutura psicológica, moral mais precisamente, anterior à escolarização. Esta estruturação refere-se à introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc. Trata-se, pois, do *reconhecimento da alteridade* enquanto condição *sine qua non* para a convivência em grupo e, conseqüentemente, para o trabalho em sala de aula (AQUINO, 1996b, p. 45).

A infraestrutura anterior à escolarização, a qual Aquino se refere, está diretamente associada à educação familiar, instituição na qual podemos observar

um dos efeitos mais desagregadores dos modelos econômicos neoliberais. Para Parrat-Dayan (2018), as famílias encontram-se cercadas de diversas dificuldades e, conseqüentemente, não assumem seu papel na tarefa educativa. Esse quadro resulta na chegada, às instituições educacionais, de crianças cuja conduta indisciplinada é muito bem delineada por uma percepção negativa de toda forma de autoridade, inclusive perante às exigências dos pais, que acabam lhes dando liberdade demasiada, o que por sua vez, resulta numa má integração à escola (PARRAT-DAYAN, 2018). É este cenário, extremamente comum nas unidades escolares, que produz os inúmeros relatos a respeito de estudantes agressivos, rebeldes, apáticos, desrespeitosos e apresentando falta de limites (AQUINO, 1996b).

Obviamente, não há possibilidade de a escola cumprir seu papel social sem que o sujeito esteja disponível ao seu semelhante, que se encontre aberto à cultura da qual o docente é um porta-voz (AQUINO, 1996b). Outro ponto relevante dessa discussão é que há uma impossibilidade natural de que a escola assuma a tarefa de estruturação psíquica prévia à ação pedagógica (AQUINO, 1996b).

Nesse sentido, a estruturação escolar não poderá ser pensada apartada da família. Em verdade, são elas as duas instituições responsáveis pelo que se denomina educação num sentido amplo. Só que o processo educacional depende da articulação destes dois âmbitos institucionais que não se justapõem. Antes, são duas dimensões que, na melhor das hipóteses, complementam-se, articulam-se (AQUINO, 1996b, p. 46).

Em meio a esse panorama, a conclusão é a de que a indisciplina seria o sintoma de uma possível relação familiar desagregadora, incapaz de realizar satisfatoriamente sua parcela na educação de crianças de adolescentes, ou seja, a demonstração de um esfacelamento da instituição família (AQUINO, 1996b).

É diante deste complexo fenômeno que vemos a necessidade da ação da unidade escolar frente a esta causa que, embora se encontre originariamente fora de seus muros, no mais das vezes, carece de atuação também em seu interior. A aproximação entre família e escola se apresenta, portanto, como uma saída potencial para a superação da indisciplina.

Mas as consequências da indisciplina não terminam aí, para Aquino (1996b), a problemática de viés psicológico, resvala, ainda, em outra característica do processo educativo que não diz respeito somente às atitudes discentes: a perda da função social da escola.

O autor supracitado afirma que são raros os momentos nos quais a escola se apresenta como espaço de produção e reprodução científica e cultural. Na maioria das vezes a normatização atitudinal parece ser o grande objetivo do trabalho escolar, substituindo assim, o objetivo crucial da escola de repor e recriar o legado cultural, por uma função quase que exclusivamente disciplinadora (AQUINO, 1996b).

Logo, a indisciplina se apresenta como um fenômeno transversal que perpassa toda relação entre professor, aluno e escola (AQUINO, 1996b), assim:

[...] não é possível assumir que a indisciplina se refira ao aluno exclusivamente, tratando-se de um problema de cunho psicológico/moral. Também não é possível creditá-la totalmente à estruturação escolar e suas circunstâncias sócio-históricas. Muito menos atribuir a responsabilidade às ações do professor, tornando-a um problema de cunho essencialmente didático-pedagógico (AQUINO, 1996b, p. 48).

De forma muito direta, Aquino (1996b) chama nossa atenção para o fato de que, independentemente de ser concebida pelos viés sócio-histórico ou pelo enfoque psicológico, a gênese da indisciplina acaba sendo situada *fora* da relação entre professor e aluno (AQUINO, 1996b). O autor defende que é, pois, inviável pensar sobre problemática da indisciplina fora da relação concreta entre seus dois protagonistas, porque “não é possível imaginar que a saída para a compreensão e o manejo da indisciplina resida em alguma instância alheia à relação professor-aluno, ou que essa permaneça sempre a reboque das determinações extra-escolares” (AQUINO, 1996b, p. 50).

Tentando expandir o assunto e ainda tendo por base o mesmo autor, a afirmação acima poderia englobar até mesmo os casos em que houvesse a suposição de que os alunos não apresentam os pré-requisitos psicológicos necessários ou, em outras palavras, a infraestrutura moral adequada para o desenvolvimento do trabalho docente. Assim, mesmo que concordássemos com a hipótese de que houvesse uma carência moral do estudante, teríamos de concordar

também que o docente pode criar condições para a sedimentação desta infraestrutura quando ela se apresentar fragmentada (AQUINO, 1996b).

Nestes possíveis cenários, quais seriam então as possibilidades de superação desta problemática? Um ponto é que a relação professor-aluno deve ser pautada, intrinsecamente, no conhecimento como forma de fundar, ou resgatar a moralidade dos alunos, pois este trabalho pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções (AQUINO, 1996b). Sob este ponto de vista, a Matemática é moralizadora, as línguas são moralizadoras, todas os componentes do currículo escolar também o são, se entendermos moralidade como regulação das ações e operações do homem nas sucessivas tentativas de ordenação do mundo que nos rodeia (AQUINO, 1996b).

Segundo Aquino, este trabalho de constante indagação pautado pelo pensamento científico não preconiza um aluno imóvel, silenciado e obediente. Assim, o ponto fundamental desta “nova” prática reside na conversão da turbulência em ciência, da desordem em uma nova ordem, e o entendimento de que o trabalho do conhecimento implica lidar com a inquietação, o desconcerto e a desobediência (AQUINO, 1996b).

Tendo como premissa a proposta de que a relação professor-aluno se paute no estatuto do próprio conhecimento, é possível entrever que a temática disciplinar deixe de figurar como um dilema crucial para as práticas pedagógicas, ou então, que adquira novos sentidos mais produtivos (AQUINO, 1996b, p. 52).

O papel da escola passa ser o de fomentar a experiência do sujeito perante a desconstrução e construção dos saberes e dos processos intrínsecos à realidade dos fatos cotidianos (AQUINO, 1996b).

[...] o trabalho do aluno passa a se assemelhar ao do professor na medida em que este tem que se haver necessariamente com a criação de condições propícias para colocar em movimento um determinado *modus operandi* conceitual, sempre de acordo com a concretude de seus alunos, do espaço escolar e dos vários condicionantes que relativizam a sua ação (AQUINO, 1996b, p. 53).

Segundo essa percepção, os estudantes são obrigados a fazer funcionar os mecanismos do pensamento lógico, fazendo nascer um novo movimento, uma nova espécie de disciplina, na qual a movimentação, a agitação e o barulho passam a ser catalizadores do ato de conhecer (AQUINO, 1996b). Afinal, o desenvolvimento da criatividade de um grupo de alunos presume que as noções de autoridade e chefe sejam substituídas pelos papéis de regulador e animador (PARRAT-DAYAN, 2018). Faz-se necessário:

[...] diferenciar a autoridade do autoritarismo. A autoridade do professor, por exemplo, funda-se no conhecimento que ele tem da tarefa educativa. A autoridade é própria da assimetria que existe entre a criança, que quer e precisa conhecer, e o adulto, que já possui um certo conhecimento. [...] quando a autoridade se funda em bases ilegítimas tende-se ao autoritarismo e à injustiça (PARRAT-DAYAN, 2018, p. 72).

A implementação desta relação passa por três quesitos centrais (AQUINO, 1996b). Inicialmente, é necessário o *investimento nos vínculos concretos*, no qual o docente deve, à medida do possível, renunciar aos modelos idealizados de estudante, de professor e mesmo da relação entre os dois. O segundo ponto diz respeito à *fidelidade ao contrato pedagógico*. Este deve estar claro para ambas as partes. Por fim, se faz necessária abertura à *permeabilidade para a mudança e intervenção*, pois o docente precisa reaprender o seu ofício e reinventar seu campo de conhecimento a cada encontro (AQUINO, 1996b).

Desse modo, é provável que as questões de cunho técnico-metodológico acabem perdendo a sua força ou eficácia, uma vez que elas pressupõem como interlocutor sempre o mesmo sujeito abstrato e, portanto, ausente. **O aluno concreto (aquele do dia-a-dia), de forma oposta, obriga-nos a sondar novas estratégias, experimentações de diversas ordens** (AQUINO, 1996b, p. 54).

Outro autor que tomamos como referência para compreender melhor o tema da indisciplina foi Ives de La Taille (1996), dadas as suas importantes considerações. Ele aponta que discutir o tema da indisciplina é, ao mesmo tempo, delicado e perigoso, o que decorre, dentre outros motivos, da complexidade e ambiguidade desta noção. Uma das possibilidades, por ele posta, é discutir a indisciplina a partir do conceito de moralidade. Para o autor, toda moral pede

disciplina, mas nem toda disciplina é moral. Assim, La Taille (1996) não pensa que toda indisciplina seja condenável do ponto de vista moral, tampouco que estudantes sempre atentos às normas de comportamento sejam, necessariamente, apaixonados pelas virtudes.

Ao olhar para escola, La Taille (2013) afirma que a educação moral dos alunos chama a atenção pela sua ausência. O autor atenta que com a – feliz – extinção da disciplina Educação Moral e Cívica dos currículos nada foi colocado no seu lugar, nada que objetivasse atender a esta demanda, e observa que a moral, a despeito dos belos discursos sobre a sua importância, ocupa um lugar inferior na hierarquia das escolas.

Como a moral diz respeito às relações sociais e essas são intrínsecas à escola, não há como, durante o processo educativo, não se reportar aos aspectos morais (LA TAILLE, 2013). No entanto, essa alusão geralmente é realizada pela presença da “regra”, a dimensão menos sofisticada da moral, acarretando assim um quadro comum nas escolas, o excesso de regras e a ausência da discussão sobre seus princípios (LA TAILLE, 2013).

A tendência apresentada pela escola em basear o “desenvolvimento” da moral dos estudantes no respeito às regras pode ser facilmente entendida ao perceber a íntima relação desta ação com os resquícios da educação tradicional ainda presente nas unidades educacionais. Se no passado os alunos deveriam decorar os conhecimentos enunciados pelos professores, mecanicamente, sem questionamentos e de forma descontextualizada da realidade, atualmente este processo parece se repetir, pelo menos no que diz respeito ao desenvolvimento moral, visto que:

Uma regra é uma formulação verbal precisa que nos diz, sem ambiguidades, o que devemos ou não fazer. Exemplo de regra moral: “não matar”. A virtude da regra reside na sua precisão. Mas ela apresenta duas limitações. A primeira: Não há regras para todas as situações pelas quais passamos. A segunda: a regra nos diz o que fazer, mas não “por que” fazê-lo (LA TAILLE, 2013, p. 19).

Podemos observar acima um cenário que muito se aproxima do conceito de “educação bancária”. Na dimensão contrária, o foco nos princípios caminha em

direção a uma aprendizagem mais reflexiva, na qual os alunos precisam refletir, dialogar e chegar a um denominador comum, superando assim, as limitações do simples processo de cumprimento das regras.

Tais limitações são superadas por princípios. Exemplo de princípio: “respeitai-vos uns aos outros”. Verifica-se que o princípio não nos diz com clareza como agir (o que é, na prática, respeitar alguém?), mas nos diz em nome do que agir. Ele nos permite elaborar regras, mas não é, ele mesmo, uma regra. Metaforicamente, pode-se dizer que o princípio é a bússola e que a regra é o mapa (LA TAILLE, 2013, p. 19).

La Taille (2013) observa que nas escolas vive-se o império das regras, mas os princípios que as inspiram permanecem desconhecidos pelos pais, alunos e, às vezes, até pelos educadores. O cerne do problema é que o convencimento moral se encontra nos princípios e não nas regras, e estas em excesso, ao invés de levar as pessoas a obedecer, leva-as à desobediência (LA TAILLE, 2013). Devemos ter em mente que a escola do passado funcionava com base no castigo e na ameaça, mas se considerarmos que atualmente vivemos em uma época de abertura democrática, é de se esperar que as relações no interior da sala de aula mudem (PARRAT-DAYAN, 2018).

Assim, embora exista um vínculo direto entre disciplina em sala de aula e moral, pois ambas lidam com o problema da relação do indivíduo com um conjunto de normas, e também porque os atos de indisciplina costumam se traduzir em desrespeito, não podemos deixar de ter muita cautela ao rapidamente condenar o ato de indisciplina, sem antes ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados (LA TAILLE, 1996). As razões e as normas estão de acordo com os ideais democráticos da escola contemporânea?

Entendemos, pois, que o combate à indisciplina passa pela necessidade de se debater, no interior das salas de aula, e de maneira democrática, não apenas os conteúdos escolares, mas também as regras de convivência (PARRAT-DAYAN, 2018). A discussão sobre as regras e os princípios que as orientam deve, obrigatoriamente, resultar nesta ação. Implica aceitar que as regras sejam criadas, negociadas e renegociadas, permitindo que os alunos falem e a escola acredite que

eles são capazes de cooperar e de se respeitar, e que o professor também possa respeitar os seus alunos (PARRAT-DAYAN, 2018).

Na realidade, o mundo da escola não ensina a saber escolher, nem se conhecer, nem a autoavaliação em função das escolhas. A criança não aprende a medir suas capacidades, nem reconhecer suas qualidades e desejos, nem experimentar novas situações. Não aprende a assumir responsabilidades, nem descobrir erros, nem construir uma identidade ativa. Para isso, seria necessário transformar o sistema escolar, não apenas favorecendo a cooperação e a autonomia dos alunos, mas, também, dando uma maior responsabilidade aos professores. O que supõe ter menos limitações vindas do sistema central e mais possibilidades de experimentação (PARRAT-DAYAN, 2018, p. 76).

Um estudo que expressa bem a relação entre docentes e alunos pautada nos pressupostos democráticos pode ser observado em Lewin, Lippit e White (1939 apud PARRAT-DAYAN, 2018). A referida pesquisa buscou explicitar a relação entre o tipo de líder, o clima social e a eficiência do grupo de estudantes. Os três grupos foram coordenados em função de três estilos diferentes: autoritário, democrático e *laissez faire*. O grupo autoritário foi permeado por inúmeras tensões, sentimento de frustração, insatisfação, apatia, porcentagem alta de agressão, momentos de rebeldia e uma degradação do material produzido. No grupo democrático existiram menos tensões, baixo índice de agressividade, possibilidade de se expressar sem degradação e alto índice de satisfação. No agrupamento *laissez faire*, que é caracterizado pela liberdade que o docente proporciona aos estudantes, deixando-os agir como puderem, a tensão e agressividade foram elevadas, os participantes expressaram níveis de frustração e insatisfação que se originaram na ineficiência do próprio grupo. Em relação às comparações e resultados, foi observado:

Os estudantes que trabalharam com um *líder laissez faire* experimentam mais estresse, produzem pouco e desenvolvem sentimentos de decepção e frustração. Os alunos de *líder autocrático* produzem *quantitativamente* mais, mas os do *líder democrático* têm uma produção *qualitativamente* superior. A diferença entre o grupo dirigido por um ou por outro desses dois últimos não é, portanto, a produtividade, e sim a qualidade – mais originalidade e espírito crítico – e também mais respeito nas relações interpessoais do líder com os alunos e destes entre si. No grupo *autocrático*, as relações caracterizam-se pela hostilidade, competitividade e alta dependência; e no *democrático*, pela abertura, cooperação, comunicação amistosa e independência. Também é maior a motivação. A liderança mais satisfatória é, então, a *democrática* (PARRAT-DAYAN, 2018, p. 71).

Uma outra necessidade apontada por Parrat-Dayan (2018) no enfrentamento da indisciplina reside em ensinar os alunos a discutir. Para ela, a discussão não só pode ajudar na disciplina, como também faz parte do processo de ensino.

Aprender a discutir poderia até tornar-se um objetivo de ensino na escola, pois é fundamental na vida pública. Aprender a defender-se, a argumentar, a trocar ideias ou pontos de vista, a escutar, a questionar-se, a propor outra ideia, a entender o significado de um debate político, ético, religioso, sindical ou profissional, a fazer um exercício de espírito crítico de cada aluno diante da argumentação dos meios de comunicação de massas: internet, rádio, tv etc. (PARRAT-DAYAN, 2018, p. 88).

A indisciplina, nesse nosso pequeno recorte, demonstrou não apenas possuir uma grande polissemia, como também inúmeras causas e modos de ser superada. Não pretendemos, pois, sugerir meios para a superação de todas as formas sob as quais a indisciplina se apresenta no interior da escola, mesmo porque esta pretensão seria totalmente descabida frente à complexidade da sua origem.

Para ilustrar o tamanho deste desafio, o professor Pedro-Silva (2013) sugere 13 ações para os educadores com vistas a superar os problemas de indisciplina, são eles: substituir a cultura da culpa pela cultura da responsabilidade; tentar “conscientizar” os envolvidos; democratizar as relações escolares; deixar de conceber o aluno indisciplinado como problema; propiciar orientação pedagógica, psicopedagógica e psicológica; compreender e concretizar a educação como fator de desenvolvimento psicológico e da dignidade humana; articular os conteúdos tradicionais à vida; substituir o uso de punições expiatórias pelas sanções por reciprocidade; abolir qualquer forma de humilhação; priorizar os valores morais e éticos; buscar a superação do modelo de sociedade adultocêntrico e do puericêntrico; diminuir o desemprego e aumentar o poder aquisitivo e a participação efetiva da população nos destino da *pólis*; combater a impunidade e o aumento da violência.

Sim, a despeito do panorama tão vasto na solução da indisciplina, e pelo fato de que alguns dos itens elencados por Pedro-Silva não se encontrarem na governabilidade da escola ou do professor, acreditamos que não nos cabe eximir da

procura por meios capazes de propiciar a superação desta problemática, ainda que dentro de nossa esfera de poder.

As *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, em atenção às problemáticas apresentadas, sugerem ações de caráter docente que veremos a seguir.

5.1.10 O Currículo da Cidade e a superação do afastamento e da indisciplina

Ao discutir os problemas descritos nos itens anteriores, dois pontos se mostram claros: 1 - tanto o afastamento quanto a indisciplina precisam ser enfrentados; 2 - nenhum dos dois problemas serão superados de maneira simplista (SÃO PAULO, 2019b).

Tomando estes dois princípios como referência, as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* se propõem a fornecer sugestões (orientações) para a implementação do novo currículo. Assim, especificamente no que diz respeito ao envolvimento dos estudantes nas aulas de Educação Física, o material aponta como possibilidade a utilização do que iremos nomear, neste trabalho, como *métodos de ensino*.

Em relação ao afastamento discente é possível observar na descrição da problemática a presença de quatro motivadores, sendo eles: a repetição dos conteúdos, o insucesso vivenciado durante as aulas, a diferença na participação entre meninos e meninas, e a exposição do corpo e do nível de habilidade. Embora, em um trecho mais à frente, o documento relate sinteticamente:

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 (SÃO PAULO, 2019b, p. 30).

Observamos, no excerto, a presença da repetição dos conteúdos, bem como uma possível junção no item “b” do insucesso vivenciado, da diferença de participação das meninas e da exposição do corpo e nível de habilidade.

Com base nestes argumentos, o documento sugere a utilização do método *Sport Education*, desenvolvido pelo professor estadunidense Daryl Siedentop, para enfrentar a problemática do afastamento discente.

Em relação à indisciplina e, de forma mais geral, ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas nas aulas de Educação Física foram sugeridas duas propostas com essa finalidade e que exigem dos professores procedimentos específicos (SÃO PAULO, 2019b). O primeiro método sugerido é o *Teaching Personal and Social Responsibility*, criado pelo também norte-americano, professor Don Hellison e fruto de sua experiência docente com crianças e adolescentes em situação de risco social. Já o segundo é o *Fútbol Callejero*, desenvolvido nas periferias de Buenos Aires e tendo como precursor, o ex-jogador de futebol, Fabio Ferraro.

Embora na breve apresentação contida no documento municipal as três propostas se apresentem como atrativas para os docentes, o problema inicial com que nos deparamos é o fato de que a publicação não apresenta elementos para que os professores da RME possam colocá-los em prática. Melhor dizendo, as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* apenas citam os nomes dessas propostas e sugerem situações nas quais esses poderiam ser utilizadas.

Entendemos, assim, que está posta uma das grandes problemáticas para a utilização dos três modelos pelos docentes da RME, já que o documento oficial não fornece informações para sua concreta implementação, e mais, caso os professores se interessem em buscar mais informações a respeito, Darido, González e Ginciene (2018) alertam que as pesquisas com estes modelos, no Brasil, ainda são pequenas e dependendo da proposta, quase inexistentes.

Em caráter ilustrativo, objetivando deixar a citação de Darido, Gonzalez e Ginciene (2018) mais palpável, realizamos duas pesquisas empíricas imaginando duas possíveis ações que docentes – que porventura resolvessem pesquisar sobre os modelos apresentados nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* – poderiam realizar na busca por mais informações para sua implementação.

A pesquisa informal foi realizada entre os dias 10 e 15 de julho de 2020, por meio da qual concebemos duas possibilidades: a busca por livros publicados sobre o assunto, e a pesquisa no portal Periódicos da Capes.

No tocante à busca por livros publicados em língua portuguesa, optamos pela pesquisa aos autores norte-americanos Daryl Siedentop, criador do *Sport Education*, e Don Hellison, responsável pelo desenvolvimento do *TPSR*, bem como pelos termos “*Fútbol Callejero*” e “*Futebol Callejero*” no site da Livraria Saraiva⁷⁹ e na varejista Amazon⁸⁰, dois importantes endereços de vendas de livros *online* no Brasil.

Ressaltamos que a opção pela pesquisa de nomes dos autores, no caso do *Sport Education* e do *TPSR*, ocorreu devido ao fato de que a pesquisa realizada utilizando os termos “*sport, education, teaching, personal, social, responsibility*”, ou seus equivalentes, em língua portuguesa, retornam muitos resultados que, em grande parte, nada têm a ver com os modelos desenvolvidos por Hellison e Siedentop. Neste sentido, o fato destes dois modelos terem sua criação atribuída a autores específicos e com diversos livros lançados em língua inglesa nos pareceu ser a escolha mais efetiva. No caso do *Fútbol Callejero* optamos por pesquisar o próprio termo, assim como sua apropriação, “*futebol callejero*”, pequena variação em língua portuguesa.



Imagem 1 – Pesquisa por “Don Hellison” na Amazon.com.br



Imagem 2 – Pesquisa por “Don Hellison” na Livraria Saraiva

⁷⁹ Endereço eletrônico: www.saraiva.com.br.

⁸⁰ Endereço eletrônico: www.amazon.com.br.



Imagem 3 – Pesquisa por “Daryl Siedentop” na Amazon.com.br



Imagem 4 – Pesquisa por “Daryl Siedentop” na Livraria Saraiva



Imagem 5 – Pesquisa por “futebol callejero” na Amazon.com.br



Imagem 6 – Pesquisa por “futbol callejero” na Amazon.com.br



Imagem 7 – Pesquisa por “futbol callejero” na Livraria Saraiva



Imagem 8 – Pesquisa por “futebol callejero” na Livraria Saraiva

portuguesa. A referida pesquisa foi realizada entre os dias 10 e 15 de julho de 2020, utilizando uma rede residencial para acesso ao referido portal.

Os resultados alcançados após a busca pelos termos acima foram filtrados com opção de exibição apenas daqueles que constam em língua portuguesa. Após este primeiro filtro foi realizada a leitura dos resumos e palavras-chave com intenção de excluir da referida pesquisa resultados que não fossem relacionados aos modelos estudados. Ressaltamos, pois, que apenas os resultados para a expressão “*sport education*” e “*teaching personal and social responsibility*” necessitaram da leitura dos resumos, visto haver inúmeras pesquisas sobre esporte educacional que não necessariamente se relacionem com o trabalho do professor Siedentop, assim como, nem sempre, o desenvolvimento da responsabilidade social e pessoal estão embasadas nos pressupostos estabelecidos por Don Hellison.

Após a filtragem em língua portuguesa, bem como a leitura dos resumos, chegamos a alguns resultados. Atentamos, ainda, que mantivemos os títulos, autores e veículos nos quais a publicação está disponibilizada, tais quais aparecem nos resultados das pesquisas no portal Periódicos, da Capes. Os artigos e teses que aparecem em mais de uma pesquisa tiveram as células sombreadas em cinza. São eles:

Quadro 8 – Busca do termo “*fútbol callejero*” no portal de Periódicos da CAPES

Termo pesquisado: “ <i>fútbol callejero</i> ”		Resultados totais: 09 Resultados em língua portuguesa: 03
Título do Trabalho	Autores	Local de publicação
Fútbol callejero: nascido e criado no Sul	Maurício Mendes Belmonte; Luiz Gonçalves Junior	Revista crítica de ciências sociais, 01 September 2018, Vol.116, pp.155-178
Participação de meninas no Fútbol Callejero: intervenção na Educação Física Escolar	Maria Carolina Derencio Oliveira; Tiago Grifoni; Nathan Raphael Varotto	Motricidades, 01 April 2020, Vol.4(1), pp.15-26
Futebol callejero, juventude e cidadania	Gutierrez, Cláudio Augusto Silva; Dotto, Augusto; Allet, Andressa	Lúdica pedagógica, 2016, Vol.1(23), pp.19-29

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Quadro 9 – Busca do termo “*sport education*” no portal de Periódicos da CAPES

Termo pesquisado: “<i>sport education</i>”		Resultados totais: 4.308 Resultados em língua portuguesa: 31 Resultados após leitura do resumo: 09
Título do Trabalho	Autores	Local de publicação
Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo	Mesquita, Isabel; Pereira, José Augusto Rodrigues; Araújo, Rui; Farias, Cláudio; Rolim, Ramiro	Motricidade, 01 March 2016, Vol.12(1), pp.26-42
The Impact of a Hybrid Sport Education - Step Game Approach Model Volleyball Unit on Students' Game Understanding	Mariana Delgado 2011	Tese - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva	Evangelio, Carlos; González-Víllora, Sixto; Serra-Olivares, Jaime; Pastor-Vicedo, Juan C	Cuadernos de Psicología del Deporte, 01 January 2016, Vol.16(1), pp.307-324
Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados	Meroño, Lourdes; Calderón, Antonio; Hastie, Peter	Cuadernos de Psicología del Deporte, 01 May 2015, Vol.15(2), pp.35-46
Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria: percepciones del alumnado y el profesorado	Gutiérrez Díaz Del Campo, D; García López, L.M; Chaparro Jilete, R; Fernández Sánchez, A. J	Cuadernos de Psicología del Deporte, 01 May 2014, Vol.14(2), pp.131-144
The approach of sports competition in school: an action research with Physical Education teachers	Valéria Gonçalves; Fernando Jaime González; Robson Machado Borges	Motrivivência: revista de educação física, esporte e lazer, 01 March 2019, Vol.31(57)
A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos	Graça, Amândio; Mesquita, Isabel	Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 01 December 2007, Vol.7(3), pp.401-421
Habilidades especializadas do tênis: um estudo de intervenção na iniciação esportiva com crianças escolares	Píffero, Constance Muller; Valentini, Nadia Cristina	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 01 June 2010, Vol.24(2), pp.149-163
Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar	Silva, Bruna Saurin; Souza, Ana Cláudia Ferreira De; Martins, Mariana Zuaneti	Revista Brasileira de Ciências do Esporte

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Quadro 10 – Busca do termo “Modelo de educação esportiva” no portal de Periódicos da CAPES

Termo pesquisado: “Modelo de educação esportiva”		Resultados totais: 4 Resultados em língua portuguesa: 3
Título do Trabalho	Autores	Local de publicação
Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação	Mesquita, Isabel Maria Ribeiro; Pereira, Cristiana Helena de Assunção Bessa; Araújo, Rui Manuel Flores; Farias, Cláudio Filipe Guerreiro; Santos, Diana Ferreira; Marques, Ramiro José Rolim	Revista da Educação Física / UEM, 01 March 2014, Vol.25(1), pp.1-14
Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar	Silva, Bruna Saurin; Souza, Ana Cláudia Ferreira De; Martins, Mariana Zuaneti	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva	Evangelio, Carlos; González-Víllora, Sixto; Serra-Olivares, Jaime; Pastor-Vicedo, Juan C	Cuadernos de Psicología del Deporte, 01 January 2016, Vol.16(1), pp.307-324

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Quadro 11 – Busca do termo “TPSR” no portal de Periódicos da CAPES

Termo pesquisado: “TPSR”		Resultados totais: 1030 Resultados em língua portuguesa: 1
Título do Trabalho	Autores	Local de publicação
Examining the validity of the personal-social responsibility questionnaire among athletes	Martins, Paulo; Rosado, António; Ferreira, Víto; Biscaia, Rui	Motriz: Revista de Educação Física, 01 September 2015, Vol.21(3), pp.321-328

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Quadro 12 – Busca do termo “*teaching personal and social responsibility*” no portal de Periódicos da CAPES

Termo pesquisado: “ <i>teaching personal and social responsibility</i> ”	Resultados totais: 79 Resultados em língua portuguesa: 1 Resultados após leitura do resumo: 0

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Quadro 13 – Busca do termo “modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social” no portal de Periódicos da CAPES

Termo pesquisado: “modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social”		Resultados totais: 2 Resultados em língua portuguesa: 1
Título do Trabalho	Autores	Local de publicação
O Modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em lares especializados de infância e juventude.	Nogueira, Humberto De Oliveira 2011	2º Ciclo em Actividade Física Adaptada Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Somando os resultados encontrados por cada um dos três modelos, chegamos ao seguinte quadro:

Tabela 2 – Quantificação dos resultados das pesquisas sobre os métodos de ensino no portal de Periódicos da CAPES - 2020

Modelo pesquisado	Resultados em língua portuguesa somando todos os termos utilizados.
<i>Fútbol Callejero</i>	03
<i>Sport Education</i>	10
TPSR	02

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Como salientado, não visamos, com estas duas amostragens, realizar um “estado da arte” em relação aos métodos sugeridos nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*. Temos ciência, inclusive, que nossos locais de busca não são os mais apropriados para um mapeamento de estudos no Brasil. Se considerarmos

que muito do que foi produzido em nosso país sobre estes métodos de ensino são fruto de pesquisas de mestrados e doutorados, entendemos que os repositórios das universidades, certamente, nos apresentariam mais resultados. Entretanto, cabe a observar que não é comum a leitura de dissertações e teses fora do meio acadêmico, muito pelo contrário, aparte o público acadêmico, os profissionais que já atuam, geralmente, buscam materiais para aprofundamento em livrarias e sebos, dado sua linguagem, a facilidade de aquisição, além de outros motivos que aqui não nos cabem investigar.

De todo modo, entendemos que com esta breve consulta às livrarias e ao Portal Periódicos, os docentes que acaso se interessassem em pesquisar as sugestões contidas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* teriam dificuldades em conseguir informações para sua implementação, considerando tanto os resultados aqui demonstrados, como o fato de que, mesmo utilizando o filtro para língua portuguesa, alguns resultados apresentados foram em espanhol.

Frente a este quadro, entendemos que seria pertinente a realização de mais três análises documentais, tendo como foco as fontes primárias destas propostas, pois como observamos, os estudos nacionais sobre o tema se mostram escassos e, em nosso entendimento, a análise dos três métodos é condição fundamental para este trabalho, o que, grosso modo, já poderia contribuir com a presença de mais bibliografia a respeito.

5.2 A Metodologia Callejera

5.2.1 Pré Análise

Dos três métodos sugeridos pelas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, o *Fútbol Callejero* é, certamente, aquele que se desenvolveu de maneira mais informal. Creditamos tal característica ao fato deste ser o único dos métodos que não foi formulado por professores que traçaram uma sólida carreira acadêmica. Pelo contrário, trata-se de uma proposta que nasceu nas periferias de Buenos Aires,

em um ambiente de educação não formal, inicialmente pelas mãos de um ex-jogador de futebol.

Outro ponto a considerar é que, ao contrário do *Sport Education* e do *TPSR*, não houve uma publicação que pautasse o desenvolvimento do *Fútbol Callejero*⁸². Desta forma, não realizaremos uma análise documental tendo por base uma publicação específica, mas sim, um corpus teórico mais amplo, o que seria mais bem definido como uma revisão bibliográfica.

Os documentos que compõem este corpus são formados, em grande parte, por relatos daqueles que resolveram implementar esta proposta em nosso país, especialmente estudantes de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, flagrantemente um dos maiores polos de pesquisa desta metodologia no Brasil.

As *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b) sugerem a utilização do *Fútbol Callejero* como forma de superar os problemas disciplinares e para desenvolver os valores sociais e pessoais.

5.2.2 Análise

Inicialmente, percebemos que havia um pequeno obstáculo sobre qual nomenclatura seria mais apropriada para se designar a proposta do *como ensinar*, pois ao analisar os estudos que abordam este método de ensino, observamos o emprego das expressões *Fútbol Callejero* e *Metodologia Callejera*. De fato, a sugestão apresentada nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* é *Fútbol Callejero*, mas como veremos mais à frente, limitar a utilização desta proposta apenas ao futebol nos parece uma escolha extremamente reducionista para este método, por isso discordaremos da publicação municipal em nossas explanações.

O termo *Fútbol Callejero* apresenta a vantagem de ser a expressão original e mais conhecida, uma vez que foi a partir do seu desenvolvimento que todos os estudos sobre este tema surgiram. Em contrapartida, pesa contra ele o fato de se

⁸² Embora seja pertinente pontuarmos o livro “*Fútbol Callejero: juventud, liderazgo y participación - Trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina*” (ROSSINI et al., 2012), como um dos seus marcos, é salutar atentar que enquanto esta publicação é datada de 2012, o *Fútbol Callejero* iniciou seus primeiros passos em 1994, ou seja, 18 anos antes dessa formalização.

referir apenas à prática do futebol, o que limita bastante sua utilização juntos aos estudantes, ainda mais considerando a necessidade de variação das manifestações tematizadas durante as aulas de Educação Física e o grande espaço comumente destinado ao futebol nos currículos.

A expressão *Metodologia Callejera* geralmente se refere a utilização dos conceitos chaves existentes no *Fútbol Callejero* em outros esportes, atividades e jogos. Em outras palavras, esta terminologia indica uma ampliação da utilização para outras manifestações.

Podemos observar que Castro (2018) faz uma referência direta à *Metodologia Callejera*⁸³ quando do emprego dos elementos do *Fútbol Callejero* para outras modalidades. Segundo ela, a *Metodologia Callejera* está ligada:

[...] à concepção do Fútbol Callejero, idealizado por Fabían Ferraro na década de 1990. No entanto, extrapola sua caracterização a outras práticas corporais, isto é, abrange seu potencial inclusivo e transformador para outras manifestações esportivas como o handebol, basquetebol e voleibol. Essa atitude de enquadrar outros esportes nesse método colabora para contestar a hegemonia do futebol frente às demais práticas e também viabilizar a vivência desses desportos em outros ambientes (CASTRO, 2018, p. 70).

Visivelmente, a substituição da palavra *Fútbol* por *Metodologia* e, conseqüentemente, sua ampliação para uso em outras manifestações, se mostra de grande relevância, visto que aproxima mais esta proposta de trabalho das demandas da Educação Física brasileira. No entanto, embora a proposição de Castro (2018) seja de suma importância, a denominação utilizada pela autora ainda nos causa um considerável incômodo.

Este sentimento é oriundo da própria origem do termo *Metodologia*, pois mesmo considerando que esta palavra seja frequentemente utilizada como um sinônimo para *método*, inclusive por alguns dicionários, lembramos, porém, que o sufixo *logia* significa *o estudo detalhado de algo*. Assim, em uma interpretação estrita, estaríamos nos referindo ao *Estudo do Método Callejero*, conceito que

⁸³ Em tempo, atentamos que não foi realizado um levantamento específico com intuito de verificar em qual momento ocorreu a utilização do termo *Metodologia Callejera* pela primeira vez, desta forma, não descartamos a possibilidade que outros autores já tenham feito uso desta expressão anteriormente a Castro (2018).

poderia ser corretamente aplicado em um trabalho acadêmico ou em uma disciplina universitária, por exemplo, entretanto entendemos que utilizar a expressão *Metodologia Callejera* para designar a utilização desta proposta junto aos alunos do ensino fundamental não parece a opção mais apropriada. Por outro lado, temos que considerar que os poucos estudos sobre esta proposta nos apresentam a nomenclatura *metodologia*. Assim, embora tenhamos ciência de seu significado literal, optamos por uma espécie de “licença poética”, adotando o termo que talvez não seja o mais usual, mas sim, o mais conhecido e o que melhor atende aos objetivos desta pesquisa.

Superada a problemática da nomenclatura, consideramos que devido à sua origem não é possível tratar sobre a *Metodologia Callejera* sem, automaticamente, nos voltarmos ao seu precursor, o *Fútbol Callejero*.

Segundo Belmonte (2019), o termo *Fútbol Callejero*:

[...] é uma expressão de origem em língua espanhola, na qual “Fútbol” é traduzido por “futebol”, e “Callejero” (“calle” + “jero”) significa “rueiro”, ou seja, “aquilo que é afeto à rua”. Portanto, em uma tradução literal teríamos “Futebol Rueiro”. Embora essa tradução respeite as normas formais da língua portuguesa, percebemos que a expressão “rueiro” causa alguma estranheza (BELMONTE, 2019, p. 46).

Esta estranheza relatada por Belmonte (2019) justificou a não adoção da tradução e a consequente utilização do termo em espanhol para designar esta prática. Veremos ao longo deste subcapítulo que, embora a tradução literal da expressão nos remeta, a princípio, apenas a um lugar específico de jogar – futebol de rua – as mudanças apresentadas por esta proposta são bem mais abrangentes do que simplesmente o cenário do jogo.

Do ponto de vista acadêmico, o *Fútbol Callejero* é uma forma de trabalho ainda pouco pesquisada no Brasil (DARIDO, GINCIENE E GONZALEZ, 2018), e mesmo considerando que o número de publicações venha crescendo a cada ano em nosso país, acreditamos que este ainda seja desconhecido por uma parte considerável dos professores de Educação Física.

As origens do *Fútbol Callejero* remontam ao ano de 1994, quando o ex-jogador de futebol Fabían Ferraro decidiu criar um time de futebol no bairro de

Moreno, localizado a 35 km de Buenos Aires, Argentina (BELMONTE, 2019). Nesta época, a Argentina sofria com o processo de desindustrialização, que tornava visível a falta de emprego, quebra dos laços de solidariedade, enfraquecimento das organizações sociais, e uma exacerbação do consumismo e do individualismo, afetando principalmente os jovens que não estudavam e não tinham emprego (ROSSINI et al., 2012).

Durante a Copa do Mundo de Futebol disputada nos Estados Unidos, no ano de 1994, a casa de Julio Jiménez – amigo de Fabían – era o local onde os rapazes se juntavam para acompanhar os jogos da copa, e foi lá que nasceu o projeto no qual o futebol se constituiria em um mecanismo de transformação social (ROSSINI et al., 2012). Neste contexto, Fabían:

[...] reuniu as crianças na esquina e começou a fazer o que sabia: treinar para montar um time de futebol, o time do bairro. Foi assim que a história começou e uma "nova comunidade" começou a ser criada; com o tempo, os vizinhos começaram a ver Julio e Fabián como os "líderes de gangues" e eles começaram a se tornar referências e líderes quase sem perceber (ROSSINI et al., 2012, p. 21, tradução nossa⁸⁴).

O início do time dirigido por Fabían e Julio não foi dos melhores, mas em 1996, após uma sequência de 50 vitórias seguidas que culminaram na conquista de um torneio regional, aquele grupo de jovens oriundos de um bairro carente, começou a se tornar um exemplo para a sua vizinhança (ROSSINI et al., 2012). Essa transformação na percepção e, conseqüentemente, na postura das relações entre a comunidade e o time que ali se iniciava, foi diretamente creditada às aprendizagens e vínculos oriundos da prática esportiva.

Rossini et al. (2012) salientam que o aprendizado das regras do jogo promoveu a aproximação com as famílias, ação que se mostrava fundamental, pois embora a participação no time colaborasse na formação das crianças e jovens, era essencial incluir pais, irmãos, escola, outros atores e organizações envolvidas no processo de socialização, resultando em um bairro que decidiu escrever seu destino.

⁸⁴ Texto original: Fue así que juntó a los pibes de la esquina y empezó a hacer lo que sabía: entrenar para armar un equipo de fútbol, el equipo del barrio. Así arrancó la historia y comenzó a forjarse una “nueva comunidad”, con el tiempo los vecinos empezaron a ver a Julio y a Fabián como los “jefes de la banda” y ellos comenzaban a convertirse en referentes y líderes casi sin darse cuenta.

A mudança na história da comunidade de Moreno abrangeu a luta por saneamento básico, pavimentação de ruas e a transformação de um aterro sanitário na sede do clube que fora batizado de “Defensores del Chaco”. Dessa forma, “o futebol como elemento de convocação e a educação popular foram postos a serviço da emancipação da comunidade, características que se estendem à experiência do Fútbol Callejero” (ROSSINI et al., 2012, p. 22, tradução nossa⁸⁵).

A ligação do time do bairro com os aspectos sociais não se resumiu apenas à luta pela melhoria na infraestrutura do bairro. Após alguns anos, os responsáveis objetivavam uma renovação com vistas à continuidade daquelas ações.

Os Defensores começaram a pensar em uma substituição geracional; aqueles que em algum momento começaram a chutar a bola e mudar seus destinos tiveram que ser treinados para liderar a organização. Com esse objetivo, o Estatuto dos Defensores do Chaco é modificado e, por meio deste instrumento, decide-se promover a liderança juvenil (ROSSINI et al., 2012, p. 23, tradução nossa⁸⁶).

Assim, a formação de líderes se torna uma bandeira não só do clube, mas também do *Fútbol Callejero* (ROSSINI et al., 2012). Com essas ações os Defensores demonstram explicitamente que seus objetivos ultrapassam as quatro linhas do campo. Neste ponto, destacamos a semelhança desta metodologia com uma Educação Física que se propõe desenvolver o ser humano em totalidade, superando as tendências passadas que concebiam apenas os aspectos mecânicos e biológicos.

Em resumo, este movimento demonstrou ter um grande êxito no resgate à importância do esporte, pois propiciou que o futebol atingisse sua função social, superando o caráter meramente lúdico, privilegiando também sua função pedagógica como forma de transmissão de valores que fundamentam a convivência social, pacífica e solidária (ROSSINI et al., 2012).

⁸⁵ Texto original: El fútbol como elemento convocante y la educación popular fueron puestos al servicio de la emancipación de la comunidad, siendo estos rasgos extensivos a la experiencia del Fútbol Callejero.

⁸⁶ Texto original: Defensores se comenzaba a pensar en un recambio generacional, aquellos que en algún momento empezaron a patear la pelota y a cambiar sus destinos debían capacitarse para conducir la organización. Con ese objetivo se modifica el estatuto de Defensores del Chaco y a través de este instrumento, se decide promover la dirigencia juvenil.

As origens do *Fútbol Callejero* nascem *deste* e *neste* contexto, pois além de toda luta social que girou ao redor da criação do time do bairro de Moreno, Fabían Ferraro, ao visitar uma comunidade vizinha, chamada Bongiovanni, presencia o poder que o jogo de futebol exercia dentre os jovens ao observar que grupos pertencentes a bairros adversários estavam jogando uma partida e, de forma surpreendente, interromperam seus conflitos para participar do jogo (ROSSINI et al., 2012). “Ao contrário da organização em torno do Clube, o *Fútbol Callejero* dispensava algumas formalidades como o cartão, o árbitro e a idade, e no futuro também o sexo”. (ROSSINI et al., 2012, p. 25, tradução nossa⁸⁷).

O *Fútbol Callejero*, embora se baseie na prática tradicional, possui características que em muito o diferem do futebol difundido pelos meios de comunicação. Esta proposta tem como ponto de partida o futebol convencional, na qual a partida se estrutura, mas quando se torna *Callejero*, o esporte é totalmente redefinido e o empenho pelo resultado é substituído pela busca de valores (ROSSINI et al., 2012). Para Belmonte (2019), o *Fútbol Callejero* possui algumas peculiaridades que o diferenciam da prática do futebol tradicional, visto que a ação é sustentada pela existência de três pilares, sendo eles a cooperação, a solidariedade e o respeito.

As variantes com as quais este jogo é praticado nos diferentes lugares responde por uma característica central desta Metodologia, que é sua flexibilidade. O detalhamento das regras de cada partida é pactuado em cada jogo, possibilitando modificações pelas equipes participantes. Também no final da partida existe uma instância de mediação em que se põe em discussão o vencedor do jogo, que não só é decidido com base nos gols marcados, mas também com base no cumprimento dos acordos estabelecidos antes do início do jogo (ROSSINI et al., 2012, p. 114, tradução nossa⁸⁸).

⁸⁷ Texto original: A diferencia de la organización en torno al Club, el Fútbol Callejero prescindía de algunas formalidades como el carnet, el árbitro y la edad, y en un futuro también del género.

⁸⁸ Texto original: Las variantes con las que este juego se práctica en distintos lugares da cuenta de una característica central de esta Metodología, que es su flexibilidad. El detalle de las reglas de cada partido es acordado en cada juego, habilitando modificaciones por parte de los equipos participantes. También al final del partido existe una instancia de mediación en la que se pone en discusión quién fue el ganador del partido, que no sólo se dirime en función de los goles marcados, sino también en función del cumplimiento de los acuerdos establecidos antes de empezar a jugar.

Ao contrário do que acontece tanto no futebol convencional, quanto na maioria das ações sociais voltadas para jovens, o *Fútbol Callejero* é impensável sem a existência de participantes ativos, assim o surgimento de jovens protagonistas mostra-se como um processo quase necessário ao futuro de sua prática (ROSSINI et al., 2012).

Nestes tempos em que os jovens são cada vez mais desvalorizados e deslegitimados por discursos hegemônicos, dirigidos quase exclusivamente como consumidores ou usuários, e muito raramente como cidadãos; O Fútbol Callejero os convida a recuperar a voz, a reconhecer o seu potencial e a protagonizar as suas vidas numa perspectiva emancipatória. Fútbol Callejero os convida a serem cidadãos de suas comunidades e deste mundo, a se oporem à exclusão e à injustiça. E nos convida, a todos nós, a lutar pelo nosso direito a uma vida digna (ROSSINI et al., 2012, p. 15, tradução nossa⁸⁹).

O protagonismo dos praticantes, em parte, ocorre devido a uma característica essencial desta proposta: ausência de um árbitro ou uma árbitra. Em consequência, todas as decisões são tomadas pelos jogadores e jogadoras que disputam a partida, mesmo em ocasiões de jogos e eventos oficiais (BELMONTE, 2019).

Mas como de fato é organizado esta proposta? De que forma se dá o “como ensinar”?

No *Fútbol Callejero* os jogos são disputados por equipes contendo participantes de ambos os sexos, objetivando estimular a relação positiva entre meninos e meninas (BELMONTE, 2019; SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015). Atentamos que esta característica se opõe à organização que, infelizmente, ainda encontramos em algumas aulas de Educação Física escolar, na qual os docentes adotam a separação por gênero sob as mais diversas justificativas.

Nesta proposta, os jogos são disputados em três tempos, sendo que cada uma destas três etapas possui particularidades próprias e objetivam alcançar

⁸⁹ Texto original: En estos tiempos donde las juventudes son desvalorizadas y deslegitimadas cada vez más por los discursos hegemónicos, interpelados casi exclusivamente como consumidores o usuarios, y muy escasamente como ciudadanos; el Fútbol Callejero los invita a recuperar su voz, a reconocer su potencial y protagonizar sus vidas desde una perspectiva emancipatoria. El Fútbol Callejero los y las invita a ser ciudadanos de sus comunidades y de este mundo, a contraponerse a la exclusión y la injusticia. Y nos invita, a todos y todas, a luchar por nuestro derecho a vivir una vida digna.

finalidades diferentes (BELMONTE, 2019; SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015):

O 1º Tempo é caracterizado pela realização de uma roda inicial, com o intuito de acordar entre as equipes as regras que prevalecerão no jogo e pela indicação de um mediador, que nesse momento apenas toma nota dos acordos firmados pelas equipes (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015, sem paginação).

A intencionalidade do primeiro tempo é tornar o jogo o mais justo e prazeroso possível, abrindo espaço para a autonomia, liberdade e aceitação do outro, a partir do processo de criação de regras que permitam que participantes com diferentes níveis de habilidade possam sentir-se efetivamente incluídos na partida (BELMONTE, 2015).

Como é possível observar, o primeiro distanciamento entre o *Fútbol Callejero* e a prática do futebol em sua forma tradicional ocorre pela não obrigatoriedade de seguir as regras do esporte institucionalizado, podendo o grupo participante propor alterações que melhor se adaptem aos seus anseios e necessidades.

Após a primeira etapa, que tem por objetivo combinar as regras da partida, inicia-se o 2º tempo, momento no qual ocorre a partida de futebol estruturada com base nos acordos estabelecidos anteriormente (BELMONTE, 2015). Neste momento, a ausência de arbitragem também se destaca, considerando que são os próprios participantes que, através do diálogo, definem quando uma ação infringe as regras e qual será a conduta adotada. Em relação à mediação da partida, destacamos que:

No “2º tempo” o mediador ou mediadora deverá apenas observar atentamente o jogo e, quando necessário, fazer anotações daquilo que dialogue, ou que tenha relação direta com as regras que foram estabelecidas para aquela partida. Por exemplo: a contagem de pontos, situações nas quais foi manifestado (des)respeito e/ou a cooperação e/ou a solidariedade (BELMONTE, 2015, p. 465).

Devemos salientar que o ocupante da função de mediador não deve interferir no andamento da partida, pois as decisões relativas à identificação de lances

faltosos, polêmicos, ou mesmo da inclusão de alguma regra que não tenha sido combinada na primeira etapa, entre outras manifestações possíveis, são incumbências dos jogadores e jogadoras que disputam a partida (BELMONTE, 2015). Consequentemente, a figura do mediador no *Fútbol Callejero* objetiva a facilitação do diálogo, sendo imprescindível que este respeite tempo e o espaço dos participantes, que estimule a reflexão coletiva, a resolução de conflitos, a atuação e o progresso de todos (VAROTTO; GONÇALVES JUNIOR; LEMOS, 2017).

Transcorrido o tempo estipulado para a duração da partida, que inclusive deve ser uns dos combinados estabelecidos entre os participantes, inicia-se o terceiro tempo, também denominado de mediação, momento no qual é definida a equipe vencedora (BELMONTE, 2015).

Para tanto é formada uma roda final para diálogo acerca das situações e atitudes manifestadas durante o jogo. O mediador assume uma importância angular neste momento da partida ao problematizar algumas situações observadas no jogo a partir de um posicionamento imparcial, com o intuito de estimular os participantes a exporem e defenderem seus pontos de vista acerca das situações vivenciadas durante a partida. (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015, sem paginação).

Partindo deste debate é realizada a contagem dos pontos que foram conquistados por cada equipe, ou dos pontos que serão descontados diante da identificação de algum conflito com as regras ou condições elencadas como mister para pontuação da partida (BELMONTE, 2015). Desta forma, observamos que a definição do vencedor no *Fútbol Callejero* não ocorre pela simples contagem dos gols marcados por cada equipe, mas sim pelo respeito dos participantes aos pilares desta prática.

A contabilização dos pontos é realizada pelo mediador junto com os jogadores a partir da análise do número de gols, bem como à luz dos princípios fundantes do FC⁹⁰: **solidariedade** (relação solidária com os jogadores da equipe adversária), **respeito** (respeito aos acordos e regras estabelecidas no 1º Tempo, bem como aos jogadores da equipe adversária) e **cooperação** (atitudes cooperativas entre os jogadores de uma mesma equipe). O término de uma partida é marcado pelo acordo entre os participantes acerca do resultado final, possibilitando a emersão de um

⁹⁰ Fútbol Callejero.

senso de justiça compartilhado entre todos/as envolvidos/as. (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015, sem paginação, grifos nossos).

Belmonte e Souza Júnior (2017) destacam que a proposição destes pilares apresenta o intuito de promover valores e atitudes em detrimento da alta competitividade e a vontade de vencer a qualquer custo. Os autores sinalizam de forma mais detalhada o que cada pilar abrange e quais atitudes são esperadas para o seu cumprimento no decorrer da partida. O *Respeito* pretende saber se houve o cumprimento aos acordos e regras, bem como se os direitos de todos os participantes foram considerados durante a partida; a *Cooperação* busca compreender se todos e todas tiveram oportunidades de envolver-se no jogo, de receber a bola, de participar das jogadas, de se engajarem no ataque e na defesa. Destaca-se, porém, que tal análise é feita com vistas a avaliar se cada equipe procurou envolver, integrar e incluir os seus próprios jogadores; a *Solidariedade* é o pilar que examina se houve, ou não, ações empreendidas por jogadores na tentativa de tornar o jogo mais justo e equilibrado, dirimindo as diferenças e contribuindo com o bom andamento da partida (BELMONTE; SOUZA JÚNIOR, 2017). Como podemos observar, a centralidade dada aos pilares torna esta proposta extremamente diferente.

Segundo Ferreira, Castro e Silva (2017) o objetivo central desta proposta ultrapassa a o aprendizado da modalidade esportiva em si. As autoras atentam que a prática do futebol, ou de outra modalidade, exerce um poder de atração ao cativar as pessoas a participar das partidas, mas com o desenrolar do tempo, as intervenções vivenciadas promovem a internalização de valores em prol da convivência pacífica humana. Assim, ressaltam que:

Outra competência que engrandece as possibilidades a serem trabalhadas dentro do projeto, são as aberturas para novas maneiras de aprender, que não são somente aquelas baseadas na aprendizagem da técnica e tática esportivas, mas que valorizam o conhecimento em seu aspecto mais amplo. Não basta que nosso aluno tenha uma aprendizagem, mas sim que ela seja significativa (FERREIRA; CASTRO; SILVA, 2017, p. 309).

Belmonte (2015), se remetendo apenas à prática do futebol, afirma que não é o caso de desconsiderar que a proposta *Callejera* pode desenvolver e potencializar, por exemplo, a habilidade tática para quem a vivencia de maneira sistemática, ou ainda uma melhor apropriação de fundamentos como o passe, o chute a gol, a inteligência para o posicionamento em quadra. Todavia, alerta para a necessidade de estarmos atentos, a fim de não incorreremos no risco de vislumbrar de maneira tão instrumental a modalidade de Educação Popular em questão. Em suma, consideramos que não é possível adotar este modelo do “como ensinar”, se a perspectiva de Educação adotada permanecer sobre os pilares do ensino tecnicista ou tradicional, visto que se faz fundamental que o docente tenha consciência dos objetivos e funções para a qual esta proposta foi desenvolvida.

Observamos as possibilidades, por exemplo, quando Varotto, Gonçalves Junior e Lemos (2017) apontam que o *Fútbol Callejero* pode ser considerado uma ferramenta educativa, pois a partir das suas particularidades, é possível utilizá-lo para a transformação dos estudantes através de uma relação dialógica, sem que haja imposição de qualquer espécie e respeitando as opiniões de cada um que participa deste processo. Desta forma, os autores ressaltam que é jogando e dialogando que meninos e meninas, homens e mulheres se reinventam uns com os outros e planejam seu mundo.

Destacamos, então, que ao utilizar este método para tematizar uma prática que foi historicamente apropriada e incorporada ao universo masculino, o *Fútbol Callejero* apresenta-se como uma importante ferramenta político-pedagógica ao problematizar a cultura predominante em diversas escolas, sobretudo em um cenário no qual impera a monocultura do futebol (BELMONTE, 2015).

Sob esta perspectiva, o *Fútbol Callejero* se apresenta como uma possibilidade para o tratamento didático do futebol durante as aulas de Educação Física escolar, objetivando explicitar os saberes atitudinais e possibilitar uma participação ativa, crítica e autônoma dos alunos e alunas (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015). Acreditamos, pois, que ao extrapolar esta proposta para outras manifestações da cultura corporal, seria possível colher estes e outros resultados positivos.

Castro (2018) observa que a *Metodologia Callejera* apresenta uma dupla preocupação, porque além de desenvolver o esporte enquanto patrimônio cultural da humanidade, ensejando, inclusive, o empenho dos participantes pela luta de espaços públicos adequados à sua prática, objetiva ainda o zelo pelos que participam desta vivência, empoderando-os com os valores humanitários tão suprimidos pela sociedade em que vivemos.

Acreditamos que a *Metodologia Callejera* pode ser uma ferramenta para as mudanças das práticas propostas pelo professor, visto que é inerente a este método a necessidade de dar voz aos alunos, de propiciar momentos de escolha, de permitir que eles ressignifiquem a prática tanto do futebol, quanto de qualquer outra manifestação na qual este método seja utilizado.

5.2.3 O que dizem alguns estudos no Brasil sobre a Metodologia Callejera

É a partir da adaptação do *Fútbol Callejero* para outras manifestações da cultura corporal, que apoiaremos nossos argumentos acerca da validade de um *Modelo Callejero*. Apontamos, assim, a característica vanguardista dos trabalhos realizados por alguns alunos do ProEF, que pesquisaram direta ou indiretamente, a utilização desta proposta em práticas diversas ao futebol dentro das aulas regulares em turmas do ensino fundamental.

Moraes (2020), por exemplo, ao aplicar a *Metodologia Callejera* em uma unidade temática de esportes de invasão, na qual os alunos vivenciaram o Pique Bandeira, Ultimate Frisbee e Rugby Touch, percebeu que:

[...] os processos educativos e, consequentemente, a troca de saberes, ocorreram em vários momentos das intervenções, contribuindo em diálogos que levassem para atitudes de compartilhar em detrimento de competir, no reconhecimento de situações de gênero em que as meninas sofriam diversos preconceitos e exclusões. Também foram proporcionadas, entretanto, brechas, ou seja, tempos e espaços, os quais as garotas foram incentivadas a ocupar (MORAES, 2020, p. 56).

O referido autor ainda destaca que a proposta, embora desenvolvida em outro país, parece apropriada à realidade na qual leciona, pois se localiza em um bairro periférico, com moradores à margem da sociedade, em um contexto violento e de vulnerabilidade (MORAES, 2020).

Grifoni (2020) buscou analisar, durante as aulas de Educação Física, os saberes atitudinais resultantes da aplicação de uma unidade didática com o *Fútbol Callejero*, envolvendo uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Ao final, o autor concluiu que foi possível identificar que o *Fútbol Callejero* propiciou espaços de relações humanizadas pautadas pelo diálogo, promovendo o exercício da solidariedade, empatia, cooperação e do respeito, se constituindo em uma estratégia eficaz para tratar, pedagogicamente, os saberes atitudinais nas aulas de Educação Física.

Pereira (2020), ao implementar a experiência de uma proposta crítico-afetiva, utilizou durante duas aulas o jogo de *Frisbee Callejero*. Mesmo não sendo seu propósito tratar da *Metodologia Callejera*, a autora aponta que foi possível imprimir olhares para a igualdade de gênero com esta proposta, pois meninos e meninas jogaram juntos e em condições de igualdade. Foi possível notar ainda atitudes de aproximação e comportamentos respeitosos e solidários no convívio entre meninos e meninas da equipe adversária (PEREIRA, 2020). Ela ainda ressalta que:

[...] a declaração das meninas foi positiva sobre a participação no Frisbee Callejero. O sentimento de se perceberem importantes para a equipe propiciou às meninas uma atitude de autoafirmação com relação ao empenho e à comunicação entre companheiros/as no jogo. De maneira geral, as alunas sinalizaram que os meninos começaram a realizar passes de bola para elas com mais frequência (PEREIRA, 2020, p. 160).

O fato é que podemos considerar, que este método, mesmo oriundo de outro país, e a princípio criado apenas com a intenção de propor uma outra possibilidade ao jogo de futebol, mesmo que ainda pouco pesquisado, demonstra um grande potencial junto às aulas de Educação Física em nossas unidades escolares.

5.3 O Sport Education

5.3.1 Pré-análise

O modelo intitulado *Sport Education* (SE) foi desenvolvido por Daryl Siedentop, professor emérito da universidade de Ohio. As primeiras referências ao SE podem ser encontradas em um pequeno livro lançado em 1994, intitulado: *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences* (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

O *Sport Education* surgiu da insatisfação do professor Siedentop em ver o esporte ensinado de maneira incompleta e inadequada em muitas aulas de Educação Física (SIEDENTOP, 1994b), consequentemente este modelo propõe uma forma diferenciada de tematização deste conteúdo – existe a viabilidade de que seja utilizado também no ensino de jogos e danças, desde que sejam realizadas algumas adaptações na forma de disputas, nos papéis e nas equipes.

Segundo (SIEDENTOP, 1994b):

O esporte na educação física geralmente é descontextualizado. Isso acontece de várias maneiras. As habilidades são ensinadas isoladamente, e não como parte do contexto natural de execução da estratégia em situações de jogo. Os rituais, valores e tradições de um esporte que lhe dão sentido raramente são mencionados, muito menos ensinados de maneiras que os alunos possam vivenciá-los. A afiliação a uma equipe ou grupo que forneça o contexto para o crescimento pessoal e a responsabilidade no esporte está visivelmente ausente na educação física. As idas e vindas de uma temporada esportiva raramente são captadas em uma unidade didática esportiva de curto prazo. Ficou claro que, com muita frequência, os professores de educação física apenas isolavam as habilidades esportivas e os jogos pouco significativos. Os alunos não são educados no esporte (SIEDENTOP, 1994b, p. 7, tradução nossa⁹¹).

⁹¹ Texto original: Sport in physical education has typically been decontextualized. This happens in several ways. Skills are taught in isolation rather than as part of the natural context of executing strategy in game-like situations. The rituals, values, and traditions of a sport that give it meaning are seldom even mentioned, let alone taught in ways that students can experience them. The affiliation with a team or group that provides the context for personal growth and responsibility in sport is noticeably absent in physical education. The ebb and flow of a sport season is seldom captured in a short-term sport instruction unit. It became clear that, too often, physical education teachers only isolated sport skills and less-than-meaningful games. Students are not educated in sport.

Uma curiosidade nos chama a atenção: o fato desta proposta ser oriunda dos Estados Unidos da América, país no qual a Educação Física, historicamente, apresenta características tecnicistas e esportivizadas. Atentamos, então, que o professor Siedentop, buscou, de certo modo, romper com algumas características educacionais de seu país.

De forma geral, baseamos nossa pesquisa, especialmente, em dois livros do autor. O primeiro é intitulado “Sport Educatin: Quality PE Through Positive Sport Experiences” (SIEDENTOP, 1994a). Esta publicação é composta por 11 capítulos, escritos por diversos docentes, sendo o professor Siedentop, além de editor do livro, responsável pela escrita do prefácio, da apresentação e dos capítulos 1, 2, 10 e 11.

A segunda e mais recente publicação é “Complete Guide to Sport Education”, escrito em parceria com os professores Peter Hastie e Hans van der Mars. Trata-se de um livro muito mais denso que o anterior, contendo 21 capítulos.

5.3.2 Análise

Esta proposta é apontada pelas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b) como um forma de tentar superar o afastamento discente, especialmente em relação à necessidade de que os estudantes tenham oportunidades equitativas de sucesso nas aulas. Em outras palavras, há a suposição de que muitos alunos se afastem das aulas de Educação Física relacionadas ao conteúdo esportivo devido à utilização de abordagens que pressupõem os mesmos resultados para todos os estudantes, desrespeitando, com isso, seus gostos e diferenças individuais. Neste sentido, a publicação municipal atenta que o *Sport Education*:

Trata-se de uma proposta didática que busca ressignificar o papel dos estudantes nas aulas, fazendo com que se sintam responsáveis pelo próprio aprendizado e o de seus colegas, bem como pelo andamento das atividades como um todo (SÃO PAULO, 2019b, p. 30).

Desta forma, nos parece claro que as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* apontam para a necessidade de adoção de uma prática docente que propicie melhores situações de aprendizagem, em especial no que tange à equidade entre os estudantes. Isso se mostra importante, pois embora no *Currículo da Cidade* a disciplina de Educação Física seja fundamentada em uma abordagem cultural (SÃO PAULO, 2019a), um dos grandes entraves a ser superado na elaboração do currículo escolar refere-se à relação extremamente próxima deste componente com a prática esportiva (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

Em muitos contextos escolares Educação Física e esporte são até mesmo considerados sinônimos. Há várias publicações nas últimas décadas que questionam a cultura esportiva como sendo constitutiva dos principais (ou únicos) conteúdos que compõem o currículo da Educação Física escolar (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 57)

Barroso (2015) atenta que a utilização do método esportivo, extremamente popularizado na Educação Física em décadas passadas, apresentava duas problemáticas. A primeira diz respeito a restringir as manifestações estudadas àquelas oriundas do Esporte, com isso excluindo, muitas vezes, as demais possibilidades, como a dança, a luta e outros. Além disso, esta proposta privilegiava uma pequena parcela dos alunos que apresentavam facilidade no aprendizado dos gestos técnicos em detrimento de uma maioria colocada em segundo plano.

Em contrapartida à hegemonia esportiva – que embora de maneira diferenciada também se apresenta nas aulas de Educação Física nos Estados Unidos – Siedentop (1994a) anuncia que a utilização do *Sport Education* evidenciará como a participação no esporte pode ajudar crianças e jovens a se tornarem hábeis em outras áreas deste fenômeno, tais como o gerenciamento, a arbitragem e a contagem de pontos, convertendo-os, assim, em pessoas mais bem preparadas para desempenhar efetivamente tanto as funções de líderes, como as de jogadores.

Todos nós sabemos que muitos meninos e meninas adoram esportes e adoram estar em uma equipe. Muitos professores temem que os alunos menos qualificados ou menos aceitos socialmente pelos colegas fiquem de fora da oportunidade e do companheirismo quando os esportes são ensinados e praticados na educação física. O *Sport Education* resolve essa

preocupação porque dá a todos os alunos a chance de conhecer e amar o esporte e a oportunidade de ter uma boa experiência educacional e social como parte de uma equipe (SIEDENTOP, 1994a, p. 1, tradução nossa⁹²).

O *Sport Education* se baseia na ideia de que a organização de pequenos grupos mistos, chamados de equipes, devem trabalhar juntos de maneira a beneficiar seus membros para que todos obtenham sucesso (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020). Este modelo se trata de uma alternativa comprovadamente válida às abordagens tradicionais, pois baseia-se nas ideias construtivistas e, por se sustentar no modelo de aprendizagem cooperativa, afasta-se claramente do modelo de instrução direta, privilegiando a adoção de estratégias mais implícitas e menos formais no processo de ensino-aprendizagem (MESQUITA; GRAÇA, 2015).

De acordo com Metzler, o *Sport Education* (2017):

[...] não é usado para ensinar esportes, por si só (como o flag futebol, basquete, futebol e tênis), embora os alunos certamente aprendam muito sobre cada forma de esporte oferecida neste modelo. Em vez disso, ele foi projetado para ensinar o conceito e conduta do esporte em um conjunto muito mais amplo de objetivos, que inclui afiliação, justiça, etiqueta, tradições, apreciação, estratégia, valores, estrutura e, é claro, os padrões de movimento inerentes que fazem parte de todas as formas esportivas incluídas no programa de educação física (METZLER, 2017, p. 264, tradução nossa⁹³).

Neste aspecto, o *Sport Education* tem sido particularmente bem-sucedido em contribuir para o crescimento pessoal dos alunos ao colocá-los em posições de responsabilidade, propiciando que os estudantes gradualmente se comprometam mais em sua própria experiência educacional (SIEDENTOP, 1994a).

⁹² Texto original: We all know that many boys and girls love sport and love to be on a team. Many physical educators have been concerned that students who are less skilled or less socially accepted by peers are typically left out of opportunity and camaraderie when sports are taught and played in physical education. Sport Education solves that concern because it gives all students the chance to know and love sport and the opportunity to have a good educational and social experience as part of a team.

⁹³ Texto Original: [...] is not used to teach sports, per se (such as flag football, basketball, soccer, and tennis), although students will certainly learn much about each sport form offered within this model. Rather, it is designed to teach the concept and conduct of sport a much broader set of goals that includes team affiliation, fairness, etiquette, traditions, appreciation, strategy, values, structure, and, of course, the inherent movement patterns that are part of every sport form included in the physical education program.

Segundo Siedentop, Hastie e van der Mars (2020), o *Sport Education* apresenta diversas características que o diferenciam das abordagens tradicionais de ensino da Educação Física, dentre as quais:

- As unidades do Sport Education, ou temporadas, são mais longas do que as unidades de educação física típicas. As temporadas do ensino primário normalmente duram de 12 a 15 aulas, enquanto as temporadas do ensino fundamental e médio normalmente duram de 18 a 20 aulas.
- Os alunos tornam-se membros de equipes mistas no início da temporada e permanecem nessas mesmas equipes ao longo dela. Todos os esforços são feitos para garantir que as equipes sejam tão equilibradas quanto possível em relação à atividade para a temporada.
- Os alunos de cada equipe aprendem várias funções. Embora as funções exatas de cada temporada mudem dependendo da atividade, as funções típicas das temporadas incluem técnico, gerente de equipamento, árbitro, anotador e estatístico.
- As atividades são normalmente modificadas para que todos os alunos possam aprender e ter sucesso. Os jogos costumam ser versões menores da forma original do jogo (por exemplo, futebol três contra três, vôlei dois contra dois).
- A temporada normalmente consiste em uma série de competições intercaladas com uma série de sessões de prática.
- A competição mais típica envolve três equipes. Duas das equipes competem entre si enquanto a terceira atua como a equipe oficial (ou seja, árbitros, anotadores, juízes).
- Nas temporadas do Sport Education, os registros de desempenho são mantidos e tornados públicos ao longo da temporada. Esses registros são usados não apenas para determinar classificações sazonais e campeonatos, mas também para informar os alunos sobre o desenvolvimento de suas próprias habilidades dentro da temporada (por exemplo, distância melhorada alcançada em salto em distância durante uma temporada de atletismo ou pontos marcados durante uma temporada de basquete de 3).
- Os campeões da temporada são normalmente determinados por um sistema que pode incluir pontos para itens além do registro de vitórias e derrotas de um time. Isso pode incluir fatores como jogo limpo, qualidade da arbitragem ou o desempenho de outras funções da equipe.
- Toda a temporada é planejada para ser festiva e culmina no evento final que celebra a temporada com prêmios para as classificações da competição, desempenho dos alunos em várias equipes e funções oficiais, bem como pontos de fair play (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020, p. 4, tradução nossa⁹⁴).

⁹⁴ Texto original: • Sport Education units, or seasons, are longer than typical physical education units. Elementary seasons typically last from 12 to 15 class sessions whereas middle and high school seasons typically last from 18 to 20 class sessions. • Students become members of mixed-ability teams at the start of a season and remain on those same teams throughout the season. Every effort is made to ensure that teams are as equal as possible in relation to the activity for the season. • Students on each team learn multiple roles. While the exact roles for each season change depending on the activity, typical roles for seasons include coach, equipment manager, referee, scorekeeper, and statistician. • Activities are typically modified so that all students can learn and be successful. Games are often small-sided versions of the parent form of the game (e.g., three. on-three soccer, two-on-two volleyball). • The season typically consists of a series of competitions

Siedentop (1994b) atenta que o SE possui metas consideravelmente mais ambiciosas, se comparadas à maioria dos programas esportivos presentes na Educação Física, pois ele procura educar os alunos para serem jogadores em um sentido muito mais amplo e auspicioso: ajudá-los a se desenvolverem como esportistas competentes, alfabetizados e entusiastas.

Segundo Siedentop, Hastie e van der Mars (2020):

Sport Education é um modelo para apresentar experiências esportivas autênticas e adequadas ao desenvolvimento dos estudantes na escola. *Autêntico* significa que ele envolve os aspectos que tornam a participação esportiva divertida e significativa; *adequadas ao desenvolvimento* significa que envolve todos os alunos para que possam participar com sucesso. O objetivo principal do Sport Education é desenvolver estudantes que são competentes, alfabetizados e entusiastas sobre a sua participação, e que, portanto, desejam se tornar e permanecer fisicamente ativos ao longo de suas vidas (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020, p. 4, tradução nossa⁹⁵).

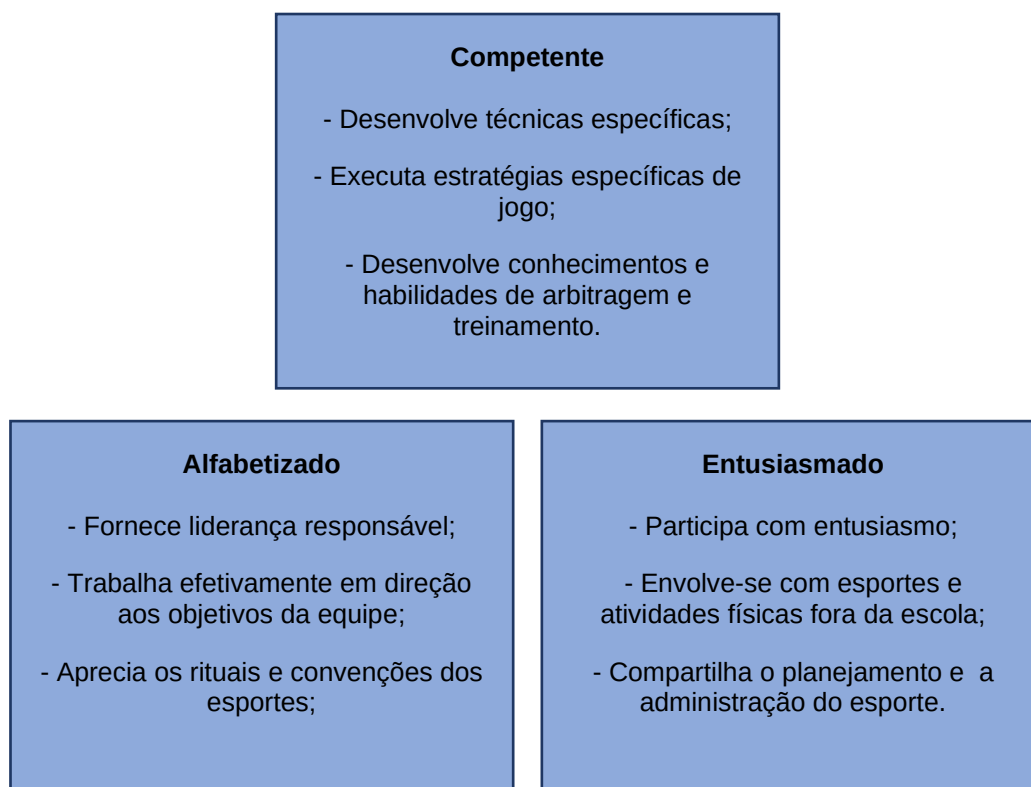
Em linhas gerais, Siedentop (1994b) e Siedentop, Hastie e van der Mars, (2020) definem que um esportista competente é aquele que tem habilidades suficientes para participar de jogos de forma satisfatória, entendendo e executando estratégias adequadas à complexidade da partida. Em continuidade, para estes autores, um esportista alfabetizado entende e valoriza as regras, rituais e tradições presentes no esporte, conseguindo distinguir entre boas e más práticas esportivas,

interspersed with a series of practice sessions. • The most typical competition involves three teams. Two of the teams compete against each other while the third acts as the officiating team (i.e., referees, scorekeepers, judges). • In Sport Education seasons, records of performances are kept and made public throughout the season. These records are used not only to determine seasonal standings and championships but also to inform students of their own skill development within the season (e.g., improved distance achieved in long jump during a track and field season, or points scored during a three-on-three basketball season). • Season champions are typically determined by a system that can include points for items beyond just a team's win—loss record. These can include factors such as fair play, quality of officiating, or the performance of other team roles. • The entire season is designed to be festive, and culminates in the final event that celebrates the season with awards for competition standings, student performance in various team and officiating roles, as well as fair play points.

⁹⁵ Texto original: Sport Education is a model for presenting authentic and developmentally appropriate Sporting experiences for students in schools. *Authentic* means it involves those aspects that make sports participation fun and meaningful; *developmentally appropriate* means it engages all students in way they can successfully participate. The key goal of Sport Education is to develop students who are competent, literate, and enthusiastic about their participation, and who therefore desire to become and stay physically active throughout their lives.

tornando-se conseqüentemente tanto um participante mais hábil, quanto um consumidor mais criterioso. Por fim, um esportista entusiasta participa e se comporta de forma a preservar, proteger e valorizar a cultura esportiva.

COMPONENTES DE UM JOGADOR COMPLETO



Fonte: Adaptado de Siedentop, Hastie e van der Mars (2020).

Por apresentar metas mais arrojadas, um planejamento de ensino que utiliza o modelo *Sport Education* geralmente apresenta uma duração mais longa, se comparado às propostas tradicionais de ensino do conteúdo esporte. Desta forma, o modelo agora apresentado fornece aos alunos tempo suficiente para desenvolver habilidades e aprender a cumprir as funções de equipe necessárias para uma temporada de sucesso, pois para que estas sejam bem-sucedidas, os alunos precisam aprender mais do que apenas técnicas e táticas (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

Se as três metas pretendidas por este modelo necessitam de uma longa vivência para serem alcançadas, Siedentop (1994b) apresenta alguns objetivos abrangentes e imediatos que os estudantes podem atingir pela participação nesta proposta. Entre estes objetivos, destacamos: desenvolver habilidades e condicionamento físico específicos para determinados esportes; apreciar e ser capaz de executar jogadas e estratégias; participar em um nível adequado ao seu estágio de desenvolvimento; compartilhar o planejamento e a administração das experiências esportivas; promover a liderança responsável; trabalhar efetivamente dentro de um grupo com objetivos comuns; apreciar os rituais e convenções que dão aos esportes particulares e significados únicos; desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas sobre questões esportivas; desenvolver e aplicar conhecimentos sobre arbitragem e treinamento; decidir se envolver voluntariamente em esportes após as aulas (SIEDENTOP, 1994b).

Embora apresente e defenda todos estes benefícios que são possíveis de alcançar com a implementação deste modelo, Siedentop (1994b) afirma que:

[...] não defendo que a educação física deva ser totalmente transformada em Sport Education. O Sport Education não pretende substituir a educação física. Ele não tem como objetivo reduzir ou eliminar a atenção ao preparo físico, dança, atividades de lazer e educação de aventura (SIEDENTOP, 1994b, p. 6, tradução nossa⁹⁶).

Para Siedentop (1994b) o *Sport Education* é uma parte do currículo da Educação Física e discorda completamente dos defensores da concepção que o esporte não deveria estar presente na escola. O autor aponta que tem ouvido de professores argumentos de que o esporte não deveria estar presente na escola, pois este seria demasiadamente competitivo, negligenciaria os alunos menos habilidosos, que seria um conteúdo de responsabilidade da comunidade mais do que da escola, que promoveria o elitismo, e devido à heterogeneidade das turmas, seria difícil ensiná-lo de forma efetiva. Frente a tantas justificativas, Siedentop (1994b) ressalta:

⁹⁶ Texto original: [...] I don't advocate that physical education should be transformed totally into Sport Education. Sport Education is not meant to replace physical education. It is no meant to reduce or eliminate attention to physical fitness, dance, leisure pursuits, and adventure education.

Não há dúvida de que esses problemas ocasionalmente ocorrem nas aulas de educação física, mas eles são inevitáveis? As evidências apresentadas neste livro por professores mostram que o uso apropriado do modelo Sport Education elimina esses problemas (SIEDENTOP, 1994b, p. 7, tradução nossa⁹⁷).

Portanto, a utilização deste método durante as aulas se mostra como uma ferramenta importante para garantir o direito de acesso aos conhecimentos da cultura esportiva para todos os estudantes. A Educação Física escolar também tem esta responsabilidade, simplesmente porque ela oferece a melhor oportunidade de alcançar crianças e jovens considerando que as escolas atingem uma maior porcentagem de estudantes, ao contrário dos programas extracurriculares de esportes, nos quais gênero, raça, deficiência e o status socioeconômico ainda é muitas vezes uma barreira à participação (SIEDENTOP, 1994b).

De acordo com Metzler (2017), o SE possui seis pontos-chaves que fornecem ao modelo uma identidade única. Estes pontos são: temporadas, afiliação, competição formal, evento culminante, registros dos resultados e festividade. A presença destes seis itens no *Sport Education* se justifica, pois eles também estão presentes no esporte institucionalizado (SIEDENTOP, 1994b), embora nesta proposta eles apresentem funções educativas, visto que o objetivo principal é formar um desportista completo.

⁹⁷ Texto original: There is no doubt that these problems occasionally occur in physical education but are they inevitable? The evidence presented in this book by teachers shows that appropriate use of the Sport Education model eliminates these problems.

Características do Esporte Institucionalizado incorporadas pelo Sport Education

Fonte: Adaptado de Siedentop (1994b)



O esporte institucionalizado se desenvolve dentro de um espaço de tempo denominado de temporada. Este período é longo suficientemente para permitir experiências significativas como a prática, a competição e seu encerramento costuma ser marcado por um evento final (SIEDENTOP, 1994b). Em contrapartida, os modelos tradicionais de ensino do esporte na escola costumam ser estruturados em unidades mais curtas, muitas vezes apresentando entre cinco e seis aulas (SIEDENTOP, 1994b).

A *temporada no Sport Education* se refere à estrutura temporal na qual um determinado esporte será tematizado durante as aulas de educação física. Normalmente a temporada e o evento culminante devem, quando possível, abranger pelo menos 20 aulas (METZLER, 2017). Para as turmas do ensino primário este número costuma ser menor, girando em torno de 11 aulas (SIEDENTOP, 1994b).

Nas disputas esportivas, os jogadores são membros do time no qual permanecem durante toda a duração da temporada, e uma considerável parcela do desenvolvimento pessoal resultante da participação em competições esportivas estão intimamente relacionadas à sua *afiliação* a uma equipe ou um clube (SIEDENTOP, 1994b). Na escola, os estudantes são membros da mesma turma,

mas os integrantes das equipes mudam a cada dia e, às vezes, na mesma aula (SIEDENTOP, 1994b).

Para o desenvolvimento da temporada no SE os alunos são agrupados em pequenas equipes, que permanecem inalteradas durante toda a sua duração (METZLER, 2017; SIEDENTOP, 1994b). Esta convivência estendida, intitulada de *afiliação*, entre outras funções, possui o papel de propiciar aos estudantes formas de interação necessárias para o desenvolvimento social e afetivo, por meio de ações como tomada de decisão em grupo, experiência de sucesso e fracasso, trabalho em conjunto etc. (METZLER, 2017).

A *competição formal* nas ligas esportivas é definida antes do início dos campeonatos e costuma assumir diferentes formatos: eliminatória simples, eliminatória dupla, pontos corridos etc. (SIEDENTOP, 1994b). Observamos que a escola, muitas vezes, adota a competição formal, porém ela costuma se resumir à presença de jogos nos quais alunos enfrentam outros alunos, e em nossa vivência na educação básica observamos que tais competições, geralmente, não costumam apresentar objetivos pedagógicos explícitos.

No modelo aqui apresentado, a *competição formal* não é nada mais do que um campeonato no qual os estudantes participam. Sua grande diferença para os campeonatos que geralmente são realizados nas escolas é que os estudantes podem definir a forma e alterar as regras do jogo de acordo com as suas necessidades (METZLER, 2017).

No SE, os alunos são colocados em situação de jogo desde o início e conforme a temporada se desenvolve, menos tempo é destinado ao treino básico e mais às competições que tendem a ficar mais complexas (SIEDENTOP, 1994b). Deste modo, as crianças e adolescentes podem observar seus pontos fracos e tentar melhorá-los no desenrolar da temporada durante as aulas, o que não acontece habitualmente nas competições escolares.

É da natureza do esporte descobrir quem é o melhor em determinada temporada e o *evento culminante*, geralmente marcado por uma disputa, fornece objetivos para os jogadores trabalharem (SIEDENTOP, 1994b). Nas aulas de Educação Física, frequentemente, há um evento culminante em uma aula, mas seu

significado é dirimido pela falta de afiliação e de uma programação formal para o evento (SIEDENTOP, 1994b).

Metzler (2017) atenta que neste modelo o *evento culminante*, que marca a finalização de toda a temporada, pode assumir diversas formas, que preferencialmente devem ser definidas pelos estudantes. Salienta ainda que a única regra é que a festividade deve permitir que todos os alunos participem de alguma forma, ou seja, que desempenhem alguma função que não seja a de mero espectador.

Outra característica que devemos destacar é a presença dos *registros de resultados*. Enquanto que nas competições esportivas estes registros tomam diversos formatos, como porcentagem de passes, número de arremessos, de erros, distâncias e estatísticas individuais de cada atleta, na escola estes dados costumam se resumir à frequência e resultados das disputas (SIEDENTOP, 1994b).

O *Sport Education* parte da proposição de que os jogos realizados promovem uma ótima oportunidade para os *registros de resultados* dos alunos, e que estes podem auxiliar nas estratégias para aumentar o interesse pelas aulas, publicizar os resultados e avaliar os alunos (METZLER, 2017). Os dados também podem ser utilizados pelos estudantes que desempenham papéis de imprensa, por exemplo, fazendo reportagens e divulgando estatísticas, ou para os técnicos, que podem definir estratégias baseadas nos resultados, ou mesmos à turma como um todo, que pode propor alterações baseadas nessas anotações (METZLER, 2017).

A *festividade* é uma característica comum dos eventos esportivos, por outro lado, as aulas que tematizam o conteúdo esportivo na escola muitas vezes são desprovidas de qualquer elemento festivo (SIEDENTOP, 1994b). Os professores, ao utilizar o SE, devem estimular este espírito festivo incentivando os alunos a nomearem as equipes, decorarem os locais com bandeiras, fazendo toda a temporada ter um espírito de celebração (METZLER, 2017).

Ao observar estas descrições poderíamos imaginar que este modelo busca apenas se utilizar, durante as aulas de Educação Física, das características dos campeonatos transmitidos pelos meios de comunicação. No entanto, Siedentop, Hastie e van der Mars (2020) salientam que esta proposta não se refere a uma mini

versão de como o esporte é tipicamente organizado e conduzido em programas voltados para crianças, jovens, comunidades ou jogos interescolares, pelo contrário, pois há muito mais em jogo. Assim, os autores apontam três diferenças fundamentais entre o SE e as demais formas de ensino do esporte, sendo estas: os requisitos de participação, o envolvimento apropriado ao desenvolvimento e a inclusão de diversos papéis.

Os requisitos de participação no SE se referem à premissa que todos os alunos devem participar com igualdade em todos os momentos da temporada, assim, não existem times titulares, nem jogadores reservas, consequentemente a utilização de pequenos jogos visa propiciar que os estudantes tenham mais oportunidades de aprender as técnicas e táticas necessárias para jogar bem (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

O envolvimento apropriado ao desenvolvimento dos alunos atenta que as atividades, das temporadas do *Sport Education*, são quase sempre modificadas visando promover o sucesso dos alunos. Estas alterações ocorrem principalmente no número de jogadores por equipe e no remodelamento das próprias atividades, como redes ou cestas mais baixas e campos mais curtos, mas sempre preservando a lógica do jogo (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

Por fim, a última grande diferença se apresenta nos diversos papéis que os alunos aprendem e desempenham no SE. Como já mencionado, neste modelo os estudantes não são apenas jogadores, mas também podem ser técnicos, gerentes, árbitros, coreógrafos e figurinistas (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

Metzler (2017) destaca que o Sport Education faz um esforço direto visando reduzir e eliminar algumas das características negativas que nossa sociedade tem atribuído ao esporte, entre estas destaca:

1. A competição representa um meio de fazer com que os alunos desenvolvam suas habilidades, conhecimentos e estratégias. É usada como ferramenta educacional.
2. Todos participam - tanto como jogador quanto em uma função atribuída. O Sport Education não é excludente, como muitas experiências desportivas que permitem apenas aos melhores jogadores a oportunidade de participar.
3. Os alunos recebem um papel ativo, não passivo, na determinação do contexto e da estrutura do esporte. Eles aprendem a tomar decisões que normalmente pertencem aos adultos em ambientes esportivos.

4. Os alunos podem decidir desenvolver e jogar versões de esporte apropriadas para ao seu desenvolvimento - não necessariamente as versões para adultos frequentemente impostas.
5. Como a Educação Física ocorre em um ambiente educacional, o professor tem a responsabilidade final de manter os objetivos e conduzir o Sport Education alinhado com a missão mais importante da escola e do programa - ensinar as crianças. Não deve haver mensagens confusas ou prioridades mal colocadas, como às vezes há nas ligas interescolares e esportivas juvenis (METZLER, 2017, p. 267, tradução nossa⁹⁸).

Planejamento inicial

Obviamente, entendemos que as descrições até aqui retratadas se apresentam predominantemente no plano das ideias, por esta razão, examinaremos agora as possibilidades e sugestões presentes na literatura sobre como implementá-las. Entretanto, se faz salutar lembrar que como qualquer outro método de ensino existente, o *Sport Education* também pode ser bem ou mal concretizado (SIEDENTOP, 1994c).

Assim sendo, como qualquer projeto a ser realizado, é aconselhada a elaboração de um plano inicial com vistas a uma efetiva implementação do SE. Segundo Siedentop (1994c), este plano deve levar em consideração o esporte que será trabalhado na temporada, o nível de envolvimento dos alunos, os materiais necessários, as estratégias para produzir um clima festivo capaz de motivar os alunos, além de prever expedientes para imprevistos.

Para a escolha do esporte, é recomendável começar por uma modalidade da qual o docente apresente um bom conhecimento, o que tornará mais fácil o ensino de técnicas, estratégias, habilidades e conhecimentos sobre os papéis que serão desempenhados pelos estudantes na temporada (SIEDENTOP, 1994c). Não se

⁹⁸ Texto original: 1. Competition represents a means of getting students to develop their skills, knowledge, and strategy. It is used as an educational tool. 2. Everyone participates - both as a player and in an assigned role. Sport Education is not exclusionary, as are many sport experiences that allow only the best players an opportunity to participate. 3. Students are given an active, not passive, role in determining the context and structure of sport. They learn to make decisions that normally belong to adults in sport settings. 4. Students can decide to design and play developmentally appropriate versions of sport - not necessarily the adult versions often imposed on them. 5. Because physical education occurs in an educational setting, the teacher has the ultimate responsibility to keep the goals and conduct of Sport Education in line with the school's and program's most important mission - to teach children. There should be no mixed messages or misplaced priorities, as there sometimes are in interscholastic and youth sport leagues.

deve desconsiderar que a escolha da modalidade deve respeitar também o ciclo em que os estudantes se encontram, os currículos locais, os materiais, equipamentos, instalações e os interesses e valores do docente (SIEDENTOP, 1994c). Neste aspecto, o docente pode escolher sozinho a modalidade, ou dar aos estudantes uma lista para que eles indiquem suas preferências (METZLER, 2017).

Acreditamos que ao possibilitar que os estudantes manifestem suas opções na escolha da modalidade, além de dar voz às suas demandas, podemos permitir a introdução do planejamento participativo muito próximo daquilo defendido por Correia (1996).

É salutar atentar que modalidades novas, ou seja, os esportes menos conhecidos podem ser escolhas mais viáveis se considerarmos que a ausência de experiência tende a reduzir as discrepâncias entre as habilidades dos alunos (SIEDENTOP, 1994c).

Oportunizar maneiras de envolvimento dos alunos pode parecer difícil quando se começa a utilizar o SE, especialmente para os docentes muito acostumados com aulas baseadas na instrução direta, assim, para começar, se sugere que o professor apresente apenas os papéis de técnico, árbitro, mesário e estatístico, forneça instruções reforçadas sobre as ações que serão tomadas e tenha um papel mais ativo na escolha das equipes (SIEDENTOP, 1994c).

Outra ação de suma importância no planejamento inicial diz respeito à identificação, seleção e produção dos materiais que podem ser utilizados na temporada. Nesta etapa, o professor pode focar nos cronogramas, instruções para os técnicos, tabelas de resultados, formulários para os mesários, premiações etc. (SIEDENTOP, 1994c).

Visando tornar a temporada um evento festivo o docente pode propor que os alunos escolham os nomes das equipes, selecionem o uniforme, tirem fotos de identificação, mantenham as fichas sobre as estatísticas das temporadas em locais visíveis, decorem os locais dos jogos, elaborem bandeiras ou publiquem matérias no jornal da escola (SIEDENTOP, 1994c).

Por fim, o planejamento inicial deve prever incidentes indesejados entre os quais podemos destacar as mudanças no clima e impossibilidade de utilizar alguma instalação (SIEDENTOP, 1994c).

Superada a etapa do planejamento inicial, destacaremos outras ações importantes para um bom andamento da temporada do *Sport Education*, ainda baseados nos textos do seu principal desenvolvedor.

Modificando o esporte

Siedentop (1994b) atenta que o SE apresenta como requisito a participação de todos os estudantes, assim, após a seleção da modalidade, o docente deve pensar nas modificações que podem ser realizadas nos esportes para que estes sejam adequados ao desenvolvimento dos alunos e garantam uma efetiva participação deles. Neste aspecto:

Os professores precisam ter em mente cinco estratégias essenciais ao modificar os jogos para que sejam divertidos, desafiadores e permitam que os alunos tenham sucesso. As modificações devem ser específicas da situação e dependem do conhecimento do professor sobre as habilidades dos alunos. As cinco estratégias são (1) tornar a pontuação mais fácil, (2) retardar o movimento da bola, (3) aumentar as oportunidades de praticar técnicas e táticas, (4) jogos em sequência para permitir o aprendizado de táticas e (5) mudar regras que definem a pontuação (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020, p. 83, tradução nossa⁹⁹).

Esta ação pode ser encarada como uma ressignificação da modalidade tematizada. Ressaltamos que a publicação *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física* (SÃO PAULO, 2016) estabelece quatro

⁹⁹ Texto original: Teachers need to keep in mind five keys strategies when modifying games so that they are fun, challenging, and allow students to be successful. The modifications should be situation specific and depend on the teacher's knowledge of the students' abilities. The five strategies are to (1) make score easier, (2) slow the movement of the ball, (3) increase opportunities to practice techniques and tactics, (4) sequence games to enable the learning of tactics, and (5) change rules that define scoring.

eixos estruturantes para o componente de Educação Física, sendo a ressignificação e criação um deles¹⁰⁰.

O eixo “ressignificação e criação” pressupõe que o processo pedagógico se estenda até o momento em que os educandos e as educandas possam ressignificar as práticas estudadas, vivenciadas, pesquisadas e adaptá-las aos seus interesses e desejos. Ao atribuir novos sentidos e significados às práticas corporais, transformando-as de acordo com o grupo, os espaços, os tempos disponíveis, as vontades e os desejos, os estudantes ampliam seus horizontes de compreensão dos elementos culturais, bem como se empoderam das práticas sociais fundamentais para a constituição de uma visão emancipadora (SÃO PAULO, 2016, p. 43).

Segundo este documento, é função dos eixos dar direção ao fazer pedagógico, oferecendo subsídios metodológicos alinhados à proposta curricular (SÃO PAULO, 2016). Assim, os estudantes, além de vivenciarem as diversas formas que conhecem sobre uma prática corporal, quando incitados a criar, a ressignificar a partir do que acessaram, do que já estudaram, podem, por exemplo, elaborar outros gestos de basquete, nomear movimentos da capoeira, etc. (SÃO PAULO, 2016).

Outra possibilidade de criação seria, após um grande debate sobre como vivenciar o voleibol, os estudantes atenderem à condição de colegas que não conseguem participar do jogo nos moldes do esporte oficial, propondo mudanças como abaixar a rede, jogar com tempo determinado etc. A dimensão do criar é também garantir espaços e tempos para que os estudantes organizem campeonatos, espetáculos com suas regras e formas de expressão, definir a forma como vão começar a vivenciar o jogo de Cards, o que equivale para a vivência do Boxe, Muay Thai, Esgrima e outros. Tais iniciativas permitem posicionar os estudantes como produtores culturais (SÃO PAULO, 2016, p. 44).

Duração da temporada

Siedentop, Hastie e van der Mars (2020) recordam que inúmeras vezes foram questionados sobre quais características do SE seriam as mais importantes e impreterivelmente deveriam ser respeitadas. Em resposta, os autores sempre reforçaram a importância do tempo de duração da temporada, pois se o professor

¹⁰⁰ Os outros três eixos são: acesso às manifestações da cultura corporal, interpretação dos significados atribuídos às práticas corporais e problematização das relações de poder presentes nas manifestações da cultura corporal.

tentar utilizar o SE com uma duração muito curta, ele simplesmente pode não ter tempo suficiente para alcançar as metas pretendidas.

Um bom caminho para efetuar este cálculo é iniciar considerando a duração e quantidade de aulas por semana e, conjuntamente, atentar à quantidade de objetivos estipulados e à natureza da modalidade em questão, que também estão diretamente ligadas à duração do período de aprendizagem (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020). Por exemplo:

[...] se você deseja fazer uma temporada de preparação física no Sport Education, pode optar por fazê-lo por um semestre inteiro. As equipes trabalhariam em direção aos objetivos de aptidão cardiorrespiratória, força, composição corporal e flexibilidade durante todo o semestre. [...] Uma temporada semestral de 18 a 20 semanas forneceria tempo suficiente para alterar a composição corporal, índices de força, desempenho aeróbio e flexibilidade, cada uma destas poderiam ser uma competição separada. Por outro lado, uma temporada de Golfe de Disco no Sport Education pode ser consideravelmente mais curta porque as técnicas e táticas são menos numerosas e podem ser aprendidas com relativa facilidade. A temporada de competição de partidas duplas seguidas por um campeonato poderia ser realizada em menos aulas (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020, p. 17, tradução nossa¹⁰¹).

Advertimos, porém, que a definição da extensão da temporada geralmente se remete a uma grande dificuldade dos docentes, visto que muitos professores temem que unidades muito longas tornem o aprendizado entediante, embora a experiência demonstre que os estudantes apresentam níveis de interesse mais altos com o SE (SIEDENTOP, 1994c).

¹⁰¹ Texto original: [...] if you want to do a Sport Education fitness season, you might choose to do it for an entire semester. Teams would work toward semester-long goals in cardiorespiratory fitness, strength, body composition and flexibility. [...] An 18 - to 20 - week semester season provides sufficient time to alter body composition, strength indexes, aerobic performance, and flexibility, each of which could be a separate team competition. On the other hand, a Sport Education Frisbee golf season might be considerably shorter because the techniques and tactics are fewer and can be learned with relative ease. The competition season of dual meets followed by a championship could be done in fewer class sessions.

Seleção das Equipes

Este modelo requer que os estudantes se tornem membros de uma equipe no início da temporada e permaneçam afiliados a este grupo até o final (SIEDENTOP, 1994c; SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

Este aspecto, especialmente, merece extrema atenção, pois embora a afiliação seja o fator chave na promoção do crescimento pessoal entre os alunos, ela é também um ponto crítico para o sucesso do modelo, especialmente no que se refere à escolha de quantos integrantes cada time terá e ao processo de distribuição dos estudantes dentre os times que serão formados (SIEDENTOP, 1994c).

Siedentop, Hastie e van der Mars (2020) atentam que antes de decidir como os alunos serão distribuídos pelas equipes, o professor precisa definir quantas equipes irão compor a temporada, ou seja, quantos times serão formados em cada turma. Assim:

Embora o tamanho da equipe seja determinado pela natureza do jogo e pelo formato da competição, na maioria dos casos é mais útil ter o número total de equipes *divisíveis por três*. Isso permite que duas equipes joguem enquanto uma terceira assume as responsabilidades da equipe de apoio (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020, p. 110, tradução nossa¹⁰²).

O ponto chave nesta definição é buscar a maximização do tempo de jogo dos estudantes, portanto, quando possível, todos os esforços devem ser adotados na busca por configurações que não permitam a presença de jogadores reservas (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

Superado o problema de quantos grupos formarão a temporada, o professor deve focar nas formas de distribuição dos estudantes, e provavelmente a maior questão seja, afinal, “quem escolhe os times”?

Pela natureza das propostas apresentadas neste trabalho, não escondemos a intenção latente de que os estudantes sejam autônomos o suficiente para se agruparem de forma que os times apresentem certa homogeneidade, tanto no

¹⁰² Texto original: While team size is determined by the nature of the game and the competition format, in most cases it is most helpful to have the total number of teams divisible by three. This allows for two teams to play while a third assumes the responsibilities of the duty team.

número de meninos e meninas, quanto aos conhecimentos a respeito da modalidade que será estudada na temporada. Por outro lado, sabemos que os estudantes, muitas vezes, são resistentes em se separar dos seus amigos mais próximos, desta forma, a tabela abaixo apresenta algumas possibilidades para esta divisão:

Quadro 14 - Formas de organizar a seleção das equipes no SE			
Método de escolha	Quem escolhe	Quando escolhe	Descrição
Alocação dos alunos às equipes na pré-temporada pelo professor	Professor	Antes da temporada iniciar	Ocorre quando o docente conhece bem os estudantes. Assim, durante a primeira aula o professor anuncia os times.
Alocação dos alunos às equipes na pré-temporada pelo professor e alunos	Professor, técnicos (alunos) ou painel de seleção	Antes da temporada iniciar	Esta é uma extensão da opção anterior com participação dos alunos. Os estudantes podem muitas vezes obter informações valiosas sobre o potencial de seus colegas de classe, especialmente em termos de convivência. Os estudantes que realizarão a escolha podem ser selecionados pelo docente, ou eleitos pelos demais.
Pontuação de desempenho	Professor, técnicos (alunos) ou painel de seleção	Mais cedo possível	Neste formato, os resultados de testes podem ser utilizados para avaliar os alunos e consequentemente, definir as equipes.
Disputa de habilidades	Professor, técnicos (alunos) ou painel de seleção	Após as aulas com instruções iniciais de habilidades	Similar ao modelo anterior, mas avaliando apenas as habilidades motoras do esporte em questão.
Após pequenos torneios	Professor, técnicos (alunos) ou painel de seleção	Após um pequeno torneio no início da temporada	Posteriormente à realização de um rápido torneio a classificação final é utilizada para alocar os estudantes em uma determinada equipe.

Comitê de seleção usando uma escala de classificação	Técnicos (alunos) ou painel de seleção	Antes da temporada iniciar	Todos os estudantes da turma são avaliados recebendo notas entre 3 e 1, dos mais habilidosos aos menos. Após esta ações é solicitado que os alunos montem equipes uniformes no quesito habilidade. Assim, todas as equipes devem ter um número similar de jogadores classificados entre mais e menos habilidosos. Uma forma de conferir se esta proposta criou equipes similares é somar a pontuação total de cada equipe.
Sistema de Draft	Técnicos (alunos)	Durante a segunda ou terceira aula	Em um sistema de draft, todos os jogadores realizam uma série contendo algumas habilidades. À medida que os alunos realizam suas performances, os treinadores fazem anotações e, em seguida, conduzem uma conferência onde selecionam as equipes. A ordem de escolha se inverte/muda a cada rodada para não haver privilegiados.
Técnicos conduzem um Draft Cego	Técnicos (alunos)	Antes da temporada iniciar	Muito parecido com o draft convencional, mas nesta configuração os técnicos não necessariamente ficam com o time que escolheram. Eles são selecionados por sorteio.

Fonte: Adaptado de Siedentop, Hastie e van der Mars (2020).

Papéis desempenhados pelos estudantes

Siedentop, Hastie e van der Mars (2020) destacam que uma das principais características do SE é o fato de os estudantes terem que compartilhar o planejamento e a administração de suas próprias experiências esportivas durante as aulas. Para os autores, quando os alunos aprendem e desempenham os diferentes

papéis existentes no cenário esportivo, eles se sentem mais responsáveis pela sua participação e pelo sucesso da sua equipe.

Segundo Siedentop (1994c), os principais papéis presentes no modelo *Sport Education* são o de técnico ou capitão, árbitro, apontador do placar do jogo e o de mesário. Embora destaque que alguns professores incluíram com sucesso as funções de publicitário, gerente, instrutor, membro com conselho esportivo e narrador.

Não pretendemos, neste trabalho, estipular as ações que cada papel deve desempenhar, pois entendemos que esta definição necessita considerar os objetivos pedagógicos e as características dos estudantes, mas entendemos ser essencial que as atribuições de cada papel sejam determinadas logo no início de cada temporada e entregues por escrito aos respectivos alunos. Logo, a tabela abaixo, tal qual todas as propostas desta pesquisa, deve ser entendida como uma sugestão, isto é, uma dentre as diversas possibilidades que cada comunidade escolar pode construir.

Quadro 15 - Sugestão de papéis e respectiva descrição das ações no SE	
Papéis	Descrição
Técnicos ou capitães	Responsáveis por guiar o aquecimento, dirigir os treinos técnicos e táticos, definir a escalação e ser o líder da equipe.
Assistentes técnicos ou de capitães	Ajudar capitães e técnicos e assumir suas funções em sua ausência.
Árbitros	Gerenciar as partidas e tomar decisões sobre regras durante o jogo.
Responsáveis pelo placar	Registrar a pontuação da partida conforme ela ocorra, manter um registro contínuo do status da competição em andamento, compilar os placares e entregar os registros finais para as pessoas apropriadas.
Mesários (estatísticos)	Registrar outras informações e situações pertinentes ao campeonato, como quantidade de faltas, cartões, e outras definidas no início da temporada.

Publicitários	Publicizar os registros e informações sobre a temporada.
Gerentes	Liderar a equipe de apoio (árbitro, mesário, responsável pelo placar, responsáveis por selecionar o material e organizar o local da partida).
Instrutores	Deve conhecer as principais lesões que podem ocorrer durante as partidas e ser responsável pela guarda do kit de primeiros socorros. Deve acionar os responsáveis (professor, diretor de escola) sempre que alguma situação se mostrar necessária.
Membro do conselho esportivo	Responsáveis por elaborar as regras, a forma e o calendário de competições. Também devem analisar situações que violem os princípios do <i>Fair Play</i> e demais embates.
Narradores	Devem apresentar os jogadores e narrar as partidas.

Fonte: Adaptado de Siedentop (1994c).

Formato da competição

Siedentop (1994c) atenta que o *Sport Education* estabelece um cronograma formal da competição antes da temporada, de forma que os alunos possam se preparar para ela e continuar se ajustando conforme esta avance. Assim, o autor aponta que os professores podem escolher entre muitas configurações de competição e combinações de diversos formatos, mas alerta que as configurações que promovam a eliminação devem ser evitadas, para que os alunos continuem a participar independentemente do resultado da competição.

Evento Culminante

Não podemos negar que praticamente a totalidade das competições em nível profissional e até mesmo alguns campeonatos amadores apresentem, de algum modo, um evento que marca o encerramento da competição.

A grande diferença dos eventos culminantes presentes na maioria das competições esportivas para os desenvolvidos no *Sport Education* é que no modelo aqui apresentado todas as equipes participam da festividade e não apenas os finalistas. Por fim, salientamos que o evento culminante não precisa necessariamente ocorrer em apenas um dia, podendo transcorrer por um período mais longo (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

Ensinando o *Fair Play*

Ao analisarmos a história da Educação Física, observamos que a ênfase no desenvolvimento do aspecto social e do caráter dos participantes não é um objetivo relativamente novo e embora o argumento de que o esporte eduque tenha se propagado ao longo do tempo, sabemos que isto não acontece automaticamente apenas porque os estudantes participam de atividades esportivas (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020). Desta forma, entendemos que é imprescindível analisar os argumentos apresentados pelos desenvolvedores do *Sport Education* relativos às possibilidades deste modelo na busca por estes objetivos.

Inicialmente, Siedentop (1994c) observa que se a principal meta do SE é desenvolver um bom desportista, para que esta meta seja alcançada, os estudantes devem aprender o valor do *fair play*. Entretanto, em um trabalho posterior, o autor alerta:

[...] para que *Sport Education* seja um local de responsabilidade positiva, inclusão e ambientes de aprendizagem equitativos, precisamos produzir planos para as temporadas e aulas que tenham um foco democrático, inclusivo e participativo. Além disso, dentro dessas aulas, deve haver oportunidades em que os comportamentos de *fair play* sejam abordados, juntamente com os comportamentos sociais (ou seja, responsabilidade, perseverança, lealdade e trabalho em equipe) e morais (ou seja,

honestidade e respeito mútuo) da experiência esportiva (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020, p. 127, tradução nossa¹⁰³).

No SE, os estudantes aprendem o exato significado de *fair play* no contexto esportivo real, ou seja, quando desempenham os papéis de árbitro e quando aprendem a apreciar bons jogos com equipes lutando duramente, mas de forma justa (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020). Para isso, encontramos três sugestões de encaminhamentos que podem ajudar no aprendizado do *fair play* no que diz respeito ao desenvolvimento de uma filiação positiva e responsável entre os membros dos grupos.

A primeira sugestão apontada por Siedentop, Hastie e van der Mars (2020) refere-se à elaboração de um “contrato de *fair play*”, que tem por finalidade descrever os comportamentos apropriados em relação ao respeito, cortesia, elogios, inclusão, *fair play*, esforço e trabalho duro.

Uma outra estratégia indicada pelos autores remete-se à criação de um conselho esportivo no qual os alunos membros devem ajudar o professor a garantir boas experiências esportivas a todos os estudantes. Uma das tarefas sugeridas para o conselho é identificar mecanismos capazes de promover o *fair play* e julgar e avaliar situações nas quais os participantes da temporada apresentem comportamentos inapropriados.

A terceira proposta sugere a introdução de um novo papel a ser desempenhado pelos alunos, o de “zelador da inclusão”¹⁰⁴. A função do estudante designado para este papel é monitorar a presença de comportamentos discriminatórios e inclusivos, identificar exemplos de situações positivas e negativas, sempre reportando estas informações ao final da aula. Sugere-se que este não seja um papel fixo, ocorrendo, com essa tática, um revezamento entre os estudantes.

¹⁰³ Texto original: [...] for Sport Education to be a site of positive responsibility, inclusion, and equitable learning environments, we need to produce seasons plans and individual lessons that have a democratic, inclusive, and participatory focus. Further, within these lessons there must be opportunities where fair play behaviors are addressed, together with the social (i.e., responsibility, perseverance, loyalty, and teamwork) and moral (i.e., honesty and mutual respect) properties of the sporting experience.

¹⁰⁴ Texto original: Inclusion caretaker.

Sistema de pontuação

Segundo SIEDENTOP (1994c), uma das razões que levam ao sucesso das propostas baseadas no modelo do SE é o desenvolvimento de um claro sistema de pontuação baseado na performance dos estudantes. Neste aspecto, o autor reforça que as equipes não devem ganhar pontos apenas por vencerem as partidas, mas também por superar desafios e testes, realizar atividades extras além daquelas esperadas, proceder o aquecimento de forma correta, demonstrar *fair play*, dentre outras possibilidades. Partindo destas pontuações previamente combinadas é que se define qual equipe realmente foi a campeã da temporada (SIEDENTOP, 1994c).

Visualização do planejamento de uma temporada

A tabela abaixo serve como uma forma de ilustração de como um planejamento de uma temporada do *Sport Education* pode se apresentar em uma configuração final. Trata-se de um exemplo de planejamento com duração de 18 aulas destinadas ao ensino de um esporte de invasão.

Quadro 16 - Sugestão de planejamento de uma temporada do SE	
Aula	Conteúdo
1	Introdução Regras do jogo Fundamentos iniciais
2	Teste de fundamentos Anúncio das equipes (6 times de 6; 4 times de 5 etc) Debate sobre os papéis (técnico, preparador físico, árbitro etc.) Decisão sobre o nome das equipes, cores, mascotes Distribuição dos papéis entre os membros dos times
3 - 7	Instrução de fundamentos para todos Prática em equipe

8 - 10	Jogos de pré-temporada Os jogadores aprendem e praticam oficialmente as funções e papéis da equipe (árbitro, anotador, estatístico).
11 - 15	Competições formais
16 - 17	Partidas de playoff (mata – mata)
18	Campeonato (competição ouro, prata e bronze) Premiações

Fonte: Adaptado de Siedentop, Hastie e van der Mars (2020).

5.3.3 O que dizem alguns estudos no Brasil sobre o Sport Education

Como já salientado no início deste trabalho, algumas pesquisas começaram a ser realizadas em nosso país visando avaliar a efetividade do *Sport Education*.

Lucca (2018), ao aplicar uma temporada do *Sport Education* com auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para alunos do 2.º ano do ensino médio, constatou que ao final o modelo mostrou-se capaz de formar alunos mais competentes no domínio das habilidades táticas do handebol, o que permitiu uma melhoria satisfatória no jogo e na competição, assim como também oportunizou o entendimento mais claro das regras, fator este que contribuiu para uma apreciação mais apurada do jogo, estimulando e motivando os estudantes frente à prática esportiva.

Vargas *et al.* (2018) realizaram uma pesquisa-ação que, entre outros desafios, consistiu no desenvolvimento e aplicação de uma unidade didática de futsal para o ensino médio utilizando o modelo *Sport Education*. Ao final do trabalho, os autores concluíram que o SE é uma alternativa para que o ensino do esporte, nas aulas de Educação Física, supere sua visão tradicional, e ressaltam:

A partir da proposta, entendemos que a principal vantagem de utilizar o modelo de ensino é a aprendizagem dos alunos. Os discentes são instigados a se envolver no decorrer de toda a unidade, desempenhando

papéis que vão além das habilidades técnicas do esporte. Porém, quando os alunos têm dificuldades em compreender o objetivo de ensino desse modelo os resultados ficam fragilizados, e, muitas vezes, interferem no envolvimento e desempenho de outros alunos (VARGAS et al., 2018, p. 746).

Em contrapartida observaram que a implementação do SE demanda um trabalho contínuo do professor que, por vezes, necessita desenvolver atividades fora de sua carga horária semanal.

Ginciene e Matthiesen (2017) também realizaram uma pesquisa-ação envolvendo o SE. No estudo, os pesquisadores realizaram 14 reuniões com o docente participante antes, durante e após a intervenção e ao final dos primeiros encontros ambos optaram pela utilização do *Sport Education* para ensinar o conteúdo de atletismo. Neste processo foram desenvolvidas 12 aulas para alunos do 6.º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Rio Claro – SP. Cabe ressaltar que durante as aulas, tanto o docente, quanto o pesquisador lecionaram em conjunto.

Ao final, os pesquisadores afirmaram que o modelo do *Sport Education* demonstrou ser uma excelente ferramenta para tratar as três dimensões dos conteúdos em aulas de Educação Física, permitindo ampliar o conhecimento da dimensão procedimental a partir da vivência de diferentes papéis; abordar a dimensão conceitual, em especial os “conhecimentos técnicos” e “críticos”; desenvolver a dimensão atitudinal de forma transversal, estimulando o trabalho em equipe, a solução de conflitos e o tratamento pedagógico dos momentos competitivos, de modo a prevalecer a solidariedade em detrimento da rivalidade (GINCIENE; MATTHIESEN, 2017).

Malvar (2020) buscou observar como a utilização conjunta das propostas *Teaching Games for Understanding* e *Sport Education* influenciaria a participação das meninas durante uma unidade didática de futsal em uma turma do sexto ano do ensino fundamental. Ao final das 16 aulas, os resultados revelaram que os dois métodos utilizados não tiveram uma contribuição efetiva no processo de ensino e aprendizagem do futsal. Embora o autor aponte que em um grupo, no qual as alunas foram extremamente participativas, foi possível observar uma discreta melhoria. Ao final, Malvar (2020) ressalta:

[...] podemos afirmar que tanto o TGfU¹⁰⁵ como o Sport Education têm potencial para auxiliar os(as) professores(as) de Educação Física no ensino do esporte na escola, tratando de forma inclusiva esse importante conteúdo da disciplina, sobretudo quando aliados a uma estratégia pedagógica como a roda de conversa dentro de um processo coeducativo (MALVAR, 2020, p. 84).

5.4 O Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)

5.4.1 Pré Análise

O TPSR foi desenvolvido pelo Dr. Don Hellison¹⁰⁶, ex-professor da Faculdade de Educação da Universidade de Illinois, em Chicago, e ex-coordenador da TPSR Alliance¹⁰⁷ (HELLISON, 2011; SÃO PAULO, 2019).

Quando jovem, Hellison entrou para o corpo dos Fuzileiros Navais da Marinha Americana como candidato a oficial e, durante este período, serviu com homens oriundos de áreas carentes e que tinham diante de si apenas duas escolhas: ir para cadeia ou se alistar na marinha. No livro, o autor relembra que adorou trabalhar no ambiente no qual a atividade física era um ponto central, e afirma que isso o ajudou a responder à questão “o que vale a pena fazer?”, indagação que o acompanhava há algum tempo (HELLISON, 2011).

Após o término do serviço militar, o agora ex-soldado retornou aos estudos, visando conquistar um diploma em Educação Física, pois acreditava que esta era a coisa mais próxima que poderia fazer para alcançar o objetivo de ajudar garotos de comunidades pobres através da prática da atividade física – visivelmente inspirado pela sua experiência nas forças armadas americanas. Nesta época, ganhou a chance de cursar um doutorado na mesma área, assim, trabalhava em uma universidade e durante meio período lecionava em escolas de regiões periféricas (HELLISON, 2011).

¹⁰⁵ Abreviação de *Teaching Games for Understanding*.

¹⁰⁶ Falecido em 06/06/2018, aos 80 anos.

¹⁰⁷ A TPSR Alliance é uma organização criada por Don Hellison que busca aplicar esporte e atividade física seguindo o modelo TPSR. Mais informações em: <https://www.tpsr-alliance.org/>

O TPSR nasceu, portanto, de um processo reflexivo, baseado na tentativa e erro, pois, tendo que ensinar em escolas de regiões carentes, sem dispor de uma autoridade militar, e não tendo um *Doutorado nas Ruas*¹⁰⁸, ou seja, com pouca experiência de negociação em comunidades de baixa renda, se via na defensiva frente a garotos que, em grande parte do tempo se mostravam desmotivados e hostis, em meio a uma situação em que nada funcionava (HELLISON, 2011).

Trabalhar conteúdos morais e pessoais não se mostrava uma necessidade nova, alguns professores já apontavam esta deficiência, mas os resultados educacionais, fortemente baseados em habilidades e no desempenho cognitivo, guiavam os conteúdos, a estrutura e a instrução nas unidades escolares (METZLER, 2017). Havia, pois, uma lacuna no trato com os conteúdos morais, sociais e pessoais que, segundo o autor, podia ser atribuída a quatro fatores principais:

Primeiro, historicamente as escolas hesitavam em promover esses resultados, porque costumavam ser ensinadas em casa por parentes e outros membros da Família. Essencialmente, "não era da conta da escola" fornecer educação em valores. Segundo, mesmo que as escolas tentassem ensinar valores morais e sociais, havia a questão "De quem são os valores que os alunos deveriam aprender nas escolas públicas em uma cultura diversa?" Terceiro, o currículo na maioria das escolas dos EUA é projetado para promover um conjunto limitado de resultados de aprendizagem, cada vez mais definido como o que os alunos precisam saber para ter um bom desempenho em testes padronizados de aprendizagem. Como os resultados derivados de valores morais e sociais não podem ser testados (como habilidades matemáticas) ou não devem ser testados (isso implicaria um julgamento do caráter de alguém), eles foram marginalizados nos currículos escolares dos EUA. "Se não pode ser testado e mensurado, não pode estar no currículo", e assim vai. Quarto, até recentemente, não tínhamos um modelo instrucional que pudesse efetivamente focalizar e promover o desenvolvimento de resultados pessoais, morais e sociais nas escolas e na educação física. Mesmo se quiséssemos fazer isso, realmente não sabíamos como! (METZLER, 2017, p. 391, tradução nossa¹⁰⁹)

¹⁰⁸ O autor utiliza o termo "PhD in the streets" para ilustrar a pouca prática que possuía em lidar com aquele tipo de público.

¹⁰⁹ Texto original: First, historically schools were hesitant to promote these outcomes, because they were often thought to be best taught at home by parents and other Family members. Essentially, it was "not the school's business" to provide values education. Second, even if schools did try to teach moral and social values, there was the question of "Whose values should students learn in public schools in a diverse culture?" Third, the curriculum in most U.S. schools is designed to promote a limited set of learning outcomes, increasingly defined as what students need to know to perform to perform well on standardized tests of learning. Because outcomes derived from moral and social values either *cannot* be tested (like math skills) or *should not* be tested (this would imply a judgment of one's character), they have been marginalized in U.S. school curriculums. "If it can't be tested and measured, it can't be in the curriculum," or so it goes. Fourth, until relatively recently we had no instructional model that could effectively focus on and promote the development

Don Hellison acreditava que crianças americanas recebiam pouco suporte e orientação, que estavam inseridas em uma sociedade que bombardeava-as com mais escolhas do que nunca e que colocava parte dessas mesmas crianças em uma posição de desvantagem com relação a aspectos econômicos, políticos e sociais (HELLISON, 2011). Como se vê, nada alheio ao que vivenciamos ainda hoje.

O pesquisador entendeu que ajudar seus alunos a ter uma maior responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e bem estar, e pelo apoio ao bem estar dos outros, era provavelmente sua grande contribuição (HELLISON, 2011).

Segundo Metzler (2017):

Dr. Hellison primeiramente desenvolveu o modelo como uma forma de ensinar educação física para jovens do centro da cidade que eram conhecidos por estarem em risco em vários lugares: na escola, em casa, como membros de gangues, e como participantes (e vítimas) em crimes violentos. Muitos deles frequentavam a escola apenas porque sua única outra opção era o encarceramento; mais uma falha teria um custo pesado. (METZLER, 2017, p. 392, tradução nossa¹¹⁰).

Atualmente, cabe dizer, há um aumento de popularidade do TPRS nos Estados Unidos, decorrente da constatação de que os problemas que antes estavam restritos às áreas pobres, agora perpassam todos os grupos, independente de fatores sociais, econômico e étnicos (METZLER, 2017).

As primeiras ideias de Hellison podem ser encontradas nas publicações *Humanistic Physical Education* (1973) e no *Beyond Balls and Bats* (1978), mas apenas em 1995 que ele publica a primeira edição do livro que trouxe os aspectos que serão abordados neste trabalho, *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Como é possível notar, ainda não havia, no título do trabalho, os termos *Personal and Social*, detalhe este que continuou no lançamento da segunda edição,

of personal, moral and social outcomes in schools and in physical education. Even if we wanted to do that, we really didn't know how!

¹¹⁰ Texto original: Dr. Hellison first developed the model as a way to teach physical education to inner-city who were known to be at risk in several places: in school, at home, as gang members, and as participants (and victims) in violent crimes. Many of then attended school just because their only other option was incarceration; one more failure would have a heavy cost.

em 2003. Apenas em 2011, na publicação da terceira edição, que o modelo é definitivamente chamado de *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*.

Tendo em vista todo este panorama inicial, acreditamos que o cenário no qual o TPSR foi forjado, de atuar em contextos complexos, considerando e respeitando características e culturas locais, possui muita similaridade com aquele encontrado nas escolas brasileiras, em especial, com as escolas públicas da RME, já que grande parte das unidades se localiza nas áreas periféricas da cidade de São Paulo, nas quais os índices de pobreza e violência são elevados e que necessitam de um referencial que englobe todas essas peculiaridades.

5.4.2 Análise

Como vimos, as *Orientações Didáticas* apresentam o TPSR como uma das formas de se lidar com a *indisciplina* dos estudantes durante as aulas (SÃO PAULO, 2019b). De início, cabe dizer que embora este método tenha sido idealizado para ser utilizado na prática do professor de Educação Física, é possível perceber que seus objetivos ultrapassam os muros da escola e poderiam, até mesmo, ser aplicados por outras disciplinas que compõem o currículo das unidades escolares, dado que a aprendizagem de valores pode ocorrer nas aulas de qualquer componente.

Escartí (2005) relembra que nas últimas décadas vários programas de intervenção surgiram com intuito de incrementar nos sujeitos o raciocínio moral, melhorar as ações frente ao êxito e ao fracasso, lapidar o autoconceito e a autopercepção de eficácia e promover uma melhor compreensão do mundo e das pessoas. Alguns destes programas demonstraram sua efetividade reduzindo em quase 40% as condutas de risco, aumentando as habilidades sociais e a integração dos participantes (COLLINGWOOD, 1997 apud ESCARTÍ, 2005) e entre estes, um dos mais consistentes é o TPSR (ESCARTÍ, 2005).

A ideia por trás deste modelo¹¹¹ é que grande parte do que é ensinado nas aulas de Educação Física possibilita aos alunos meios de aprenderem e praticarem como assumir a responsabilidade por eles próprios e pelos outros. (METZLER, 2017).

Metzler assinala que “responsabilidade e atividade física (habilidade e conhecimento) não são resultados de aprendizagens *separadas*; eles devem ser perseguidos e alcançados ao mesmo tempo no TPSR”. (METZLER, 2017, p. 393, tradução nossa¹¹²).

O TPSR, assim, contraria a ideia de que na aula as aprendizagens ocorram de forma separada. Esta divisão pode ser concebida no mundo acadêmico, no qual é possível compartimentar os domínios em dimensões, tais como a emocional, a social, a cognitiva e física, a fim de oferecer cursos e formar especialistas em cada um destes aspectos, mas no mundo real as crianças não se apresentam como na academia, elas trazem todos os domínios para a aula, e não temos escolha, a não ser lidar com o ser humano integral (HELLISON, 2011).

O método defende que se os professores de Educação Física esperam ajudar os estudantes a desenvolver padrões positivos de responsabilidade, essas aprendizagens devem receber uma atenção direta, devendo ser ensinadas como qualquer outro conteúdo considerado essencial (METZLER, 2017). A atenção direta se mostra necessária pois, se por um lado, a prática das atividades físicas e esportivas podem favorecer o desenvolvimento psicológico e social das crianças e adolescentes, por outro lado, há o perigo de que estas mesmas práticas possam resultar em uma deseducação, como por exemplo, levar os estudantes a se definirem como incapazes (MARTENS 1996 apud GUTIÉRREZ, 2005).

Acedo, Darido e Impolcetto (2014) defendem um ponto de vista semelhante quanto observam que dentre as três dimensões do conhecimento podemos observar que o aspecto atitudinal é aquele que aparece frequentemente na forma de currículo oculto, sendo deixado ao acaso. Em contrapartida, segundo os autores, “cada vez

¹¹¹ Tanto Metzler (2017), quanto Hellison (2011) se referem a esta proposta como *modelo*, assim tomaremos a liberdade de encarar os dois termos como sinônimos.

¹¹² Texto original: [...] responsibility and physical activity (skill and knowledge) are not *separate* learning outcomes; they must be pursued and achieved at the same time in TPSR.

mais são solicitados da escola conteúdos referentes às atitudes e aos valores, conteúdos que a demanda social renunciou a definir e defender, ou não consegue solucionar” (ACEDO; DARIDO; IMPOLCETTO, 2014, p. 150).

Neste aspecto, o núcleo central deste modelo preconiza que para que os estudantes possam ser indivíduos eficientes em seu entorno social precisam aprender a ser responsáveis por eles mesmos, pelos demais alunos e incorporar estratégias que os permitam exercer o controle das suas vidas (ESCARTÍ, 2005).

Nas palavras do seu criador, o objetivo do TPSR:

[...] pode ser resumido em como ensinar as crianças a assumir responsabilidade pessoal e social por meio da atividade física, o que implica orientação de valores [...]. Valores estão fora dos limites da Ciência; eles *não* são derivados de descobertas baseadas em dados ancoradas em métodos rigorosos de pesquisa (HELLISON, 2011, p. 18, tradução nossa¹¹³).

O fato é que se observarmos tanto o contido na BNCC, quanto no *Currículo na Cidade*, veremos que parte dos objetos de aprendizagem estão intimamente ligados com os objetivos contidos no TPSR. Este aspecto nos leva à necessidade de esclarecer que este não é um modelo de deficiência, ou seja, que deve ser usado apenas quando os estudantes apresentam padrões de comportamento indesejados (METZLER, 2017). Pelo contrário, as estratégias usadas no TPSR podem contribuir para um ambiente seguro para praticar, aprender e desenvolver comportamentos positivos e hábitos produtivos de tomada de decisão por todos aos alunos (METZLER, 2017), com a vantagem de se apresentarem alinhadas tanto à proposta nacional, quanto à paulistana.

Consoante a concepção de *modelo instrucional* de Metzler (2017), Hellison (2011) não buscou estabelecer um padrão rígido que devesse ser seguido à risca pelos professores. Isto fica claro quando o autor reforça que o leitor do seu livro tem a liberdade para julgar quais ideias se aplicam, ou não, para a sua realidade (HELLISON, 2011).

¹¹³ Texto original: [...] can be summarized as teaching kids to take personal and social responsibility through physical activity, which implies a values orientation, a small set of core values underlie this purpose [...]. Values fall outside the boundaries of science; they are *not* derived from data-based findings anchored in rigorous research methods.

Embora se recuse a estabelecer um esquema rigoroso, Hellison (2011) afirma:

[...] que a única forma de a mistura de ideias e valores neste livro ter a chance de ser compartilhado é ser pelo menos um pouco sistemático, dar-lhe alguma estrutura, mesmo que impor uma estrutura ameace reduzir sua humanidade com vista ao ziguezague idiossincrático natureza do processo educacional. Meu compromisso é oferecer uma estrutura - não uma estrutura rígida ou um projeto - de valores básicos, ideias e estratégias de implementação que honre o ofício de ensinar (HELLISON, 2011, p. 17, tradução nossa¹¹⁴).

O criador do TPSR apresenta uma estrutura composta por oito itens que devem ser conhecidos pelos professores que desejam colocar este modelo em prática.

Quadro 17 – Estrutura do TPSR

Estrutura do TPSR
Valores Fundamentais
Premissas
Níveis de Responsabilidade
Responsabilidade do Líder do Programa
Formato do Programa Diário
Sugestões de Estratégias de Incorporação
Resolução de Problemas
Avaliação

Fonte: Adaptado de Hellison (2011, p. 18, tradução nossa¹¹⁵).

¹¹⁴ Texto original: I assert that the only way the mix of ideas and values in this book has a chance of being shared is to be at least somewhat systematic, to give it some structure, even though imposing a structure threatens to reduce its humanity by overlooking the idiosyncratic zigzag nature of the educational process. My compromise is to offer a framework – not a rigid structure or blueprint – of basic values, ideas, and implementation strategies that honors the craft of teaching.

¹¹⁵ Os termos utilizados pelo autor são: TPSR Framework; Core values; Assumptions; Levels of responsibilities; Program leader responsibilities; Daily program format; Suggested embedding strategies; Problem solving; Assessment.

Assim, passaremos a apresentar a seguir cada uma das oito etapas, bem como os itens que as compõem, tais quais seu autor as delineou.

Valores Fundamentais

Segundo Hellison (2011), os *Valores Fundamentais* podem ser sintetizados em *colocar as crianças em primeiro lugar*. Embora essa frase possua um conceito extremamente amplo e possa ser interpretada de diversas formas, gerando com isso uma certa confusão, é possível pelo menos definir o que ela não é. Não se trata de pôr o conteúdo acima de tudo, e certamente também não se trata de colocar a si mesmo à frente de outrem. O que se pretende é tornar as crianças pessoas melhores, o que inclui *promover a decência humana* e uma relação positiva com os outros (HELLISON, 2011).

Neste mundo, precisamos ajudar um ao outro mais do que competir um contra o outro, sempre que possível apoiando atos de bondade e negociação, em vez de atos de guerra, e controlando nossa inclinação para nos colocarmos em primeiro lugar (HELLISON, 2011, pg. 18, tradução nossa¹¹⁶).

Outro fundamento é o *Auto Desenvolvimento Holístico*, que preconiza que o desenvolvimento físico seja colocado ao lado ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo, visto que as dimensões básicas podem ser separadas para nossa conveniência, mas nunca na prática. O foco aqui é o desenvolvimento integral dos alunos (HELLISON, 2011), contrariando a ideia simplista de que este modelo prioriza os resultados do domínio afetivo, acima de outros (METZLER, 2017).

O TPSR não se refere a um modo de ensinar, antes disso, ele é um *modo de ser*, que envolve os valores que vivenciamos durante nosso trabalho e aqueles que esperamos que os alunos usem como guia em suas vidas (HELLISON, 2011).

Os valores aqui apontados podem ser resumidos em quatro fundamentos: *colocar as crianças em primeiro lugar*, *decência humana*, *auto desenvolvimento*

¹¹⁶ Texto original: In this world we need to help each other more than compete against each other, whenever possible supporting acts of kindness and negotiation instead of acts of war, and controlling our inclination to put ourselves first.

holístico e um modo de ser. Isso evidentemente impõe uma nova relação entre professor e aluno, o que nos leva, portanto, a estabelecer algumas premissas.

Premissas

Entendemos que as premissas são pontos fundamentais, nas quais o professor deve se ancorar para utilizar o TPSR em suas aulas. Embora não possamos compará-las a regras, acreditamos ser fundamental o respeito aos itens a seguir.

Segundo Hellison (2011), as premissas chamam nossa atenção para crenças que geralmente se encontram escamoteadas nas aulas comuns, porém que são de grande importância para o TPSR, quais sejam: *desenvolvimento pessoal e social, menor número de metas e centralidade das atividades físicas.*

No TPSR, os programas de Educação Física oferecem oportunidades únicas de *desenvolvimento pessoal e social*, mas isto não acontece de forma automática e requer estratégias, metas e qualidades docentes (HELLISON, 2011). Da mesma forma, um programa com *menos metas* se mostra mais efetivo junto aos alunos, se comparado a um programa robusto, pois para esse autor, há necessidade de os programas serem holísticos, porém focados (HELLISON, 2011). O modelo atua para ser parcimonioso, os valores a serem trabalhados com os estudantes devem ser simples, concisos e em pouca quantidade (ESCARTÍ, 2005). Assim, menos metas podem proporcionar mais aprendizado. Por fim, o fato de se utilizar o TPSR durante as aulas não tira do professor a necessidade de ser competente lecionando os conteúdos pertinentes à Educação Física. As *atividades físicas*, sendo *centrais* no programa, fazem com que o docente tenha que embutir as estratégias do TPSR aos conhecimentos, habilidades pedagógicas e atividades que ensina (HELLISON, 2011).

Não se propõe, assim, esquecer todo o conhecimento docente sobre a Educação Física ao adotar este modelo, mas incorporar as premissas e estratégias do TPRS à ação pedagógica do professor.

Níveis de Responsabilidade

Os *níveis de responsabilidade*, talvez sejam o ponto central do TPSR. Os docentes devem avaliar seus alunos, encontrar em quais níveis eles estarão mais bem inseridos e a partir das estratégias apontadas, buscar um maior desenvolvimento de suas responsabilidades, tanto as de cunho social, quanto pessoal.

Hellison (2011) apresenta, pois, duas tabelas de classificação dos *níveis de responsabilidade* e enfatiza que saber o que se deve fazer primeiro, em segundo, e assim por diante não é apenas importante para o planejamento do professor, mas também para ensinar valores às crianças (HELLISON, 2011).

Quando Hellison estava no início de carreira, optou por trabalhar os níveis como em uma progressão cumulativa, o que denominou de *Níveis Cumulativos*. Esta forma, segundo o autor, facilitava o trabalho, pois os estudantes podiam observar melhor quais comportamentos são esperados em cada etapa. Embora esta seja a primeira forma dos *níveis de responsabilidade*, Hellison (2011) assinala vantagens deste modelo quando se utiliza o TPSR em classes altamente numerosas (na realização de uma autoavaliação, por exemplo), visto que os alunos conseguem visualizar mais facilmente seu próprio estágio. Por outro lado, esclarece que, às vezes, os estudantes ofendem alguém em um momento da aula, e em seguida ajudam um colega com dificuldade, o que pode ser um problema para estabelecer em que nível estão, pois os estudantes frequentemente situam-se em diversos deles (HELLISON, 2011).

Quadro 18 – Níveis apresentados como uma Progressão Cumulativa

Nível Zero, Irresponsabilidade: Estudantes que operam no nível Zero criam desculpas, culpam os outros pelo seu comportamento, e negam sua responsabilidade pessoal por aquilo que fazem ou deixam de fazer.

Nível I, Respeito: Estudantes no nível I podem não participar nas atividades diárias, ou não mostrar muitos domínios ou avanços, mas eles são capazes de controlar seu comportamento o suficiente para não interferir com o direito de aprender dos outros alunos ou com o direito do professor de ensinar.

Nível II, Participação: Alunos no nível II não só apresentam o mínimo respeito pelos outros, mas também participam de bom grado, aceitam desafios, praticam habilidades motoras e treinam sob a supervisão dos professores.
Nível III, Autonomia: Os estudantes, neste estágio, não só demonstram respeito e participam, mas também são capazes de trabalhar sem a supervisão do professor. Eles podem identificar suas próprias necessidades, planejando e conduzindo seu programa de educação física.
Nível IV, Cuidando: Neste nível, somado ao respeito aos outros, à participação e à autonomia, os alunos são motivados a estender seu senso de responsabilidade além de si mesmos, cooperando, dando apoio, mostrando preocupação e ajudando.

Fonte: Adaptado de Hellison (1985 apud Hellison, 2011, p.34).

Tempos depois, quando começou a lecionar em escolas alternativas que possuíam turmas menores e que atendiam a juventude rebelde, o autor relembra que ensinar se tornou menos uma questão de gerenciamento e mais uma questão de construir relações (HELLISON, 2011). Nesta época, ele abandonou os *Níveis Cumulativos* - embora ressalte que essa ainda continue sendo uma escolha popular entre os docentes com classes volumosas - e procurou aprofundar sua visão dos níveis, a apreciar seus nuances, passando a tratá-los como uma progressão livre, sem necessariamente apresentar a estrutura cumulativa rígida a ser seguida (HELLISON, 2011).

Por meio desta nova organização, o autor estabeleceu cinco níveis que pretendem facilitar o processo de desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social, fornecendo ao docente e aos alunos uma progressão flexível, com objetivos específicos que devem ser trabalhados durante as aulas (HELLISON, 2011). Segundo Hellison:

Esses objetivos costumam ser chamados de níveis, porque representam uma progressão livre de ensino e aprendizado de I a V. Embora os alunos nem sempre avancem de maneira linear, os níveis fornecem etapas específicas a serem lembradas ao planejar as aulas e ao fazer planos pessoais para cada aluno. (HELLISON, 2011, p. 21, tradução nossa¹¹⁷).

¹¹⁷ Texto original: These goals are often referred to as levels they represent a loose teaching and learning progression from I to V. Although students don't Always progress in a linear fashion, the levels provide specific steps to keep in mind when planning lessons and making personal plans for individual students.

Quadro 19 – Componentes dos Níveis de Responsabilidade.

Nível	Componentes
I - Respeitando os direitos e sentimentos dos outros	Autocontrole
	Direito à resolução pacífica de conflitos
	Direito de ser incluído e ter parceiros cooperativos
II - Esforço e cooperação	Automotivação
	Exploração de esforços e novas tarefas
	Se dando bem com os outros
III – Autonomia ¹¹⁸	Independência na tarefa
	Estabelecimento de metas progressivas
	Coragem para resistir à pressão dos colegas
IV - Ajudando os outros e liderança	Cuidado e compaixão
	Sensibilidade e capacidade de resposta
	Força interior
V - Transferência para vida ¹¹⁹	Tentando essas ideias em outras áreas da vida
	Sendo um modelo positivo para outras pessoas, especialmente crianças mais jovens

Fonte: Adaptado de Hellison (2011, p. 21).

O autor atenta que os dois primeiros níveis, “*respeito*” e “*esforço e cooperação*” são entendidos como o primeiro estágio de desenvolvimento da

¹¹⁸ O autor utiliza o termo “Self-direction” que, em uma tradução literal, seria “autodireção”, porém optamos por utilizar o termo “autonomia” que foi empregado por Ginciene (2016, p. 100).

¹¹⁹ O autor utiliza o termo “Transfer outside the gym” que foi propositalmente traduzido como “transferência para vida”, por entendermos que se encaixa melhor no contexto deste trabalho, utilizando assim, a expressão utilizada por Ginciene (2016, p. 100).

responsabilidade sendo essenciais para um ambiente positivo de aprendizagem. Já as próximas etapas, “*autonomia*” e “*ajudando os outros e liderança*” estimulam e promovem o trabalho independente dos estudantes, deixando o docente livre para destinar mais atenção aos alunos que dela necessitarem. Por fim, a *transferência para vida* é o nível mais avançado de desenvolvimento. Os alunos devem transferir as aprendizagens e a responsabilidade aprendidas durante as aulas, especialmente os quatro níveis anteriores, para os ambientes externos à quadra, ao restante da escola, às situações vivenciadas em casa, com os amigos, entre outros (HELLISON, 2011).

Entendemos que neste ponto cabe uma observação, ou mesmo uma crítica, importante à forma como foram estabelecidos os níveis de responsabilidade nesta proposta metodológica. Em nossa opinião, nada impede que um dado estudante não apresente postura, cooperação e respeito durante as aulas, mas seja totalmente autônomo. Acreditamos, assim, que em nenhuma hipótese os níveis possam ser encarados como um padrão estanque e sequencial, haja vista fatores próprios da subjetividade.

Nível I - Respeitando os direitos e sentimentos dos outros

No nível I, os maiores problemas encontrados pelo autor giram em torno do abuso verbal e físico, da colocação de apelidos, da chacota com os colegas, intimidação, bullying, monopolização dos materiais ou espaço, dificuldade em controlar o próprio temperamento, em resolver os conflitos de forma pacífica, e perturbar o trabalho dos outros (HELLISON, 2011). Assim, nesta etapa:

Este nível visa criar um ambiente físico e psicologicamente seguro na sala de aula ou na quadra, onde os participantes não sejam intimidados ou ameaçados por ninguém, onde cada um possa expressar-se livremente sem medo de ser menosprezado ou ridicularizado. Um lugar onde todos podem expressar suas emoções e desenvolver todas as suas habilidades. Para que isso seja possível, os alunos devem aprender a controlar seus impulsos, eles devem saber que todos os participantes do programa têm o direito de se sentir bem e entender o que pode prejudicar ou ferir os outros,

o que, basicamente, é o que também os incomoda ou os fazem sofrer (ESCARTÍ, 2005, p. 33, tradução nossa¹²⁰).

Este nível é composto por três componentes (vide tabela anterior, referente ao quadro *Componentes dos Níveis de Responsabilidade*). O *autocontrole* propõe que o estudante consiga controlar suas atitudes e comportamentos de forma a respeitar o sentimento e os direitos dos demais (HELLISON, 2011). Deve-se atentar que o objetivo é que este autocontrole seja realizado sem supervisão, em um processo interno do estudante, e não pelo policiamento dos outros. Muito menos deve ser demonstrado em atitudes de enfrentamento violento ou de “deixar para lá”. Pelo contrário, o que se espera é que os alunos confrontem, de forma pacífica, aqueles que violam seus direitos. (HELLISON, 2011).

O próximo componente é o *direito à resolução pacífica de conflitos*. Aqui se procura através da negociação e do respeito às diferenças encontrar uma forma pacífica de resolução dos problemas (HELLISON, 2011).

O *direito de ser incluído e ter parceiros cooperativos* advoga em torno de uma dinâmica de aula que supere toda e qualquer forma de discriminação e preconceito. Independente do sexo, cor, religião e habilidade todos possuem o mesmo direito de participar e estar incluído na aula. O desenvolvimento de ações minimamente cooperativas são muitos importantes nesta etapa (HELLISON, 2011).

Nível II - Esforço e cooperação

Por meio do nível II, *esforço e cooperação*, procura-se propiciar aos estudantes uma vivência positiva dos conteúdos da Educação Física, o que inclui aprender a estar junto dos colegas e entender o papel do esforço em suas vidas, contra atitudes derrotistas e passivas (HELLISON, 2011).

¹²⁰ Texto original: Este nivel tiene como objetivo crear en el aula o en el gimnasio una atmósfera física y psicológicamente segura donde los participantes no se encuentren intimidados o amenazados por nadie, donde cada cual pueda manifestarse libremente sin temor a ser menospreciado o burlado. Un lugar en donde todo el mundo pueda expresar sus emociones y desarrollar todas sus capacidades. Para que esto sea posible, los estudiantes tienen que aprender a controlar sus impulsos, deben saber que todos los participantes del programa tienen derecho a sentirse bien y comprender lo que puede dañar o herir a otros, que, básicamente, es lo que también a ellos les molesta o les hace sufrir.

Assim como o nível I, o nível II também é composto por três componentes: *automotivação*, *exploração de esforços e novas tarefas*, e *se dando bem com os outros*.

O primeiro item busca tornar os estudantes responsáveis pela própria motivação. Propor atividades que possibilitem aos alunos estabelecer pequenos desafios pode ser uma estratégia, para *automotivação*. O docente deve ter atenção a atitudes que minam este objetivo tais como críticas, brincadeiras excessivas e risos demasiados (HELLISON, 2011).

A *exploração de esforços e novas tarefas* pode ser resumida a convidar os estudantes a tentar algo novo ou em uma ação de nível mais complexo que o habitual. A aula deve possuir um ambiente amigável, no qual o erro não seja motivo para vergonha ou chacota.

O terceiro item, *se dar bem com os outros*, está diretamente ligado ao caráter competitivo ou cooperativo das atividades. Neste nível, o programa apresenta como objetivo proporcionar aos participantes experiências positivas e estimulantes, que sejam voltadas para a maestria e não para a competição (ESCARTÍ, 2005).

Traçando um paralelo com a questão da competição, o termo “sucesso” possui uma grande polissemia, podendo ser caracterizado por como vencer o outro durante as aulas, ou como superar seus próprios limites, entre outras possibilidades. Portanto, os alunos são levados a pensar que a atividade competitiva, automaticamente, resulta em um vencedor e em um perdedor, ao passo que as tarefas cooperativas podem converter-se em uma experiência de sucesso para todos (HELLISON, 2011). Desta forma, entendemos que as tarefas não competitivas, focadas no desenvolvimento pessoal, podem estimular de forma mais efetiva este item.

Nível III – Autonomia

A autonomia é o tema central do nível III. Os estudantes desta fase já superaram os problemas mais comuns durante as aulas, assim, o primeiro passo é caminhar de tarefas altamente dirigidas pelo professor, em direção às tarefas nas

quais os estudantes sejam *independentes* do controle docente (HELLISON, 2011), ou seja, a autonomia se refere à regulação da conduta por normas que surgem do próprio indivíduo (ESCARTÍ, 2005). Sendo assim, neste nível, levando em consideração a idade de seus alunos, os professores devem oferecer oportunidades para que eles desenvolvam seus interesses e talentos, estimulando nos estudantes comportamentos que favoreçam a criatividade e a tomada de decisões (ESCARTÍ, 2005).

Em seguida, pode-se iniciar o *estabelecimento de metas progressivas*, etapa na qual Hellison (2011) aponta a necessidade de o professor ajudar os alunos a estabelecer metas realistas que possam controlar, ou mesmo mensurar, estimulando-os a olhar para dentro de si.

O último ponto deste nível se refere a uma tarefa das mais difíceis, em especial entre os adolescentes, qual seja o desenvolvimento da *coragem para resistir à pressão dos colegas*, especialmente nos momentos de defender seus direitos pessoais, já que tal empreitada pode se mostrar como tarefa complexa. Deve-se ter em mente que as crianças devem ser ensinadas a como superar esta pressão, e os momentos de debate durante a aula se mostram de extrema importância para este desenvolvimento (HELLISON, 2011).

Nível IV - Ajudando os outros e liderança

Aqueles que demonstram respeito, esforço, cooperação e autonomia podem ser desafiados a desempenhar papéis nos quais o *cuidado com os outros e a liderança* são solicitados. No nível IV, estas habilidades são o foco de desenvolvimento e devem ser ajustadas à idade (HELLISON, 2011).

Desta forma, quando começamos a trabalhar neste nível, os estudantes devem ter aprendido a capacidade de se colocar no lugar dos outros, de compreender seus sentimentos e necessidades (ESCARTÍ, 2005). Os alunos devem manifestar a capacidade de ouvir e responder sem julgar, ajudando com humildade e apenas quando os outros assim solicitarem, recusando o papel de salvador dos

demais colegas e resolvendo as diferenças pacífica e democraticamente (HELLISON, 2011).

Estes itens estão fortemente vinculados com os componentes *cuidado e compaixão e sensibilidade e capacidade de resposta*. Os estudantes devem entender que todos possuem necessidades e sentimentos, e para atentar a isso, devem ter a habilidade de se colocar no lugar dos outros com objetivo de contribuir para que todos possuam uma experiência positiva durante a aula (HELLISON, 2011). Atentamos que neste nível apenas reconhecer o outro não basta, devendo-se esperar que os alunos se coloquem e tomem atitudes quando os direitos de outros forem desrespeitados.

A *força interior* versa tanto sobre a capacidade de resistir à pressão dos pares, quanto à habilidade de não se deixar conduzir por um espírito egocêntrico (HELLISON, 2011). Nesse estágio busca-se que os alunos demonstrem apreço pelos companheiros e respeitem seus direitos e pelo desempenho de papéis de liderança durante a aula, nas quais tenham responsabilidade em uma ou mais tarefas.

Nível V - Transferência para vida

Nível de grande abrangência pois, ao chegar aqui, a ideia é que o professor discuta sobre a realidade dos alunos fora do ambiente de aula (HELLISON, 2011), abordando os problemas encontrados pelos estudantes dentro e fora da escola, os espaços de prática de atividade física, a forma como estas práticas se desenvolvem na comunidade e suas diferenças na escola, procurando debater e contextualizar as diversas possibilidades de intervenção (HELLISON, 2011). Com isso, o objetivo é que os alunos apliquem em outros contextos de sua vida o que aprenderam nos quatro níveis iniciais do programa, por exemplo, em outras aulas, no pátio, no recreio, ou mesmo em casa (ESCARTÍ, 2005), se transformando em exemplos para os outros participantes.

Responsabilidade do Líder do Programa

O *líder do programa* é a forma com a qual Hellison (2011) se utiliza para se referir às pessoas que são responsáveis pelos alunos. Acreditamos que isso se deve ao fato de que, nem sempre, os encarregados de lecionar em programas esportivos e de atividade física, nos Estados Unidos, necessitam ser graduados em Educação Física. Cabe ressaltar que na legislação brasileira está estabelecido que todo programa de atividade física deve ser acompanhado por um profissional de Educação Física, e como estamos escrevendo do ponto de vista da educação básica, trataremos o *líder do programa* como sinônimo de professor.

Hellison (2011) aponta que alguns professores colocam os níveis de responsabilidade como centro do modelo TPSR, outros entendem que é o programa diário que deveria ocupar este lugar. No entanto, o autor atenta que após algumas semanas o desafio é colocar os temas constantemente durante as aulas. Para isso, entende que é de suma importância que o docente possua também as suas próprias responsabilidades, ou seja, aquelas que devem ser desenvolvidas durante o processo pedagógico. Consequentemente:

Se os níveis de responsabilidade são as responsabilidades dos alunos, os temas - empoderamento, autorreflexão, integração, transferência e nosso relacionamento com as crianças - são as responsabilidades do líder do programa (HELLISON, 2011, p. 22, tradução nossa¹²¹).

Quadro 20 – Responsabilidade do Líder do Programa
Empoderamento gradual
Autorreflexão
Incorporando o TPSR nas atividades ¹²²

¹²¹ Texto original: “If the levels of responsibility are the kids’ responsibilities, the themes – empowerment, self-reflection, integration, transfer, and our relationship with the kids – are the program leader’s responsibilities.”

¹²² O autor utiliza o termo “physical activities” que foi propositalmente traduzido como “atividades” por entendermos que o termo se adequa melhor à ideia aqui defendida.

Transferência
Se relacionando com as crianças

Fonte: Adaptado de Hellison (2011, p. 28, tradução nossa¹²³)

O *empoderamento gradual* preconiza que o professor vá delegando responsabilidades aos alunos de modo gradual, fazendo com que as crianças façam mais, e o professor menos, muito similar ao *espectro de estilos de ensino* criado por Mosston¹²⁴ (HELLISON, 2011). O espectro citado se baseia em uma crescente autonomia dos estudantes que, gradualmente, caminham do *estilo de comando*, no qual o professor é responsável por guiar todos os processos durante a aula, até chegar ao *autoensino*, estágio de grande independência do estudante (MOSSTON; ASHWORTH, 2002).

Schilling, Martinek e Tan (2001 apud HELLISON, 2011) utilizam a sequência na busca do empoderamento dos jovens:

1. Os alunos compartilham suas ideias e pensamentos na reunião de grupo.
2. Os alunos tomam decisões dentro do programa de atividade física.
3. Os alunos se envolvem no ensino por pares e treinamento.
4. Os alunos assumem papéis de liderança junto às crianças menores - ou seja, tornam-se professores ou líderes de várias idades (SCHILLING, MARTINEK, TAN, 2001 apud HELLISON, 2011, p. 23, tradução nossa¹²⁵).

A *autorreflexão* também assume um papel central neste modelo, pois é por meio do processo reflexivo que o professor poderá entender e tomar decisões importantes para a sua prática. Perguntas como “o que vale a pena fazer?”, “o que

¹²³ Os termos usados pelo autor são: gradual empowerment, self-reflection, embedding TPSR in the physical activities, transfer e being relational with kids.

¹²⁴ Em 1966, Muska Mosston introduziu o conceito de *Espectro de Estilo de Ensino* (Spectrum of Teaching Styles), baseado na ideia de que o ensino é “governado” pelo processo de tomada de decisão. Assim, são propostos onze estilos de ensino que podem ser utilizados pelos professores em sua prática, buscando desenvolver a autonomia dos estudantes. Os estilos vão de uma total dependência do aluno em relação ao professor e caminham em direção à sua independência. Mais informações podem ser encontradas no endereço: <https://spectrumofteachingstyles.org/>.

¹²⁵ Texto original: 1 - Students share their ideas and thoughts in the group meeting; 2- Students make decisions within the physical activity program; 3- Students engage in peer teaching and coaching e 4- Students take on leadership roles with younger kids – that is, become cross-age teachers or leaders.

realmente está funcionando com os alunos?”, “esta abordagem se mostra relevante para a vida dos estudantes?” são apenas uma amostra do potencial deste processo (HELLISON, 2011).

A necessidade de reflexão sobre o fazer pedagógico é apontada como uma forte ferramenta de desenvolvimento profissional, visto que a docência se trata de uma ação dialógica, interativa e reflexiva (ALARCÃO, 2001), assim, somente pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem, que se melhora a prática de amanhã (FREIRE, 1996).

A *incorporação das estratégias* e níveis do TPSR nas atividades práticas se mostra uma tática mais efetiva do que ensinar a responsabilidade em um momento à parte (HELLISON, 2011). O docente deve apresentar um considerável domínio do modelo, especialmente das estratégias, de forma que esta incorporação ocorra da forma desejada.

É importante lembrar que todas as estratégias de aprendizagem no TPSR têm raízes em algum tipo de conteúdo de atividade física e são usadas "conforme necessário". Portanto, o professor planejará uma lição que envolva o desenvolvimento de habilidades, jogos, exercícios e assim por diante, e depois usará uma das estratégias do TPSR conforme a situação exigir. (METZLER, 2017, p. 407, tradução nossa¹²⁶).

Hellison (2011) indica que uma forma popular, mas não tão eficiente de incorporação, é chamada de *adicionar*¹²⁷. Ela consiste em realizar a atividade prática como de costume, e após o término, o professor tenta ensinar conceitos como trabalho em equipe, *fair-play* ou outros conteúdos atitudinais. Nesta perspectiva, as lições pós atividades podem assumir o caráter meramente teórico (HELLISON, 2011). Com essa importante advertência, percebemos a necessidade de uma efetiva integração entre os conteúdos historicamente tematizados pela Educação Física, os objetivos e as estratégias do modelo.

A *transferência* dos aprendizados conseguidos com o TPSR não ocorre de forma automática para outros ambientes, ou mesmo para a vida dos alunos. Hellison

¹²⁶ Texto original: It is important to remember that all the learning strategies in TPSR have roots in some type of physical activity content and are used on an “as needed” basis. So the teacher will plan a lesson that involves skill development, games, exercise, and soon, and then use one of TPSR strategies as the situation demands.

¹²⁷ Termo original: add-on

(2011) atenta que o TPSR busca propiciar uma vida melhor aos estudantes, porém a vida não acaba quando a aula termina. Assim, são necessárias intervenções para que as aprendizagens sejam aplicadas em ambientes externos.

No entanto, ressaltamos que todas estas ações serão em vão se o professor não *estabelecer um bom vínculo com os alunos*. Os docentes precisam se relacionar bem com as crianças e isto inclui reconhecer os pontos fortes e não apenas as dificuldades, sua individualidade, sentimentos, sonhos, medos, escutar suas vozes e opiniões (HELLISON, 2011). Do mesmo modo, isso não se materializa em um ambiente no qual se aceita tudo que os estudantes querem. O professor deve confrontar os alunos quando necessário, considerando sempre que aquele que entra em embate com o docente merece respeito, tendo todos os pontos acima a serem considerados (HELLISON, 2011).

Formato do Programa Diário ou Formato da Aula

O Formato do programa diário¹²⁸ foi criado como forma de garantir que os temas previstos sejam realmente tratados em todos os encontros. Ao planejar as aulas, o professor deve se ater à estrutura do TPSR, que estabelece cinco momentos, sendo eles: tempo relacional, conversa de conscientização, plano de atividade física, reunião de grupo e tempo de autorreflexão (HELLISON, 2011).

Quadro 21 – Formato do Programa Diário
Tempo relacional
Conversa de conscientização
Plano de atividade física
Reunião de grupo
Tempo de autorreflexão

Fonte: adaptado de Hellison, (2011, p. 27, tradução nossa¹²⁹).

¹²⁸ O autor utiliza este termo como sinônimo de aula.

¹²⁹ Os termos utilizados pelo autor são: Relational time, awareness talk, physical activity plan, group meeting e self-reflection time.

O *tempo relacional* geralmente ocupa o lugar antes do início das orientações da aula, ocorrendo algumas vezes durante ou depois delas. Trata-se de uma forma de interagir brevemente com os estudantes, falando seus nomes, fazendo observações pessoais, ou mesmo lembrando ocorrências anteriores (HELLISON, 2011). Ele pode ser resumido como uma forma de cumprimento que tem por objetivo estabelecer um bom clima para realização das tarefas.

A *conversa de conscientização* é o início da aula propriamente dita, pode ser realizada juntamente com um aquecimento se este se mostrar necessário. A ênfase aqui é explicitar a importância de assumir a responsabilidade durante a aula por meio de uma conversa breve, que pode descrever os níveis de responsabilidade I ou II, as vezes mais de um, ou conter apenas conceitos amplos como: “Hoje vamos nos esforçar para não causar problemas para ninguém” (HELLISON, 2011).

O *plano de atividade física* ocupa o maior tempo. Os níveis e estratégias do TPSR são incorporados neste momento da aula (HELLISON, 2011).

A *reunião de grupo* preferencialmente ocorre próximo ao término da aula, para que neste momento todos se encontrem para conversar sobre os acontecimentos. Pode-se, por exemplo, pedir que se explicita as pessoas que contribuíram positivamente para o andamento das tarefas, aconselhar o professor sobre o que funcionou ou não, as impressões sobre a lição do dia etc. (HELLISON, 2011). Deve-se ter em conta que o propósito deste momento é propiciar situações de tomadas de decisão em grupo, que só podem ser alcançadas na *práxis* (HELLISON, 2011). O autor aponta que esta parte da aula costuma utilizar de estratégias que envolvem os níveis I e IV, pois grande parte dos problemas, nas aulas, envolvem perturbações, abuso e consequentemente conflitos, e todo este processo pode ser entendido como uma contribuição ao grupo, o que englobaria o nível IV (HELLISON, 2011).

Para que a reunião possa ser mais efetiva possível são apontadas algumas orientações, tais como: não haver desrespeito no grupo, todos devem ser incluídos no debate e que os conflitos sejam resolvidos de forma pacífica (HELLISON, 2011).

Ainda com todos juntos o docente pode aproveitar para organizar o denominado *tempo de autorreflexão*. Este momento trata de uma autoavaliação, na qual os alunos devem refletir sobre suas ações durante a aula. Aqui os níveis podem ser uma ferramenta de apoio (HELLISON, 2011), já que o professor pode lançar mão de métodos de autoavaliação como: questões reflexivas, formulários e os *níveis cumulativos* como apoio a este momento (HELLISON, 2011). Hellison (2011) aponta que ele geralmente ocorre ao final da aula, mas frisa que em alguma situação específica pode necessitar ser posto de imediato, como por exemplo, para fazer alguma intervenção momentânea, a que o autor nomeou de *autorreflexão sob demanda*¹³⁰.

Sugestão de Estratégias de Incorporação

O tempo destinado à prática da atividade física ocupa, de longe, a maior parte do programa diário, e é também a parte mais difícil para os docentes iniciantes no modelo TPSR (HELLISON, 2011). Os professores, de modo geral, demonstram maior capacidade em inserir a *conversa de conscientização*, a *reunião em grupo* e o *tempo de reflexão*, e uma menor habilidade, ou disposição, na incorporação dos princípios do TPSR nas atividades práticas das aulas, conforme HELLISON (2011).

Um ponto a se destacar é que diferentes atividades oferecem oportunidades diversas para trabalhar o TPSR. Em outras palavras, os jogos, por exemplo, promovem muitas oportunidades para desenvolver comportamentos socialmente responsáveis, trabalho em equipe, *fair-play* e resolução de conflitos. Por outro lado, atividades de ginástica ou de academia proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de responsabilidade para com seu próprio corpo, de forma não competitiva (HELLISON, 2011). Nesse ponto, cabe ao professor observar e estabelecer quais pontos do TPSR podem ser trabalhados em cada conteúdo.

O TPSR depende de uma progressão solta para facilitar o processo de incorporação, e esta liberdade está fortemente vinculada ao tamanho e à maturidade da turma (HELLISON, 2011). O primeiro passo que se faz necessário em sua

¹³⁰ Texto original: Self-Reflection on Demand

adoção é que os alunos entendam que ter responsabilidade com eles próprios e com sua relação com os colegas é a principal prioridade do programa (HELLISON, 2011).

No início, é comum que os estudantes apresentem posturas e escolham atividades nas quais haja a possibilidade de eliminar outros alunos, que requeiram pouco ou nenhum trabalho em grupo, o que resultem em um ciclo no qual os melhores ficam melhores, e os mais fracos continuem fracos (HELLISON, 2011). Esta situação é facilmente ilustrada, quando no ensino de esportes coletivos, o professor permite que a equipe vencedora continue na quadra para jogar com o próximo time, e o grupo derrotado tenha que sair para esperar a próxima vez, flagrantemente demonstrando uma situação na qual os mais hábeis podem jogar durante todo o tempo, e os que apresentam dificuldades possuem menos oportunidades de aprender. Neste cenário, o professor poder utilizar o modelo de instrução direta, visando criar um clima que garanta o direito e a participação de todos, como também introduzir conceitos como esforço e cooperação (HELLISON, 2011). Alguns destes comportamentos remetem à prática institucionalizada das atividades esportivas, outros remetem a atitudes encontradas em espaços fora do contexto escolar, como na quadra do bairro. O que propomos é, finalmente, que os estudantes compreendam que os princípios educativos da escola sejam fortemente respeitados, bem como o direito de todos a aprender.

Nesta fase, especialmente nos programas de educação física escolar, a maior parte do tempo da atividade envolve a própria atividade intercalada com lembretes de responsabilidade e instrução direta. Isso não significa um monte de conversa! Significa simplesmente manter uma breve conversa sobre conscientização, seguida de lembretes de uma ou duas frases, conforme necessário. A instrução direta pode incluir estratégias como a regra do todos tocam (todos os companheiros devem manusear a bola de basquete antes dela ser arremessada, com modificações para outros esportes) para promover o trabalho em equipe e o treinamento recíproco (dois parceiros se revezam dando feedback um ao outro) para introduzir liderança. As crianças são minimamente empoderadas nesse estágio, à medida que aprendem a respeitar os direitos e a ajudar os outros. (HELLISON, 2011, p. 67, tradução nossa¹³¹).

¹³¹ Texto original: At this stage, especially in in-school PE, most the activity time involves the activity itself interspersed with responsibility reminders and direct instruction. That doesn't mean a lot of talk time! It simply means holding a brief awareness talk followed by one – or two-sentence reminders as needed. Direct Instruction can be include such strategies as the all-touch rule (all teammates must handle the basketball

Com o passar do tempo, o professor deve, aos poucos, introduzir momentos de tomada de decisão em um empoderamento progressivo, assim, gradualmente, os alunos irão possuindo mais controle e responsabilidade sobre a própria decisão, atitudes e ações (HELLISON, 2011).

Para isso, o autor estabelece uma série de estratégias que podem ser utilizadas em cada nível, respeitando o objetivo estabelecido em cada um deles e tendo como foco incorporar o TPSR às atividades diárias das aulas.

No nível I, focando no princípio ao direito de todos participarem da aula, a estratégia se propõe a agir antes que os problemas surjam (HELLISON, 2011). Para esse fim, alterações nas regras dos jogos e na forma de escolha dos integrantes das equipes são ações importantes, como a já citada regra de todos tocarem no basquete, ou no voleibol a possibilidade de os alunos com dificuldade sacarem mais à frente, assim como alterações na regra da queimada, na qual os alunos queimados, ao invés de excluídos, mudem de equipe ou a exigência que na escolha dos times as equipes sejam montadas de forma equilibrada são alguns exemplos de estratégias para alcançar os objetivos do nível I (HELLISON, 2011).

As estratégias do nível II visam promover a automotivação, o que também inclui ajudar os colegas que não estão estimulados a participar, tentar e experimentar coisas novas e ações de cooperação que são necessárias para que todos tenham uma boa atuação (HELLISON, 2011). Entre as possibilidades existentes podemos destacar a *automodificação das tarefas*, pelas quais os estudantes são encorajados a alterar seus afazeres criando um auto desafio em busca dos seus limites; *desafios no próprio ritmo* nos quais os alunos são colocados frente a atividades que possuem uma dificuldade progressiva e se movem de um ponto ao outro de acordo com seu próprio ritmo; na *redefinição de sucesso* os alunos são levados a estabelecer metas, as quais devem realizar para serem considerados vencedores, assim o sucesso é deslocado do ganhador, ou do melhor

before it is shot, with modifications for others sports) to promote teamwork and reciprocal coaching (two partners take turns giving each other feedback) to introduce leadership. Kids are minimally empowered at this stage as they learn to respect the rights of others and help others.

jogador, podendo ser alcançado, por exemplo, ao acertar um saque da linha de fundo ou realizar uma coreografia de dança (HELLISON, 2013).

Outra possibilidade pode ser estabelecer *uma escala de intensidade* onde os alunos são agrupados de acordo com a intensidade que pretendem participar em uma mensuração de 0 a 10. O professor pode estabelecer três grupos, o de esforço mínimo indo de 0 a 3, o de médio esforço de 4 a 7, e o de muito esforço de 8 a 10. Neste modelo o professor, por meio do diálogo, pode estimular os estudantes a refletirem se os níveis que escolheram são os ideais, se podem se esforçar mais e se não subestimaram seu próprio esforço (HELLISON, 2011).

No nível III busca-se desenvolver um progressivo empoderamento pelo incremento das tomadas de decisões individuais, objetivando a elaboração de um plano pessoal durante as aulas (HELLISON, 2011). As estratégias sugeridas nesta etapa formam a *tarefa independente*¹³², que propõe que os alunos trabalhem sem uma supervisão direta do professor; a *progressão de estabelecimento de metas*¹³³, recurso pelo qual os estudantes podem desenvolver a responsabilidade pela elaboração de planos com metas pessoais e eventualmente avaliar se estão cumprindo as metas propostas por meio de um autorrelato¹³⁴, o qual pode ser elaborado a partir de um formulário em que os estudantes descrevem as atitudes que tiveram durante a aula; *plano pessoal*¹³⁵ é a determinação de metas, parte importante que se apresenta como uma ação mais ampla que a anterior, cuja grande variedade de formas, pode reunir desde contratos orais, nos quais os estudantes se comprometem a cumprir determinada ação, a um planejamento por escrito (HELLISON, 2011).

Cooperar, ser digno de confiança, ajudar uns aos outros e assumir parte da liderança são objetivos constantes do nível IV. Entre as estratégias desenvolvidas neste nível estão: *papéis de ajuda e liderança*, *metas em grupo* e *clube da girafa*¹³⁶ (HELLISON, 2011).

¹³² Termo original: On-task Independence.

¹³³ Termo original: Goal-Setting Progression.

¹³⁴ Termo original: Self-Report.

¹³⁵ Termo original: Personal Plan.

¹³⁶ Termos originais: Helping and Leadership Roles, Group Goals e Giraffe Club.

Neste nível o professor deve integrar os *papéis de liderança e ajuda* durante as aulas pela utilização de momentos de treinamento recíproco, ensino e treino por pares, escolha de alunos para desempenhar o papel de liderança na condução de alguns exercícios técnicos, entre outros.

No *estabelecimento de metas em grupo*, os alunos são divididos em pequenas equipes que devem estabelecer metas de acordo com a atividade proposta na aula.

Já o clube da girafa se resume à criação de um grupo com aqueles que esticam o pescoço para o bem comum (HELLISON, 2011), uma alusão direta ao encantador comportamento do mamífero na natureza, que é tido como um animal pacífico, de enorme coração, que enxerga longas distâncias e protegem os demais membros de sua manada.

As estratégias do nível V objetivam desenvolver a atenção e a responsabilidade em ambientes externos aos das aulas de Educação Física (HELLISON, 2011). Uma ação a ser proposta é o *ensino interidade*¹³⁷, no qual alunos mais velhos são responsáveis por ensinar turmas mais novas, ou inclusive propondo que alunos que já concluíram seus estudos na escola retornem e sejam professores de outras turmas (HELLISON, 2011).

Resolução de Problemas

Um ponto interessante que podemos destacar no TPSR é o fato de o autor prever momentos nos quais problemas podem ocorrer, apontando algumas ações que os docentes podem tomar como forma de superar atitudes indesejadas durante as aulas.

Para tanto, uma das estratégias é a *autorreflexão*, pois como aponta Hellison (2011), o essencial para resolver qualquer problema é saber a sua causa. Um segundo mecanismo sugerido é a *reflexão na ação*, uma forma especial de autorreflexão, só que menos contemplativa e mais rápida, que se parece com um julgamento simples baseado em uma análise veloz da situação.

¹³⁷ Termo original: Cross-age teaching.

Hellison (2011) nos alerta que desenvolver as duas estratégias anteriores podem ajudar bastante nas negociações e problemas que surgem o tempo todo, mas apesar de serem extremamente úteis, existem ainda planos extras, naquilo que o autor chama de *saco de truques*, que propiciam uma preparação mais detalhada para essas situações. Destacamos, porém, que algumas estratégias do saco de truques parecem estar desalinhadas com alguns pressupostos da pedagogia contemporânea, invocando alguns preceitos que nos lembram a concepção behaviorista, visto que recorrem a uma espécie de prêmio pelo bom comportamento, como por exemplo, na *regra da vovó*¹³⁸. Mais uma vez, atentamos à necessidade de uma posição crítica do docente, utilizando aquilo que entender estar alinhado às suas concepções e retirando, transformando, ou mesmo, subvertendo aquilo que não for apropriado.

As ações do *saco de truques* serão apresentadas agrupadas por nível, como veremos a seguir.

Nível I – Problemas individuais de disciplina:

Os primeiros problemas apresentados se encontram no âmbito da indisciplina. Como já apontado anteriormente, um dos objetivos deste nível é garantir que a aula seja um ambiente seguro e agradável para todos os alunos.

Segundo Peggy Pastor (2002 apud HELLISON, 2011), algumas escolas não encaram a disciplina como deveriam:

o que acontece com as escolas que tiram a responsabilidade dos alunos e levam muitos deles a uma atitude de "nós contra eles" quando chegam ao ensino médio?... Disciplina não é uma questão de manter as coisas sob controle, fazendo escolhas para os alunos... é uma questão de ajudar os alunos a aprender a fazer boas escolhas e a ser responsável por essas escolhas. [Embora] não acreditemos mais que todas as crianças aprendam a ler da mesma maneira... em questões de... disciplina, ainda parecemos pensar e agir como se um tamanho fosse adequado para todos (PASTOR, 2002 apud HELLISON, 2011, p. 91, tradução nossa¹³⁹).

¹³⁸ Sexta estratégia sugerida na próxima tabela.

¹³⁹ Texto original: What is about schools that takes responsibility away from students and brings many of them to an "us against them" attitude by the time they reach high school? ... Discipline is not a matter of keeping things under control by making choices for students ... it is a matter of helping students learn to make good

Quadro 22 – Sugestões de estratégias no enfrentamento dos problemas individuais de disciplina

Nível	Estratégias	Descrição
Nível I: Problemas individuais de disciplina	Princípio da Sanfona	Propõe a expandir e/ou reduzir o tempo destinado para a atividade em relação à quantidade de comportamentos abusivos ou perturbadores. O tempo retirado desta etapa é acrescentado em outra parte da aula.
	Consequências lógicas	Atenta que a “punição” para um comportamento indesejado deve ter uma ligação lógica com a ação realizada. Em um episódio no qual um aluno pratica bullying ele não deve ser punido com redução do tempo de toda a sua equipe, mas sim, com um pedido de desculpas público.
	Negociação	Essa estratégia visa deixar dois pontos claros ao estudante indisciplinado: 1. Você está andando fora da linha; 2. “Nós” precisamos resolver isso. Aqui pode-se solicitar que o próprio aluno forneça ideias ou opine sobre as ações que serão tomadas. Observe que o professor deve se colocar como parte da solução de problemas, ajudando a encontrar soluções.
	Progressão “ficar de fora”	Esta ação é voltada para alunos que perdem a calma ou tomam atitudes graves. Ocorre geralmente em situações de jogo e disputa. Resumidamente, nesta progressão o docente propõe ao aluno o seguinte roteiro: 1. Escolher se sentar ou se controlar; 2. Sentar com a opção de retornar quando estiver pronto para colocar ações do nível I em prática; 3. Ficar sentado até que um plano objetivando a solução do problema seja negociado com o

choices and to be responsible for those choices. [Although] we no longer believe that all children learn to read in the same way ... in matters of ... discipline we still seem to think and act as if one size fits all.

		professor; 4. Negociar um segundo plano, se o primeiro falhar; 5. Ser encaminhado para uma ajuda especial como último recurso.
	Sem plano, sem jogo	Trata-se de uma pequena variação da estratégia anterior. Nela, o aluno só poderá voltar ao jogo se apresentar um plano para mudar seu comportamento que resultou na suspensão.
	Regra da Vovó	Em turmas muito resistentes à prática de alguma atividade, pode-se tentar a negociação no estilo “se vocês realizarem esta atividade sem problemas, eu destinarei alguns minutos da aula para vocês praticarem a atividade que quiserem”. Embora possa se tratar de uma atitude controversa, esta estratégia foi utilizada por Hellison para ensinar yoga para alunos que apresentavam muitos problemas de disciplina. Neste caso, a atividade proposta pelo docente focava trabalhar valores que depois seriam aplicados em outros conteúdos.
	Grupo guiado pelo professor	Consiste na divisão da turma em dois grupos, um autogerido, e outro guiado pelo professor. Os alunos que ainda não apresentam comportamentos esperados, ficam no grupo acompanhado pelo docente.
	Cinco dias limpo	Estabelecer com os estudantes a meta de cinco dias (ou a quantidade que o professor desejar) sem infringir as regras de convivência ou do nível.
	Grupo de referência	Alguns alunos que apresentam comportamentos fortemente disruptivos, podem fazer uso de medicamentos ou estar em uma situação grave de risco social. Nesses casos é possível que o docente precise do apoio de outros órgãos ou colegiados nesta ação.

Fonte: Adaptado de Hellison (2011).

Nível I – Estratégias de resolução de conflitos

Alguns conflitos podem ser negociados durante a reunião de grupo, mas em algumas situações ter a participação de toda a turma pode ser um dificultador (HELLISON, 2011). Em seguida serão apresentadas algumas estratégias que devem ser utilizadas durante os conflitos.

Quadro 23 – Sugestões de estratégias para de resolução de conflitos

Nível	Estratégias	Descrição
Nível I: Estratégias de resolução de conflito	Corte esportiva	Baseia-se na eleição, pelos alunos, de três estudantes que desempenharão os papéis de juízes em situações que requeiram um extenso debate.
	Auto - juiz	Esta estratégia se baseia na ideia de que os alunos devem resolver os impasses durante os jogos sem a participação dos juízes, se auto monitorando.
	Conversa no banco	Em um conflito envolvendo dois estudantes, o docente pode encaminhá-los para um “banco” onde os dois devem resolver a disputa. Não há a necessidade de ambos detalharem como resolveram, apenas dizerem “acabou”.
	Plano de emergência	Pressupõe a elaboração de um plano no momento da reunião em grupo, visando resolver problemas que podem ocorrer durante a aula.
	Construindo novas regras	Solicitar aos discentes que construam novas regras para ajudar a resolver os problemas que aparecerem.

Fonte: Adaptado de Hellison (2011).

Nível II – Ensino por convite

Consiste em convidar os estudantes relutantes em participar.

Quadro 24 – Sugestão de estratégia para o ensino por convite

Nível	Estratégia	Descrição
Nível II	Ensino por convite	O docente conversa com os estudantes que apresentam resistência em participar e solicita que eles realizem alguma atividade da aula, frases como “tente fazer uma semana do meu jeito” podem ser úteis. É necessário lembrar aos alunos que o <i>esforço</i> é um dos passos para desenvolver responsabilidade.

Fonte: Adaptado de Hellison (2011).

Nível III – Lutas com empoderamento

Neste nível, Hellison (2011) apresenta duas estratégias de empoderamento.

Quadro 25 – Sugestões de estratégias para desenvolver o empoderamento

Nível	Estratégias	Descrição
Nível III – Lutas com empoderamento	Estratégias de facilitação do empoderamento	Alguns alunos apresentam dificuldades em construir ou desenvolver seu plano pessoal. O professor deve estar atento e sugerir alterações nos planejamentos pessoais. Um exemplo disso é quando os estudantes apenas visam a melhoria nas suas potencialidades, excluindo do plano seus pontos fracos.
	Coragem para resistir à pressão dos pares	O autodesenvolvimento é conseguido quando os alunos refletem suficientemente na escolha de metas que visam unicamente suas necessidades e interesses presentes e futuros. Em alguns casos, os estudantes fazem escolhas visando

		serem aceitos pelo grupo, e não necessariamente suas carências. O professor deve estabelecer um clima positivo em consonância com os pressupostos do TPSR, expressando verbalmente as situações de pressão dos pares.

Fonte: Adaptado de Hellison (2011).

Nível IV – Problemas de ajuda e liderança

Nem sempre a ação de ajudar os companheiros nasce de uma boa intenção, brotando, em alguns casos, de um sentimento de superioridade e arrogância (HELLISON, 2011). Por este motivo este nível salienta o carinho, compaixão, sensibilidade e capacidade de resposta (HELLISON, 2011).

Quadro 26 – Sugestão de estratégia para o enfrentamento de problemas de liderança

Nível	Estratégia	Descrição
Nível IV	Problemas de ajuda e liderança	Uma forma de construir comportamentos de compaixão, sensibilidade e capacidade de resposta é colocar os estudantes em papéis de liderança. O professor deve ficar extremamente atento ao designar líderes, pois alguns alunos podem apresentar atitudes problemáticas. Muitas vezes os problemas podem ser corrigidos com pequenos feedbacks como: “seja mais positivo”, “ele precisa de ajuda”. Em comportamentos extremamente negativos, as lideranças podem ser “removidas” temporariamente para uma pequena conversa.

Fonte: Adaptado de Hellison (2011).

Nível V – Problemas específicos fora das quadras

Os problemas desse nível não costumam atrapalhar a implementação do modelo TPSR como os apresentados nos demais níveis, e geralmente envolvem a suspensão do aluno por problemas ocorridos fora das aulas, reclamações de outras pessoas ou funcionários e queixas dos responsáveis em relação ao comportamento do estudante em casa (HELLISON, 2011).

Quadro 27 – Sugestão de estratégia para o enfrentamento de problemas exteriores à aula

Nível	Estratégia	Descrição
Nível V	Problemas específicos fora das quadras	Esses problemas podem ser contornados através dos momentos de conversa e interação durante as aulas. Há a possibilidade de o professor tentar estabelecer momentos de conversa com os demais funcionários da escola e deixar os estudantes cientes destes encontros. Um argumento é esclarecer aos alunos que entrar em embate com as autoridades da escola nunca termina bem para eles.

Fonte: Adaptado de Hellison (2011).

Avaliação

Como qualquer ação que ocorre no interior das unidades escolares, se faz necessário a realização de um processo de avaliação que observe com maior detalhamento as propostas implementadas. Segundo Hellison:

Para que o TPSR funcione efetivamente, o feedback deve ser coletado na forma de avaliação de várias fontes, e as estratégias de avaliação usadas

precisam refletir os valores e temas centrais do TPSR, priorizando a decência humana, os relacionamentos positivos e pessoa um todo, através da autorreflexão, empoderamento e transferência (HELLISON, 2011, p. 161, tradução nossa¹⁴⁰).

Desta forma, o autor propõe a realização de três tipos de avaliação, cada uma possuindo suas próprias ferramentas. A primeira forma de avaliação de que trataremos tem como foco o *aluno*, a segunda o *professor* e, pôr fim, a avaliação do *programa*¹⁴¹ (HELLISON, 2011). Embora elas se apresentem enumeradas, não há a necessidade de realizá-las em uma época específica, podendo as três serem efetuadas em qualquer época.

Avaliação dos Alunos

Esta forma de avaliação deve analisar a efetividade do TPSR de duas formas: em primeiro, fornecendo informações sobre as percepções do professor sobre o quanto os estudantes evoluíram em relação aos objetivos do programa, e em segundo, no empoderamento dos alunos no processo de avaliação (HELLISON, 2011).

As ferramentas propostas são a *avaliação informal*, *avaliação formal*, *avaliação por rubricas*, *opinião dos estudantes na classificação*, *redefinição de sucesso na autoclassificação*, e *avaliação das ações fora da aula*¹⁴² (HELLISON, 2011).

A avaliação informal é contínua e integrada às ações do TPSR, em especial nos momentos de conversa do programa diário, o que propicia o envolvimento de todos neste processo (HELLISON, 2011).

O modelo formal de avaliação se parece bastante com o anterior, mas requer que os estudantes escrevam sobre as impressões e aprendizados no programa,

¹⁴⁰ Texto original: For TPSR to work effectively, feedback must be gathered in the form of assessment from a number of sources, and the assessment strategies used need to reflect the core values and themes of TPSR thereby prioritizing human decency, positive relationships and the whole person as self-reflection, empowerment, and transfer.

¹⁴¹ Termos originais: student assessment, teacher evaluation e program evaluation.

¹⁴² Termos utilizados: Informal student assessment, formal student assessment, creating and using rubrics, giving students a Say in Grading, redefining success in self-grading e what about level V (outside the gym)?

podendo ser em formato de prova ou de diário (HELLISON, 2011). O terceiro modelo apontado pelo autor é o uso de rubricas que devem ser criadas pelos professores, levando em conta o nível dos estudantes e a sua idade (HELLISON, 2011).

As rubricas podem ser preenchidas pelos estudantes em um processo de autoavaliação ou em uma avaliação por pares (HELLISON, 2011). Em qualquer modelo adotado é recomendado pensar em maneiras de integrar os estudantes nesse processo (HELLISON, 2011). Segundo o autor, solicitar que os alunos se autoavaliem em relação aos níveis pode ser uma forte ferramenta na solução de problemas, visto que o docente pode questioná-los sobre possíveis discrepâncias entre o descrito na autoavaliação e as ações praticadas nas aulas (HELLISON, 2011).

A redefinição do sucesso, na autoclassificação, se propõe a avaliar os estudantes em relação à sua evolução, em que a comparação é realizada com eles mesmos, eliminando assim comparações sobre quem seria o melhor (HELLISON, 2011).

A avaliação em relação ao nível V, às vezes, não se mostra possível ou necessária, visto que é difícil avaliar os alunos fora do ambiente de aula (HELLISON, 2011). Assim, o autor sugere a utilização de questionários com perguntas sobre o que os estudantes aprenderam em relação a ter responsabilidade fora das aulas, e como aplicaram ou aplicariam as aprendizagens em ambientes exteriores à aula (HELLISON, 2011).

Avaliação do professor

Como em qualquer profissão, se faz necessário que o professor realize uma avaliação de seu trabalho, especialmente por meio da prática reflexiva e da avaliação da fidelidade do programa (HELLISON, 2011).

Para qualificar a prática reflexiva e a avaliação da fidedignidade do programa pode ser utilizado um diário reflexivo, no qual o professor registra suas metas, habilidades, qualidades, como o programa foi implementado no dia e como funcionou (HELLISON, 2011). Outra forma proposta é utilizar o questionário abaixo.



Quadro 28 - Questionário para professores – TPSR

1. Você gosta dos alunos e consegue se relacionar com eles?
2. Você tenta tratar todos os alunos como indivíduos?
3. Você passa algum tempo conscientemente concentrando-se nos pontos fortes dos alunos?
4. Você ouve os alunos e acredita que eles possuem conhecimentos?
5. Você compartilha sua autoridade de professor com os alunos?
6. Você ajuda seus alunos a resolver seus próprios conflitos para que eles possam fazer isso sozinhos?
7. Você ajuda seus alunos a aprender a controlar suas declarações negativas e temperamento, ou eles confiam em você para controlá-los?
8. Você ajuda os alunos a incluir todos nas atividades para que eles possam fazer sozinhos?
9. Você oferece aos alunos oportunidades de trabalhar de forma independente e com seus próprios objetivos?
10. Seus alunos têm voz na avaliação de cada lição e na solução dos problemas que surgem?
11. Seus alunos têm oportunidades de refletir individualmente sobre o quanto respeitam os outros, esforçam-se e cooperam em suas atividades, são auto direcionados, desempenham papéis de ajuda e liderança e experimentam essas coisas em suas vidas?
12. Seus alunos têm oportunidades de assumir papéis significativos de liderança no ensino e treinamento?
13. Você coloca alguma ênfase na transferência dos níveis da sua turma para a vida dos alunos?
14. Seus alunos deixam seu programa entendendo o que significa assumir responsabilidade e como isso se aplica a eles?

Fonte: Adaptado de Hellison (2011, p. 151, tradução nossa¹⁴³).

¹⁴³ Texto original: TPSR Teacher Questionnaire. 1. Do you like kids, and can you relate to them? 2. Do you try to treat all kids as individuals? 3. Do you spend some time consciously focusing on students' strengths? 4. Do you listen to students and believe that they know things? 5. Do you share your power as a teacher with students? 6. Do you help your students solve their own conflicts so that they can do so on their own? 7. Do you help your students learn to control their negative statements and temper, or do they rely on you control them? 8. Do you help students include everybody in the activities so that they can do soon their own? 9. Do you give students opportunities to work independently and their own goals? 10. Do your students have a voice in evaluating each lesson and solving problems that arise? 11. Do your students have opportunities to individually reflect on how well they respect others, put effort and cooperation into their activities, are self-directed, perform helping and leadership roles, and try these things in their lives? 12. Do your students have opportunities to assume meaningful leadership roles such as teaching and coaching? 13. Do you place some emphasis on transferring

O autor aponta que estas questões podem ser respondidas com as seguintes afirmações: estou fazendo isso agora; quero implementar isso em breve; isso é uma meta de longo prazo; preciso pensar mais sobre isso; isso não é relevante para minha realidade (HELLISON, 2011).

Avaliação do programa

Segundo o idealizador do TPSR, avaliar a efetividade da implementação deste modelo não se mostra uma tarefa simples, pois é comum encontrar professores com diversas turmas, cujo número de alunos é elevado (HELLISON, 2011), ocorre, ocasionalmente, certa falta de prestígio que as aulas de Educação Física podem ter em algumas unidades escolares, por isso a avaliação aqui sugerida se mostra bastante valiosa e necessária, podendo ser realizada utilizando *múltiplos recursos de evidência, projetos culminantes e avaliação dos estudantes* (HELLISON, 2011).

As *múltiplas evidências* podem contemplar o diário ou plano de ensino do professor, autoavaliação e opiniões de colegas de escola, percepções dos estudantes sobre o programa, monitoramento da evolução do comportamento dos alunos durante as aulas, aplicação de avaliações anônimas dos discentes, resultados de pré e pós questionários, reflexões por escrito dos estudantes, conversas com funcionários da escola e a quantidade de ocorrências registradas em livros e diários relativos ao mal comportamento (HELLISON, 2011).

Os *projetos culminantes* detém o poder de ilustrar através da elaboração de produtos as aprendizagens conseguidas com o TPSR, mas que são difíceis de mensurar (HELLISON, 2011). Os projetos podem se materializar de diversas formas,

the levels from your class to students' lives outside your program? 14. Do your students leave your program understanding what taking responsibility means and how it applies to them?

tais como apresentações, confecção de livros, elaboração de pequenos vídeos, exposição fotográfica, entre outros (HELLISON, 2011).

A *avaliação dos alunos* sobre o programa pode ser realizada e efetivada pelo uso de questionários com perguntas abertas e fechadas, com foco na elaboração de metas, mudanças de comportamentos, desejo de continuar estudando neste modelo etc (HELLISON, 2011).

5.4.3 O que dizem alguns estudos no Brasil sobre o TPSR

Como salientado anteriormente, dos modelos instrucionais aqui propostos, o TPSR é o menos estudado em nosso país. Assim, dentre os estudos encontrados, selecionamos, com destaque, o interessante trabalho desenvolvido por Monteiro, Pick e Valentini (2008).

As pesquisadoras realizaram seu trabalho com quatro crianças que apresentavam atraso motor, sendo que três delas eram público-alvo da Educação Especial (síndrome de down, autismo e paralisia cerebral). O estudo tinha como intuito avaliar a responsabilidade pessoal e social destes alunos após um programa de intervenção motora inclusiva. Salientamos que, mesmo se tratando de um programa de desenvolvimento motor, as docentes incluíram algumas estratégias apontadas pelo criador do TPSR em seu desenvolvimento.

Ao final, concluiu-se que as crianças com atrasos motores, com ou sem necessidades educacionais especiais, demonstraram, ao longo do programa interventivo, a redução do comportamento de “não participar” e com isso apresentaram ainda ganhos positivos em relação ao trabalho com autonomia, além de comportamentos relacionados ao nível social mais elevado – empatia e cuidado -, o que revela que os participantes buscaram ajudar e colaborar com seus pares, bem como cuidar de si (MONTEIRO; PICK; VALENTINI, 2008).

Outra pesquisa que vale menção é a de Ferreira (2018) que, em seu mestrado, propôs a elaboração, implementação e avaliação de um curso EAD para docentes da rede pública, voltado para a educação em valores e cuja proposta foi toda baseada no modelo TPSR de Hellison.

Cabe esclarecer, no entanto, que sobre essa última pesquisa, embora os objetivos da pesquisadora estivessem além da avaliação do modelo junto aos estudantes, no que tange à sua aplicabilidade, ela atenta que dos quatro docentes que finalizaram seu curso, dois relataram dificuldades quanto à adoção de uma nova postura para mediar conflitos e resistência à nova concepção de ensino, uma vez que o TPSR exige mais do professor em sua ação pedagógica. Em contrapartida, sua aplicação propiciou aos estudantes momentos reflexivos no decorrer das aulas acerca de valores (FERREIRA, 2018) e finalizou:

Como resultado percebido da aplicação do TPSR os educadores relataram que foi uma experiência inovadora, proveitosa e de grande potencial para a formação humana dos estudantes. Ressaltam que constataram sinais de maior envolvimento e participação nas aulas de Educação Física. Relataram ainda que as atitudes de respeito prevaleceram entre os estudantes, apesar dos conflitos iniciais. Considera-se que ainda carece de uma adaptação do Modelo de Hellison para o sistema educacional brasileiro (FERREIRA, 2018, p. 116).

6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA – PARTE 2

Para alcançar as demais finalidades propostas por este estudo, realizamos uma pesquisa do tipo descritiva, utilizando a abordagem de Métodos Mistos.

Dentre outros objetivos, a pesquisa descritiva visa levantar os pontos de vista, atitudes e crenças da população pesquisada (GIL, 2019; RICHARDSON, 2017), buscando unicamente reunir e mensurar informações de maneira independente ou conjunta, sobre os conceitos ou aspectos a que se referem (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013).

Tendo como mote os objetivos aqui propostos, a princípio se pensou na utilização de uma abordagem quantitativa, visto que ela é indicada para testar teorias objetivas – em nosso caso, as proposições contidas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, - analisando as conexões entre as suas variáveis que, por sua vez, podem ser mensuradas por instrumentos, objetivando um tratamento estatístico (CRESWELL, 2010; SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013).

Como salientado na Introdução, este trabalho procurou situar a *indisciplina* e o *afastamento* dos estudantes dentro de um conjunto de problemas enfrentados pelos docentes. Desta forma, optamos por elaborar três questões de formato aberto, pois se adotássemos respostas de múltipla escolha poderíamos induzir os pesquisados e não contemplar toda a possível gama de problemas que acometem os professores durante suas aulas. Como os dados das perguntas abertas não seriam simplesmente tabulados, mas passariam também por um processo de análise de conteúdo, que ajudasse a interpretar os dados quantitativos, a pesquisa quantitativa foi preterida em relação ao método misto.

Creswell e Clark (2013) apontam que:

Os problemas de pesquisa adequados aos métodos mistos são aqueles em que uma fonte de dados pode ser insuficiente, os resultados precisam ser explicados, os achados exploratórios precisam ser generalizados, um segundo método é necessário para melhorar um método primário, uma postura teórica necessita ser empregada e um objetivo geral da pesquisa pode ser mais bem tratado com fases ou projetos múltiplos (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 24).

A pesquisa de métodos mistos surgiu em face à necessidade de lidar com a complexidade dos problemas de pesquisa e de abordá-los de forma integral (RICHARDSON, 2017; CRESWELL; CLARK, 2013). Entre as inúmeras vantagens desta abordagem podemos citar a possibilidade de enriquecimento da amostra, uma maior exatidão do instrumento de coleta, a maior confiabilidade devido à integridade no tratamento ou na intervenção, e uma otimização dos significados dos dados (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013).

Em relação a este enfoque, Richardson aponta que:

A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem de investigação que combina ou associa as abordagens qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas e o uso e combinações de ambas as abordagens. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior que a da pesquisa qualitativa e quantitativa isolada (RICHARDSON, 2017, p. 70).

No tocante aos tipos de projetos com métodos mistos, diversas foram as proposições criadas pelos pesquisadores. Sampieri, Callado e Lucio (2013) apresentaram, ao todo, 15 classificações oriundas de diferentes disciplinas, incluindo, entre elas, avaliação, ciências da saúde e educação.

Neste estudo adotamos uma classificação intitulada *projeto incorporado*¹⁴⁴, que é caracterizado pela pesquisa mista, detentora de uma abordagem predominante - neste caso, a quantitativa - e uma abordagem secundária que recebe menos destaque, mas cuja importante função é apoiar a pesquisa em si (CRESWELL, 2010; CRESWELL; CLARK, 2013; GIL, 2019; SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013).

A ênfase no enfoque quantitativo se justifica, pois, em conformidade com a abordagem quantitativa, já que buscamos retratar, antever e explicar os fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2019b) pela utilização de métodos estatísticos (GIL, 2019; MARCONI; LAKATOS, 2019b; RICHARDSON, 2017).

¹⁴⁴ Embora as definições dos autores sejam compatíveis, os termos utilizados por eles para nomear o tipo de pesquisa mista são diferentes. Assim, temos: *Desenho incrustado concomitante de modelo dominante* (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013); *Projeto incorporado concomitante* (CRESWELL, 2010); *Projeto incorporado* (CRESWELL; CLARK, 2013) e *Delineamento incorporado* (GIL, 2019).

Embora não exista um consenso com relação ao momento de coleta de dados, neste estudo optamos por realizá-la de forma concomitante, desta forma, tanto os dados quantitativos, quanto os qualitativos foram coletados ao mesmo tempo, viabilizando, com isso, uma visão mais ampla do problema de estudo (CRESWELL, 2010; SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013).

6.1 Universo de Pesquisa

O estudo aqui relatado foi realizado na Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro, uma das 13 diretorias que compõem a Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

A DRE Capela do Socorro está localizada no extremo sul da cidade e abrange os bairros de Socorro, Interlagos, Cidade Dutra, Grajaú, Parelheiros e Marsilac. De acordo com dados demográficos disponíveis no site da Prefeitura, a população da região é de 734.371 habitantes, números extraídos do Censo 2010¹⁴⁵.

Em números mais detalhados, na região existem 31 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e mais 5 EMEFs localizadas dentro dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), totalizando 28.923 vagas no ensino fundamental e 3.803 vagas na educação de jovens e adultos.

Em relação aos docentes público-alvo do curso, existem, até o presente ano, 130 professores de Educação Física lotados nesta diretoria de ensino, e 21 analistas e informações culturais e desportivas – Educação Física¹⁴⁶, de acordo com o Portal SME¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Embora a Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro englobe todos os bairros acima citados, há duas Subprefeituras para fins distritais, Parelheiros e Capela do Socorro, conforme site:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758

¹⁴⁶ Profissionais que são responsáveis pelas atividades esportivas nos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Os CEUs, além de conterem um CEI destinados aos bebês e crianças de 0 a 03 anos, uma EMEI destinada às crianças de 04 a 05 anos, e uma EMEF destinada aos alunos do ensino fundamental, possui também um departamento de esporte que visa atender os alunos em seu contraturno escolar, bem como atender à comunidade do território, departamento este no qual os *analistas* são lotados. Ressaltamos que as EMEFs possuem professores de Educação Física que lecionam dentro da grade curricular da unidade.

¹⁴⁷ Dados de dezembro de 2019.

6.2 Participantes

Foram convidados a participar deste estudo os professores concluintes do curso *Currículo da Cidade: Introdução aos Modelos Instrucionais para a Educação Física*.

A referida formação foi promovida pela SME de São Paulo, por intermédio da Diretoria Pedagógica da Capela do Socorro (DIPED-CS), em parceria com a Supervisão Escolar, na pessoa do autor deste trabalho, lotado na mesma região. O curso teve como público-alvo os professores da RME lotados naquela DRE, perfazendo um total de 30 vagas.

A formação foi publicizada no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, no dia 22 de outubro de 2019. As inscrições foram disponibilizadas desde a data da publicação até o término das vagas pelo seguinte link: <https://bit.ly/2mUi2c7>.

O curso ocorreu entre os dias 05 e 28 de novembro de 2019, às terças e quintas-feiras, das 19h00 às 22h00, na EMEF Doutor Miguel Viera Ferreira, localizada no distrito da Cidade Dutra, somando oito encontros presenciais, com o total de 24 horas de duração. O conteúdo do curso se ateve, principalmente, sobre quatro tópicos: Apresentação do Currículo da Cidade, *Fútbol Callejero*, *Sport Education* e *TPSR*. Grosso modo, foram destinados aproximadamente dois encontros para cada um dos tópicos. De modo a deixar a formação mais dinâmica, propomos diversas atividades práticas, nas quais foi possível vivenciar os métodos de ensino. Ao final, todos os cursistas, como forma de avaliação, elaboraram um planejamento buscando contemplar algum dos métodos de ensino.

Atentamos que a citada formação teve 21 inscritos, mas apenas 12 professores compareceram aos encontros e, destes, 100% concluíram o curso.

6.3 Instrumento

Considerando os problemas de pesquisa, a definição da abordagem e o desenho do estudo, definimos que o instrumento mais adequado de coleta seria fazer uso de questionário. De acordo com Gil (2019):



Pode-se definir questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Trata-se, portanto, de uma técnica fundamental para coleta de dados em levantamento de campo, que é um dos delineamentos mais utilizados nas ciências sociais (GIL, 2019, p. 137).

Este instrumento de coleta é composto por uma série de perguntas ordenadas que são enviadas ao entrevistado, por correio, portador, ou meio eletrônico, devendo ser respondidas sem a presença do pesquisador, e em seguida, serem devolvidas ao mesmo (LAKATOS; MARCONI, 2018).

Gil (2019) aponta que dentre os seus principais objetivos está a coleta de informações sobre as atitudes e opiniões relacionadas a um tema específico. O que se relaciona muito claramente com nosso objeto de pesquisa.

Como ponto forte, esta ferramenta possui a vantagem de atingir um maior número de pessoas simultaneamente, economizar pessoal, propiciar liberdade nas respostas em razão do anonimato, apresentar um menor risco de influência do pesquisador e a possibilidade de o entrevistado responder quando lhe for mais favorável (GIL, 2019; LAKATOS; MARCONI, 2018). Somado a isso tudo ainda temos a economia de tempo e de viagens do investigador, a possibilidade de abranger uma área geográfica mais ampla, a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, uma maior uniformidade na avaliação e a oportunidade de obter dados que materialmente seriam inacessíveis (LAKATOS; MARCONI, 2018).

Por outro lado, também há consciência de que o mesmo recurso pode resultar em uma grande quantidade de perguntas sem resposta, a devolução de um pequeno número de questionários, a impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas, levando a uma uniformidade aparente, a probabilidade de uma pergunta influenciar outra, algum atraso no envio das respostas, o desconhecimento por parte do pesquisador referente às circunstâncias em que foram preenchidas, a chance de outra pessoa responder o questionário no lugar da pessoa escolhida e a necessidade de um universo mais homogêneo (LAKATOS; MARCONI, 2018).

Em relação ao conteúdo das questões, estas podem se referir a características pessoais, ações ou ocorrências (fatos), ao que pensam, esperam sentem ou preferem (crenças e atitudes), ao que fazem ou já fizeram (comportamentos), aos princípios que as regem (padrões de ação), ou às razões (GIL, 2019).

Em nosso estudo especificamente, o questionário nos possibilitou a coleta de informações relativas a fatos, crenças e atitudes dos docentes. Assim, o questionário implementado se concretizou de forma *online*, cuja interface utilizada foi a plataforma *Microsoft Forms*¹⁴⁸, reunindo questões de ordem aberta e fechada.

As perguntas relativas aos dados pessoais que visaram caracterizar o público-alvo da pesquisa também foram compostas de questões do tipo aberta e fechada.

As relativas à ocorrência e avaliação do impacto da *indisciplina* e do *afastamento*, bem como aquelas concernentes ao levantamento de outros possíveis problemas durante as aulas também contaram com a mesma configuração. Neste ponto, destacamos que a existência de questões abertas se deu, pois, conforme apontado por Gil (2019), dado que questões fechadas nem sempre incluem todas as alternativas relevantes ao universo pesquisado.

Por último, nos itens que objetivaram analisar as afirmações contidas no documento *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, bem como a opinião dos participantes sobre os *modelos instrucionais* propriamente ditos, adotamos questões do tipo *Likert*.

Rensis Likert foi um estatístico norte americano responsável pela elaboração da técnica escalar mais difundida nas ciências sociais (RICHARDSON, 2017). Segundo Lakatos e Marconi (2018), a escala de Likert apresenta os seguintes passos:

1. Elaboração de um grande número de proposições consideradas importantes em relação a atitudes ou opiniões, que tenham relação direta ou indireta com o objetivo a ser estudado.
2. Essas proposições são apresentadas a certo número de pessoas que indicarão suas reações, anotando valores 5,4,3,2,1, que corresponderão

¹⁴⁸ O Microsoft Forms é um criador de pesquisas *online*, parte do Office 365.

- a: completa aprovação, aprovação, neutralidade, desaprovação incompleta, desaprovação.
3. Cada pessoa recebe uma nota global, que é o resultado da soma dos pontos individuais recebidos (LAKATOS; MARCONI, 2018, p. 121).

A adoção de questões do *tipo Likert* se deu, pois, já que em grande parte desta pesquisa procuramos avaliar se os docentes participantes, de fato, concordavam com as proposições contidas no documento oficial, além do que, em outro momento, também buscamos avaliar a concordância destes docentes para com as atitudes necessárias na adoção dos referidos modelos, assim como a opinião que expressavam sobre eles.

Cabe esclarecer que nesta pesquisa não se contemplou exatamente todos os pontos estabelecidos por Likert (1932), pois não apresentaremos, logo mais, a elaboração de um grande número de proposições, tal qual o autor sugere. Justificamos essa ação, em parte, porque as afirmações contidas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, no que tange ao *afastamento* e à *indisciplina*, não são muitas, e ao receio de que um questionário de longa duração pudesse diminuir o número de respostas finais.

Pelo fato de o público-alvo ser limitado aos concluintes de uma formação que teve 12 docentes participantes, não foi possível aplicar o pré-teste do questionário para membros desta amostra, assim, o questionário foi enviado para quatro docentes voluntários, dos quais dois eram professores de Educação Física, e dois eram Supervisores Escolares. Após o retorno, alguns ajustes foram realizados no que se refere à construção do instrumento, ao processo de coleta, ocorrendo, assim, a finalização da elaboração do questionário.

6.4 Procedimentos de coleta de dados

Durante o curso foi criado um grupo no *WhatsApp* para facilitar a troca de informações entre os cursistas e o formador. Após a aprovação da pesquisa pelo Conselho de Ética, os participantes do curso foram contatados pelo pesquisador e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para firmar sua concordância em participar do referido estudo.

Após este momento, a primeira ação realizada foi o envio de uma mensagem de aviso aos professores, informando que no prazo de alguns dias receberiam o link para responder a um questionário. Depois, o link da pesquisa¹⁴⁹ elaborada na plataforma *Microsoft Forms*, especialmente desenvolvida para esta atividade, foi enviado para os participantes do estudo.

Ao término do primeiro final de semana seguinte contávamos com 11 respostas de 12 possíveis. Na segunda-feira próxima foi enviada a mensagem de reforço no grupo do aplicativo de comunicação, e após quatro dias, as 12 respostas haviam sido coletadas.

6.5 Tratamento dos dados

Nossa opção por construir um questionário com questões abertas e de múltipla escolha nos impõe a necessidade de tratar os dados de maneira distinta. Sendo assim, as questões fechadas serão analisadas estatisticamente, destacando que nas questões do *tipo-Likert* realizaremos uma soma da pontuação individual de cada participante. Assim, quanto mais alinhados os pesquisados estiverem ao contido nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, no que se refere às causas da indisciplina e do afastamento, bem como aos pressupostos da teoria dos modelos instrucionais, mais alta será sua pontuação.

Para as questões abertas utilizaremos a análise de conteúdo, tal como sugerido por Bardin (2016), que pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). Ou seja, a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se localiza em um esboço mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem (FRANCO, 2018).

Salientamos, porém, que há outro ponto de extrema importância quando tratamos de análise de conteúdo, visto que a intenção deste procedimento é produzir

¹⁴⁹ Link da Pesquisa:

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=HaZaZctdgkGX8S9UkZ3gz2IMztc8VUBGsJCLTP21DYVUOTZKRTFSRTFaVjlzREs5V1NFTzRQNlpFWC4u>

inferências de conhecimento relativos às condições de produção e recepção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos, ou não (BARDIN, 2016).

Deste modo, embora se tratem de perguntas que apresentaram respostas curtas, procuramos explicitar todas as concepções ali contidas. Pois, como bem salienta Franco:

Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.) (FRANCO, 2018, p. 31).

Partindo dos pressupostos acima, organizamos nossa análise de conteúdo tal qual explicitado por Bardin (2016): a) pré-análise; b) exploração do material e, c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

6.6 Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP Rio Claro, mediante postagem na Plataforma Brasil e aprovada sob o parecer de 4.079.232 (ANEXO II).

7 ANÁLISE DE DADOS – PARTE 2

O questionário aplicado era composto por 17 itens contendo perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Em sete itens, os professores deveriam assinalar mais de uma opção.

Com intuito de proporcionar uma melhor organização dos dados coletados, optamos por uma apresentação em três partes. Na primeira, o objetivo foi a caracterização dos docentes participantes. Na segunda parte, procuramos observar o grau de concordância dos professores em relação às afirmações apresentadas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, especificamente no que tange às problemáticas do *afastamento* e da *indisciplina*, e o quanto estes problemas afetam negativamente as aulas ao longo dos três ciclos do ensino fundamental. No último bloco, direcionamos nosso olhar para os *modelos instrucionais*, assim, procuramos levantar o quanto os docentes estão familiarizados com esses referenciais, o quanto os professores acreditam que os modelos apresentados podem contribuir para a superação do *afastamento* e da *indisciplina* e, ao final, apresentamos uma série de afirmações com a intenção de mapear as opiniões dos professores e indicar uma possível aproximação com as concepções que orientam os *modelos instrucionais*.

7.1 Parte 1 - Caracterização do grupo

Embora os itens 4.1 e 4.2 do capítulo anterior já tenham delimitado o universo e os participantes desta pesquisa, o objetivo deste item é caracterizar o grupo de professores que efetivamente respondeu os questionários, apresentando nuances de cunho mais pessoal dos docentes.

Neste aspecto, focamos no levantamento sobre gênero dos participantes, tipo de instituição onde cursou o ensino superior, quantos anos desde que concluiu a graduação em Educação Física, grau de escolaridade e tempo em que leciona na rede municipal de São Paulo. Esta primeira parte da pesquisa abrange as questões de 01 a 06.

A primeira questão foi utilizada com a finalidade de identificar os professores de modo a evitar que a mesma pessoa respondesse o questionário mais de uma vez, o que estaria impossibilitado, se não houvesse este item. Prezando pelo anonimato dos participantes e por este dado não causar influência nos resultados obtidos, ele foi reprimido na análise abaixo.

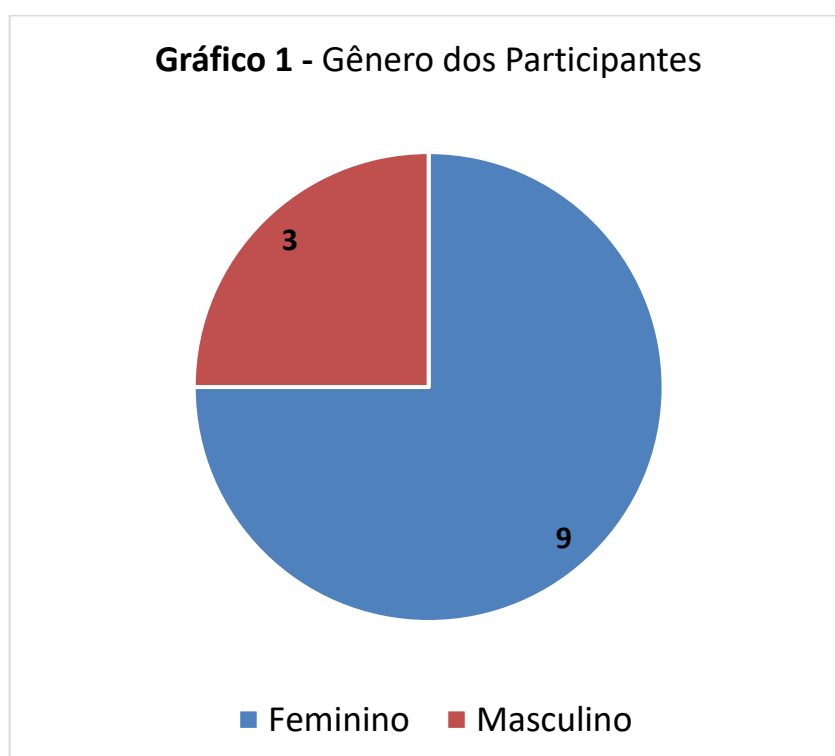
Questão 02 – Gênero

A questão era composta por um item de múltipla escolha com duas opções de resposta.

Tabela 3 – Gênero dos participantes.

Gênero dos participantes	Respostas	Respostas %
Feminino	09	75%
Masculino	03	25%
Total	12	100%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).



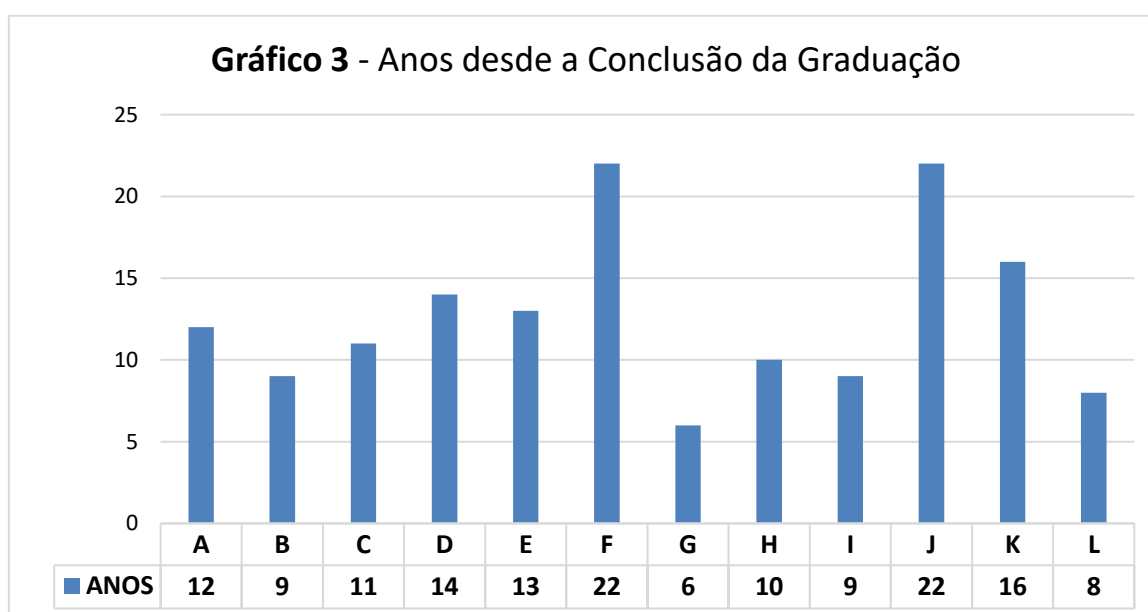
Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Questão 04 – Quantos anos faz que você concluiu a Faculdade de Educação Física?

Tabela 5 – Anos desde a Conclusão da Graduação

Quantidade de anos desde a formatura	Respostas em anos
Professor A	12
Professor B	09
Professor C	11
Professor D	14
Professor E	13
Professor F	22
Professor G	06
Professor H	10
Professor I	09
Professor J	22
Professor K	16
Professor L	08
Média	12, 7

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

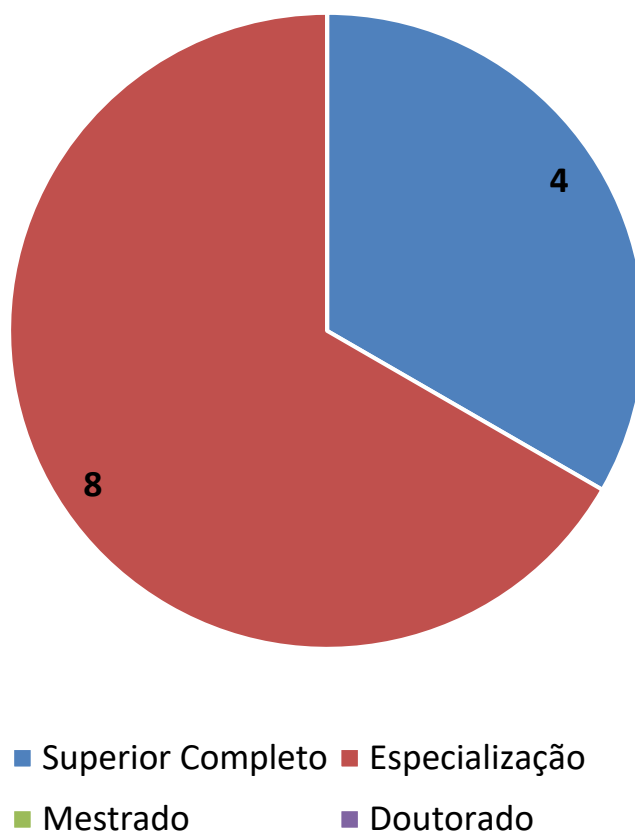
Questão 05 – Assinale seu grau de escolaridade

Tabela 6 – Grau de escolaridade

Grau de escolaridade	Respostas	Respostas %
Superior Completo	04	33,3%
Especialização	08	66,7%
Mestrado	--	--
Doutorado	--	--
Total	12	100%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Gráfico 4 - Grau de Escolaridade



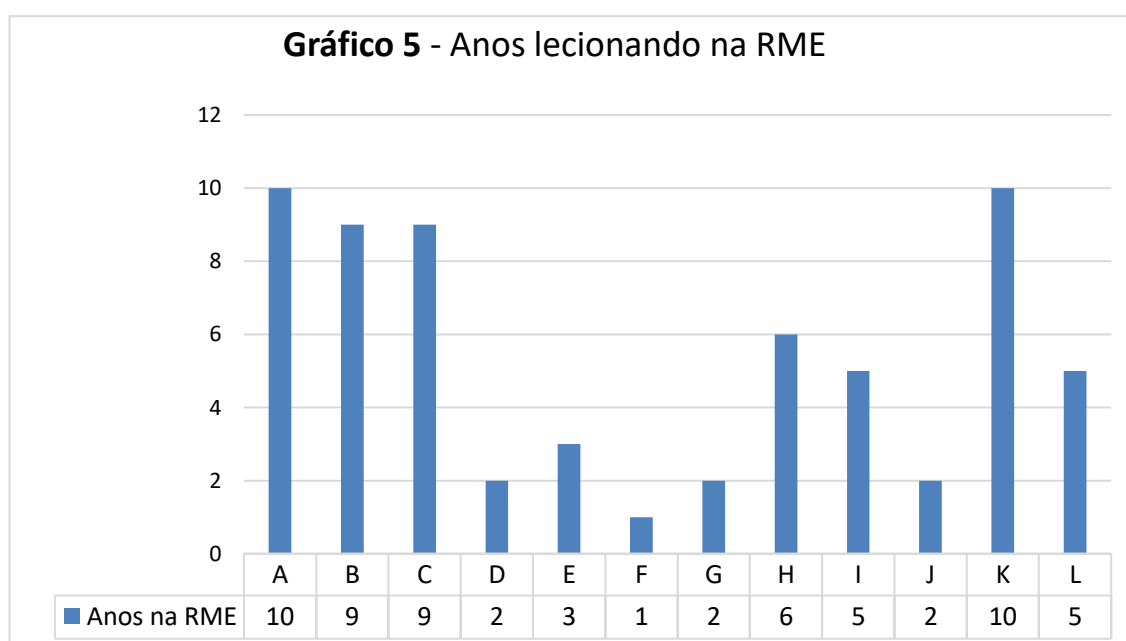
Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Questão 06 – Quantos anos faz que você leciona na prefeitura de São Paulo?

Tabela 7 – Anos lecionando na prefeitura de São Paulo

Quantidade de anos que leciona na prefeitura de São Paulo	Respostas em anos
Professor A	10
Professor B	09
Professor C	09
Professor D	02
Professor E	03
Professor F	01
Professor G	02
Professor H	06
Professor I	05
Professor J	02
Professor K	10
Professor L	05
Média	5,33

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Analisando, pois, o conjunto de características dos participantes nos chamou a atenção o fato de que os 12 professores que compareceram à primeira aula concluíram integralmente a formação. O curso em questão foi realizado durante o mês de novembro, no período noturno e com dois encontros semanais, por um total de quatro semanas. Assim, é peculiar observar que 75% dos participantes foram docentes mulheres, e considerando o fato de que muitas delas possuem jornadas duplas e rotineiramente ainda se encarregam de serviços domésticos, isso nos mostra que há subjacente luta e necessidade dos docentes por formação, uma vez que o referido curso não contou com dispensa de ponto para os cursistas.

A grande maioria dos docentes se graduou em universidade particular (91,7%). Ao total oito participantes da formação concluíram, pelo menos, uma pós-graduação lato sensu, o que soma um total de 66,7%, e nenhum participante possuía mestrado ou doutorado.

Observamos ainda que a RME possui um bem estruturado plano de carreira, no qual a formação é um dos aspectos que mais podem acelerar a evolução dos professores às últimas referências, proporcionando um considerável aumento no salário base. Embora a pesquisa não tenha realizado o levantamento do ano de conclusão do curso de especialização, notamos, por meio das respostas, que os quatro docentes que não haviam concluído a formação lato sensu são, respectivamente, os mesmos quatro professores que ingressaram na RME há menos tempo. Por isso, inferimos que este aspecto, talvez, tenha relação com a progressão de carreira oferecida por SME.

Tabela 8 – Comparação entre o grau de escolaridade, formação e tempo na RME.

Grupo	Prof.	Quantidade de anos desde que concluiu o curso de Educação Física?	Quantidade de anos que leciona na prefeitura de São Paulo	Diferença de anos entre o término da graduação até a entrada na RME	Grau de escolaridade
1	G	06	02**	04	Superior Completo
	L	08	05	03	Especialização
	B	09	09	--	Especialização
	I	09	05	04	Especialização
	H	10	06	04	Especialização
	C	11	09	02	Especialização
2	A	12	10	02	Especialização
	E	13	03	10	Especialização
	D	14*	02**	12	Superior Completo
	K	16*	10	06	Especialização
	F	22*	01**	21	Superior Completo
	J	22*	02**	20	Superior Completo

* Quatro professores formados há mais tempo

** Quatro professores que entraram há menos tempo na RME

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Em outras palavras, houve, em nossa amostra, uma tendência maior em cursar uma especialização entre os professores graduados mais recentemente, se compararmos com os formados há mais tempo. Separando arbitrariamente os seis docentes que concluíram a formação em Educação Física há menos tempo – grupo 1, dos seis que concluíram há mais tempo – grupo 2, podemos observar que no primeiro grupo, dos seis professores apenas um deles não cursou uma especialização, enquanto no grupo de professores mais antigos este índice chega a 50%. Observamos ainda que a média de tempo entre o término do curso superior e a entrada na rede municipal foi de 2,8 anos no grupo 1, e de 11,8 anos no grupo 2.

Dois fatores, talvez, possam explicar esta diferença, a princípio o fato da Lei Municipal n.º 14.660/2007 estabelecer que havendo 5% de cargos vagos, a

municipalidade esteja obrigada a realizar concursos públicos, portanto mais oportunidades para o ingresso no serviço público. Outro fator inferido é que talvez os cursos de graduação estejam mais alinhados ao perfil de professor desejado pela SME atualmente do que em anos passados.

Não obstante, não podemos deixar de ressaltar a ausência de mestres e doutores entre os professores que responderam ao questionário, ponto que em nossa opinião ressalta a relevância de programas como o ProEF, voltados exclusivamente para docentes em exercício na educação básica. Criticamente, cabe pontuarmos que o polo do ProEF mais próximo à cidade de São Paulo está localizado a aproximadamente 176 km, na cidade de Rio Claro.

Nesse escopo, registramos aqui nossa observação com relação ao fato de que na maior cidade do país, a única universidade pública que possui cursos voltados à área de Educação Física, flagrantemente, não aderiu ao ProEF, além de ser bastante revelador não possuir um programa de pós-graduação voltado diretamente aos profissionais da educação básica.

7.2 Parte 2 – Afastamento, indisciplina e outros problemas

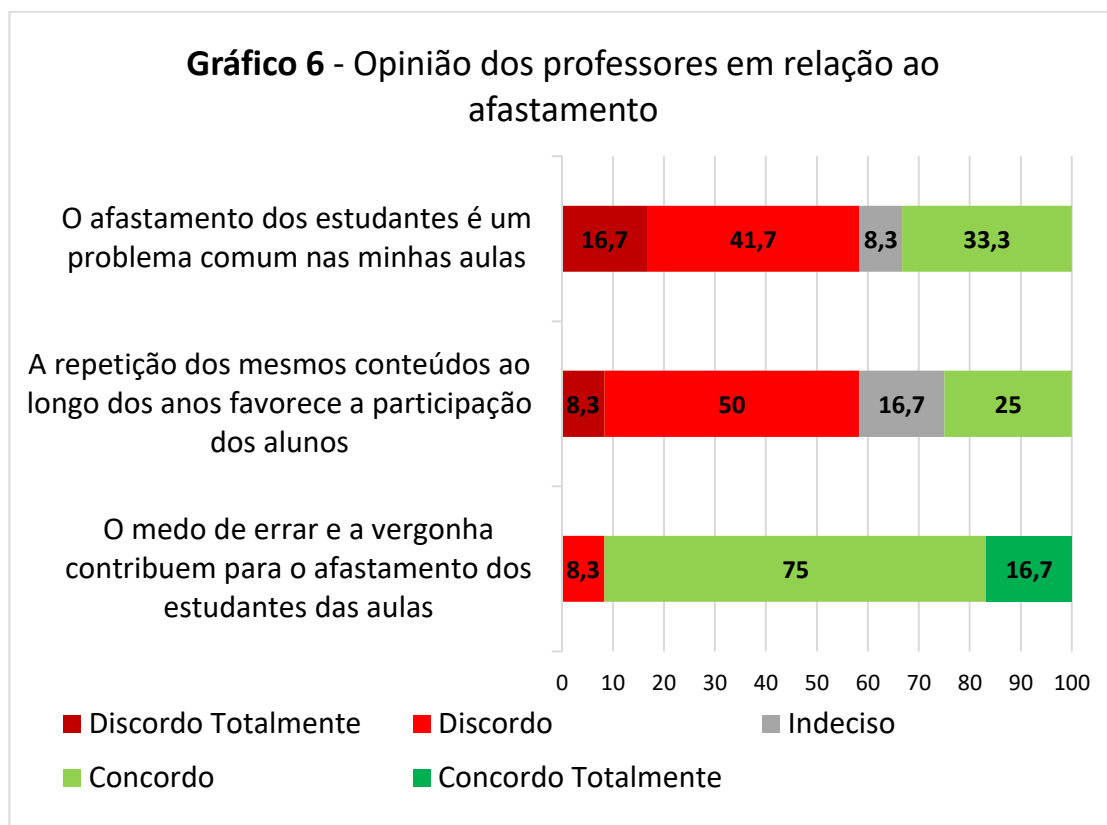
Como citando anteriormente, esta parte busca explicitar o grau de concordância dos docentes pesquisados às afirmações contidas nas **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade**, no que tange ao *afastamento* e à *indisciplina*. Esta etapa é composta por questões de múltipla escolha do *tipo-Likert*.

Procuramos, também, levantar outros problemas que os docentes se deparam ao lecionar e como eles enxergam estas problemáticas. Assim, por entendermos que os contratempos podem ser de natureza diversa e imprevisíveis, optamos, neste ponto, pela utilização de três questões abertas.

Buscamos, ainda, observar quais ciclos são mais afetados, na opinião dos professores, pelo *afastamento* e pela *indisciplina*. Este conhecimento se mostra pertinente se considerarmos que alguns modelos, como o *Sport Education*,

apresentam uma permeabilidade maior nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Questão 07 – Considerando que o *afastamento* do estudante ocorre quando ele se nega a participar das aulas, ou das atividades por qualquer motivo, classifique as afirmações abaixo de acordo com a sua opinião?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

A primeira afirmação foi formulada para avaliar quão próximo está a realidade dos professores do panorama apresentado nas **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade**:

Apesar de tal prestígio junto aos estudantes, **os professores** de modo geral e, em particular, os **de Educação Física escolar, vêm enfrentando sistematicamente dois problemas: a) o afastamento dos estudantes** das aulas, seja pelo não envolvimento quando estão presentes ou, diretamente, porque não comparecem no dia da aula e b) **a indisciplina dos estudantes** durante o desenvolvimento das atividades (SÃO PAULO, 2019b, p. 26, grifos nossos).

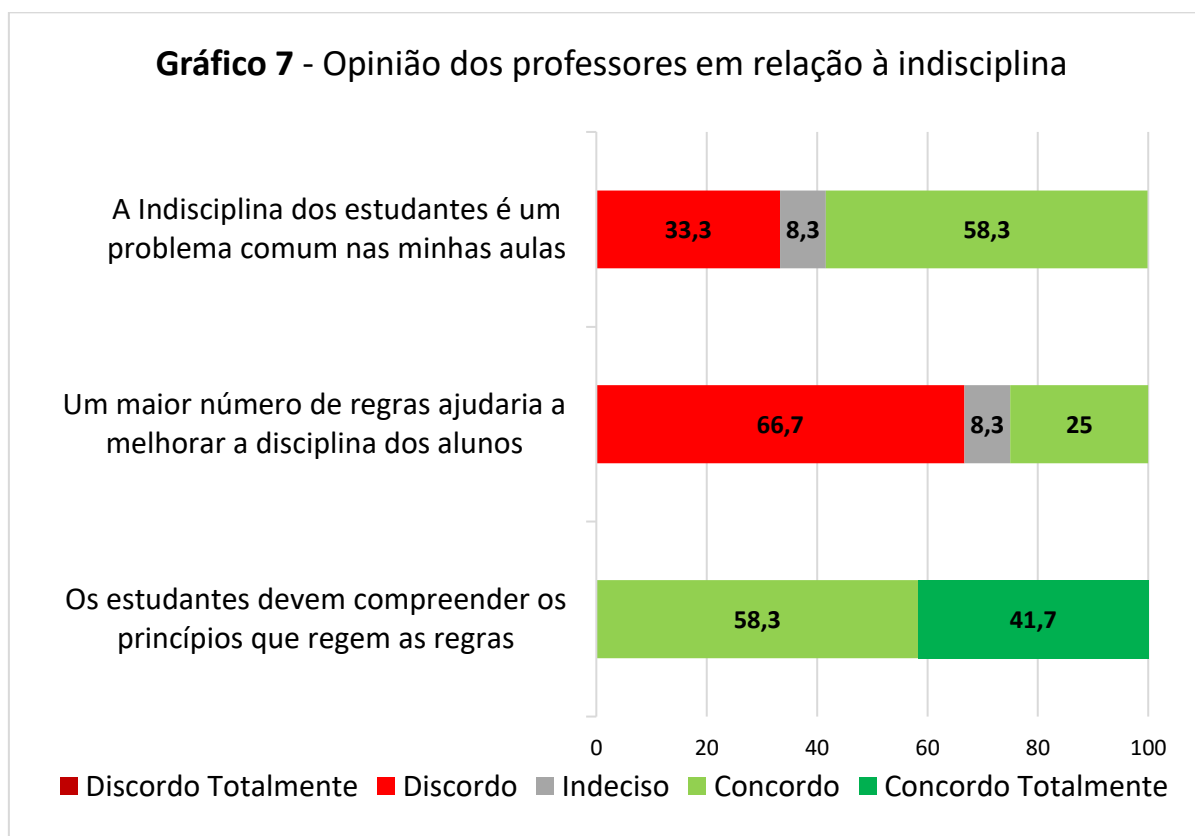
Embora não tenhamos uma régua para poder mensurar o que pode ser considerado “afetar muito, razoavelmente ou pouco”, observamos que 33,3% dos docentes pesquisados concordam que o afastamento é uma problemática comum durante as suas aulas.

Em relação às causas do afastamento, as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* ressaltam que “as razões do afastamento ou não envolvimento nas aulas são múltiplas. Entre outras, há a repetição dos mesmos ‘conteúdos’ ao longo de todo o processo de escolarização e sua pouca diversificação” (SÃO PAULO, 2019b, p. 27).

Em nossa pesquisa, optamos por realizar questões nas quais a alternativa que aproximaria a concepção docente da contida no documento municipal ora fosse de discordância, ora de concordância. Sob este aspecto, 58,3% dos docentes da amostra discordam que a repetição dos conteúdos favorece a participação dos estudantes, atentamos, porém que se somarmos os 25% que concordaram com a referida afirmação com os 16,7% que estiveram indecisos, temos um número bastante sugestivo que pode, inclusive, indicar uma certa concepção de que expor os alunos aos mesmos conteúdos é o caminho para favorecer a participação.

Em outro momento a publicação municipal atenta que “outro aspecto que pode contribuir para o gradativo afastamento das aulas de Educação Física é o insucesso que muitos experimentam nas aulas” (SÃO PAULO, 2019b, p. 27). De acordo com a amostra, 91,7% dos pesquisados concordam, em maior ou menor grau, com esta afirmação, o que sugere que os alunos temem a exposição de tal forma que isso interfere grandemente na participação, fenômeno que naturalmente já demandaria uma sistematização para que não fosse algo permanente nas escolas.

Questão 08 – Considerando que *indisciplina* se manifesta nas aulas na forma de conversas paralelas, agitação excessiva, falta de respeito e descumprimento de regras, classifique as afirmações abaixo de acordo com a sua opinião?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Neste item, também utilizamos a afirmação contida nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* sobre a *indisciplina*. Além da citação apresentada na questão anterior, a publicação municipal afirma que “outro problema que aflige os professores é a indisciplina dos estudantes. Está claro que a indisciplina não é um problema apenas da Educação Física, contudo essa se substancia de forma específica nessas aulas” (SÃO PAULO, 2019b, p. 29).

O percentual de docentes que concordaram com a afirmação de que a indisciplina é uma problemática comum em suas aulas foi de 58,3%, porcentagem maior do que a expressada na questão sobre a presença do afastamento.

As duas afirmações apresentadas no questionário são baseadas em duas citações indiretas de La Taille, contidas no documento municipal e transcritas abaixo:

[...] na maioria das escolas há muitas regras, mas pouco se fala dos princípios. O problema é que não há regras para todas as situações possíveis e a regra nos diz apenas “o que fazer”, não ficando claro, em muitos casos, o “porque fazê-lo”. Essas duas limitações são superadas pelos princípios. É preciso garantir o conhecimento dos princípios, porque eles têm o poder de convencimento moral, que pode ser desenvolvido e que depende essencialmente da qualidade das relações estabelecidas no convívio escolar, de forma que seja a expressão da justiça e dignidade (SÃO PAULO, 2019b, p. 29).

Em nosso estudo a afirmativa que dizia que um maior número de regras melhoraria a disciplinas dos estudantes teve uma discordância de 66,7%. Se faz salutar que nenhum docente discordou totalmente desta afirmação. Em contrapartida, a totalidade dos pesquisados afirmou que os estudantes devem conhecer os princípios das regras.

Atentamos que nas questões 7 e 8, além da distribuição em porcentagem, realizamos também uma somatória individual de cada professor, visando avaliar o quanto cada um concordou com as afirmações do contido no documento municipal no que se refere ao tratamento para diminuir a *indisciplina* e o *afastamento*. Tal somatória contempla o postulado por Likert (1932), e embora contenha um número bem reduzido de afirmações, nos ajuda a observar o quanto cada professor está, ou não, alinhado ao currículo paulistano.

Nesta etapa, cada alternativa recebe um valor que vai diminuindo ao longo da escala. A resposta totalmente alinhada ao contido nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* recebeu o valor de 5, uma resposta simplesmente alinhada recebeu o valor de 4, a indecisa recebeu 3, a desalinhada recebeu 2, e a totalmente desalinhada recebeu 1.

Considerando se tratar de apenas quatro afirmações, um docente que apresentou respostas totalmente alinhadas ao referido documento recebeu a nota máxima de 20 pontos, enquanto aquele que, porventura, estivesse totalmente desalinhado com os pressupostos do documento recebeu a nota 4. Atentamos que,

neste estudo, consideramos que os docentes que somaram 16 pontos, ou mais, se encontraram minimamente alinhados, visto que apresentaram uma média de 4 pontos em cada uma das quatro afirmativas.

Abaixo, observamos a pontuação de cada afirmação de acordo com o postulado no parágrafo anterior.

Tabela 9 – Pontuação das respostas sobre o afastamento e a indisciplina.

Afirmação	Pontuação dada a cada alternativa				
	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
A repetição dos mesmos conteúdos ao longo dos anos favorece a participação dos alunos.	5	4	3	2	1
O medo de errar e a vergonha contribuem para o afastamento dos estudantes das aulas	1	2	3	4	5
Um maior número de regras ajudaria a melhorar a disciplina dos alunos	5	4	3	2	1
Os estudantes devem compreender os princípios que regem as regras	1	2	3	4	5

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Esclarecemos que as siglas utilizadas significam: CT – concordo totalmente; c – concordo; I – indeciso; D – discordo e DT – discordo totalmente.

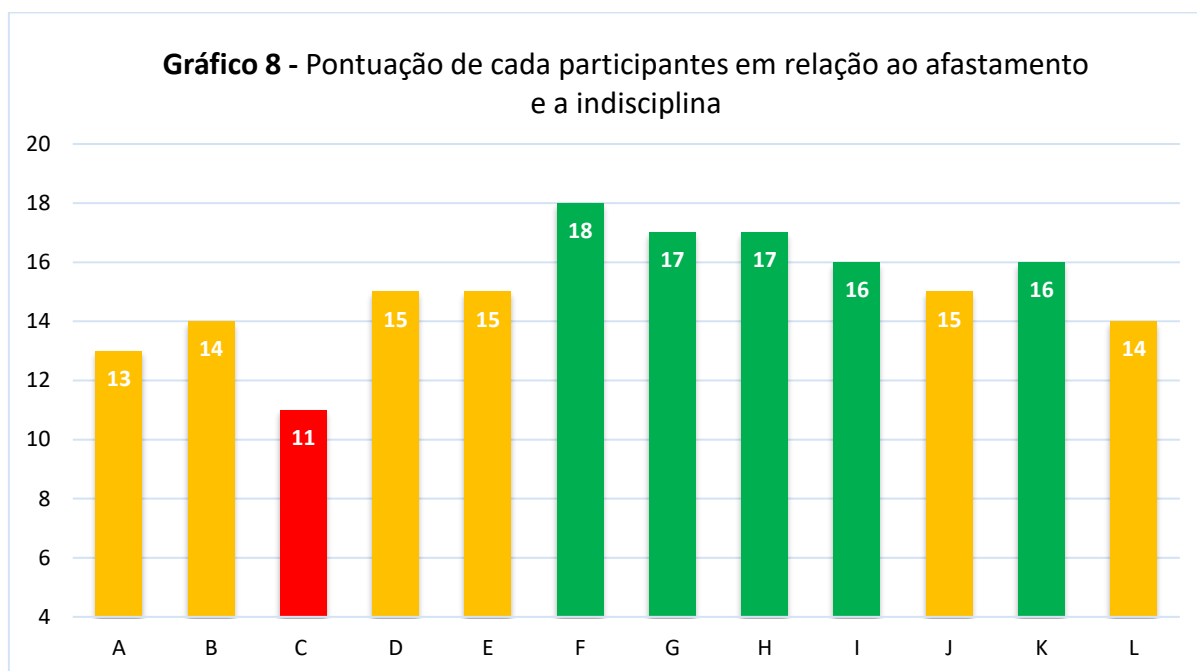
Quadro 29 – Respostas dos participantes em relação ao afastamento e a indisciplina.

Afirmação	Professores											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A repetição dos mesmos conteúdos ao longo dos anos favorece a participação dos alunos	C	D	I	D	C	DT	D	D	I	D	D	C
O medo de errar e a vergonha contribuem para o afastamento dos estudantes das aulas	CT	C	D	C	C	C	C	CT	C	C	C	C
Um maior número de regras ajudaria a melhorar a disciplina dos alunos	C	C	D	C	D	D	D	D	D	I	D	D
Os estudantes devem compreender os princípios que regem as regras	C	C	C	CT	CT	CT	CT	C	CT	C	C	C

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

No gráfico abaixo observamos que apenas 5 professores conseguiram manter a média igual ou superior a 4 pontos por questão, o que resultou em uma pontuação total igual ou superior a 16 pontos. Outros 3 docentes alcançaram 15 pontos, ficando próximo da média estipulada.

Ressaltamos, porém, que não podemos creditar esta baixa avaliação dos professores apenas ao desconhecimento, pois, com apenas quatro afirmações, uma concepção totalmente desalinhada já o faria perder os quatro pontos permitidos, o que facilmente o colocaria abaixo dos 16 pontos. Atentamos que a média do grupo nestas questões foi de 15 pontos.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Análise dos dados qualitativos

As questões 09, 10 e 11 procuravam observar nas respostas quais outros problemas são enfrentados pelos docentes durante a sua prática e como eles situam estes problemas em relação à *indisciplina* e ao *afastamento*. Por se tratar de questões abertas as respostas passaram por um tratamento diferente em relação às demais. A questão 09 passou por um procedimento de análise de conteúdo, enquanto a 10 e a 11 foram interpretadas isoladamente e depois em conjunto.

Inicialmente, copiamos as respostas da questão 9 em um arquivo de texto. Esta ação foi necessária, pois para ajudar no procedimento de análise de conteúdo, utilizamos o software *Atlas.ti 8*, versão de teste¹⁵⁰. Destacamos que os programas de análise são excelentes ferramentas para dinamizar e facilitar o processo de seleção, codificação e categorização, mas seu emprego não descarta a ação humana, visto que estes procedimentos não são realizados de maneira automática, mas pela atividade do pesquisador.

¹⁵⁰ Versão gratuita, disponível em: <https://atlasti.com/>

As questões 10 e 11 foram inseridas em uma planilha. Em um primeiro momento, analisamos as respostas dadas de maneira isolada, utilizando as categorias estipuladas na questão 9, em seguida as respostas das questões 10 e 11 foram alinhadas uma ao lado da outra, facilitando, com isso, a comparação das falas de cada docente.

Questão 09 – Cite quais outros problemas além da INDISCIPLINA e do AFASTAMENTO que você enfrenta durante as aulas de Educação Física?

Iniciamos a análise de conteúdo pela *leitura flutuante* e nossa primeira impressão é que as problemáticas contidas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* estavam, de fato, bem presentes na rotina dos professores.

Neste aspecto, atentamos que devido ao caráter da nossa pesquisa, não houve necessidade de realizar a *escolha dos documentos* a serem analisados, visto que estes se referiam às respostas do questionário dos 12 professores participantes. Situação idêntica ocorreu com a *formulação das hipóteses e dos objetivos* (estabelecidos na formulação do objetivo de pesquisa). Devido ao fato de a coleta ter utilizado um formulário *online*, a *preparação do material* não demandou grandes esforços, necessitando pouco mais do que uma ação de copiar e colar.

De fato, apenas fragmentamos as respostas alocando um problema por linha (algumas sentenças ocuparam um espaço maior) e enumeramos e sublinhamos os termos que acreditamos serem chaves em nossa pesquisa. Ao final, tínhamos um total de 29 problemas citados pelos 12 participantes da pesquisa.

A partir destes dados iniciamos o processo de codificação, no qual decidimos que a *unidade de registro* adotada seria o tema. De acordo com Bardin (2016):

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significação isoláveis (BARDIN, 2016, p. 135).

A análise temática reside em descobrir os núcleos de sentido que formam a comunicação e cuja presença ou frequência com que aparecem podem significar

algo frente ao objetivo escolhido (BARDIN, 2016). Nesse sentido, Franco (2018) aponta que o tema é considerado a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo, sendo indispensável em estudos relativos à propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças. Bardin (2016) vai ao encontro destas ideias e destaca:

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupo, os psicodramas, as comunicações de massa etc., podem ser, e frequentemente são, analisado tendo o tema por base (BARDIN, 2016, p. 135).

Novamente, devido às características de nosso estudo, não houve necessidade de se explicitar uma unidade de contexto, visto que se remete ao público-alvo da pesquisa.

Abaixo apresentamos as respostas depois da fase da pré-análise. Atentamos que nenhuma palavra foi extraída das respostas, apenas organizamos de forma a facilitar as próximas etapas da análise.

Quadro 30 – Quais outros problemas são enfrentados durante a aula.

Professor	9 - Cite quais outros problemas além da INDISCIPLINA e do AFASTAMENTO que você enfrenta durante as aulas de Educação Física?
A	1. Competitividade excessiva 2. Resistência a novas atividades 3. Falta de material 4. Visão equivocada da disciplina
B	5. Meninas que gostam de conversar, mas em geral todos participam e gostam
C	6. Falta de material adequado nos traz muito atraso em relação ao ensino, 7. além de a quadra ter problemas estruturais, não termos salas para prática de esportes como ginástica artística, lutas e etc, a escola ainda não se tem espaços para melhorar a qualidade da educação física escolar
D	8. Vergonha de errar 9. uso escondido de celular 10. adolescência e suas crises

	11. vergonha por bullying e 12. preguiça
E	13. Falta do espaço físico e 14. materiais
F	15. Alunos são discriminados por não saber ou não gostar de jogar 16. Competitividade extrema ao ponto de haver briga por não saber ganhar ou perder
G	17. Desinteresse 18. medo pelo desconhecido 19. falta de material e 20. espaço adequado para as atividades
H	21. Preguiça 22. dificuldade de agradar a todos 23. falta de interesse
I	24. Escassez de recursos materiais
J	25. Preconceito 26. falta de interesse
K	27. Cultura da inatividade 28. supervalorização da tecnologia
L	29. O afastamento das alunas

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Como regra de enumeração foi utilizada a presença, ou seja, a menção a um problema. Optamos por não estabelecer critérios de intensidade diferenciados para os problemas citados, assim cada citação foi computada com o mesmo peso e valor. Outro ponto que merece destaque é o fato de que não foi estabelecida uma quantidade limite de problemas a serem citados na questão 09, desta forma os participantes poderiam mencionar quantos quisessem.

Ao realizar a codificação, notamos com mais clareza um fato que chamou nossa atenção desde a leitura flutuante. O enunciado da questão 9 solicitava que os docentes explicitassem problemas que vivenciam além da *indisciplina* e do *afastamento*, mas como observaremos adiante, grande parte das problemáticas elencadas dizem respeito à ocorrência destes dois comportamentos, fato este que nos indicou possíveis categorias.

Em seguida, iniciamos o processo de categorização. Segundo Bardin (2016):

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por

reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

Na realização da categorização, após a leitura, por diversas vezes, das respostas, optamos pela utilização do critério semântico, desta forma chegamos à elaboração de três categorias distintas: formas de afastamento, formas de indisciplina, falta de estrutura e material. Atentamos que em nossas três categorias conseguimos estabelecer subcategorias, visto que foi possível observar mais detalhadamente as dificuldades apresentadas pelos pesquisados.

A concepção das categorias citadas, além de refletir com considerável precisão as opiniões dos docentes, respeitou, em nosso entendimento, todas as qualidades apontadas por Bardin (2016) para uma boa categorização, a saber: exclusão mútua, homogeneidade e fidelidade, produtividade e pertinência. Especialmente no que tange à pertinência, destacamos que:

Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. Na pertinência (*pertinens*: que diz respeito a relativo a...) há uma ideia de adequação ótima. O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens (BARDIN, 2016, p. 150).

Ao estabelecer as categorias *Formas de Afastamento* e *Formas de Indisciplina*, estamos alinhados ao nosso problema de pesquisa, ao referencial bibliográfico escolhido e especialmente às respostas dadas à questão.

Em relação ao afastamento, as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b) apontam que ele ocorre pelo não envolvimento dos alunos quando estão presentes, ou porque os estudantes não comparecem no dia da aula. O documento municipal sugere a seguinte situação:

[...] você elabora a rotina das aulas e planeja cada uma das atividades a serem desenvolvidas. No dia, organiza os materiais e, no momento da aula, uma parte dos estudantes se mostra resistente a participar e outra, diretamente, diz que “não vai dar”. Alegam diferentes razões: “estão com dor na perna”; “tiveram gripe na semana anterior”; “treinaram muito forte na

academia”; [...] “as meninas estão em período menstrual”, enfim, as justificativas são as mais diversas (SÃO PAULO, 2019b, p. 26).

Embora nós não tivéssemos apresentado uma definição de afastamento no corpo da questão 9, nós já havíamos nos referido ao seu significado em nosso questionário, mais precisamente na questão 07, quando destacamos “Considerando que o AFASTAMENTO do estudante ocorre quando ele se nega a participar das aulas, ou das atividades por qualquer motivo [...]”. Deste modo, destacamos que o critério de alocação nesta categoria foi exatamente o formulado no corpo da questão 7.

A construção das subcategorias do afastamento considerou as motivações para sua ocorrência citadas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b). Dentre as motivações presentes no currículo municipal, conseguimos observar a presença da “Exposição do corpo e do nível de habilidade” e “Diferença na participação entre meninos e meninas”. Baseados, unicamente, nas respostas dadas, elaboramos a subcategoria “Falta de motivação e de interesse para participar das aulas”, que embora não apresente motivos palpáveis para a ocorrência do afastamento, deixa claro a não participação, ou tentativa de não participar por parte dos estudantes. Já a última subcategoria foi uma surpresa do ponto de vista bibliográfico, visto que tantos nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b) como em Chicati (2000), a repetição dos *mesmos* conteúdos é colocada como um dos motivos para o afastamento, porém de acordo com as respostas, o medo de *novos* conteúdos é que foi apontado como um fator promotor do afastamento, tornando-se portanto mais uma subcategoria.

No que tange à questão da indisciplina, as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b) contextualizam a problemática desta forma:

[...] os estudantes participam da aula, mas não param de falar, conversar, fazer brincadeiras fora de hora e brigam entre si a todo momento. Depois de alguma intervenção direta do professor até diminuem tais atitudes, mas, em seguida, voltam a conversar e a se dispersar (SÃO PAULO, 2019b, p. 26).

Utilizando o mesmo percurso traçado anteriormente na categoria afastamento, retomamos à definição utilizada em nosso questionário,

especificamente na pergunta 8, em que temos a seguinte sentença: “Considerando que INDISCIPLINA se manifesta nas aulas na forma de conversas paralelas, agitação excessiva, falta de respeito e descumprimento de regras [...]”. Da mesma forma, o critério para alocar um registro nesta categoria foi observar qualquer uma destas ações expressas nas respostas do participante.

As subcategorias da indisciplina foram baseadas nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, especialmente no estudo de Santos *et al.* (2008) citado pelo documento municipal. Dentre as formas de indisciplina apresentadas e encontradas nas respostas temos: “Não respeitar e seguir regras”, “Não respeitar os colegas” e “Conversas paralelas”.

A terceira categoria que construímos com base nas respostas foi a “Falta de estrutura física e material”. Esta foi a categoria mais fácil de estabelecer, visto que as respostas que expressavam esta problemática foram muito claras e diretas. As subcategorias foram: “Problemas na estrutura física da escola” e “Falta de material”.

Por fim, no último grupo alocamos os trechos que, devido à amplitude dos termos utilizados pelos participantes da pesquisa, não foi possível precisar, uma vez que não se sabe como os problemas expressos nestas falas se manifestariam durante a aula. Assim, não conseguimos classificá-los nas categorias existentes, ou mesmo criar uma nova. E atentamos que por não atender às qualidades definidas por Bardin (2016), este conjunto não pode ser classificado como uma categoria em si.

O fato é que durante a pré-análise apresentamos uma certa dúvida em manter estes dados, visto que aparentemente não expressavam claramente alguma problemática, mas ao final acabamos por decidir mantê-los, dado que podemos realizar algumas inferências com eles. Abaixo apresentamos os dados categorizados.

Tabela 10 – Categorização das respostas I

Categoria	Subcategoria	Citações
Falta de estrutura física e material 8 citações	Falta de material 5 citações	Falta de material
		Falta de material adequado, nos traz muito atraso em relação ao ensino
		(Falta) materiais
		Falta de material
		Escassez de recursos materiais
	Problemas na estrutura física da escola 3 citações	além de a quadra ter problemas estruturais, não termos salas para prática de esportes como ginástica artística, lutas e etc, a escola ainda não se tem espaços para melhorar a qualidade da educação física escolar.
		Falta do espaço físico
		(Falta) espaço adequado para as atividades
Formas de afastamento 11 citações	Medo do novo 2 citações	Resistência a novas atividades
		Medo pelo desconhecido
	Falta de motivação e de interesse para participar das aulas 6 citações	Desinteresse
		Falta de interesse
		Falta de interesse
		Preguiça
		Preguiça
		Cultura da inatividade
	Diferença na participação entre meninos e meninas 1 citação	O afastamento das alunas
	Exposição do corpo e do nível de habilidade 2 citações	Vergonha de errar
		Vergonha por bullying
Formas de Indisciplina 7 citações	Conversas paralelas 1 citação	Meninas que gostam de conversar, mas em geral todos participam e gostam
	Não respeitar e seguir regras 2 citações	uso escondido de celular
		supervalorização da tecnologia
	Não respeitar os colegas 4 citações	Alunos são discriminados por não saber ou não gostar de jogar
		preconceito
		Competitividade extrema ao ponto de haver briga por não saber ganhar ou perder
		Competitividade excessiva

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Tabela 11 – Respostas não categorizadas

Grupo	Subcategoria	Citações
Não especificado 3 citações	Não especificada	Visão equivocada da disciplina
		Dificuldade de agradar a todos
		adolescência e suas crises

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Ao analisar os dados categorizados, atentamos que dos 29 problemas elencados, 18 se referem a formas de *afastamento* e *indisciplina*. Este fato nos causou certa surpresa, visto que a questão solicitava que os participantes citassem outras problemáticas, além do *afastamento* e da *indisciplina*. Isso nos leva a inferir algumas possibilidades, entre elas destacamos que parte dos docentes parecem não conhecer as definições de *afastamento* e *indisciplina*, ou mesmo, as formas como estas problemáticas se manifestam. Outra possibilidade pode ser o fato destas situações estarem tão presentes durante as aulas que, ao serem instigados a citarem problemas, os docentes não conseguem deixá-los de fora. Não descartamos a possibilidade de que os participantes tenham destinado pouca atenção ao preenchimento do questionário, mas infelizmente esta é uma das limitações deste instrumento.

Por outro lado, ficou claro que a falta de material e de espaço físico continuam sendo presentes nas rotinas dos professores de Educação Física. Realmente, em nossa vivência e observação das unidades da rede municipal de São Paulo, presenciamos uma enorme evolução neste quesito, mas em alguns locais, estas situações ainda parecem persistir.

A fim de realizar um levantamento procurando explicitar quais professores mencionaram determinado problema e conseqüentemente a categoria pertencente, veremos que o afastamento foi citado por 7 participantes, a indisciplina por 6 e a falta de material e espaço físico por 5 docentes.

Tabela 12 – Professores X Categorias

Categorias	Professores que citaram problemas na respectiva categoria	Soma dos professores por citação
Formas de afastamento	A, D, G, H, J, K, L	7
Formas de indisciplina	A, B, D, F, J, K	6
Falta de estrutura física e material	A, C, E, G, I	5
Não especificada	A, D, H	3

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Durante o processo de codificação, especialmente no momento da construção das categorias, chegamos a uma forma de reagrupamento que em um primeiro momento não nos pareceu desvelar qualquer tipo de nova informação, pois, em seu desfecho, todas as 29 unidades de registros, ou seja, as respostas, foram compiladas na mesma categoria. Entretanto, ao recorrer à Bardin (2016), observamos que a ausência de elementos pode veicular um sentido. Para a autora, “a ausência pode manifestar bloqueios ou recalcamientos nas entrevistas clínicas, além de traduzir uma vontade escondida, no caso de uma declaração pública” (BARDIN, 2016, p. 138).

Portanto, resolvemos dar prosseguimento a esta outra possibilidade de categorização. Buscamos nela reagrupar as respostas entre duas categorias que, de certo modo, expressam o “local” no qual as problemáticas se originam. Assim, a categoria “Problemas intrínsecos ao docente” remete aos problemas que os próprios professores atribuíram a si mesmos. Poderíamos ter neste grupo falas como: “eu não sei lidar com alunos com deficiência”, “não tenho formação para isso”, entre outros. De outro lado, apresentamos a categoria “Problemas extrínsecos ao docente”, que contém a presença de problemas que os pesquisados atribuíram a outrem. Assim, chegamos à seguinte distribuição por categoria.

Tabela 13 – Categorização das respostas II

Categorias	N.º de respostas
Problemas intrínseco ao docente	0
Problemas extrínseco ao docente	29

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Ao observar este resultado, nos parece claro que os participantes não atribuem, pelo menos de forma explícita, os problemas vivenciados a nenhuma característica ou ação pessoal. De modo mais específico, as problemáticas estão relacionadas à falta de investimento (material e estrutura), ou à falta ou presença de algum atributo pessoal dos estudantes (preguiça, vontade, conversa, discriminação etc.). Embora não possamos nos aprofundar neste quadro, considerando que nosso percurso metodológico não permite realizar conclusões neste caso, inferimos algumas possibilidades.

A primeira é que os problemas oriundos dos estudantes e da falta de investimento realmente incomodem mais os docentes do que, por exemplo, uma possível necessidade formativa. Acreditamos que um bom professor necessita, vez ou outra, improvisar, mas isto é bem diferente de se tornar um improvisador, pois uma coisa é improvisar esporadicamente, outra é tornar a improvisação condição *sine qua non* à docência. Atentamos, ainda, que uma unidade escolar que apresenta problemas com material ou estrutura atinge a ação do professor de Educação Física em todas as aulas, o que pode tornar a docência uma ação extenuante.

Outra possibilidade é que os participantes estejam apoiados em uma concepção pedagógica mais próxima da educação tradicional, ou mesmo da tecnicista, visto que estas pedagogias, em maior ou menor grau, atribuem totalmente ao estudante a necessidade de participação, de interesse e de silêncio.

De todo modo, esta é uma discussão que apenas foi iniciada nesta pesquisa e necessita de mais estudos para seu adequado aprofundamento.

Questão 10 – Quais dos problemas citados na questão acima você considera pior do que o AFASTAMENTO dos alunos?

Neste ponto, procuramos saber quais dos problemas citados na questão 9 os participantes consideram pior do que o afastamento. Abaixo observamos as respostas e sua categorização seguindo os grupos criados anteriormente.

Quadro 31 – Quais problemas são piores que o afastamento

10 - Quais dos problemas citados na questão acima você considera pior do que o AFASTAMENTO dos alunos?		Categoria
Prof.		
A	Falta de material	Falta de estrutura física e material
B	Tenho problemas de namoros, com atitudes até um pouco avançado, são duas meninas... mas somente elas	Formas de indisciplina
C	Pior seria a falta de material, pois com materiais e espaços adequados para as aulas, teríamos cada vez mais aulas mais atrativas e com experiências de qualidade.	Falta de estrutura física e material
D	A preguiça, os alunos que não praticam por preguiça, que preferem conversar ou ficar no celular	Formas de afastamento
E	Indisciplina	Formas de indisciplina
F	Discriminação	Formas de indisciplina
G	Medo de experimentar coisas novas e diferentes do que conhecem	Formas de afastamento
H	Falta de interesse	Formas de afastamento
I	Indisciplina	Formas de indisciplina
J	indisciplina	Formas de indisciplina
K	Cultura da inatividade	Formas de afastamento
L	Indisciplina	Formas de indisciplina

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Observamos que 6 docentes apontaram alguma forma de indisciplina como pior do que o afastamento, dois participantes consideraram a falta de material pior, e 4 professores indicaram alguma forma de afastamento como pior do que o afastamento. Este último aspecto reforça a ideia de que parte dos participantes não dominem plenamente o conceito de afastamento discente.

Questão 11 – Quais dos problemas citados na questão 9 você considera pior do que a INDISCIPLINA dos alunos?

O objetivo desta questão é similar ao apresentado na pergunta anterior, com a diferença que os docentes deveriam posicionar os problemas apresentados na questão 9 em relação à indisciplina.

Quadro 32 – Quais problemas são piores que indisciplina

11 - Quais dos problemas citados na questão 9 você considera pior do que a INDISCIPLINA dos alunos?		Categoria
A	Falta de material	Falta de estrutura física e material
B	Não gosto de atitudes de assanhamento, pq são crianças	Formas de indisciplina
C	Estrutura física e material para as aulas	Falta de estrutura física e material
D	Vergonha por medo de bullying, por medo das críticas dos demais alunos	Formas de afastamento
E	A indisciplina ainda é pior	Não há
F	Sem dúvida, a discriminação	Formas de indisciplina
G	Desinteresse	Formas de afastamento
H	Não tem	Não há
I	Falta de recursos materiais	Falta de estrutura física e material
J	nenhum	Não há
K	Cultura da inatividade	Formas de afastamento
L	Afastamento	Formas de afastamento

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Nesta questão, 4 participantes apontaram alguma forma de afastamento como sendo pior que a indisciplina, 3 afirmaram que a falta de material é pior e 2 apontaram formas de indisciplina. É imperativo atentar que 3 professores afirmaram que não há nenhum problema pior que a indisciplina.

Abaixo, realizamos uma comparação entre as respostas fornecidas nas questões 10 e 11, e procuramos realizar algumas inferências sobre seus resultados.

Quadro 33 – Comparação entre as respostas do *Quadro 31* e *Quadro 32*

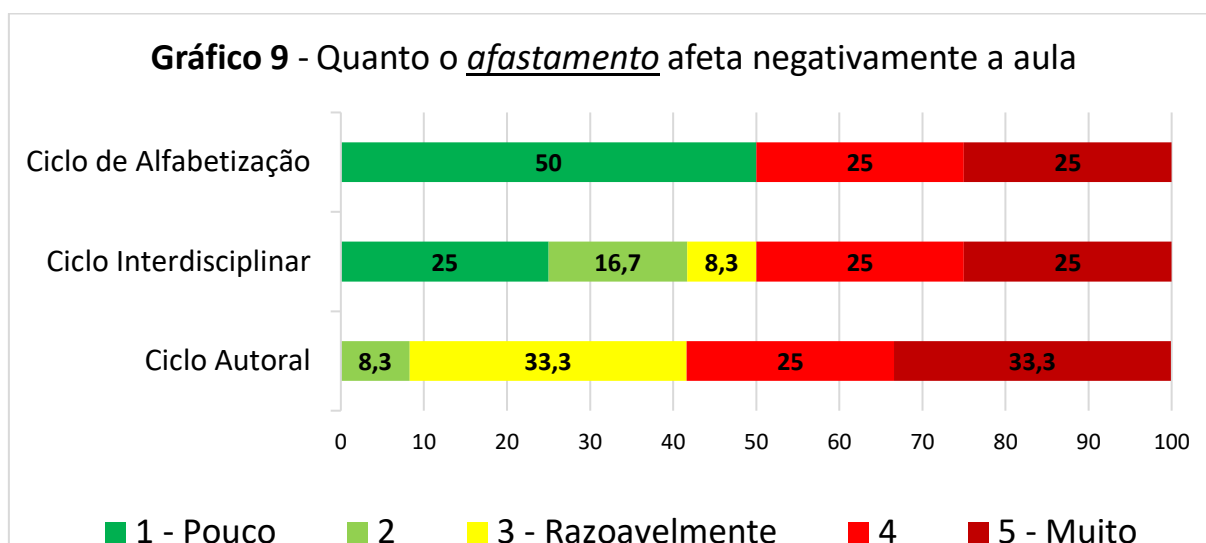
Professor	10 - Quais dos problemas citados na questão acima você considera pior do que o AFASTAMENTO dos alunos?	11 - Quais dos problemas citados na questão 9 você considera pior do que a INDISCIPLINA dos alunos?	Inferências sobre as problemáticas
A	Falta de material	Falta de material	A falta de material é o pior problema
B	Tenho problemas de namoros, com atitudes até um pouco avançado, são duas meninas...mas somente elas	Não gosto de atitudes de assanhamento, pq são crianças	Forma de Indisciplina como o pior problema
C	Pior seria a falta de material, pois com materiais e espaços adequados para as aulas, teríamos cada vez mais aulas mais atrativas e com experiências de qualidade	Estrutura física e material para as aulas	A falta de material e de estrutura nas escolas são os piores problemas
D	A preguiça, os alunos que não praticam por preguiça, que preferem conversar ou ficar no celular	Vergonha por medo de bullying, por medo das críticas dos demais alunos	Apontou duas formas de afastamento como piores do que o afastamento e a indisciplina
E	Indisciplina	A indisciplina ainda é pior	Indisciplina é pior problema
F	Discriminação	Sem dúvida, a discriminação	Forma de indisciplina como o pior problema
G	Medo de experimentar coisas novas e diferentes do que conhecem	Desinteresse	Apontou duas formas de afastamento como piores do que o afastamento e a indisciplina
H	Falta de interesse	Não tem	Citou uma forma de afastamento como pior do que o afastamento. Nenhum problema pior que a indisciplina
I	Indisciplina	Falta de recursos materiais	Indisciplina pior que afastamento. Falta de recursos pior que a indisciplina
J	Indisciplina	nenhum	Indisciplina é o pior dos problemas
K	Cultura da inatividade	Cultura da inatividade	Forma de afastamento é o pior dos problemas
L	Indisciplina	Afastamento	Resposta invalidada por não apresentar coerência

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Esta pesquisa não teve a intenção de querer quantificar qual o pior problema enfrentado pelos professores, visto que consideramos que isto pode depender de diversas variáveis e, principalmente, da intensidade das ocorrências, visto que, por exemplo, consideramos uma discussão acalorada entre alunos menos grave do que uma briga durante a aula.

Ao comparar as respostas dadas, observamos que direta, ou indiretamente, 5 docentes consideram a indisciplina como sendo o pior problema (B, E, F, H e J), 3 professores apontaram formas de afastamento como a pior problemática (D, G e K), e a falta de material e estrutura foi sinalizada como a problemática mais danosa por 3 participantes (A, C e I).

Questão 12 – Em uma Escala de 1 (um) a 5 (cinco) o quanto você considera que o afastamento dos alunos afeta negativamente as suas aulas em cada ciclo?



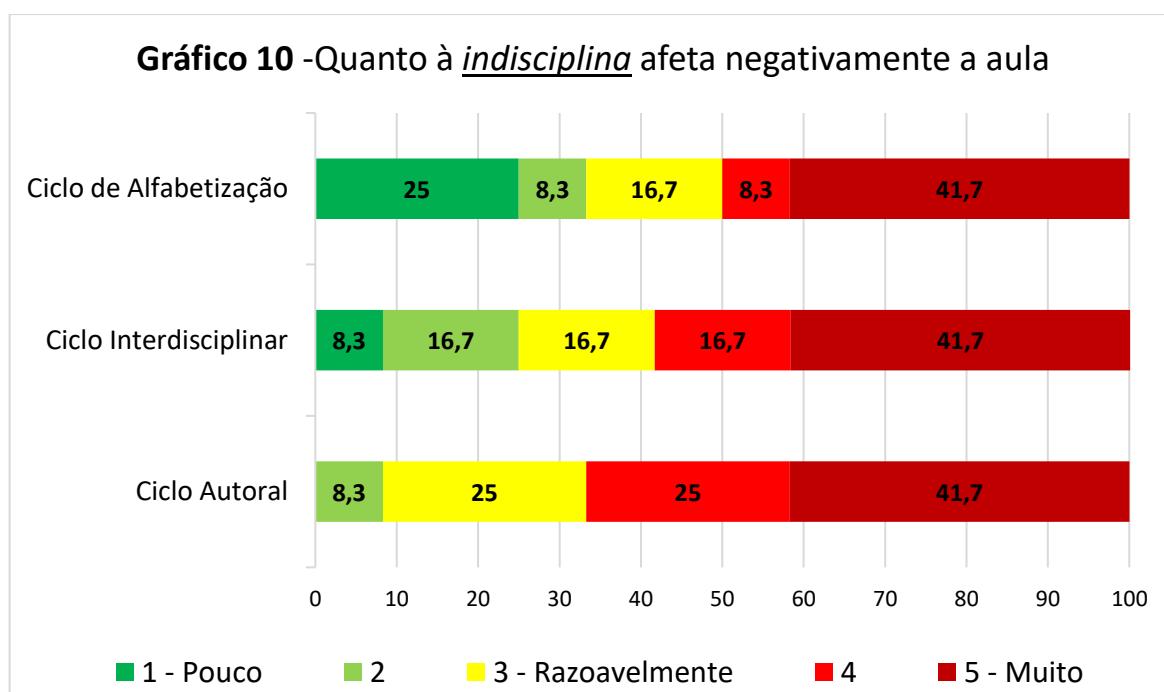
Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Na rede municipal de ensino de São Paulo o ensino fundamental é composto por três ciclos. O ciclo de alfabetização abrange o 1.º, 2.º e 3.º anos. Seguido pelo ciclo interdisciplinar, formado pelo 4.º, 5.º e 6.º anos. Finalizando com o ciclo autoral composto pelos 7.º, 8.º e 9.º anos.

Nesta etapa da pesquisa, o objetivo foi quantificar em uma escala de 1 (pouco) a 5 (muito) qual a influência das duas problemáticas de acordo com cada

ciclo. No que diz respeito ao afastamento, observamos por meio das respostas colhidas que seus malefícios aumentam conforme os alunos avançam nos ciclos. Destacamos, especialmente, que 50% dos docentes apontou que esta problemática afetava pouco suas aulas no ciclo de alfabetização, porcentagem que foi a 0% no ciclo autoral. Observamos que grande parte desta diminuição provém da ausência e do encolhimento das citações aos itens 1 – pouco e 2, assim como pelo aumento da opção 3 - razoavelmente.

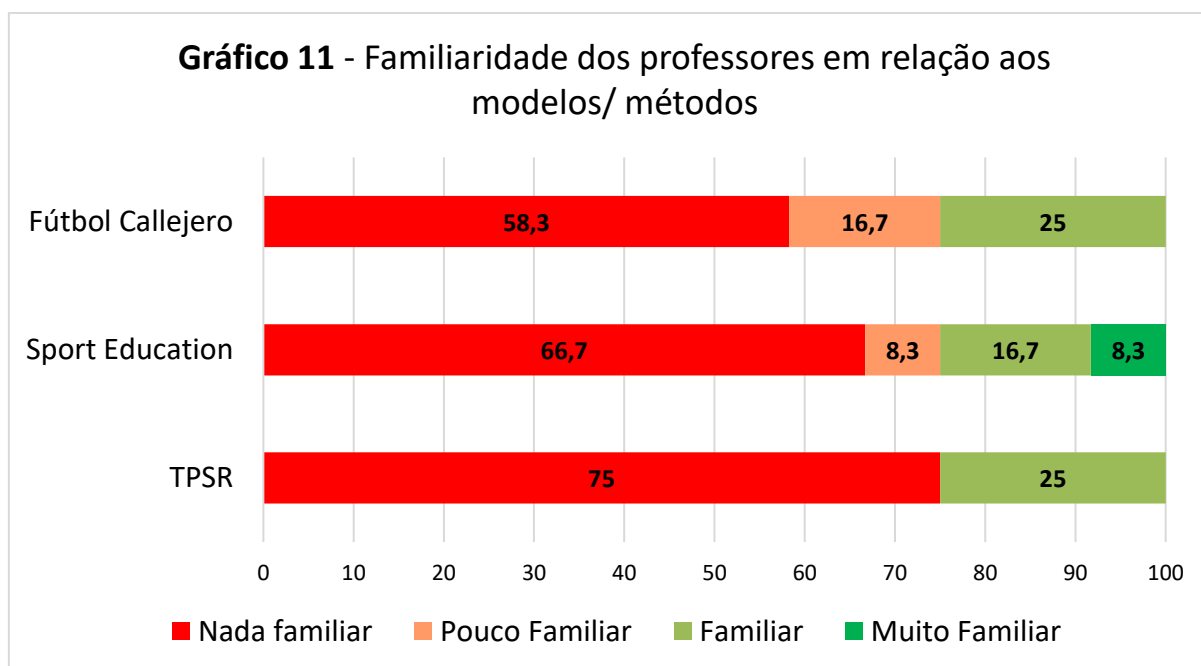
Questão 13 – Em uma Escala de 1 (um) a 5 (cinco) o quanto você considera que a indisciplina dos alunos afeta negativamente as suas aulas em cada ciclo?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

No tocante à indisciplina, ela também apresenta um aumento de influência negativa com o passar dos anos no ensino fundamental, embora os números se mostrem mais preocupantes em comparação com os do afastamento. Entre os docentes da amostra 41,7% apontam um impacto negativo muito forte desta problemática em todos os ciclos. Observamos uma redução da opção “1 - pouco” que iniciou em 25% e caiu a zero no último ciclo.

O *Sport Education*, embora tenha ocupado o local intermediário em nossos resultados, foi o único modelo muito familiar para um docente.

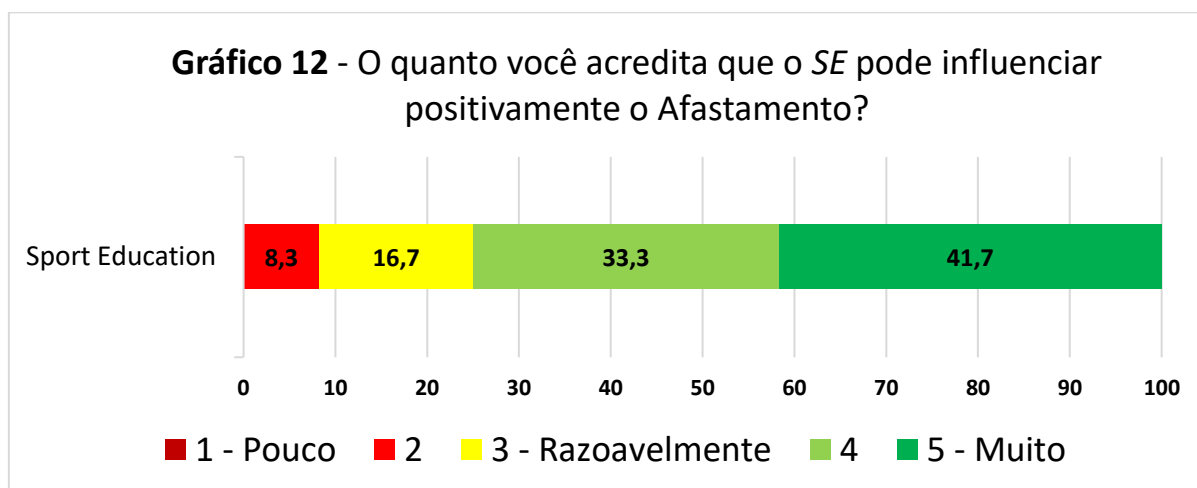


Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

As questões 15 e 16 tiveram por objetivo colher a opinião dos professores quanto às sugestões de uso contidas nas **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade**. Desta forma, questionamos quanto os docentes acreditavam que o *Sport Education* poderia influenciar positivamente o *afastamento* discente, e quanto o *Fútbol Callejero* e o *TPSR* poderiam influenciar positivamente a *indisciplina*.

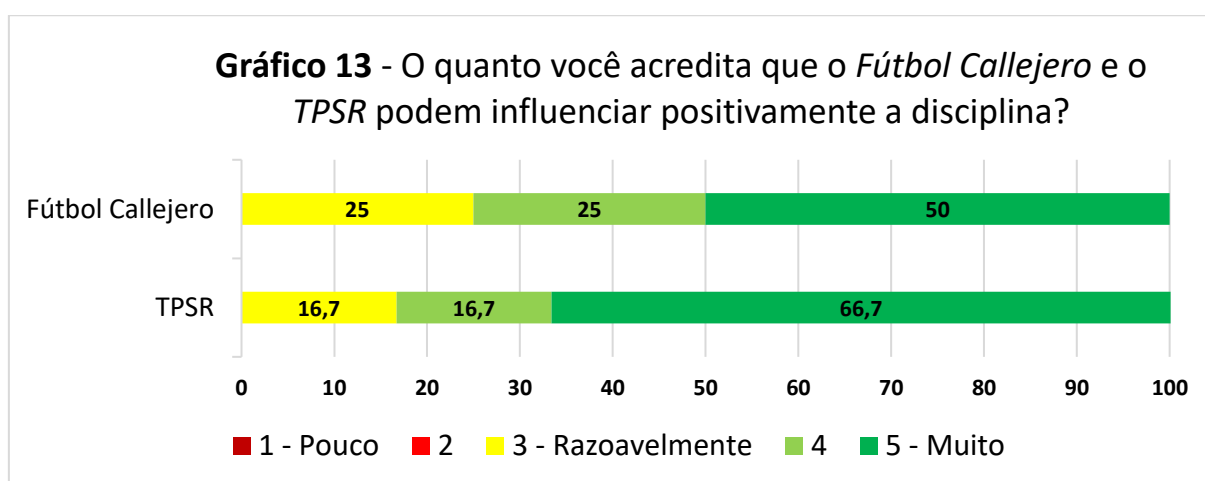
Justificamos esta questão por uma crença de que se os modelos não parecerem surtir efeito e não apresentarem condições de serem utilizados na prática, eles simplesmente não serão colocados em prática pelos docentes.

Questão 15 – Em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco) o quanto você acredita que o modelo abaixo pode influenciar positivamente a melhora do AFASTAMENTO dos alunos durante as aulas?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Questão 16 – Em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco) o quanto você acredita que os modelos abaixo podem influenciar positivamente a melhora da DISCIPLINA durante as aulas?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Ao analisar as respostas obtidas, observamos que o *TPSR* foi o modelo mais bem avaliado para superação da problemática proposta no documento municipal, visto que 66,7% dos docentes atribuíram a nota 5, contra 50% do *SE* e 41,7% do *Fútbol Callejero*.

Salientamos, porém, que se considerarmos a somatória das notas 4 e 5 atribuída aos três modelos, temos o seguinte resultado: *TPSR* com 83,4% e *Fútbol Callejero* e o *Sport Education* com 75%. Uma diferença bem mais sutil.

Na última parte da nossa pesquisa elaboramos 12 afirmações sobre as quais os docentes participantes deveriam assinalar o grau de concordância. Mais uma vez, optamos por “*questões do tipo Likert*”. Esclarecemos que analisamos estas 12 sentenças em dois grupos separados. O primeiro grupo continha 10 afirmações que visavam mensurar a concordância dos participantes com alguns pressupostos básicos dos modelos instrucionais. Nesta parte, além de analisar a aceitação ou não de cada sentença, individualmente, realizamos também uma somatória de pontos de cada professor, tendo em vista seu alinhamento ou não com a teoria.

As duas afirmações restantes se referem às formas de apresentação destes modelos e como os docentes gostariam de aprofundar seus conhecimentos sobre eles. Na tabela abaixo, observamos as 10 afirmações e a respectiva pontuação atribuída a cada resposta. Atentamos que as frases 2, 7 e 9 apresentam uma pontuação inversa, que visa evitar que os participantes respondam sempre na mesma coluna ou até mesmo sem ler, visto que sem este recurso a opção entendida como mais correta estaria sempre do mesmo lado da tabela.

Questão 17 – Aponte seu grau de concordância com as afirmativas abaixo

Tabela 14 – Pontuação das respostas sobre os modelos instrucionais

Afirmação	Pontuação dada a cada alternativa				
	Discordo Totalmente DT	Discordo D	Indeciso I	Concordo C	Concordo Totalmente CT
A forma como o professor interage com os alunos influencia a disciplina durante as aulas	1	2	3	4	5
A indisciplina é um problema que deve ser corrigido em casa	5	4	3	2	1
O modo como o professor apresenta o conteúdo de ensino interfere na disciplina durante as aulas	1	2	3	4	5
O professor deve propor formas de interação com intuito de incentivar o respeito	1	2	3	4	5
A forma como o professor interage com os alunos interfere na participação dos estudantes	1	2	3	4	5
O modo como o professor apresenta os conteúdos interfere na participação dos estudantes	1	2	3	4	5
Nas aulas de educação física o professor deve propor que todos façam sempre as mesmas atividades de maneira igual	5	4	3	2	1
O professor deve propor formas de interação nas aulas com intuito de incentivar a participação dos alunos	1	2	3	4	5
O professor deve tomar todas as decisões durante as aulas.	5	4	3	2	1
Os modelos instrucionais favorecem o aprendizado dos alunos	1	2	3	4	5

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Observamos, na próxima tabela, a resposta dada por cada participante. Esclarecemos que as siglas utilizadas significam: CT – concordo totalmente; c – concordo; I – indeciso; D – discordo e DT – discordo totalmente.

Quadro 34 – Respostas dos participantes em relação aos modelos instrucionais

Afirmação	Respostas dos Professores											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A forma como o professor interage com os alunos influencia a disciplina durante as aulas	C	CT	C	C	CT	C	C	CT	C	C	C	CT
A indisciplina é um problema que deve ser corrigido em casa.	D	CT	D	C	CT	C	C	C	I	C	I	C
O modo como o professor apresenta o conteúdo de ensino interfere na disciplina durante as aulas.	C	CT	C	C	CT	C	I	C	C	C	C	C
O professor deve propor formas de interação com intuito de incentivar o respeito	CT	CT	C	C	CT	CT	CT	CT	C	CT	C	CT
A forma como o professor interage com os alunos interfere na participação dos estudantes.	C	CT	C	CT	CT	C	C	C	C	C	C	CT
O modo como o professor apresenta os conteúdos interfere na participação dos estudantes.	CT	CT	C	C	CT	C	C	I	I	C	C	CT
Nas aulas de educação física o professor deve propor que todos façam sempre as mesmas atividades de maneira igual	C	D	D	DT	DT	DT	D	D	D	DT	D	DT
O professor deve propor formas de interação nas aulas com intuito de incentivar a participação dos alunos.	CT	C	C	C	DT	CT	CT	CT	CT	C	C	CT
O professor deve tomar todas as decisões durante as aulas.	I	D	D	C	DT	DT	D	D	D	I	D	DT
Os modelos instrucionais favorecem o aprendizado dos alunos	CT	C	CT	CT	CT	CT	CT	C	CT	C	CT	C

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

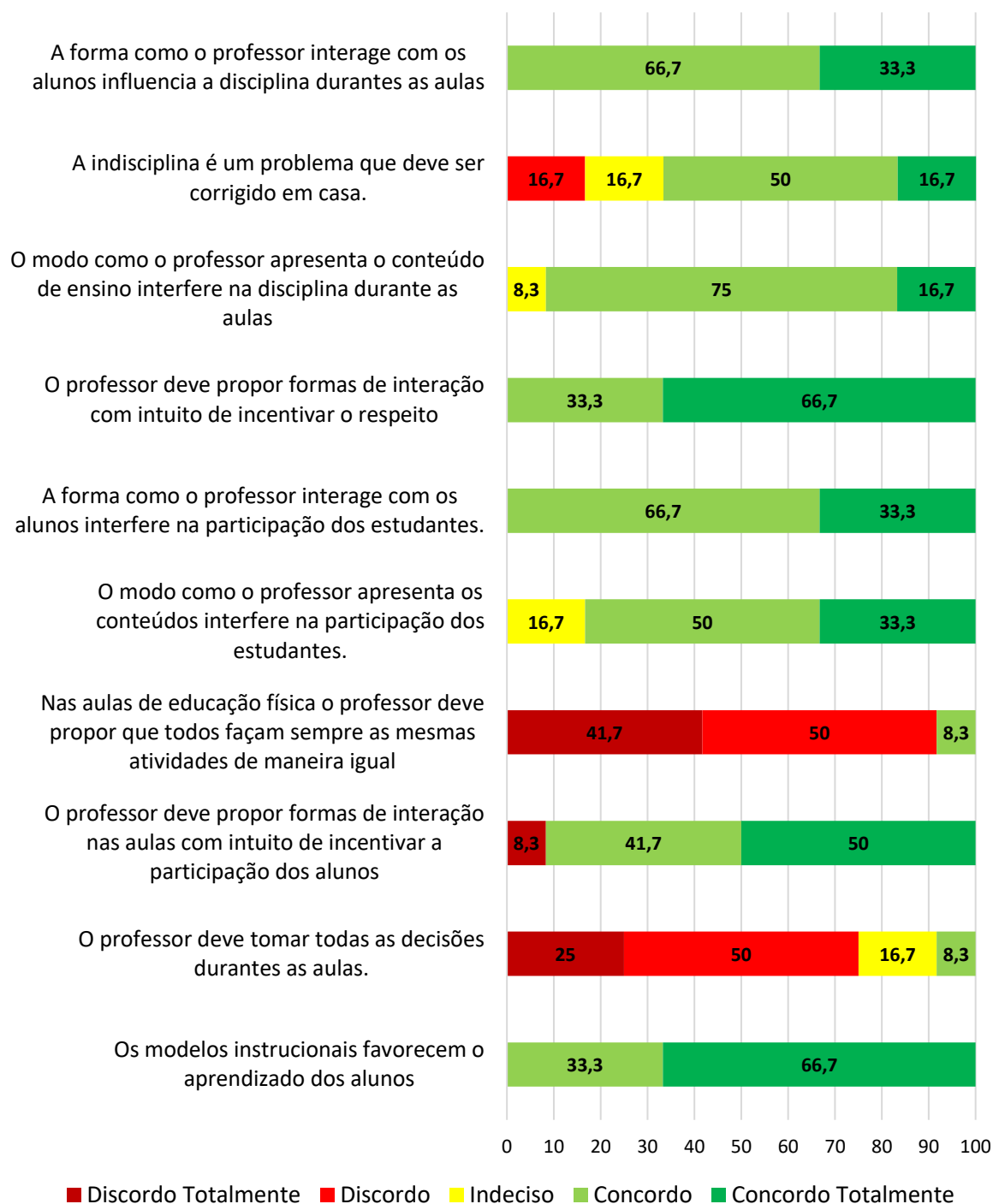
Atentamos que as 4 primeiras afirmações versaram sobre a indisciplina, as quatro seguintes sobre o afastamento e as duas últimas focavam direta e indiretamente nos modelos instrucionais apresentados na publicação municipal.

Em nosso trabalho procuramos esclarecer que muitas das problemáticas que ocorrem durante as aulas de Educação Física, especialmente as que dizem respeito ao envolvimento discente, podem estar relacionadas à forma de apresentação do conteúdo e das relações estabelecidas nas aulas.

O *TPSR* e o *Fútbol Callejero* estabelecem novas formas de interação entre professor e aluno, especialmente ao proporem uma forma mais horizontal de relação. Em ambos os modelos, a indisciplina é um assunto discutido durante as aulas, bem como o respeito e outros valores. A forma de apresentação do conteúdo também influi diretamente no comportamento dos estudantes, especialmente se sempre for valorizada a vitória e os alunos com melhores desempenho nas atividades práticas. O fato é que tanto o *TPSR*, quanto o *Fútbol Callejero* explicitam a necessidade de boas atitudes no decorrer da aula, diferentemente do que costumamos encontrar, muitas vezes, no currículo oculto.

Como vimos no subcapítulo que tratou do *afastamento*, muitas vezes ele ocorre por motivos relacionados à forma com que o docente interage com os alunos. Um professor que explicita e enfatiza negativamente os erros pode despertar o receio dos menos habilidosos em participar. Da mesma forma que conteúdos que possam expor os alunos a situações desagradáveis também podem levar ao afastamento. Em alguns casos isto está relacionado à exigência de que todos os estudantes realizem as mesmas tarefas e a ausências de ações docentes que tenham por objetivo estimular a participação discente. Um exemplo claro que, inclusive, já foi utilizado neste trabalho, é o professor basear o processo de ensino apenas no conteúdo. O modelo sugerido para superação desta problemática é o *Sport Education*, nele o docente estabelece uma nova forma de relação com os estudantes e com o conteúdo, por meio do qual os alunos não são obrigados a realizar as mesmas tarefas durante a temporada, podendo assim se dedicarem àquela com a qual mais se identifiquem.

As duas últimas afirmações buscaram identificar o alinhamento com os três modelos propostos, visto que em todos há a necessidade de uma gestão democrática da sala de aula e, especialmente, do protagonismo discente, mas acreditamos que para que isto ocorra, os professores devem acreditar que estas propostas possam contribuir para o aprendizado dos estudantes.

Gráfico 14 - Grau de concordância com as afirmações

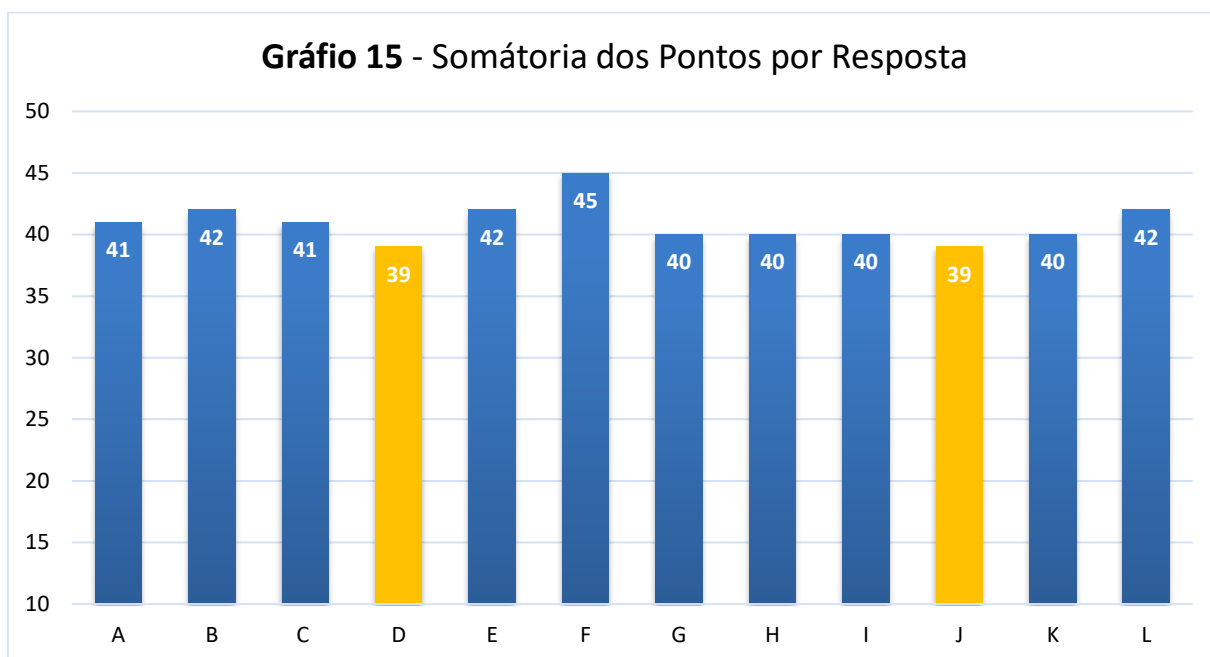
Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Nas quatro primeiras afirmações que se referiam à *indisciplina*, observamos que em três os docentes participantes se mostraram razoavelmente alinhados aos pressupostos para o enfrentamento da *indisciplina*, mas as respostas expressaram um grave problema na segunda afirmação. Nela, observamos que 56,7% dos participantes concordaram, em algum grau, que a *indisciplina* é um problema que deve ser corrigido em casa, o que contraria o postulado por diversos autores que tratam do tema. Relembramos que a indisciplina foi apontada neste estudo como mais frequente do que o *afastamento* e por alguns professores como sendo o pior dos problemas que enfrentam em sua prática.

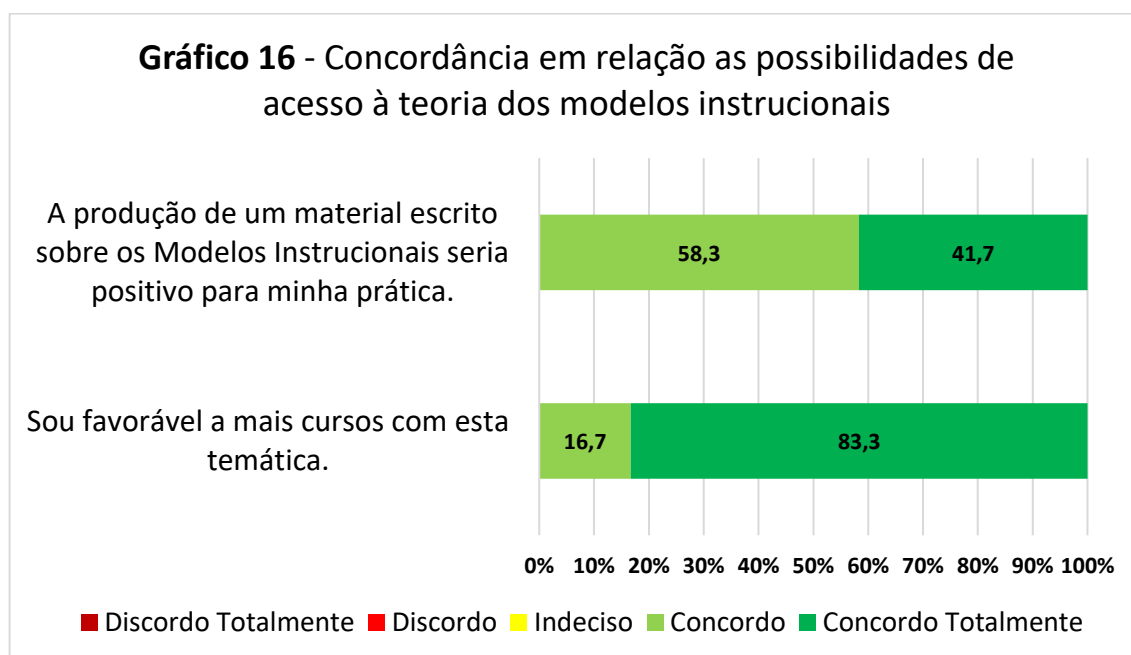
Por outro lado, nas quatro afirmações relativas ao *afastamento discente* não houve nenhum desalinhamento de forma majoritária.

As duas últimas afirmações que são mais globais e podem ser atribuídas aos três modelos também não houve um desalinhamento significativo.

Na somatória individual de pontos, consideramos que 10 docentes estão alinhados aos pressupostos contidos em nossas afirmações. Chegamos a este número ao observar que apenas 2 professores ficaram abaixo dos 40 pontos. Atentamos que nesta parte do nosso estudo, o docente que estiver alinhado, minimamente, ao pressuposto teórico em relação à afirmação receberia 4 pontos por cada uma das sentenças. Ressaltamos que a média de pontos dos docentes ficou em aproximadamente 41 pontos.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Neste ponto, destacamos a forte concordância dos professores para com a realização de cursos com esta temática, embora devamos destacar dois pontos importantes nessa leitura. O primeiro diz respeito ao fato de o pesquisador e o

professor proponente da referida formação serem a mesma pessoa, o que pode ter deixado os participantes com algum tipo de receio em expressar uma opinião discordante. O segundo ponto diz respeito ao incentivo financeiro que a SME dá aos docentes que participam de cursos, visto que como explicamos anteriormente, esta é uma das formas mais rápidas de evolução na carreira docente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que todo o processo que envolveu a elaboração e posterior homologação da BNCC pode ser considerado um marco para a educação nacional. Em que pesem todas as polêmicas, ausências e as visíveis falhas, temos hoje um documento norteador para elaboração dos currículos de todas as redes de ensino brasileiras.

Na esteira de todas essas mudanças, a RME iniciou seu processo de “adequação” curricular ainda no ano de 2017 e no mesmo ano foi publicado o *Currículo da Cidade*, documento que alinhou o referencial curricular paulistano à BNCC. De forma complementar à nova proposta, foram publicadas também as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, cujo objetivo foi auxiliar os docentes na implementação do novo currículo. Integrava este documento a sugestão de formas de trabalho, bem como a indicação de possíveis pontos de partida (SÃO PAULO, 2019b). Foi a partir de algumas destas sugestões que surgiram os problemas que constituíram esta pesquisa.

As *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, ao abordarem o envolvimento dos estudantes durante as aulas de Educação Física, mais especificamente, as problemáticas relativas ao afastamento discente e a indisciplina, sugerem três propostas de trabalho, que nós denominamos nesta pesquisa de métodos de ensino: *Fútbol Callejero*, *Sport Education* e o *TPSR*.

No primeiro contato com a publicação municipal, tínhamos conhecimento da pouca difusão destes modelos entre os docentes de Educação Física, o que foi demonstrado em nossa pesquisa. A leitura inicial do documento já assinalava para uma possível necessidade formativa, e a constatação deste estudo – mesmo ponderando se tratar de uma pequena amostra – corrobora com a urgência da SME organizar formações que tenham por objetivo a implementação do novo currículo.

Ao realizar nossa análise documental, pudemos observar que o novo currículo paulistano parece, pelo menos do ponto de vista teórico, contemplar os diversos desafios colocados pelas novas formas de configuração e organização social. Temas como discriminação, preconceito e direito das minorias são contemplados

pelos documentos que embasam a construção dos currículos no interior das escolas.

Destacamos, entretanto, que muitos documentos curriculares, nas suas sugestões de trabalho, parecem não prever a possibilidade de “ruídos” e imprevistos durante o andamento das aulas. Tomemos como exemplo disto o contido nas *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental Ciclo II: Educação Física* (SÃO PAULO, 2007b). O referido documento apresenta dois exemplos de aulas de acordo com os seus princípios e ações, mas em momento algum prevê o que fazer em caso de *indisciplina* ou recusa em participar. Embora o currículo Cultural da Educação Física apresente, em seus princípios, ações que podem dirimir as problemáticas que envolvem a participação dos alunos, como partir das manifestações expressas na comunidade, a não caracterização do movimento como certo e errado etc., nos questionamos se tudo seriam flores como ali parece apontado.

De fato, não estamos dizendo ser este aspecto uma falha, mas sim, que durante uma aula diversas situações ocorrem e algumas delas não são originárias da relação professor x aluno x conteúdo. Por isso entendemos ser fundamental existirem propostas ou *métodos de ensino* que busquem ajudar o professor nos casos em que haja a instalação de aparente caos sua aula.

Do ponto de vista pedagógico, os métodos sugeridos pela SME e que embasaram esta pesquisa, apresentam uma boa aceitação e resultados positivos de acordo com pesquisas internacionais e estão alinhados aos cenários pedagógicos contemporâneos.

Devemos ressaltar que o *Fútbol Callejero* e o *Sport Education* são propostas desenvolvidas buscando qualificar o ensino de manifestações que muitas vezes são hegemônicas nas aulas de Educação Física – jogo e esporte. Assim, entendemos ser essencial adequá-las às outras manifestações como a dança, ginástica, esportes de aventura e lutas, o que automaticamente suscita uma questão. Poderíamos utilizar o *Sport Education*, por exemplo, em uma unidade didática de maracatu? Independente da resposta que se alcance, devemos lembrar que o fato de não encontrarmos uma resposta, não quer dizer que não exista uma.

O *TPRS*, por sua vez, parece se situar em um local diferente em relação aos dois métodos acima, não estando subordinado a uma manifestação em especial, dado que aparentemente possa ser utilizado em qualquer contexto de aula. Portanto, o *TPSR* não parece um método ou modelo, mas sim uma parte deles. Cabe ao docente que quiser utilizá-lo, definir outras ações, especialmente as relativas ao conteúdo que será tematizado.

Atentamos que, atualmente, as escolas são marcadas por grandes diferenças culturais e, desta forma, seria ideal que os docentes dominassem uma série de recursos referentes ao como ensinar, o que possibilitaria atingir um público cada vez mais variado em suas necessidades. Por outro lado, a insistência na utilização de propostas focadas fortemente nos saberes procedimentais, além de não respeitarem as diferenças apresentadas pelos alunos de origem cultural diversa - que podem se dedicar às atividades práticas de maneira diferenciada de acordo com o significado que atribuam a ela - não caminha ao encontro dos objetivos expressos na BNCC e no Currículo da Cidade, que tratam as manifestações da Educação Física com algo maior do que apenas a reprodução de movimentos.

A abordagem cultural da Educação Física, ou como alguns teóricos denominam, o currículo cultural da Educação Física, adotado pela prefeitura de São Paulo desde o ano de 2007, baseia-se em estudos pós-estruturalistas, que indicam, em seu bojo, a necessidade de tematizar manifestações oriundas das classes menos privilegiadas, as quais constituem os mesmos grupos atendidos nas escolas públicas paulistanas. Não descartamos, pois, a necessidade desta ação, pelo contrário, consideramos esse um princípio fundamental para Educação Física Escolar. Mas perante o contexto atual, cremos que a descolonização do currículo focada apenas na inserção de conteúdos provenientes de diversas classes sociais não seja suficiente. Entendemos ser necessário que se estabeleçam novas formas de interação entre estudantes, conteúdos, professores, escola e comunidade.

Nas respostas do nosso questionário, observamos a proatividade dos docentes em busca de aprimoramento. Isso se tornou mais evidente ao constatarmos que os professores que fazem parte dos quadros RME há mais tempo,

são também aqueles que, de modo geral, apresentam um maior nível de formação, comparados aos colegas com pouco tempo nesta mesma rede.

Ressaltamos, ainda, que embora não tenha havido tempo para que os participantes do curso aplicassem os métodos de ensino junto aos seus alunos, todas as propostas foram bem avaliadas quanto à possibilidade de enfrentamento da *indisciplina* e do *afastamento*, o que corrobora com os resultados encontrados em pesquisas internacionais, bem como em alguns poucos estudos realizados em nosso país. Soma-se a isso o fato de os professores comungarem, em maior ou menor grau, com as premissas da teoria dos modelos instrucionais, o que permite inferir que talvez exista uma boa aceitabilidade desta proposta entre os docentes.

Este estudo procurou atender uma premissa apontada por Tardif (2014) ainda no início deste trabalho e que direta ou indiretamente também é um dos objetivos do ProEF. O referido autor chamava a atenção sobre a necessidade de aproximação entre as universidades e as unidades escolares, entre a pesquisa e os problemas de caráter prático. Buscamos, assim, ao mesmo tempo estar mais próximos à realidade das escolas e sermos menos abstratos em nossa teorização - empenho esse que esperamos ter alcançado.

Em nosso ponto de vista, essa aproximação entre escola e universidade necessita, primordialmente, de uma ação pontuada por Boaventura de Sousa Santos que, ao discorrer sobre a discrepância existente entre a prática social e a teoria, alertou:

Não é simplesmente de um conhecimento novo que precisamos; o que precisamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não precisamos de alternativas, precisamos de um pensamento alternativo às alternativas (SANTOS, 2007, p. 20).

Pautados na ideia do pensador português, não acreditamos que a universidade deva simplesmente formar docentes, mas que em conjunto com esses profissionais, sejam pensados e construídos novos modelos de formação e, conseqüentemente, novos conhecimentos.

Atentamos, portanto, ao preconizado por Fullan (2009), para o qual a mudança educacional deve ocorrer na prática e abranger pelo menos três componentes ou dimensões, sendo elas:

O possível uso de materiais novos ou revisados (recursos instrucionais como materiais ou tecnologias curriculares); (2) o uso possível de novas abordagens de ensino (i.e., novas estratégias ou atividade de ensino); (3) a possível alteração de crenças (p.ex., premissas e teorias pedagógicas subjacentes a certas políticas ou programas novos) (FULLAN, 2009, p. 39).

Sob esta perspectiva, entendemos que nossa pesquisa pode auxiliar consideravelmente na implementação do novo currículo paulistano, visto que nosso produto se encaixa no conceito de “materiais novos e revisados” e apresenta, em maior profundidade do que nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, três “novas abordagens de ensino”, além de alguns pilares para a mudança nas crenças, que podem ser encontrados na teoria que subsidia os modelos instrucionais.

Não somos inocentes ao ponto de propagar que os três métodos aqui tratados serão suficientes para o completo enfrentamento da indisciplina e do afastamento discente, mesmo porque, como vimos no corpo deste trabalho, as pesquisas sobre sua efetividade na realidade brasileira ainda são escassas, mas os poucos estudos já realizados apontam benefícios muito próximos aos alegados pelos seus principais idealizadores. Por isso, cremos que este seja um dos possíveis conhecimentos a serem desenvolvidos a partir de uma parceria entre escola e universidades, com vistas às transformações educacionais.

Fica, portanto, o desafio de aprimoramento destas três propostas aos problemas e cenários presentes nas diversas escolas brasileiras, bem como o desenvolvimento de outras possibilidades, seja pela combinação de dois ou mais métodos existentes, ou pelo desenvolvimento de novas propostas.

De nossa parte, apontamos, neste estudo, que a *indisciplina* e o *afastamento* são problemas altamente presentes na rotina dos professores, e que estes tendem a aumentar, significativamente, no decorrer do ensino fundamental. Os participantes da pesquisa sinalizaram que a falta de material e de estrutura adequada ainda se faz presente no interior das escolas da cidade mais rica do Brasil. O que nos faz inferir que os futuros métodos a serem desenvolvidos devem levar em conta esta

realidade, de forma a não demandar equipamentos onerosos. Neste aspecto, talvez se justifique o fato de que, em nossa pesquisa, o *Fútbol Callejero* e o *TPSR* foram mais bem avaliados no enfrentamento das problemáticas, visto que ambos os modelos não demandam nenhum material a mais do que aqueles já utilizados comumente em aulas, o que não necessariamente ocorre com o *Sport Education*.

Independentemente do desenvolvimento de métodos que tentem dirimir os problemas estruturais e da ausência de material, se faz necessária a adoção de uma postura crítica por parte dos docentes frente aos gestores, conselhos de escola, associação de pais e mestres e entidades representativas do sistema educacional, denunciando a falta de investimento para desenvolvimento e qualificação da Educação Física no âmbito escolar,

No mais, acreditamos ter alcançado os objetivos desta pesquisa e esperamos ter contribuído para o desenvolvimento dos métodos de ensino, quer eles sejam usados pontualmente durante o ano escolar, quer pela sua adoção ao longo de todo o currículo. Em especial no enfrentamento dos problemas que permeiam o ato de lecionar o componente de Educação Física no interior das escolas. Assumimos que provavelmente não apontamos caminhos para diminuir o tempo para um docente se formar e qualificar a sua minimamente a sua prática, mas se o processo formativo englobar modelos instrucionais que busquem o enfrentamento das problemáticas mais comuns, inferimos que este processo pode ser menos penoso.

REFERÊNCIAS

ACEDO, L. M.; DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M. Valores e atitudes na produção científica da educação física brasileira: tendências e perspectivas. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Vázea Paulista, v. 13, n. 3, p. 149–158, 2014.

Disponível em:

https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/upload/artigo/1131_1503954568.pdf.

Acesso em: 12 jan. 2020.

AGUIAR, C. D. A.; NEIRA, M. G. Análise Das Orientações Curriculares De Educação Física Do Município De São Paulo: Proposições E Possibilidades. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 24–45, 2016a. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/3963/3313>. Acesso em: 22 dez. 2019.

AGUIAR, C. dos A.; NEIRA, M. G. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016b. p. 69 - 86

ALARCÃO, I. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15–30.

ALTMANN, H. **Educação física escolar: relações de gênero**. 1. ed em e ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491–501, 2011.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a12.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Ofício n.º 01/2015/GR** de 09 de janeiro de 2015. [Assunto: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular], Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, TOMAZ. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71–106.

AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Summus, 1996a.

AQUINO, J. G. R. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Summus, 1996b. p. 39–55.

ARAUJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** 21. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 11 - 35.

ARAUJO, J. C. S. Do Quadro - Negro à Lousa Virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13 - 48.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física Escolar: política, currículo e didática**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, R. M. (org.) **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. 1. ed. Marília: Fundepe, 2008. p. 33–44.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, A. R. **A utilização de material didático impresso para o ensino de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138554/000863064.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BELMONTE, M. M. Fútbol callejero: outro futebol é possível. *In*: Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: Etnomotricidades do Sul, 2015, Valdivia, Chile. **Anais [...]** São Carlos: SPQMH, 2015. p. 461-469 São Carlos: SPQMH, 2015.

BELMONTE, M. M. **Fútbol Callejero: processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11438/Tese_Maur%c3%adcio_Mendes_Belmonte%20-%20Vers%c3%a3o%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 fev. 2020.

BELMONTE, M. M.; SOUZA JÚNIOR, O. M. Fútbol Callejero: da sua historicidade à potencialidade para o ser mais. *In: Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: ecomotricidade e bem viver*, 2017, São Carlos. **Anais [...]**, São Carlos: SPQMH, 2017.

BENTO, J. O. **Desporto e humanismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

BETTI, M. A versão final da base nacional comum curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 156–175, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329244831>. Acesso em: 16 ago. 2018.

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

BOITO JR, A. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. 1. ed. Campinas: Editora Unicamp, Editora Unesp, 2018.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96–112, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. *In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas atuais*, 1., 2010, Belo Horizonte, **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. l.], 2010. p. 1–14.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; ZANATTA, S. C.; NAGASHIMA, L. A. **A implantação da base nacional comum curricular no contexto da políticas neoliberais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.



Brasília, DF: Presidência da República [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos deputados, Senado federal. [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm#:~:text=E menda%20Constitucional%20n%C2%BA%2095&text=Altera%20o%20Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es,do%20C2%A7%203%C2%BA%20do%20art.&text=107%20a%20114%20deste%20Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20C onstitucionais%20Transit%C3%B3rias.%22. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Brasília: Conselho Pleno, 2017a.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Currículo:** educação é a base. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018.** Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm#:~:text=1%C2%BA%20Este%20Decreto%20regulam enta%20a,20%20de%20dezembro%20de%201996.&text=VI%20%2D%20promover %20a%20progress%C3%A3o%20do%20sistema%20de%20ensino. Acesso em: 15 jun. 2019.

CALLADO, C. V. Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. In: CALLADO, C. V. (coord.). **Aprendizaje cooperativo en Educación Física:** fundamentos y aplicaciones prácticas. 1. ed. Barcelona: Inde, 2010. p. 17–95.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13–37.

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

CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 129–138.

CARVALHO, L. B. O. B.; JESUS, O. F. Apresentação. In: GUIMARÃES, S.; GONÇALVES NETO, W. **Mestrado Profissional**: implicações para a educação básica. 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2018. p. 11 - 16.

CASEY, A. Models-based practice : great white hope or white elephant ? **Physical Education and Sport Pedagogy**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 18–34, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>. Acesso em: 07 jul. 2019.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13 - 39.

CASTRO, L. E. **A construção de valores orientada pela metodologia callejera na educação física escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153734>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CATELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: A história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papirus, 2011.

CELANTE, A. R. **Educação Física e cultura corporal**: uma experiência de intervenção pedagógica no ensino médio. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275340/1/Celante_AdrianoRogério_M.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. P. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295–316.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97–105, 2000. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3799/2611/0>. Acesso em: 03 mar. 2019.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º Grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. supl.2, p. 43–48, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139647>. Acesso em: 10 nov. 2020.

COSTA, W. S. R. Religião e lazer entre teorias e práticas. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 117–135, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 124–128, 1995.

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.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. **Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional**, [s. l.], v. Disciplina problemáticas da Educação Física, p. 1–26, 2018. Disponível em: https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138517/mod_resource/content/1/texto_para_impressao.pdf. Acesso em: 05 jul. 2018.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. p. 1–24.

DYSON, B.; GRIFFIN, L. L.; HASTIE, P. Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. **Quest**, [s. l.], v. 54, p. 226–240, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESCARTÍ, A. El programa de Responsabilidad Personal y Social: aspectos conceptuales y metodológicos. In: ESCARTÍ, A. (coord.). **Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte**. 1. ed. Barcelona: Graó, 2005. p. 29–47.

ESTES, T. H.; MINTZ, S. L. **Instruction: a models approach**. 7. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2016.

FARIA JR., A. G. De. **Introdução à Didática de Educação Física**. 1. ed. Rio de Janeiro: Honor Editorial, 1972.

FERREIRA, D. A. **Elaboração, implementação e avaliação de um curso de formação continuada em educação em valores na modalidade ead**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154427>. Acesso em: 15 set. 2019.

FERREIRA, L. A.; CASTRO, L. E.; SILVA, T. F. R. Projeto de extensão ensinando e aprendendo handebol: inspirações e conquistas. In: OLIVEIRA NETO, L.; CARNEIRO, M. C.; LISBOA FILHO, P. N.; HENRIQUES, F. (org.). **Extensão Universitária: diversidade e desenvolvimento humano**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 301–321.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. b.

FULLAN, M. **Change Forces**. 1. ed. London: The Falmer Press, 1993.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALEANO, E. **Las Guerras Mienten**. [S. l.: s. n.], 2018.1 vídeo (2 min. 40 seg.) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mfNuqVWkxws>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, C. G. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. **Papeles de relaciones ecosociales y cambio global**, [s. l.], n. 140, p. 107–118, 2017.

Disponível em:

https://www.cvongd.org/ficheros/documentos/ods_revision_critica_carlos_gomez_gil.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

GINCIENE, G. **A história do esporte, os valores e as tecnologias da informação e comunicação no ensino do atletismo**. 2016. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/133937>. Acesso em: 15 set. 2019.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. O modelo do sport education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 729 – 742, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/69788/42227>. Acesso em: 15 abr. 2020

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**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 9 – 24, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 19 set. 2019.

GRIFONI, T. **Processos educativos emergentes de uma unidade didática com o futebol callejero nas aulas de educação física**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12923/TIAGO_GRIFONI_versão_final_dissertação.pdf?sequence=3. Acesso 01 nov. 2020.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 173 - 201.

GUIMARÃES, Á. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73–82.

GURVITCH, R.; BLANKENSHIP, B. T.; METZLER, M. W.; LUND, J. L. Student Teachers ' Implementation of Model-Based Instruction : Facilitators and Inhibitors. **Journal of Teaching in Physical Education**, [s. l.], v. 27, n. 4, p. 466–486, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.4.466>. Acesso em: 15 set. 2019.

GUTIÉRREZ, M. El deporte y la actividad física como herramientas para el desarrollo psicológico y social en la infancia y en la adolescencia. *In*: ESCARTÍ, A. (coord.).

Responsabilidade pessoal y social a través de la educación física y el deporte. 1. ed. Barcelona: Graó, 2005. p. 13–28.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

JINKINGS, I. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. *In*: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 12–17.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula.** 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

JOYCE, B.; WEIL, M.; CALHOUN, E. **Models of Teaching.** 9. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2015.

JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. *In*: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor.** 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 29–68.

KANSANEN, P. Teaching as Teaching-Studying-Learning Interaction. **Scandinavian Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 43, n. 1, p. 81–89, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0031383990430105>. Acesso em: 20 jun. 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 6. ed. Ujuí: Editora Unijuí, 2004.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** 1. ed. São Paulo. p. 9–23.

LA TAILLE, Y. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. **Psicologia: reflexão e crítica**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 13–25, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a03v15n1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LA TAILLE, Y. A escola e os valores: a ação do professor. *In*: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor.** 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 5–28.

LASLEY II, T. J.; MATCZYNSKI, T. J.; ROWLEY, J. B. **Instructional Models: Strategies for Teaching in a Diverse Society**. 2. ed. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35–73.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of psychology**, New York, v. 22, n. 140, p. 5–55, 1932. Disponível em: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

LIMA, M. E.; CASTANHO, M. Os objetivos da educação. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 65–74.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÖWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 75–82.

LUCCA, M. H. S. **TIC e Sport Education: uma proposta pedagógica para o ensino dos saberes conceituais técnicos do handebol no Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181388>. Acesso em: 20 out. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MALVAR, A. J. M. **Participação das meninas nas aulas de educação física: dilemas de um professor no ensino do futsal**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12987>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019a.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019b.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MESQUITA, I.; ROSADO, A. O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. *In*: ROSADO, A.; MESQUITA, I. **Pedagogia do Desporto**. 3. ed. Lisboa: FMH Edições, 2015. p. 21–37.

METZLER, M. W. **Instructional Models for Physical Education**. 3. ed. Abingdon: Routledge, 2017.

MONTEIRO, L. V. Os neogolpes e as interrupções de mandatos presidenciais na América Latina: os casos de Honduras, Paraguai e Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 55–97, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/11747/71767>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MONTEIRO, T. R.; PICK, R. K.; VALENTINI, N. C. A responsabilidade social e pessoal de crianças participantes de um programa de intervenção motora inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 94, p. 202–214, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nadia-Valentini/publication/258699844_Responsabilidade_social_e_pessoal_de_crianças_participantes_de_um_programa_de_intervencao_motora_inclusiva/links/00463539f9c62bbc13000000/Responsabilidade-social-e-pessoal-de-criancas-participantes-de-um-programa-de-intervencao-motora-inclusiva.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

MORAES, F. **Educação física escolar e a contribuição da metodologia callejera nos conhecimentos atitudinais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13063>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13 – 47.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis.

MORENO, A. C.; GOMES, P.; GONÇALVES, F. Cidade de SP tem desempenho abaixo da meta em novo índice de avaliação do ensino fundamental. **G1**, São Paulo. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2020/02/27/cidade-de-sp-tem-desempenho-abaixo-da-meta-em-novo-indice-de-avaliacao-do-ensino-fundamental.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **Teaching Physical Education**. 5. ed. San Francisco: Benjamin Cummings, 2002.

NAPOLITANO, M. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 33, n. 96, p. 397–420, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000200395&lng=pt. Acesso em: 6 mar. 2019.

NEIRA, M. G. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 118 – 140, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA_O_FISICA/artigos/Interpretacoes-dos-curriculos-de-licenciatura-em-Ed-F.pdf. Acesso em: 9 out. 2019.

NEIRA, M. G. Os currículos que formam professores de Educação Física: a paixão pelo inimigo. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Monstros ou heróis?: os currículos que formam professores de educação física**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2016. p. 153–169.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 215–223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

NEIRA, M. G. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 159 - 179.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. 1. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.



OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo : algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347 – 372, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/07.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

OLIVEIRA, I. B. Processos didáticos cotidianos e modelos políticos-ideológicos de base: uma discussão. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 133 - 154.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York: ONU BR, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e jogos coletivos. *In*: DE ROSE (colab.) **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 73–83.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. 2. ed. São Carlos: Contexto, 2018.

PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 117–127.

PAULO, I. A dimensão técnica da prática docente. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 93 111.

PEDRO-SILVA, N. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. *In*: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 69 - 120.

PEREIRA, A. C. G. **Ensaio de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de Educação Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12988/Dissertação_AnaCristinaGabrielPereira_versão_final.pdf?sequence=4. Acesso em: 1 nov. 2020.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?: a escola que prepara para vida**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.



RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz.**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10–15, 1996.

WAYS, O. A. Metodologia do Ensino: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 93 - 108.

REIGELUTH, C. M. Instructional Design: What Is It and Why Is It? In: REIGELUTH, C. M. (ed.). **Instructional - Design Theories and Models: An Overview of their Current Status**. 1. ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1983. p. 3 - 36.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. **Fútbol Callejero: juventud, liderazgo y participación - Trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina**. 1. ed. Buenos Aires: FUDE, 2012.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. S. Novos modelos curriculares para a Educação Física brasileira: resenha do livro “Instructional Models for Physical Education – 3ª Edição”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 290–304, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p290/31833>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, I. L.; RODRIGUES, H. A.; FUZII, F. T.; OLIVEIRA, R. S.; OLIVEIRA, M. K.; PELUQUI, D. F.; DARIDO, S. C. As percepções e os significados para os estagiários de educação física em relação à indisciplina na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 117–137, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2976>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SME, 2007a.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física**. São Paulo: SME/DOT, 2007b.

SÃO PAULO. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral : Educação Física.** São Paulo: SME/COPED, 2016. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/4_-_ED_FISICA.pdf. Acesso em: 1 fev. 2019.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Educação Física.** São Paulo: SME/COPED, 2019a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-educacao-fisica.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

SÃO PAULO. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Educação Física.** São Paulo: SME/COPED, 2019b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/od-cc-educacao-fisica.pdf>. Acesso: 01 fev. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Matrizes de Referência para avaliação SARESP:** documento básico -. São Paulo: SEE, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 79–91.

SIEDENTOP, D. **Sport Education:** quality PE through positive sport experiences. 1. ed. Champaign: Human Kinetics, 1994a.

SIEDENTOP, D. The Sport Education Model. *In:* SIEDENTOP, D. (ed.). **Sport Education:** quality PE through positive sport experiences. 1. ed. Champaign: Human Kinetics, 1994b. p. 3–16.

SIEDENTOP, D. Implementing the Sport Education Model. *In:* SIEDENTOP, D. (ed.). **Sport Education:** quality PE through positive sport experiences. 1. ed. Champaign: Human Kinetics, 1994. c. p. 17–33.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. A.; VAN DER MARS, H. **Complete Guide to Sport Education.** 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 2020.

SILVA, T. T. Da. Currículos e identidade social: territórios contestados. *In:* SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na Sala de Aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185–201.

SILVA, T. T. **Documentos de Indentidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. A prática do futebol feminino no ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 1, p. 1–9, 2002. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6489/4742>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; MARTINS, M. Z.; BELMONTE, M. M. Fútbol callejero e educação física escolar: a explicitação dos saberes atitudinais pelo jogo em três tempos. *in*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO ESPORTE, 6., Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015. [6] p. Disponível em: <http://eventos.uem.br/index.php/def/cipe/paper/viewFile/2092/1379>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. 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, 2003.

TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VARGAS, T. G.; MORISSO, M. M.; GONZÁLEZ, F. J.; SAWITZKI, R. L. A experiência do sport education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 735 – 748, 2018.

VAROTTO, N. R.; GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M. “Fútbol Callejero”: processos educativos emergentes da prática social da mediação. **Kinesis**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 91 – 100, 2017.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 112–120.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.



VEIGA, I. P. A. (org.) . **Técnicas de Ensino**: novos tempos, novas configurações. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político pedagógico e currículo em busca da qualidade. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.) **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2018. p. 43–67.

ANEXO A – PARECER CEP

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Currículo da Cidade e os Modelos Instrucionais para a Educação Física

Pesquisador: MARCIO SILVA PAIVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28695920.9.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.079.232

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Márcio Silva Paiva, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional (PROEF) da UNESP campus de Rio Claro, a ser realizada sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Maria Cândida Soares Del-Masso. O projeto de pesquisa tem como temática o CURRÍCULO DA CIDADE: Modelos Instrucionais para Educação Física. Não há indicação de outros participantes da pesquisa além do responsável e sua orientadora.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram revistos e estão apresentados no projeto de pesquisa como segue:

1.2 Objetivo Primário

O objetivo central do nosso estudo é analisar através de um questionário online a opinião de uma amostra de professores em relação a aplicabilidade dos modelos instrucionais propostos nas Orientações Didáticas frente a realidade da RME, e sobre as afirmações do documento relativas à indisciplina e ao afastamento discente.

1.3 Objetivo Secundário

Para responder esta demanda precisamos antes nos defrontar com outros questionamentos.

As afirmações apresentadas nas Orientações Didáticas em relação a incidência da indisciplina e do afastamento durante as aulas se refletem na prática destes professores? Qual ciclo do ensino fundamental apresenta maior ocorrência destes problemas? Os docentes concordam com as

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

Página 01 de 04



UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 4.079.232

possíveis causas apontadas no documento oficial para existência destas problemáticas?

Quais outros problemas são enfrentados durante a prática pedagógica destes docentes? Como eles posicionam o afastamento e a indisciplina em relação aos demais problemas citados em um grau de adversidades?

Qual o nível de familiaridade dos professores da RME com os modelos instrucionais apresentados? Como eles avaliam a efetividade de cada modelo frente ao enfrentamento das problemáticas alvo de cada um? Qual a abertura dos docentes frente a adoção dos modelos instrucionais em suas aulas?

Visamos ainda a elaboração de um material de apoio para contribuir com a implementação destes modelos nas escolas da Rede Municipal de São Paulo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram revistos e apresentam a seguinte redação:

Riscos

Os riscos deste trabalho são: Constrangimentos, desconforto, timidez, sentimento de medo e/ou exposição ao responder questionários.

Esclarecemos que estes riscos serão minimizados pela utilização de linguagem amigável e formal em todo questionário, bem como no contato e solicitação de envio da pesquisa. As questões terão o cuidado de coletar a opinião, sem que para isso se desperte sentimentos negativos entre os docentes, assim, a pesquisa em nenhum momento versará sobre questões de foro íntimo pessoal ou expressarão qualquer juízo de valor sobre os pesquisados. Essas ações visam garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes.

Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Atentamos que como em toda pesquisa a participação será facultativa, esclareceremos as possíveis dúvidas dos docentes sobre a sua participação e o uso das suas respostas / opiniões / considerações para fim de pesquisa. A qualquer momento o participante poderá desistir da participação, inclusive após o envio dos dados, necessitando apenas contatar o pesquisador pelos meios de comunicação disponibilizados no TLCE

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

Página 02 de 04



**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 4.079.232

Benefícios

Em relação aos benefícios, posso afirmar que esta pesquisa, poderá proporcionar um maior entendimento nos estudos sobre as problemáticas que afetam as aulas de educação física, e também do potencial dos modelos instrucionais no processo pedagógico, tanto para os acadêmicos quanto para os próprios professores da rede de ensino de São Paulo - SP, pois os dados obtidos poderão ser utilizados para debate, reflexão e futuras formações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As incoerências entre os objetivos e os procedimentos metodológicos, apontadas no parecer anterior, foram sanadas nos documentos apresentados na segunda versão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os aspectos levantados no parecer anterior foram abordados e há coerência entre os documentos da segunda versão.

Recomendações:

O CEP RECOMENDA QUE OS DADOS DO PESQUISADOR E ORIENTADOR DEVEM SER

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Todas as pendências foram atendidas, inclusive a apresentação da autorização da Diretoria de Ensino de Capela do Socorro.

Diante das alterações realizadas, sugiro a aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

Página 03 de 04



**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 4.079.232

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1465260.pdf	11/05/2020 17:06:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Marcio-versao_Final.docx	11/05/2020 17:01:22	MARCIO SILVA PAIVA	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_DRE_CS.pdf	11/05/2020 17:00:02	MARCIO SILVA PAIVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MarcioPaiva2.docx	11/05/2020 16:56:36	MARCIO SILVA PAIVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Marcio-versao_03.docx	31/01/2020 01:45:00	MARCIO SILVA PAIVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MarcioPaiva.docx	31/01/2020 00:59:32	MARCIO SILVA PAIVA	Aceito
Folha de Rosto	aprovacao_Comite_Etica_Marcio.pdf	30/01/2020 23:27:13	MARCIO SILVA PAIVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 09 de Junho de 2020

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

Página 04 de 04



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1.Nome (Não será divulgado na pesquisa)

_____.

2.Gênero

- ☒ Feminino
- ☐ Masculino

3.Você estudou em qual tipo de Instituição?

- ☐ Faculdade / Universidade Pública
- ☒ Faculdade / Universidade Privada

4.Quantos anos faz que você concluiu a Faculdade de Educação Física?

_____.

5.Assinale seu grau de escolaridade

- ☐ Superior Completo
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

6.Quantos anos faz que você leciona na prefeitura de São Paulo?

_____.

7. Considerando que o AFASTAMENTO do estudante ocorre quando ele se nega a participar das aulas, ou das atividades por qualquer motivo, classifique as afirmações abaixo de acordo com a sua opinião

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
O afastamento dos estudantes é um problema comum nas minhas aulas	☐	☐	☐	☐	☐
A repetição dos mesmos conteúdos ao longo dos anos favorece a participação dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
O medo de errar e a vergonha contribuem para o afastamento dos estudantes das aulas	☐	☐	☐	☐	☐

8. Considerando que INDISCIPLINA se manifesta nas aulas na forma de conversas paralelas, agitação excessiva, falta de respeito e descumprimento de regras, classifique as afirmações abaixo de acordo com a sua opinião

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
A Indisciplina dos estudantes é um problema comum nas minhas aulas	☐	☐	☐	☐	☐
Um maior número de regras ajudaria a melhorar a disciplina dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Os estudantes devem compreender os princípios que regem as regras	☐	☐	☐	☐	☐

9.Cite quais outros problemas você enfrenta durante as aulas de Educação Física?

10.Quais dos problemas citados na questão acima você considera pior do que o AFASTAMENTO dos alunos?

11.Quais dos problemas citados na questão acima você considera pior do que a INDISCIPLINA dos alunos?

12.Em uma Escala de 1 (um) a 5 (cinco) o quanto você considera que o AFASTAMENTO dos alunos afeta negativamente as suas aulas em cada ciclo?

	1 - Pouco	2	3 - Razoavelmente	4	5 - Muito
Ciclo de Alfabetização	☐	☐	☐	☐	☐
Ciclo Interdisciplinar	☐	☐	☐	☐	☐
Ciclo Autoral	☐	☐	☐	☐	☐

13. Em uma Escala de 1 (um) a 5 (cinco) o quanto você considera que a INDISCIPLINA dos alunos afeta negativamente as suas aulas em cada ciclo?

	1 - Pouco	2	3 - Razoavelmente	4	5 - Muito
Ciclo de Alfabetização	☐	☐	☐	☐	☐
Ciclo Interdisciplinar	☐	☐	☐	☐	☐
Ciclo Autoral	☐	☐	☐	☐	☐

14. O quão familiarizado com os três Modelos Instrucionais você estava antes do curso?

	Nada Familiar	Pouco Familiar	Familiar	Muito Familiar
Futebol Callejero	☐	☐	☐	☐
Sport Education	☐	☐	☐	☐
TPSR	☐	☐	☐	☐

15. Em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco) o quanto você acredita que o modelo abaixo pode influenciar positivamente a melhora do AFASTAMENTO dos alunos durante as aulas?

	1 - Pouco	2	3 - Razoavelmente	4	5 - Muito
Sport Education	☐	☐	☐	☐	☐

16. Em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco) o quanto você acredita que os modelos abaixo podem influenciar positivamente a melhora da DISCIPLINA durante as aulas

	1 - Pouco	2	3 - Razoavelmente	4	5 - Muito
Futebol Callejero	☐	☐	☐	☐	☐
TPSR	☐	☐	☐	☐	☐

17. Aponte seu grau de concordância com as afirmativas abaixo

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
A forma como o professor interage com os alunos influencia a disciplina durante as aulas	☐	☐	☐	☐	☐
A indisciplina vem de casa	☐	☐	☐	☐	☐
O modo como o professor apresenta o conteúdo de ensino interfere na disciplina durante as aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
O professor deve propor formas de interação com intuito de incentivar o respeito	☐	☐	☐	☐	☐
A forma como o professor interage com os alunos interfere na participação dos estudantes.	☐	☐	☐	☐	☐

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
O modo como o professor apresenta os conteúdos interfere na participação dos estudantes.	☐	☐	☐	☐	☐
Nas aulas de educação física todos devem realizar as mesmas atividades.	☐	☐	☐	☐	☐
O professor deve propor formas de interação nas aulas com intuito de incentivar a participação dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
O professor deve tomar todas as decisões durante as aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
A produção de um material escrito sobre os Modelos Instrucionais seria positivo para minha prática.	☐	☐	☐	☐	☐
Sou favorável a mais cursos com esta temática.	☐	☐	☐	☐	☐
Os modelos instrucionais favorecem o aprendizado dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐

APÊNDICE B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Márcio Silva Paiva, portador do RG: 25.574.718-4, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional (PROEF) da UNESP campus de Rio Claro, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cândida Soares Del-Masso, venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado.

A pesquisa tem por objetivo conhecer de forma mais aprofundada as opiniões dos professores que realizaram o curso “Currículo da Cidade: Introdução aos Modelos Instrucionais para a Educação Física”, sobre os modelos instrucionais propostos no documento curricular da rede municipal de São Paulo, e também sobre as problemáticas do afastamento e indisciplina durante as aulas.

Em relação aos benefícios, posso afirmar que esta pesquisa, poderá proporcionar um maior entendimento nos estudos sobre as problemáticas que afetam as aulas de educação física, e também sobre as potencialidades dos modelos instrucionais no processo pedagógico, tanto para os acadêmicos quanto para os próprios professores da rede de ensino de São Paulo - SP, pois os dados obtidos poderão ser utilizados para debate, reflexão e futuras formações.

Para sua realização, o método utilizado será o questionário. Sendo assim, para obtenção dos dados, convido-o (a) a responder este questionário online. Você responderá perguntas sobre seus dados profissionais, e sua opinião sobre questões de indisciplina, afastamento dos alunos das aulas e potencialidades dos modelos instrucionais propostos. O tempo estimado para responder o questionário é de aproximadamente 15 minutos.

Como qualquer pesquisa que envolve participação de seres humanos, esta também oferece riscos. Poderá ocorrer durante o preenchimento do questionário, constrangimento, desconforto, timidez e sentimento de exposição ao responder as perguntas. Para minimizar esses riscos, você poderá recusar-se a responder o questionário ou emitir sua opinião em qualquer questão. Esclarecerei quaisquer dúvidas sobre sua participação e uso de suas respostas e proporcionarei o acesso às perguntas antes, caso seja de sua vontade.

Você terá liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento, assim como poderá solicitar a sua retirada do estudo, sem qualquer prejuízo. Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicadas pelo pesquisador em qualquer momento do estudo. Destaca-se que não haverá nenhum tipo de despesa, bem como remuneração aos participantes desta pesquisa, ou seja, a participação é totalmente voluntária.

Os dados coletados e os resultados obtidos ao longo da investigação serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que sua identidade pessoal seja mantida em total sigilo, assegurando assim, sua privacidade e anonimato.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

São Paulo, _____ de _____ de 20_____

Pesquisador Responsável_____
Assinatura do(a) Participante**Dados sobre a pesquisa:****Título do projeto** – Currículo da Cidade e os Modelos Instrucionais para a Educação Física**Pesquisador Responsável:** Márcio Silva Paiva**Instituição:** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**Cargo/Função:** Mestrando**Endereço:** Av. 24 A, 1515, Bela Vista, CEP 13506-900 – Rio Claro – SP**Dados para contato:** + 55 (11) 98136-1597 **e-mail:** marcio.s.paiva@unesp.br**Orientadora:** Prof.^a Dr.^a Maria Cândida Soares Del - Masso**Instituição:** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FC/UNESP

Departamento de Educação

Cargo/Função: Coordenadora editorial - IEP3 e Vice coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF**Endereço:** Rua Dom Luís Lasanha, 400 – São Paulo - SP, CEP.: 04266-030**Dados para contato:** + 55 (11) 2066-5826 **e-mail:** del.massso@unesp.br**CEP-IB/UNESP-CRC**

Av. 24 A, 1515, Bela Vista, CEP 13506-900 – Rio Claro – SP

Telefone: (19) 35269678

N.º do Parecer _____

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____



Márcio Silva Paiva+++++++

PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

para a
Educação Física

Futebol Callejero
Sport Education
TPSR



Márcio Silva Paiva+++++++

PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

para a
Educação Física

Futebol Callejero
Sport Education
TPSR

Rio Claro

2020



Paiva, Márcio Silva

Proposições metodológicas para a educação física: futebol
callejero, sport education e TPSR [recurso eletrônico] /

Márcio Silva Paiva. - Rio Claro, 2020

63 p. : il., figs., tabs., quadros

Produto educativo que acompanha a dissertação do
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional - PROEF - Universidade Estadual Paulista
(Unesp) - Instituto de Biociências, Rio Claro

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Métodos de
ensino. 3. Educação física escolar. 4. Futebol callejero. 5. Sport
Education. 6. TPSR. I. Título

P149p

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP - Márcia Correa Bueno Degasperi / CRB 8/5694

Produto do

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

Esta publicação é um recorte da dissertação de
mestrado intitulada:

***"Currículo da Cidade: análise documental e
métodos de ensino em Educação Física" -***

Paiva, M. S.

Autor: Márcio Silva Paiva

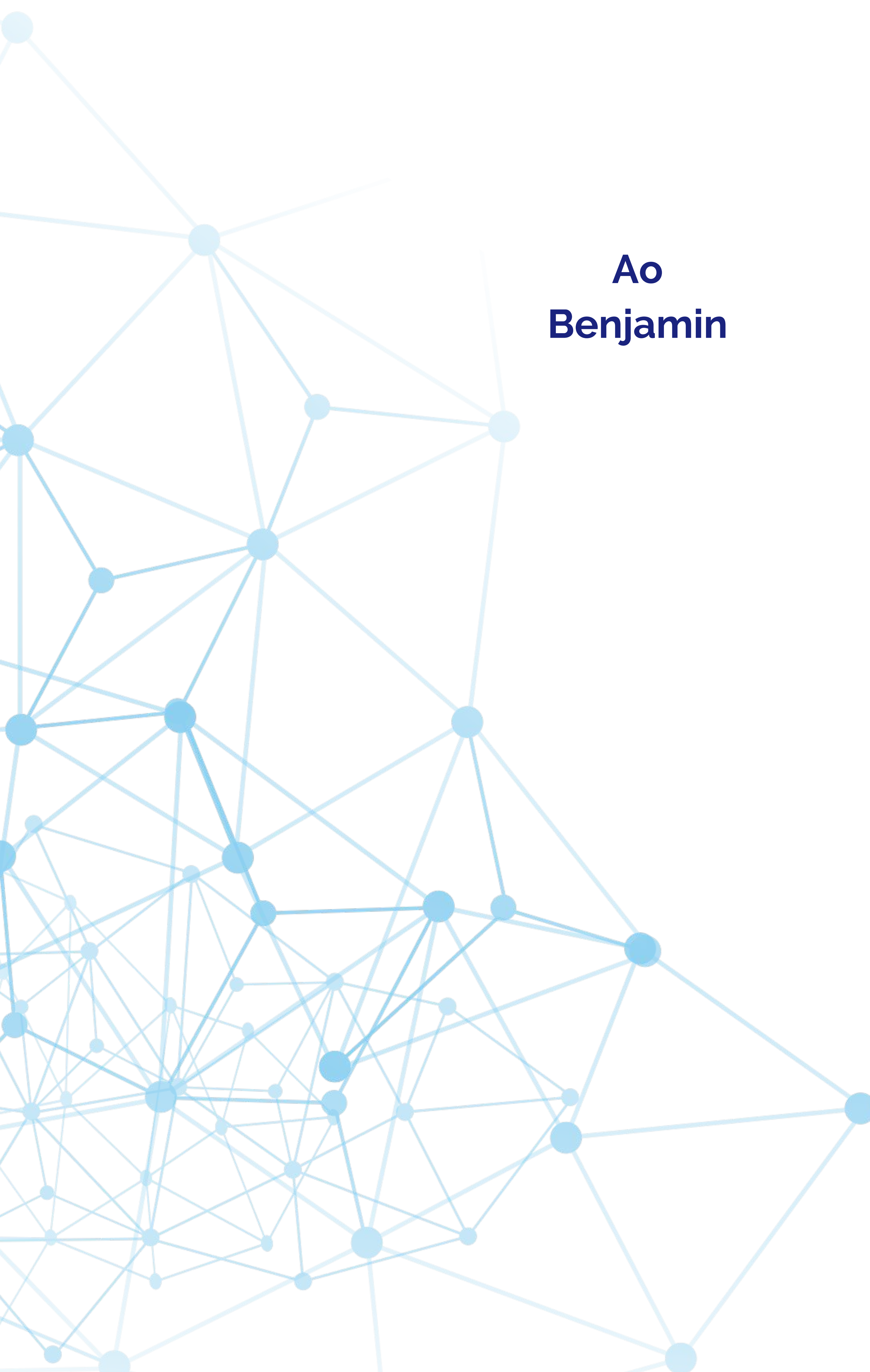
Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cândida Soares Del - Masso

Polo UNESP
Rio Claro - 2020





Ao Benjamin



Sumário

<i>Prefácio</i>	07
<i>Introdução</i>	08
<i>Os Métodos de Ensino</i>	11
<i>A Metodologia Callejera</i>	28
<i>O Sport Education</i>	32
<i>O TPSR</i>	44
<i>Referências</i>	60



PREFÁCIO

Os mestrados profissionais no Brasil inauguram um novo fazer acadêmico-científico na Universidade. Nessas propostas, os resultados das pesquisas, um dos requisitos para a conclusão do curso, é a elaboração da dissertação e de um produto educacional com aplicabilidade prática junto à Educação Básica.

Nessa perspectiva, a dissertação de mestrado de Marcio Silva Paiva intitulada **CURRÍCULO DA CIDADE: análise documental e métodos de ensino em Educação Física** realizou uma análise documental do Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019a) e das Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019b), especificamente no que diz respeito às dificuldades em torno do envolvimento dos estudantes durante as aulas de Educação Física e na proposição dos métodos de ensino indicados para superação dessas problemáticas. Suas questões centrais na dissertação responderam a três aspectos: Como os problemas envolvendo a participação dos estudantes são mencionados e apresentados nas publicações municipais que embasam o novo currículo? Quais são as causas apontadas para sua ocorrência? Quais as sugestões para superá-los ou, pelo menos, minimizá-los?

Para responder aos questionamentos, Marcio visitou referências de significativo impacto acadêmico, particularmente os voltados à Educação Física com ênfase no currículo da cidade. Assim, foram analisados os três métodos propostos nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade, quais sejam: *Metodologia Callejera*, proposta essa baseada no *Fútbol Callejero* oriundo das periferias de Buenos Aires, *Sport Education*, desenvolvido pelo professor Daryl Siedentop, docente emérito da Universidade Estadual de Ohio e *TPSR*, modelo desenvolvido pelo professor Don Hellison, enquanto lecionava em escolas periféricas americanas. Os resultados de seu estudo encontram-se no texto da dissertação de mestrado com acesso aberto via Repositório Institucional da Unesp.

Acrescido ao texto da dissertação, Marcio elaborou o produto educacional, em formato de livro eletrônico, denominado **Proposições Metodológicas para Educação Física: Fútbol Callerejo, Sport Education e TPSR**. Este livro, também de acesso aberto, servirá de base aos professores de Educação Física da Educação Básica em seu fazer profissional otimizando a sua prática pedagógica.

Como orientadora dos trabalhos de Marcio, tanto da dissertação, quanto do livro eletrônico, é um imenso orgulho tornarmos público material o realizado com tamanho cuidado e profundidade teórica e prática trazendo conteúdos que servirão de base não somente aos professores de Educação Física, mas aos estudiosos e pesquisadores da área de Educação Física e áreas afins com interesse nesta temática.

Prof.a Maria Candida Soares Del-Masso.

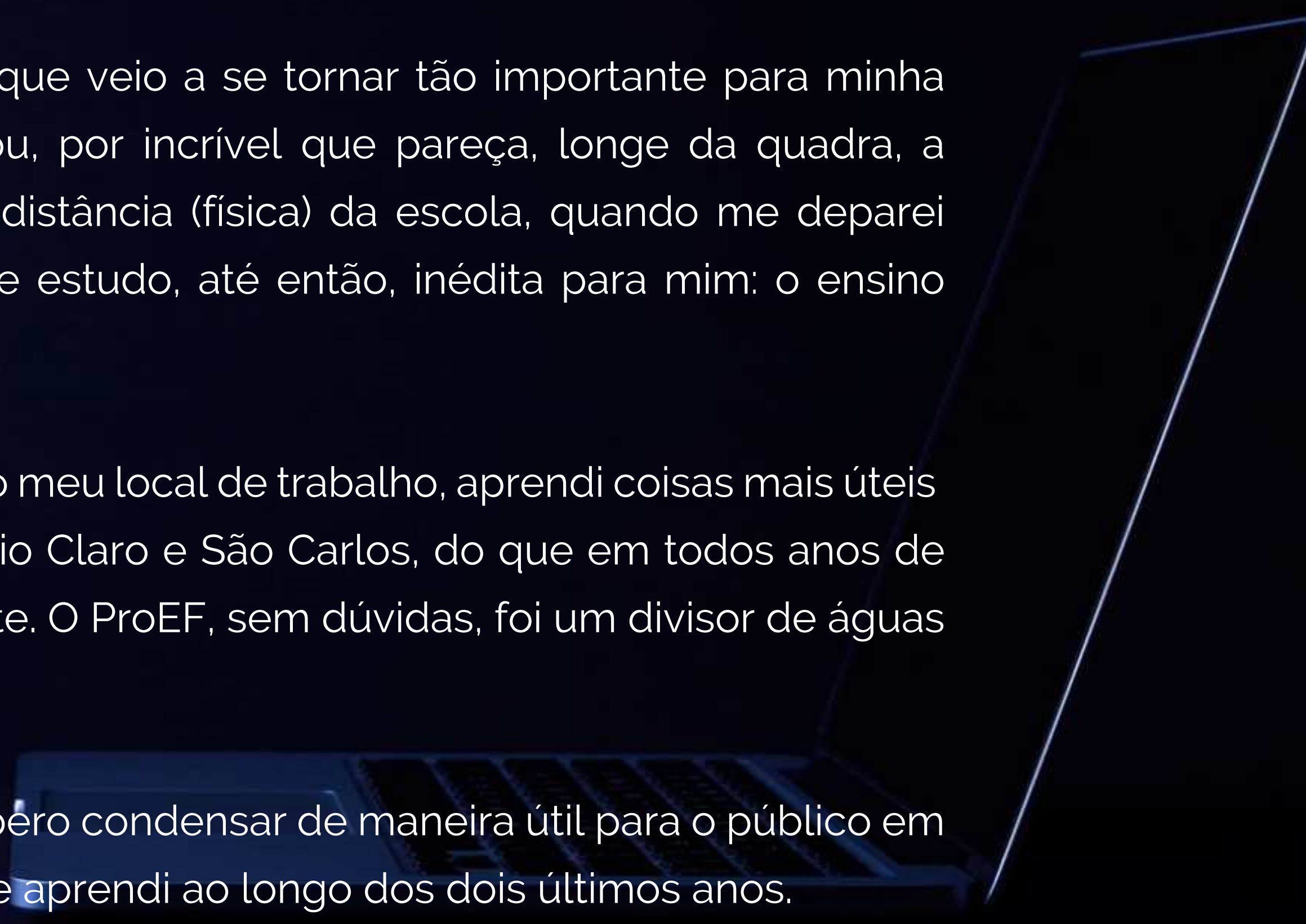
Introdução + + + + + + + +

O INÍCIO

... desta pesquisa, que veio a se tornar tão importante para minha formação, começou, por incrível que pareça, longe da quadra, a uma considerável distância (física) da escola, quando me deparei com uma forma de estudo, até então, inédita para mim: o ensino híbrido.

Embora distante do meu local de trabalho, aprendi coisas mais úteis nestas viagens à Rio Claro e São Carlos, do que em todos anos de minha ação docente. O ProEF, sem dúvidas, foi um divisor de águas para mim.

Neste material, espero condensar de maneira útil para o público em geral, parte do que aprendi ao longo dos dois últimos anos.



Iniciei minha trajetória como professor de Educação Física em uma escola estadual no extremo sul da cidade de São Paulo, em 2002, infelizmente, não foi raro em minha trajetória docente presenciar professores com enormes dificuldades diante da ação educativa, grupo ao qual também me incluo, evidentemente. Assumo que mesmo após 16 anos de experiência, apenas em 2018, no início do ProEF que este horizonte começou a se tornar mais delineado para mim. Assim, uma das principais perguntas que afloravam em minha mente era: "será que os alunos podem esperar enquanto um professor leva, talvez, mais de 15 anos para que consiga realmente qualificar a sua prática?".

Acredito que embora a superação deste problema não seja possível de se alcançar com um, ou com algumas poucas pesquisas acadêmicas, dada sua evidente complexidade, penso que ela deva ser foco de uma ação maior, como a que orienta os mestrados profissionais, ou mais especificamente, no nosso caso, o ProEF, pois ao reunir pesquisa e produto parece ser possível apontar uma das inúmeras alternativas para superar o problema da qualificação.

Nesse sentido, salientando as possibilidades desta modalidade de pós graduação *Stricto Sensu* voltado à educação básica, cabe considerar que:



O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda pesquisa na área da educação, é o da abstração - Tardif (2014)

A proposta do mestrado profissional pode conciliar a teoria e a prática, na medida em que foca no estudo e na pesquisa aplicada dos fenômenos da vida escolar, descrevendo-os e apontando caminhos e intervenções que podem interromper o círculo vicioso de não se preparar adequadamente as crianças, os adolescentes e os jovens da sociedade, assolada por uma avalanche de informações. Estudar, compreender, interpretar e fazer parte da intervenção para a mudança são desafios postos aos mestrados profissionais (CARVALHO; JESUS, 2018, p. 12).

Esta ideia pode ser mais bem ilustrada por uma citação de Tardif (2014). Embora o referido autor não estivesse se remetendo diretamente aos programas de mestrados profissionais, vemos que o distanciamento entre a universidade e as escolas de educação básica também é um fator que o incomoda e, nas suas palavras, se apresenta como um risco.

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. (TARDIF, 2014, p. 115).

Objetivando não só minha formação pessoal, mas também realizar uma espécie de ponte entre os conhecimentos acadêmicos e as necessidades docentes observadas ao longo de minha trajetória profissional é que foi possível chegar ao tema aqui tratado. Nesta pesquisa, como mencionado, irei me ater ao âmbito do **como ensinar**, escolha essa que se deu por alguns fatores específicos.

A **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017b) e o **Currículo da Cidade** (SÃO PAULO, 2019a) abordam duas das dúvidas docentes com que me deparei ao longo do meu percurso no magistério: a definição dos objetivos educacionais e quais conteúdos devem ser ensinados. Não ignoro a necessidade de debate, reflexão e crítica acerca destes pontos trazidos pelo currículo municipal, tampouco pela base nacional, mas o foco deste produto é tratar daquilo que, em nosso entendimento, nenhuma publicação ou pessoa, além do professor, poderia estabelecer: o **como ensinar**.

Somando ao contexto aqui relatado, esta pesquisa foi fortemente influenciada pela publicação das **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade** (SÃO PAULO, 2019b), material no qual são apresentados três métodos de ensino aos professores de Educação Física da rede municipal paulistana. Alguns destes, cabe dizer, me eram desconhecidos até a entrada no ProEF, e muito me chamaram a atenção.



Daí advém meu interesse e, por que não dizer, necessidade de buscar respostas neste “referencial teórico-prático ” que não somente surge como corpus desta pesquisa, quanto como possibilidade metodológica para os colegas docentes, que, inclusive, poderão fazer algum uso das sugestões aqui propostas. Outro benefício que aponto é com relação aos estudantes que, como veremos no desenrolar deste trabalho, serão alçados ao papel de protagonistas neste processo pedagógico, uma vez que nos três métodos de ensino apresentados há, diretamente, uma busca pela qualidade da participação discente.

Espero, então, me distanciar das abstrações apontadas por Tardif (2014) e aproximar esta pesquisa do dia a dia dos professores de Educação Física das diversas redes de ensino, em especial, da paulistana.

No capítulo 1 irei me remeter à teoria que, embora não seja citada no **Currículo da Cidade**, ajuda a embasar e justificar a utilização destes métodos de ensino para a Educação Física. No segundo capítulo focaremos na **Metodologia Callejera**, proposta esta baseada no *Fútbol Callejero* oriundo das periferias de Buenos Aires. Seguiremos com a apresentação do **Sport Education**, desenvolvido pelo professor Daryl Siedentop, docente emérito da Universidade Estadual de Ohio. No quarto capítulo, apresentaremos o **TPSR**, modelo desenvolvido pelo professor Don Hellison, enquanto lecionava em escolas perifericas americanas.

Capítulo 1 + + + + +

OS MÉTODOS DE ENSINO



A escola hoje não se apresenta com as mesmas características de décadas passadas, mas nos perguntamos se as modificações ocorridas nos últimos anos foram suficientes para adequá-la à realidade, considerando tanto a nossa sociedade, como todos os objetivos educacionais que se tem. Esta dúvida, embora retórica para um considerável número de unidades escolares, embasa a nossa intenção de propor uma discussão sobre o “como ensinar”, apesar de não se tratar de uma questão nova na Educação.

Reigeluth (1983) lembra que John Dewey, em 1900, já assinalava para a necessidade de desenvolvimento de uma ciência da ligação entre a teoria do aprendizado e a prática educacional. Atentamos que Dewey não apontou necessariamente ou unicamente para o desenvolvimento de métodos, técnica ou outras designações, mas sim, à necessidade de desenvolvimento de uma área de estudo que teria como mote a ponte entre estes dois campos.

Poderíamos argumentar que esta necessidade já foi atendida, visto a existência de disciplinas universitárias intituladas de “metodologia do ensino” e “práticas de ensino”. Mas a existência destas áreas do conhecimento parece não ter sido suficiente para a resolução de problemas de cunho metodológico na formação inicial ou continuada dos docentes.



Os modelos instrucionais preconizam a adoção de uma ampla abordagem com múltiplos modelos de ensino, habilidades e técnicas que são necessárias para lecionar para um público culturalmente diverso - Lasley II, Matczynski, Rowley (2002).

Vasconcelos (2014), por exemplo, destaca que a deficiência da prática educativa encontra na metodologia um dos grandes obstáculos, uma vez que os professores costumam apresentar dificuldades em articular a relação entre conteúdo e metodologia. Segundo a autora, essa problemática se acentua ainda mais quando o docente não consegue atinar que a sua maneira de ensinar corresponde a uma visão política de educação e de sociedade.

Da mesma forma que Vasconcelos (2014), em nossa ação pedagógica nos deparamos com inúmeras questões que versam sobre o tema, o que nos leva a crer que os conhecimentos desenvolvidos nesta área provavelmente não tenham alcançado uma parcela significativa dos professores no interior escola. Observação semelhante também foi sinalizada por Caparroz e Bracht (2007) que, entre outras questões, apontam que ao visitar algumas comunidades de professores de Educação Física em uma rede social, observaram:

(...) as mais variadas questões, como: “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar”, “como trabalhar em dias de chuva”, “como lidar com a indisciplina dos alunos”, “como tratar a violência nas aulas”, “o que fazer diante do desinteresse dos alunos nas aulas”, “como desenvolver o planejamento de ensino”, “como trabalhar a educação física em escolas de periferia”, entre tantas outras (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 22).

Atentamos ao fato de as perguntas acima predominantemente iniciarem com o advérbio interrogativo “como”, corroborando nossas observações, e que poderia ser explicada pela existência da lacuna criada pelo abandono das questões técnicas resultante de uma espécie de efeito colateral da crítica à pedagogia tecnicista.

Acreditamos que a demanda apresentada pelos docentes já seria, por si só, condição para estimular os estudos nesta área, mas ao nos debruçar nos textos acadêmicos encontramos referências que reforçam esta necessidade. Reigeluth (1983), por exemplo, salienta que o sentido em dispendar esforços e recursos para desenvolver o conhecimento sobre os métodos de instrução se faz necessário porque eles são uma maneira eficaz de aliviar muitos problemas prementes na educação.

Podemos notar que há muito tempo a pedagogia se dedica às questões sobre o *como ensinar*, embora nem sempre pelos mesmos caminhos. De toda forma, acreditamos que o propósito sempre tenha girado em torno da busca de um processo educativo mais efetivo. Observamos, porém, que no passado alguns educadores esperavam que a pesquisa pedagógica conseguisse desenvolver um modelo único de ensino que fosse superior em todos os tipos de objetivos educacionais (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015). Nesta visão, todos os estudantes passariam pelo mesmo processo de ensino, sendo imperativo para a ocorrência da aprendizagem que os alunos se adaptassem à metodologia escolhida pelo professor, ou pelos responsáveis pela elaboração dos currículos escolares.



.A crítica à concepção apresentada acima também não é nova. Se direcionarmos nosso olhar exclusivamente para a Educação Física brasileira, Faria Jr. (1972) afirmava que:

A Didática moderna não admite, também, “métodos rígidos e estereotipados”, que predeterminem todos os “passos”, técnicas e procedimentos a serem seguidos pelo docente, com autonomia dos objetivos, dos conteúdos a ministrar, da personalidade do professor e dos alunos (FARIA JR., 1972, p. 130).

.Neste ponto, cremos que se torna inevitável iniciar um debate sobre o que a pedagogia historicamente nomeou de métodos de ensino. Consequentemente, entendemos que o primeiro ponto seja conceituar o termo.

Libâneo (2013) afirma que os métodos são:

(...) “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientadas para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem utilização de meios (LIBÂNEO, 2013, p. 164).

Em outra obra, Libâneo (2012) declara que o “como ensinar” corresponde aos métodos, procedimentos e formas de organização do ensino, em uma relação muito próxima com as características individuais, socioculturais e propósitos dos estudantes, se fazendo presente, também, no processo de constituição dos objetos de conhecimentos.

Considerando todas as transformações ocorridas em nossa sociedade e, portanto, em algumas estruturas da escola, entendemos que há a necessidade de repensar e debater as ações pedagógicas que ocorrem no interior das unidades educacionais, especialmente no que diz respeito aos seguintes questionamentos: Quais características e embasamentos devem ter as propostas relativas ao *como ensinar*? Estaríamos regredindo ao passado ao discutir sobre as formas de ensinar?

Caparroz e Bracht, (2007) salientam que o retorno das questões didáticas ao centro das discussões e preocupações da pedagogia não está sendo realizado a partir das premissas da didática tecnicista, visto que a linearidade do pensamento técnico - instrumental está dando lugar à complexidade, à ideia de uma certa imprevisibilidade e caoticidade da prática, o que tem implicações fundamentais para o planejamento das ações docentes, para o tipo de conhecimento necessário para a formação dos professores.

Não podemos desconsiderar que toda educação responde a um modelo de sociedade desejado, ou seja, ela é organizada objetivando um “ponto de chegada”, o que pode ser expresso, por exemplo, pelas perguntas a seguir - dentre outras possíveis: Qual sociedade queremos formar? Quais as características do aluno egresso da escola?

Se considerarmos que todo percurso visa à ligação de pelo menos duas posições, entendemos ser imprescindível pensar também no “ponto de partida”, assim, fazendo frente ao enunciado nas questões anteriores, poderíamos perguntar: Quais alunos nós temos? Quais as características da sociedade que vivemos?



[...] parece ser ponto pacífico que uma parte das unidades escolares ao redor do mundo atenda alunos oriundos das mais diversas culturas e classes sociais.

Este “detalhe” – pensar o ponto de partida – em nossa concepção, se torna peça fundamental da teoria que pretendemos defender neste trabalho. A desconsideração das características e dos conhecimentos dos estudantes, bem como, da sociedade e de seu contexto pode, ao nosso ver, estimular a adoção de técnicas, métodos, modelos (ou qualquer outra denominação dada ao campo do como ensinar) de caráter homogeneizadores e normatizadores, já que, ao desconsiderar aquelas particularidades, pode-se incorrer ao erro de presumir que todos sejam iguais. Fato que evidentemente caminha contra a sociedade diversa e multicultural.

A diversidade das formas culturais, na atualidade, é enfatizada em diversos meios. Mas é um fato paradoxal que a pluralidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural pois, se por um lado, há manifestações e expressões culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses, por outro lado é evidenciada a diversidade cultural, fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização (SILVA, 2019), que se tornou o princípio do multiculturalismo.

É nesse contexto que devemos analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo. O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença desses grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura popular dominante (SILVA, 2019, p. 85).

Atualmente parece ser ponto pacífico que uma parte das unidades escolares ao redor do mundo atenda alunos oriundos das mais diversas culturas e classes sociais. O Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a) frisa que a capital paulista acolhe mais de 80 grupos étnicos de diversos países e destaca que:

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. O Brasil todo ainda foi palco de mais amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial (SÃO PAULO, 2019, p. 23).

Como afirmamos, a realidade encontrada na RME está longe de ser única, pois podem ser observadas características similares em outras partes do mundo. Lasley II, Matczynski, Rowley (2002) ressaltam que tanto nos centros urbanos americanos, quanto nas zonas rurais é possível encontrar estudantes que representam todos os níveis de diversidade. Estes autores apontam que é possível se deparar com:



[...] estudantes que trazem vários níveis de habilidade para a sala de aula, incluindo aqueles com excepcionalidades físicas, emocionais e mentais; estudantes provenientes de várias origens socioeconômicas, com suas correspondentes vantagens e desvantagens; estudantes que representam diferentes preferências religiosas; estudantes que evidenciam uma ampla gama de origens raciais e étnicas, incluindo aqueles cujo idioma principal não é o inglês; estudantes que não provêm de ambientes familiares tradicionais; e um número crescente de alunos que se ressentem do que a escola tem a oferecer e como ela é entregue a eles pelos professores (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002, p. 31, tradução nossa).

Entendemos que a sociedade se tornou o local do encontro de culturas diversas e este cruzamento se materializa também nos clubes e nas escolas, se fazendo necessário que os sistemas de ensino e desportivos consigam responder de forma apropriada a esta demanda multicultural, por meio de uma pedagogia da diversidade (MESQUITA; ROSADO, 2015).

É A mudança das práticas em contextos interculturais exige o empenhamento de um número crescente e efetivo de professores, no sentido de romper com práticas tradicionalmente orientadas para alunos de grupos majoritários. Esta nova orientação para o ensino impõe que sejam tomadas medidas concorrentes da plena integração dos jovens de grupos étnicos diferentes, dos estratos sociais mais desfavorecidos, mas, também, de gêneros diferentes, de grupos linguísticos diferenciados, de aptidões diferenciadas e de uma multiplicidade de variáveis que determinam processos de exclusão. (MESQUITA; ROSADO, 2015, p. 24).

O referido cenário torna o processo de ensino aprendizagem uma tarefa ainda mais complexa do que antes. Os alunos adentram às escolas com conhecimentos, experiências e preferências de aprendizagens únicas, tornando cada sala de aula diversa e aumentando as dificuldades para a determinação apropriada de decisões quanto ao planejamento para o aprendizado dos estudantes (ESTES; MINTZ, 2016).

Os conhecimentos trazidos por estes alunos originários de contextos multiculturais se tornam um fator essencial no debate metodológico, pois como salienta Libâneo (2014), os métodos não partem de um saber artificial, depositado de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora.

Por outro lado, não é raro que alguns formuladores de políticas públicas esperem que a pesquisa educacional apresente as características do ensino eficaz condensada em alguns princípios (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015). Este desejo, esbarra de frente nas diferenças apresentadas pelos alunos, ainda mais em uma rede tão diversa como a paulistana. Por isso reforçamos aqui a necessidade de um olhar crítico frente aos princípios que são definidos por atores exteriores às unidades escolares.

Poderíamos até mesmo traçar um paralelo com outras áreas do conhecimento humano, como a medicina. A obesidade, por exemplo, é apontada como uma condição maléfica para o coração, mas algumas pessoas que, inclusive, estão abaixo do peso, apresentam problemas cardíacos (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015). Em nossa área não seria diferente:

Na educação, temos modelos que ajudam os alunos a aprender a pensar com mais clareza, a organizar melhor as informações; para se sentir mais confiante - mas, como tratamentos médicos, os tratamentos educacionais são probabilísticos. A educação não é como um jogo de bilhar, onde uma bola acertada corretamente vai aonde se supõe que vá o tempo todo. No nosso caso, é na maioria das vezes (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015, p. xvii, tradução nossa).



A questão central que recai sobre a ação docente versa sobre como ensinar a todos em uma realidade tão diversa, e para este questionamento não faltam respostas. Infelizmente o grande número de – possíveis – soluções nem sempre estão embasadas na opinião de especialistas da área ou nos conhecimentos produzidos pela pesquisa educacional, não sendo raro encontrar leigos opinando sobre as ações educacionais.

Podemos suspeitar que o contexto tradicional da Educação Física no Brasil, desde os aspectos da formação inicial dos professores até a prática na educação escolar, desenvolveu nos docentes a capacidade de pensar e elaborar estratégias ligadas unicamente à prática corporal, transformando o planejamento do fazer em algo até certo ponto orgânico (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019). Em compensação:

[...] não deu conta de capacitar os professores a “pensar e planejar sobre o saber acerca do fazer”. Essa premissa reforça a dualidade entre teoria e prática existente na área, geralmente com maior ênfase na prática e negligência da teoria. Também é preciso considerar que o “planejamento do fazer” nem sempre pode ser considerado um “genuíno” planejamento, pois, em muitos contextos, ele refere-se a um tempo destinado para elencar atividades práticas. E, em outros contextos, precisamos reconhecer, as aulas são desenvolvidas pautadas no improviso do professor ou pelo desejo dos estudantes (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 91).

O fato é que esta instrução não deve ser construída partindo do nada. Além da necessidade de estar alicerçada em concepções pedagógicas firmes e atuais, deve também estar alinhada às necessidades educacionais contemporâneas. Bagnara e Fensterseifer (2019) apontam que de pouco ou nada adiantaria estruturar um projeto curricular consistente e articulado aos propósitos da educação escolar na perspectiva da escola republicana e democrática se, ao implementar tal projeto, não fossem desenvolvidas estratégias didáticas de aula em harmonia com tais finalidades.

Para Betti e Zuliani (2002), a escolha das estratégias e dos conteúdos específicos devem obedecer aos princípios metodológicos gerais. Para os autores, o docente necessita considerar os princípios da inclusão, da diversidade, da complexidade e da adequação ao aluno.

Neira e Nunes (2006), defensores da abordagem cultural, inferem que a educação formal atingirá seus objetivos se atuar dialeticamente com todos os aspectos do conhecimento, sendo capaz de organizar o conhecimento histórico, o conhecimento social e o conhecimento prático. Para que isso seja possível, alertam que “o método de ensino deverá ser suficientemente plástico, construído efetivamente mediante/durante o processo educativo” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 240). Cabe reforçar que a abordagem cultural refuta os elementos da pedagogia tecnicista, dependendo diretamente das indagações que surgem no momento da aula, advindas dos alunos, da comunidade e dos próprios professores (NEIRA; NUNES, 2006).

Em uma obra posterior, Neira e Nunes afirmam que “não há qualquer intenção de apresentar o ‘como fazer’ o currículo pós-crítico de Educação Física” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 227). Cabe destacar que não estamos realizando uma confusão quando, a princípio, estávamos nos referindo ao como ensinar na abordagem cultural, e agora utilizamos uma citação que versa sobre o como fazer o currículo pós-crítico. Isto se deve à concepção adotada por ambos os autores para delimitar o que é o currículo. Pare eles:



[...] só há sentido em discutir sobre o tempo e o lugar de uma didática da educação física, se esse tempo e lugar não se constituírem em normas, técnicas, estratégias, modelos, taxionomias pretensamente uniformizadoras e universalizantes - Caparroz e Bracht (2007).

O conceito de currículo inclui tudo o que se relacione à cultura escolar (a organização dos tempos, as atividades de ensino, os espaços de aula, os objetivos, as falas, os materiais didáticos etc.), e, por essa razão, o método de ensino empregado pelo professor, por compor a cultura da escola, faz parte do currículo (NEIRA; NUNES, 2006, p. 238).

Assim, comparando as duas obras, podemos inferir que ao “não apresentar o ‘como fazer’ o currículo cultural”, Neira e Nunes também não possuem a intenção de apresentar o como ensinar na abordagem cultural.

A elaboração ou escolha de um método não é uma atividade simples. Soares et al. (2012), ao adentrarem no debate sobre esta questão, ressaltaram que possivelmente este era o momento mais difícil do seu trabalho, considerando que uma nova abordagem da Educação Física exige uma nova concepção de método. Para o coletivo de autores, “o problema é fugir de uma teorização abstrata e de um praticismo que termine nas velhas e conhecidas receitas. Este é o momento de apontar pistas para o ‘como fazer’” (SOARES et al., 2012, p. 85).

Corroborando as opiniões acima, Caparroz e Bracht (2007) ressaltam que:

[...] só há sentido em discutir sobre o tempo e o lugar de uma didática da educação física, se esse tempo e lugar não se constituírem em normas, técnicas, estratégias, modelos, taxionomias pretensamente uniformizadoras e universalizantes, uma vez que tentam enquadrar toda e qualquer prática pedagógica numa dada resposta construída a priori, desconsiderando as peculiaridades da prática pedagógica de cada professor, que é única e singular. Entendemos que o tempo e o lugar de uma didática da educação física passam a ter sentido quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 30).

Uma conclusão parecida pode ser encontrada em autores originários da pedagogia do esporte. Mesquita e Rosado (2015), ao refletirem sobre as características monoculturais da escola, atentam que de modo geral as unidades educacionais encontram-se assentadas em uma concepção compartimentada do conhecimento, nas quais predominam padrões unificadores de educação e formação. Por outro lado, ressaltam as transformações socioculturais, nas quais a diversidade, a pluralidade de ideias e formas de estar imperam e impõem entendimentos acerca do papel que a escola desempenha. Assim, ao falar em uma Educação Física intercultural teremos que considerar inevitavelmente as mudanças do mapa cultural em um novo currículo (MESQUITA; ROSADO, 2015).

Este novo currículo caracteriza-se não exclusivamente pelos seus conteúdos, mas também, e fundamentalmente, pelas atitudes dos professores face ao currículo e ao clima escolar. Implica atitudes inovadoras e não somente a adição de um ou outro conteúdo. É esta educação para cidadania que cria alunos-pessoa, com autonomia na aprendizagem dos saberes, do saber-fazer, do saber-pensar e do saber-ser, capazes de formar indivíduos que se integrem plenamente na sociedade. (MESQUITA; ROSADO, 2015, p. 24).



Portanto, impõe-se a existência de um sistema educativo flexível, inclusivo, adaptado à diversidade, tanto no que diz respeito ao caráter socioeconômico, quanto no cultural, facilitador de um processo de socialização que inclua a construção da cidadania, um sentimento de pertencimento, no qual todos os atores participem cada vez mais e melhor (ARENDS 1995 apud MESQUITA; ROSADO, 2015).

Libâneo (2010), ao debater sobre o caráter científico ou não da pedagogia, afirma:

Que a educação seja uma atividade prática não restam dúvidas; como tal, todavia, pode realizar-se de maneira artesanal, improvisada, ou seguir leis e princípios explicativos decorrentes da investigação científica. Além do mais, não é mais tempo de se opor conhecimento teórico e conhecimento prático. Quanto à singularidade dos fenômenos humanos, ela existe; mas isso não impossibilita a ocorrência de regularidades que possam gerar leis explicativas, por mais que essas leis, no caso da educação, não impliquem uma predição exata de prescrições ou aplicações absolutamente objetivas (LIBÂNEO, 2010, p. 109).

Observamos nas ideias anteriores, em maior ou menor grau, uma necessidade de se pensar nas características que o como ensinar deveria possuir. Em suma, observamos que o processo de ensino precisa ser extremamente flexível, necessita proporcionar autonomia aos docentes, tem de apresentar uma unidade entre teoria e prática, seus pressupostos não podem ser tomados como verdades absolutas, e deve caminhar ao encontro de uma escola e de uma sociedade democrática e republicana.

Em contrapartida, os documentos oficiais vigentes apresentam outras características do como ensinar, que não necessariamente se opõem às falas dos autores anteriores, mas em nossa opinião, as complementam. As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019b), por exemplo, nos apresentam uma sequência na qual observamos os seguintes pontos: mapeamento como meio de considerar as práticas corporais presentes na comunidades; a tematização para que o processo vá além da simples constatação da existência destas práticas; a experiência pedagógica visando a ampliação do conhecimento dos alunos pela compreensão, reflexão, resignificação e produção de novos saberes e sentidos; e a constituição da identidade, que é alcançada através da experiência pedagógica.

Como podemos observar, alguns autores parecem adentrar brevemente o âmbito do como ensinar, outros, por outro lado, abordam apenas características mais globais, que beiram orientações de cunho filosófico.

Neste aspecto, nos vem à cabeça um curioso trecho do livro intitulado "Contra o método", de Paul Feyerabend. O filósofo austríaco inicia a introdução desta obra expondo sua convicção de que "o anarquismo, ainda que talvez não seja a mais atraente filosofia política, é, com certeza, um excelente remédio para a epistemologia e para a filosofia da ciência" (FEYERABEND, 2011, p. 31). A citação, que a princípio pode nos causar surpresa, é posteriormente explicada:

A ideia de um método que contenha princípios firmes, imutáveis e absolutamente obrigatórios para conduzir os negócios da ciência depara com considerável dificuldade quando confrontada com os resultados da pesquisa histórica. Descobrimos, então, que não há uma única regra, ainda que plausível e solidariamente fundada na epistemologia, que não seja violada em algum momento. Fica evidente que tais violações não são eventos acidentais, não são o resultado de conhecimento insuficiente ou de desatenção que poderia ter sido evitada. Pelo contrário, vemos que são necessárias para o progresso (FEYERABEND, 2011, p. 37).



"Teríamos nós – ou qualquer outra pessoa – autoridade moral ou mesmo intelectual para, por meio de uma simples dissertação, dizer como docentes que sequer conhecemos, que lecionam em escolas nas quais nunca estivemos, para alunos que nunca vimos, devem estruturar o seu "como ensinar"?"

Guardada as devidas proporções, e ponderando que Feyerabend não se referia exatamente aos métodos do como ensinar, podemos observar na história da Educação Física brasileira exemplos da subversão às regras que outrora eram amplamente aceitas. Não teria a Educação Física desenvolvimentista rompido algum preceito anterior ao considerar que o processo de ensino tivesse que considerar o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, afetivo e social? E a abordagem crítico-superadora, ao levantar as questões relativas ao poder e aos interesses das classes sociais, não teria subvertido a neutralidade científica tão divulgada?

Se em alguns momentos pouco nos adianta estabelecer amarras ao conhecimento, seria mais do que normal inferir a dispensabilidade de se estabelecer um método de ensino, ou qualquer outra denominação utilizada para designar o como ensinar. Este seria, portanto, construído na ação docente, pelo seu fazer diário, e seria desenvolvido de acordo com as necessidades que aparecessem no momento da aula e da criatividade do professor.

Ao avaliar esta possibilidade, acreditamos ser esta uma alternativa possível. Mas qual seria o tempo médio para um docente “se formar durante sua prática”? Os alunos podem esperar quantos anos até que seu professor se aproprie do mínimo necessário para lecionar com qualidade? Como vimos, algumas instituições de ensino superior parecem necessitar primeiramente, que seus mestres passem por uma formação.

Neste momento, nos deparamos novamente com outro argumento oriundo da filosofia da ciência, “não existe um método lógico de conceber ideias novas ou reconstruir logicamente esse processo” (POPPER, 2013, p. 31), ou seja, segundo Karl Popper, não existe um método para inovar ou ensinar a inovar.

Mais uma vez iremos transpor uma afirmação voltada à ciência, para a área da educação, pois julgamos a analogia coerente. Existiria um método lógico para desenvolver a capacidade de aperfeiçoamento do como ensinar dos professores? Bem, uma rápida pesquisa nas produções da área educacional, tomando como foco a formação docente, observamos algumas possibilidades. Uma alternativa bem estruturada, do ponto de vista teórico, seria tentar formar os professores como profissionais reflexivos, como observamos, por exemplo, em Schön (1997). Mesmo sem entrar no mérito sobre o “como aprender a refletir”, nossa pergunta ainda permanece: Quanto tempo os alunos podem esperar até que seus professores se qualifiquem pela reflexão?

Entendemos que os estudantes não podem esperar, pois devemos ter em mente que os anos que se passaram não irão voltar. A aula bem ou mal dada, foi dada. Podemos melhorar nossa prática futura, mas poderíamos mudar a passada?



Esta não é uma defesa da normatização do como ensinar, pelo contrário. O professor só se tornará autônomo em sua ação docente, se tal ação for exercitada. Da mesma forma, a obsessão pela manutenção da ordem nas escolas, instituída pelas relações de autoridade e hierarquia, vai criando nos alunos uma dependência quase infantil que os impede de crescer como indivíduos autossuficientes e automotivados, condições estas favoráveis para o exercício da criatividade, do raciocínio e para o amadurecimento de ideias (PASSOS, 1996). Por conseguinte, entendemos ser plausível supor que ao alçar o professor ao simples papel de técnico, iremos formar docentes menos qualificados. Assim, embora não tenhamos certeza do que possa criar um sistema baseado em uma rígida prescrição, que desconsidere a autonomia docente e transforme o professor em um reles tarefeiro, acreditamos que os resultados possam ser próximos à infantilização dos alunos, característica oriunda das relações de autoritarismo e forte hierarquia.

Sob este ponto de vista, escolhemos pensar em um meio termo entre a prescrição fechada e a ausência total de qualquer orientação. Defendemos aqui, portanto, a utilização do que é denominado na literatura estrangeira de **modelos instrucionais** ou **modelos de ensino**.

Desta maneira, entendemos possibilitar a autonomia docente frente às inúmeras variáveis existentes no processo de ensino, ao mesmo tempo em que se sugere uma estrutura mínima ao como ensinar, visto que os modelos instrucionais podem ser definidos mais propriamente como:

[...] um plano abrangente e coerente de ensino que inclui descrições das necessidades e habilidades dos alunos, declarações de resultados de aprendizagem pretendidos, experiência de conhecimento do conteúdo do professor, atividades de aprendizagem sequenciadas e adequadas ao desenvolvimento, expectativas para o professor e comportamentos dos alunos, estruturas de tarefas exclusivas, medidas de resultados de aprendizagem, e mecanismos para avaliar a implementação fiel do próprio modelo (METZLER, 2017, p. 22, tradução nossa).

Os modelos instrucionais preconizam a adoção de uma ampla abordagem com múltiplos modelos de ensino, habilidades e técnicas que são necessárias para lecionar para um público culturalmente diverso (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002) ao preconizar uma variedade de formas de ensino em sala de aula. Variedade esta, que só pode ser alcançada pelo desenvolvimento do repertório de abordagens instrucionais (métodos de ensino) dos professores para apoiar uma ampla variedade de alunos e atingir uma série de objetivos. As escolas estão cada vez mais diversificadas - cultural, acadêmica e economicamente - e os modelos instrucionais podem ajudar os professores a atender às necessidades de muitos alunos diferentes (ESTES; MINTZ, 2016).

A proposta dos modelos se concentra na cultura da sala de aula e nos comportamentos que os professores, e todos aqueles que possuem papéis de liderança, demonstram ao lecionar. Assim, são baseados na crença de que os professores querem fazer parte da solução, não do problema, e no pressuposto de que os alunos precisam se relacionar com o conteúdo de maneiras diferentes, a fim de assimilar a complexidade das ideias (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002) ali envolvidas.

Modelos de ensino são o produto dos professores que abriram um caminho e clareiras onde podemos iniciar nossas próprias perguntas. Todos os professores criam um repertório de práticas à medida que interagem com seus alunos e moldam ambientes destinados a educá-los. Algumas dessas práticas se tornam objetos do estudo formal - são repensadas e polidas e se tornam modelos que podemos usar para desenvolver as habilidades profissionais que trazemos para as tarefas de ensino (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015, p. 30, tradução nossa)



A concepção de modelo instrucional não busca o engessamento do processo de ensino, de forma a servir como um livro de receitas aos docentes - Joyce, Weil e Calhoun (2015).

Esses caminhos abertos se tornam importantes, pois o ensino não pode ser classificado como uma tarefa simples, especialmente em contextos multiculturais. Metzler (2017) relembra que em tempos passados os professores de Educação Física utilizavam a palavra método para se referir ao “como eles ensinavam”.

A concepção de modelo instrucional não busca o engessamento do processo de ensino, de forma a servir como um livro de receitas aos docentes. Mesmo porque, devido à forte ligação da educação com a sociedade na qual ela é engendrada, todos os modelos de ensino serão radicalmente transformados, ou mesmo, substituídos por outros melhores (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015).

Ainda sob este escopo, poderíamos dizer que os:

Modelos instrucionais são baseados em um alinhamento da teoria da aprendizagem, objetivos de aprendizagem de longo prazo, contexto, conteúdo, gerenciamento da sala de aula, estratégias de ensino relacionadas, verificação do processo, e avaliação da aprendizagem do aluno (METZLER, 2017, p. 8, tradução nossa).

Embora os defensores desta abordagem atentem à necessidade de o professor considerar inúmeros fatores, nem sempre este parece ser o caminho adotado. Infelizmente, não é raro observarmos que falar e ensinar são entendidos como sinônimos por um grupo considerável de docentes, que lançam mão de um processo educativo baseado na proclamação dos conteúdos por parte do professor, o que resulta no fato de que muitos estudantes, fisicamente ativos e psicologicamente maduros, são estimulados à passividade, ocasionando um abandono físico e psicológico (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002).

Poderíamos afirmar que o ensino na escola, em geral, tende a se concentrar estritamente na transmissão de conhecimento - no conteúdo de ensino - sem um objetivo aparente. Assim, muitas vezes a razão para aprender é opaca para o aluno, resultando em um conhecimento isolado, uma compreensão superficial e uma transferência muito pequena para fora da escola, que seria justamente o objetivo maior da escolarização (ESTES; MINTZ, 2016).

Muitos docentes, especialmente aqueles no início de carreira, se mostram perdidos em relação aos caminhos que devem tomar na construção do processo educativo. Tardif (2014) aponta que o início de carreira representa uma fase crítica, em que as experiências anteriores se relacionam com os ajustes em função da vivência do trabalho, o que alguns autores nomeiam de “choque com a realidade”. Não é incomum observarmos professores com dificuldades de ensinar, e alunos sem saber onde devem chegar. Uma das possibilidades de explicar esta dificuldade docente pode ser atribuída a um conjunto pequeno de formas de instrução.

Estas planificações das ideias docentes não podem ser concebidas como uma espécie de amarra do processo educativo, na qual os professores devem executar os planos sem a devida reflexão. Como já anunciamos, não visamos aqui uma retomada do tecnicismo pedagógico, ou um desenvolvimento do que pode ser entendido como um neotecnicismo, pelo contrário, buscamos colocar os alunos e os professores no cerne do processo educativo, e destinar aos modelos e aos métodos de ensino a atenção que estes merecem.



Lasley II, Matczynski e Rowley (2002), no prefácio de seu livro, atentam que os modelos por eles delineados não se configuram como respostas, mas se usados corretamente, podem ser parte da solução. Estes e Mintz (2016) sustentam que ninguém pode aprender sobre os modelos simplesmente lendo e memorizando seus passos, da mesma forma que não é possível aprender a dirigir apenas consultando o manual do carro.

Todos os modelos oportunizam aos alunos e estudantes progredirem no estudo, ao proporem a continuação das coisas que estão funcionando bem e o ajuste, pela adição ou substituição, daquilo que não estiver colaborando com ensino (JOYCE; WEIL; CALHOUN, 2015). Consequentemente, se os professores adquirirem um amplo repertório de modelos instrucionais, diversos problemas encontrados nas escolas podem ser mitigados, tendo em vista que os estudantes se tornariam mais participativos na realidade cultural da unidade escolar (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002).

Lasley II, Matczynski e Rowley (2002) advertem que apenas os professores que forem capazes de utilizar uma variedade de modelos instrucionais serão bem-sucedidos em maximizar os resultados de todos os estudantes. Salientam ainda que através do uso de uma gama de modelos de ensino, os alunos não apenas estarão mais inclinados a alcançar as diversas metas estabelecidas pelos docentes, mas também irão adquirir uma variedade de habilidades e abordagens pessoais de aprendizagem que transcendem suas disposições naturais de aprender.

Se os modelos utilizados durante as aulas são sempre os mesmos, os alunos que vão bem com este tipo de instrução são beneficiados em relação àqueles que possuem outras necessidades. A variação na forma de ensinar permite alcançar um maior número de estudantes, e encoraja os discentes a aprender de outras formas (ESTES; MINTZ, 2016).

A variedade de modelos se mostra necessária, pois não existe uma melhor abordagem para ensinar todos os estudantes em todas as situações (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002). Desta forma, a solução é "abordar as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, usando uma variedade de abordagens de ensino" (LASLEY II; MATCZYNSKI; ROWLEY, 2002, p. 32, tradução nossa).

Rufino e Neto (2016) reforçam que reunir diferentes propostas instrucionais é enriquecedor, pois possibilita diversificar as interações pedagógicas relacionadas à Educação Física, trazendo uma gama maior de subsídios curriculares aos docentes.

Mesquita e Graça (2015) salientam que não há um modelo instrucional que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, e que o ensino eficaz deve ser interpretado através dos modelos de instrução que forneçam um esqueleto coerente e global para o ensino e treino do desporto.

Metzler (2017) também ressalta que não há uma melhor maneira de ensinar, e complementa:

Cada vez que um professor instrui um conteúdo diferente para diferentes resultados de aprendizagem em um grupo de alunos diferentes, esse professor deve mudar sua maneira de instruir, a fim de ajudar esses alunos a aprender de maneira mais eficiente e divertida. Às vezes, essas diferenças exigem apenas pequenas alterações ou pequenas variações em alguns comportamentos de ensino e aprendizagem. Em outro momento, essas diferenças exigirão grandes mudanças na forma como o professor instrui, exigindo o uso de uma abordagem completamente diferente, ou o que chamamos neste livro de modelo instrucional (METZLER, 2017, p. 9, tradução nossa).



[...] há a necessidade que seja garantido o alinhamento entre as metas de aprendizagem, os modelos de currículos , e os modelos instrucionais - Metzler (2017).

Também vale salientar que a configuração dos modelos instrucionais não possui a intenção de fazer oposição ao que se compreende como currículo na área da Educação Física (RUFINO; NETO, 2016). Pelo contrário, esta proposta visa “apresentar uma forma mais didática de se articular as intenções pedagógicas a partir de modelos com implicações diretas na prática profissional dos professores” (RUFINO; NETO, 2016, p. 302). Assim, não podemos confundir o proposto por Metzler (2017) com mais uma abordagem curricular da Educação Física escolar, tais quais aquelas apresentadas por Darido (2011) e Darido e Sanches Neto (2015). Na verdade, entendemos que a proposta dos modelos instrucionais se encontre mais próxima do fenômeno denominado ciência da ligação, apontada por Dewey, em 1900 , pois os modelos instrucionais propõem uma possibilidade de organizar o como ensinar, preconizando que esse esteja de acordo com as demais estruturas e características do processo educativo, dentre as quais está o currículo ou a abordagem adotada.

Neste contexto, há a necessidade que seja garantido o alinhamento entre as metas de aprendizagem, os modelos de currículos , e os modelos instrucionais (METZLER, 2017). Em outras palavras, estes três fatores devem estar em consonância para que um ensino efetivo realmente ocorra. Assim, não adianta que os objetivos explicitados pelo professor de Educação Física apontem, por exemplo, o protagonismo discente como desejável, ou que seja adotada uma abordagem curricular em consonância com este objetivo, se o modelo instrucional utilizado for marcado pela recepção passiva dos conteúdos pelos estudantes.

Libâneo (2013), embora não se refira à escolha dos modelos instrucionais, mas sim, aos métodos de ensino, aponta um caminho que consideramos ser importante para a definição do como ensinar. Para este autor, a escolha e organização dos métodos são determinados pela relação entre objetivo e conteúdo, e se referem aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos de ensino, devendo atender a três condições. Inicialmente, os métodos dependem dos objetivos imediatos da aula, mas ao mesmo tempo, dependem dos objetivos gerais da educação previstos nos planos de ensino. Um segundo ponto é que por haver diretamente uma relação entre objetivos e conteúdos, não há um método único de ensino, mas sim, uma variedade de métodos cuja escolha depende daqueles condicionantes. Em terceiro lugar, a escolha dos métodos implica o conhecimento das características dos estudantes em relação à capacidade de assimilação, idade, nível de desenvolvimento mental e físico e quanto às características socioculturais e individuais. Observaremos que em maior ou menor grau, a proposta de Libâneo (2013) vai ao encontro do defendido por Metzler (2017) e outros autores brasileiros, no que diz respeito à relação do como ensinar e os outros componentes do processo educativo.

Encontramos um posição muito similar àquela de Metzler (2017), no que diz respeito ao alinhamento do método com outros aspectos do processo educativo, em Neira e Nunes (2006). Os autores brasileiros afirmam partilhar da tendência que concebe uma íntima relação entre objetivos, conteúdos e métodos. Observamos, porém, que diferentemente de Metzler (2017), o autores não se referem ao modelo curricular, o que seria redundante, visto que em sua obra de 2006, aqui anteriormente citada, ambos propõem a adoção da abordagem/currículo cultural da Educação Física.



[...] a que serviria o método de alfabetização de Paulo Freire sem o princípio da conscientização? Qual seria o o objetivo da imprensa escolar de Freinet sem a intencionalidade do texto livre?

Ainda sobre a questão metodológica, alguns pesquisadores observam a existência de um fenômeno configurado em grande escala no campo escolar, que diz respeito à extrema valorização dos conteúdos de aprendizagem e, conseqüentemente, da atribuição de um papel secundário ao método (CELANTE, 2000; NEIRA; NUNES, 2006). Sobre isto, Neira e Nunes (2006) ponderam que:

A primazia do ensino de conteúdos pode vir a ser uma ótima opção para o rompimento com o rigor metodológico. Contudo isso não sugere a inexistência de um método que norteie o processo de ensino aprendizagem. Apesar dos chamados 'conteudistas' postularem uma subordinação ao método em relação aos conteúdos, é mister pressupormos uma mediação metodológica que possibilite a aquisição dos conhecimentos, até porque conteúdos e objetivos por si só, não são capazes de assegurar a efetivação do processo educativo (NEIRA; NUNES, 2006, p. 238).

Analisada por este prisma, a metodologia não pode ser encarada como um instrumento neutro, porque ela pressupõe um posicionamento diante da realidade que se pretende conhecer e sobre a qual atuar (VASCONCELOS, 2014). Ainda com relação a este aspecto, Paulo (2014) ressalta alguns pontos que merecem atenção no debate metodológico. Entre suas contribuições, destacamos o alerta da autora ao relatar que:

[...] o que se difunde de uma metodologia é o conjunto de técnicas que ela envolve, sem uma análise mais cuidadosa dos pressupostos, dos princípios teóricos que as fundamentam (concepção de homem, de sociedade, de educação ...). Neste sentido, é provável que diferentes técnicas possam servir a diferentes propósitos (PAULO, 2014, p. 98).

A título de ilustração, Paulo (2014) questiona, por exemplo, a que serviria o método de alfabetização de Paulo Freire sem o princípio da conscientização? Qual seria o o objetivo da imprensa escolar de Freinet sem a intencionalidade do texto livre?

Diante deste panorama, é fundamental não deixar que a difusão de determinada metodologia ou modelo ocorra apenas com a propagação de suas técnicas, mas do seu todo, da globalidade dos princípios e dos pilares que a fundamentam. Entendemos que nenhum método apresentado aqui pode ser implementado, desvinculado do objetivo educacional e da concepção de currículo subjacentes. Atentamos que se a prática educativa é condicionada pelos ideais de sociedade, de cidadão, e da própria educação, que visam a manutenção das estruturas sociais vigentes ou a sua plena transformação, a metodologia que se utiliza para concretizar essa proposta servirá, necessariamente, a essa mesma finalidade (VASCONCELOS, 2014). Reside aqui mais uma das características do como ensinar tão presentes nas práticas de alguns docentes e que, talvez, mereça atenção se considerarmos o atual cenário educacional, especialmente no que versa sobre a relação entre inclusão e diversidade.



[...] tendemos a ensinar o mesmo conteúdo da mesma maneira para todos os alunos, independentemente do nível da série. Usando o voleibol como exemplo, o conteúdo, a estrutura da tarefa e o sequenciamento das atividades de aprendizado permanecem bastante semelhantes, independentemente de o jogo estar sendo ensinado na sexta ou na décima segunda séries. A manchete é aprendida primeiro, depois o toque, depois a cortada e depois o saque, seguidos de algumas regras e jogo completo (METZLER, 2017, p. 11, tradução nossa).

Na configuração acima, o conteúdo se torna o fator de maior influência na determinação do como ensinar, o que Metzler (2017) nomeou de instrução baseada na atividade , sendo este, segundo ele, o design de ensino mais comum nas aulas de Educação Física nos Estados Unidos.

Ao pautar o conteúdo como aspecto mais importante do ensino – e em alguns casos, estes conteúdos são selecionados sem considerar os alunos – o docente pode incorrer no erro de tentar ensinar as mesmas coisas a todos, classificando os estudantes entre aqueles que aprenderam o conteúdo desejado, e aqueles que não aprenderam. Pontuando que muitas vezes as aulas de Educação Física são norteadas por conteúdos majoritariamente motores, seria esta a melhor opção para uma educação inclusiva? Esperar que todos realizem a mesma tarefa é uma ação que respeita a diversidade encontrada em nossas salas de aula?

O conteúdo é certamente um fator importante, mas ele deveria ser apenas umas das muitas variáveis a serem consideradas no como ensinar, visto que provavelmente a instrução será mais efetiva, segura e agradável se o conteúdo for considerado conjuntamente a outros fatores, tais como: resultados de aprendizagem pretendidos, contexto e ambiente de ensino, estágio de desenvolvimento e prontidão do aluno , preferências de aprendizagem dos alunos, prioridades de domínio, estrutura de tarefas e padrões organizacionais, sequência de tarefas de aprendizagem, avaliação dos resultados da aprendizagem e das práticas instrucionais (METZLER, 2017). Consequentemente, nesta abordagem, quando um destes fatores se alteram é provável que o resultado da seleção do modelo instrucional também se altere (METZLER, 2017).

Ressaltamos o cuidado para não cairmos na cilada de acreditar que a simples utilização dos três métodos de ensino, que serão apresentados mais a frente, será suficiente para resolver todas as problemáticas que emergem durante o planejamento e a concretização das aulas de Educação Física – mesmo porque as sugestões contidas nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade objetivam a resolução de problemáticas em relação ao tópico envolvimento dos estudantes no decorrer das aulas.

É necessário, portanto, que os docentes estejam atentos durante o processo de ensino, às relações estabelecidas entre a ação, os alunos, os objetivos delimitados, o contexto local e os conteúdos, pois certamente surgirão problemáticas nas quais os três métodos aqui tratados não serão capazes de lidar.

Assim, devemos salientar a característica flexível desta forma de organizar o como ensinar, considerando que os próprios teóricos ressaltam a necessidade de ajustes, caso necessário. Metzler (2017), por exemplo, afirma que será raro que um modelo seja utilizado exatamente como o descrito em seu livro. Siedentop (1994), criador do Sport Education, destaca que seu modelo permite variações necessárias aos fatores locais e ao contexto de ensino, promovendo um amplo espaço para se criar novas formas de implementar sua proposta. Consentindo com o mesmo pressuposto, Hellison (2011), responsável pelo desenvolvimento do TPSR, atenta que aqueles que estiverem lendo seu livro estão livres para dizer, “esta ideia certamente não é para mim” (HELLISON, 2011, p. xii, tradução nossa).



O leitor deste estudo pode estar se questionando sobre a extensa utilização de autores estrangeiros na justificativa desta abordagem, bem como nos três métodos de ensino constantes nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade e defendidos neste trabalho. Entendemos ser esta uma crítica totalmente válida e assumimos que este pensamento igualmente nos inquietou, logo de início. Mas frente a este inconveniente, concluimos que a postura mais assertiva a ser adotada naquele momento seria a ação proposta por Paulo (2014), que afirma:

[...] que qualquer modelo de inovação de origem estrangeira necessita passar pelo crivo de análise crítica que tenha como vetor a realidade brasileira, o momento sócio-político-pedagógico brasileiro, no sentido de atingir, frente a tal modelo, uma postura consciente, profundamente engajada num projeto pedagógico que vise contribuir para a democratização da nossa sociedade, tornando-a mais justa para todos e cada um dos brasileiros e não apenas para uma minoria privilegiada. Para esta análise não são admissíveis posturas radicais que conduzam a uma aceitação incondicional ou sua definitiva condenação. Delas se deve extrair o que é viável e pedagogicamente útil para as finalidades pretendidas (PAULO, 2014, p. 107).

Claro que não existem só elogios frente à proposta da utilização de modelos. Entre as críticas, o principal apontamento a ser evidenciado é até que ponto a formação profissional dos professores de Educação Física apresenta condições efetivas de desenvolvimento dos modelos preconizados por Metzler (RUFINO; NETO, 2016).

A própria área da formação profissional e o âmbito acadêmico, com destaque para as universidades, precisa começar a se apropriar de forma mais significativa do ensino desses e de outros modelos, bem como da lógica pedagógica e formativa estabelecida pelas instruções baseadas em modelos (RUFINO; NETO, 2016, p. 303).

Portanto, se iniciamos este debate baseados no argumento de que a ausência de uma proposta para guiar o como ensinar pode contribuir para deixar o docente em dificuldades para definir as ações durante a aula, devemos apontar também que a grande quantidade de condicionantes necessários para a utilização dos modelos instrucionais pode resultar em obstáculo igualmente parecido. Desta forma, a nossa questão motivadora se alteraria um pouco: os alunos poderiam esperar por quanto tempo até que seus professores fossem formados para atuar com efetividade na utilização dos modelos?

Rufino e Neto (2016) lembram que no contexto brasileiro temos visto nos últimos anos, no âmbito acadêmico, uma crítica cada vez mais forte às formas de ensino centradas no professor ou baseadas em uma quantidade muito limitada de manifestações corporais. Para os autores, mesmo com a presença de inúmeras proposições teóricas vinculadas à área, bem como documentos oficiais que buscam oferecer subsídio à ação docente, ainda é possível presenciar problemáticas referentes às formas de ensino e variação das práticas corporais, visto que:

[...] tais manifestações corporais, amplamente difundidas pela esfera acadêmica, apesar de nem sempre serem predominantemente empregadas nas aulas de Educação Física nas escolas, não costumam apresentar estruturas funcionais com propósitos claramente delimitados, tais como se faz presente nas instruções baseadas em modelos. Desse modo, consideramos um avanço aliar às diferentes concepções dos modelos de instrução com as mais diversas manifestações da cultura corporal de movimento, de forma a propiciar novas possibilidades de instrução presentes na prática pedagógica da Educação Física escolar brasileira (RUFINO; NETO, 2016, p. 302).



Diante do impasse, entendemos ser fundamental a adoção de uma atitude, nos mesmos moldes daquela contida nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade, nas quais o docente se apropria de um pequeno número de métodos, e aos poucos tende a aumentar o seu repertório. Logo, entendemos ser fundamental que estes métodos iniciais visem a superação dos problemas mais comuns e imediatos à sua prática, como a indisciplina e o afastamento.

Na realidade brasileira e da RME se faz necessária a adequação e o desenvolvimento de métodos que possam corresponder às nossas características, à nossa Educação Física. Um exemplo desta adaptação necessária diz respeito ao fato de os modelos de instrução apresentados por Metzler (2017) serem centrados, prioritariamente, em modalidades esportivas, sobretudo nas coletivas, de forma que uma ampliação para as demais práticas corporais poderia agregar novas potencialidades pedagógicas às perspectivas educacionais preconizadas pelas instruções baseadas em modelos (RUFINO; NETO, 2016).

Em suma, mesmo reconhecendo o caráter esportivista do Sport Education e do TPSR, consideramos que as alterações propostas por eles ao como ensinar se mostram necessárias e fundamentais para o enfrentamento do afastamento e da indisciplina em nossa realidade. E ressaltamos que os pressupostos do TPSR podem concretamente ser transpostos para as demais manifestações da cultura corporal.

Atentamos que a Metodologia Callejera, não foi abordada por Metzler (2017), embora devamos ressaltar que sua implementação é preciso seguir um roteiro semiestruturado, o qual conterá alguns dos pressupostos constantes nos modelos instrucionais de Metzler.

Capítulo 2 + + + + +

A METODOLOGIA CALLEJERA



Não é possível tratar sobre a Metodologia Callejera sem, automaticamente, nos voltarmos ao seu precursor, o Fútbol Callejero.

Segundo Belmonte (2019), o termo Fútbol Callejero:

(...) é uma expressão de origem em língua espanhola, na qual “Fútbol” é traduzido por “futebol”, e “Callejero” (“calle” + “jero”) significa “rueiro”, ou seja, “aquilo que é afeto à rua”. Portanto, em uma tradução literal teríamos “Futebol Rueiro”. Embora essa tradução respeite as normas formais da língua portuguesa, percebemos que a expressão “rueiro” causa alguma estranheza (BELMONTE, 2019, p. 46).

Esta estranheza relatada por Belmonte (2019) justificou a não adoção da tradução e a consequente utilização do termo em espanhol para designar esta prática. Veremos ao longo deste subcapítulo que, embora a tradução literal da expressão nos remeta, a princípio, apenas a um lugar específico de jogar – futebol de rua – as mudanças apresentadas por esta proposta são bem mais abrangentes do que simplesmente o cenário do jogo.

Do ponto de vista acadêmico, o Fútbol Callejero é uma forma de trabalho ainda pouco pesquisada no Brasil (DARIDO, GINCIENE E GONZALEZ, 2018), e mesmo considerando que o número de publicações venha crescendo a cada ano em nosso país, acreditamos que este ainda seja desconhecido por uma parte considerável dos professores de Educação Física.

Fútbol Callejero possui algumas peculiaridades que o diferenciam da prática do futebol tradicional, visto que a ação é sustentada pela existência de três pilares, sendo eles a cooperação, a solidariedade e o respeito.

O Fútbol Callejero, embora se baseie na prática tradicional, possui características que em muito o diferem do futebol difundido pelos meios de comunicação. Esta proposta tem como ponto de partida o futebol convencional, na qual a partida se estrutura, mas quando se torna Callejero, o esporte é totalmente redefinido e o empenho pelo resultado é substituído pela busca de valores (ROSSINI et al., 2012). Para Belmonte (2019), o Fútbol Callejero possui algumas peculiaridades que o diferenciam da prática do futebol tradicional, visto que a ação é sustentada pela existência de três pilares, sendo eles a cooperação, a solidariedade e o respeito.

A proposta - Um jogo, três tempos

No Fútbol Callejero os jogos são disputados em três tempos, sendo que cada uma destas três etapas possui particularidades próprias e objetivam alcançar finalidades diferentes, destacamos que as **equipes devem conter participantes de ambos os sexos**, objetivando estimular a relação positiva entre meninos e meninas (BELMONTE, 2019; SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015).

O 1.º tempo

O 1.º tempo é caracterizado pela realização de uma **roda inicial**, com o intuito de **acordar entre as equipes as regras** que prevalecerão no jogo e pela **indicação de um mediador**, que nesse momento apenas toma nota dos combinados entre as equipes (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015).



A intencionalidade do primeiro tempo é tornar o jogo o mais justo e prazeroso possível, abrindo espaço para a autonomia, liberdade e aceitação do outro, a partir do processo de criação de regras que permitam que participantes com diferentes níveis de habilidade possam sentir-se efetivamente incluídos na partida (BELMONTE, 2015).

Como é possível observar, o primeiro distanciamento entre o Fútbol Callejero e a prática do futebol em sua forma tradicional ocorre pela não obrigatoriedade de seguir as regras do esporte institucionalizado, podendo o grupo participante propor alterações que melhor se adaptem aos seus anseios e necessidades.

O 2.º tempo

Após a primeira etapa, que tem por objetivo combinar as regras da partida, inicia-se o **2º tempo, momento no qual ocorre a partida de futebol estruturada com base nos acordos estabelecidos** anteriormente (BELMONTE, 2015). Neste momento, a ausência de arbitragem também se destaca, considerando que **são os próprios participantes que, através do diálogo, definem quando uma ação infringe as regras e qual será a conduta adotada**. Em relação à mediação da partida, destacamos que:

No “2º tempo” o mediador ou mediadora deverá apenas observar atentamente o jogo e, quando necessário, fazer anotações daquilo que dialogue, ou que tenha relação direta com as regras que foram estabelecidas para aquela partida. Por exemplo: a contagem de pontos, situações nas quais foi manifestado (des)respeito e/ou a cooperação e/ou a solidariedade (BELMONTE, 2015, p. 465).



O ocupante da função de **mediador não deve interferir no andamento da partida, pois as decisões** relativas à identificação de lances faltosos, polêmicos, ou mesmo da inclusão de alguma regra que não tenha sido combinada na primeira etapa, entre outras manifestações possíveis, **são incumbências dos jogadores e jogadoras que disputam a partida** (BELMONTE, 2015). Consequentemente, a figura do mediador no Fútbol Callejero objetiva a facilitação do diálogo, sendo imprescindível que este respeite tempo e o espaço dos participantes, que estimule a reflexão coletiva, a resolução de conflitos, a atuação e o progresso de todos (VAROTTO; GONÇALVES JUNIOR; LEMOS, 2017).

O 3.º tempo

Transcorrido o tempo estipulado para a duração da partida, que inclusive deve ser uns dos combinados estabelecidos entre os participantes, **inicia-se o terceiro tempo**, também denominado de mediação, **momento no qual é definida a equipe vencedora** (BELMONTE, 2015).

Para tanto é formada uma roda final para diálogo sobre as situações e atitudes vivenciadas durante o jogo. O mediador assume um papel de destaque neste momento da partida ao problematizar algumas situações observadas na partida a partir de um posicionamento imparcial, com o intuito de estimular os participantes a exporem e defenderem seus pontos de vista acerca das situações presenciadas durante o jogo (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015).

Partindo deste debate é realizada a contagem dos pontos que foram conquistados por cada equipe, ou dos pontos que serão descontados diante da identificação de algum conflito com as regras ou condições elencadas como mister para pontuação da partida (BELMONTE, 2015). Desta forma, observamos que a definição do vencedor no Fútbol Callejero não ocorre pela simples contagem dos gols marcados por cada equipe, mas sim pelo respeito dos participantes aos pilares desta prática.



A contabilização dos pontos é realizada pelo mediador junto com os jogadores a partir da análise do número de gols, bem como à luz dos princípios fundantes do FC : **solidariedade** (relação solidária com os jogadores da equipe adversária), **respeito** (respeito aos acordos e regras estabelecidas no 1º Tempo, bem como aos jogadores da equipe adversária) e **cooperação** (atitudes cooperativas entre os jogadores de uma mesma equipe). O término de uma partida é marcado pelo acordo entre os participantes acerca do resultado final, possibilitando a emergência de um senso de justiça compartilhado entre todos/as envolvidos/as. (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015).

Belmonte e Souza Júnior (2017) destacam que a proposição destes pilares apresenta o intuito de promover valores e atitudes em detrimento da alta competitividade e a vontade de vencer a qualquer custo. Os autores sinalizam de forma mais detalhada o que cada pilar abrange e quais atitudes são esperadas para o seu cumprimento no decorrer da partida.

*"O **Respeito** pretende saber se houve o cumprimento aos acordos e regras, bem como se os direitos de todos os participantes foram considerados durante a partida.*

*A **Cooperação** busca compreender se todos e todas tiveram oportunidades de envolver-se no jogo, de receber a bola, de participar das jogadas, de se engajarem no ataque e na defesa. Destaca-se, porém, que tal análise é feita com vistas a avaliar se cada equipe procurou envolver, integrar e incluir os seus próprios jogadores.*

*A **Solidariedade** é o pilar que examina se houve, ou não, ações empreendidas por jogadores na tentativa de tornar o jogo mais justo e equilibrado, dirimindo as diferenças e contribuindo com o bom andamento da partida (BELMONTE; SOUZA JÚNIOR, 2017)".*

Sob esta perspectiva, o Futebol Callejero se apresenta como uma possibilidade para o tratamento didático do futebol durante as aulas de Educação Física escolar, objetivando explicitar os saberes atitudinais e possibilitar uma participação ativa, crítica e autônoma dos alunos e alunas (SOUZA JÚNIOR; MARTINS; BELMONTE, 2015). Acreditamos, pois, que ao extrapolar esta proposta para outras manifestações da cultura corporal, seria possível colher estes e outros resultados positivos.

A expressão Metodologia Callejera se refere a utilização dos conceitos chaves existentes no Futebol Callejero em outros esportes, atividades e jogos. Em outras palavras, esta terminologia indica uma ampliação da utilização para outras manifestações.

Acreditamos que a Metodologia Callejera, pode ser uma ferramenta para as mudanças das práticas propostas pelo professor, visto que é inerente a este método a necessidade de se dar voz aos alunos, de propiciar momentos de escolha, de se permitir que eles ressignifiquem a prática tanto do futebol, quanto de qualquer outra manifestação na qual este método seja utilizado.

Capítulo 3 + + + + +

O SPORT EDUCATION



O modelo intitulado Sport Education (SE) foi desenvolvido por Daryl Siedentop, professor emérito da universidade de Ohio e surgiu da insatisfação do professor Siedentop em ver o esporte ensinado de maneira incompleta e inadequada em muitas aulas de Educação Física (SIEDENTOP, 1994b), consequentemente este modelo propõe uma forma diferenciada de tematização deste conteúdo – existe a viabilidade de que seja utilizado também no ensino de jogos e danças, desde que sejam realizadas algumas adaptações na forma de disputas, nos papéis e nas equipes.

Segundo (SIEDENTOP, 1994b):

O esporte na educação física geralmente é descontextualizado. Isso acontece de várias maneiras. As habilidades são ensinadas isoladamente, e não como parte do contexto natural de execução da estratégia em situações de jogo. Os rituais, valores e tradições de um esporte que lhe dão sentido raramente são mencionados, muito menos ensinados de maneiras que os alunos possam vivenciá-los. A afiliação a uma equipe ou grupo que forneça o contexto para o crescimento pessoal e a responsabilidade no esporte está visivelmente ausente na educação física. As idas e vindas de uma temporada esportiva raramente são captadas em uma unidade didática esportiva de curto prazo. Ficou claro que, com muita frequência, os professores de educação física apenas isolavam as habilidades esportivas e os jogos pouco significativos. Os alunos não são educados no esporte (SIEDENTOP, 1994b, p. 7, tradução nossa).



Esta proposta é apontada pelas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019b) como um forma de tentar superar o afastamento discente, especialmente em relação à necessidade de que os estudantes tenham oportunidades equitativas de sucesso nas aulas. Em outras palavras, há a suposição de que muitos alunos se afastem das aulas de Educação Física relacionadas ao conteúdo esportivo devido à utilização de abordagens que pressupõem os mesmos resultados para todos os estudantes, desrespeitando, com isso, seus gostos e diferenças individuais. Neste sentido, a publicação municipal atenta que o Sport Education:

Trata-se de uma proposta didática que busca ressignificar o papel dos estudantes nas aulas, fazendo com que se sintam responsáveis pelo próprio aprendizado e o de seus colegas, bem como pelo andamento das atividades como um todo (SÃO PAULO, 2019b, p. 30).

O Sport Education se baseia na ideia de que a organização de pequenos grupos mistos, chamados de equipes, devem trabalhar juntos de maneira a beneficiar seus membros para que todos obtenham sucesso (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020). Este modelo se trata de uma alternativa comprovadamente válida às abordagens tradicionais, pois baseia-se nas ideias construtivistas e, por se sustentar no modelo de aprendizagem cooperativa, afasta-se claramente do modelo de instrução direta, privilegiando a adoção de estratégias mais implícitas e menos formais no processo de ensino-aprendizagem (MESQUITA; GRAÇA, 2015).

Em linhas gerais, Siedentop (1994b) e Siedentop, Hastie e van der Mars, (2020) definem que um esportista competente é aquele que tem habilidades suficientes para participar de jogos de forma satisfatória, entendendo e executando estratégias adequadas à complexidade da partida. Em continuidade, para estes autores, um esportista alfabetizado entende e valoriza as regras, rituais e tradições presentes no esporte, conseguindo distinguir entre boas e más práticas esportivas, tornando-se conseqüentemente tanto um participante mais hábil, quanto um consumidor mais criterioso. Por fim, um esportista entusiasta participa e se comporta de forma a preservar, proteger e valorizar a cultura esportiva.

Por apresentar metas mais arrojadas, um planejamento de ensino que utiliza o modelo Sport Education geralmente apresenta uma duração mais longa, se comparado às propostas tradicionais de ensino do conteúdo esporte. Desta forma, o modelo agora apresentado fornece aos alunos tempo suficiente para desenvolver habilidades e aprender a cumprir as funções de equipe necessárias para uma temporada de sucesso, pois para que estas sejam bem-sucedidas, os alunos precisam aprender mais do que apenas técnicas e táticas (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

Embora apresente e defenda todos estes benefícios que são possíveis de alcançar com a implementação deste modelo, Siedentop (1994b) afirma que:

[...] não defendo que a educação física deva ser totalmente transformada em Sport Education. O Sport Education não pretende substituir a educação física. Ele não tem como objetivo reduzir ou eliminar a atenção ao preparo físico, dança, atividades de lazer e educação de aventura (SIEDENTOP, 1994b, p. 6, tradução nossa).

[...] não defendo que a educação física deva ser totalmente transformada em Sport Education. O Sport Education não pretende substituir a educação física. - Siedentop.

COMPONENTES DE UM JOGADOR COMPLETO



Fonte: Adaptado de Siedentop, Hastie e van der Mars (2020).

Para Siedentop (1994b) o Sport Education é uma parte do currículo da Educação Física e discorda completamente dos defensores da concepção que o esporte não deveria estar presente na escola. Portanto, a utilização deste método durante as aulas se mostra como uma ferramenta importante para garantir o direito de acesso aos conhecimentos da cultura esportiva para todos os estudantes. A Educação Física escolar também tem esta responsabilidade, simplesmente porque ela oferece a melhor oportunidade de alcançar crianças e jovens considerando que as escolas atingem uma maior porcentagem de estudantes, ao contrário dos programas extracurriculares de esportes, nos quais gênero, raça, deficiência e o status socioeconômico ainda é muitas vezes uma barreira à participação (SIEDENTOP, 1994b).

De acordo com Metzler (2017), o SE possui seis pontos chaves que fornecem ao modelo uma identidade única. Estes pontos são: temporadas, afiliação, competição formal, evento culminante, registros dos resultados e festividade. A presença destes seis itens no Sport Education se justifica, pois eles também estão presentes no esporte institucionalizado (SIEDENTOP, 1994b), embora nesta proposta eles apresentem funções educativas, visto que o objetivo principal é formar um desportista completo.

Características do Esporte Institucionalizado incorporadas pelo Sport Education

Fonte: Adaptado de Siedentop (1994b)



A **temporada** no Sport Education se refere à estrutura temporal na qual um determinado esporte será tematizado durante as aulas de educação física. Normalmente a temporada e o evento culminante devem, quando possível, abranger pelo menos 20 aulas (METZLER, 2017). Para as turmas do ensino primário este número costuma ser menor, girando em torno de 11 aulas (SIEDENTOP, 1994b).

Nas disputas esportivas, os jogadores são membros do time no qual permanecem durante toda a duração da temporada, e uma considerável parcela do desenvolvimento pessoal resultante da participação em competições esportivas estão intimamente relacionadas à sua **afiliação** a uma equipe ou um clube (SIEDENTOP, 1994b). Na escola, os estudantes são membros da mesma turma, mas os integrantes das equipes mudam a cada dia e, às vezes, na mesma aula (SIEDENTOP, 1994b).

Para o desenvolvimento da temporada no SE os alunos são agrupados em pequenas equipes, que permanecem inalteradas durante toda a sua duração (METZLER, 2017; SIEDENTOP, 1994b). Esta convivência estendida, intitulada de afiliação, entre outras funções, possui o papel de propiciar aos estudantes formas de interação necessárias para o desenvolvimento social e afetivo, por meio de ações como tomada de decisão em grupo, experiência de sucesso e fracasso, trabalho em conjunto etc. (METZLER, 2017).

A **competição formal** nas ligas esportivas é definida antes do início dos campeonatos e costuma assumir diferentes formatos: eliminatória simples, eliminatória dupla, pontos corridos etc. (SIEDENTOP, 1994b). Observamos que a escola, muitas vezes, adota a competição formal, porém ela costuma se resumir à presença de jogos nos quais alunos enfrentam outros alunos, e em nossa vivência na educação básica observamos que tais competições, geralmente, não costumam apresentar objetivos pedagógicos explícitos.

No modelo aqui apresentado, a competição formal não é nada mais do que um campeonato no qual os estudantes participam. Sua grande diferença para os campeonatos que geralmente são realizados nas escolas é que os estudantes podem definir a forma e alterar as regras do jogo de acordo com as suas necessidades (METZLER, 2017).



A grande diferença para os campeonatos que geralmente são realizados nas escolas é que, no SE, os estudantes podem definir a forma e alterar as regras do jogo de acordo com as suas necessidades. - Metzler (2017).

No SE, os alunos são colocados em situação de jogo desde o início e conforme a temporada se desenvolve, menos tempo é destinado ao treino básico e mais às competições que tendem a ficar mais complexas (SIEDENTOP, 1994b). Deste modo, as crianças e adolescentes podem observar seus pontos fracos e tentar melhorá-los no desenrolar da temporada durante as aulas, o que não acontece habitualmente nas competições escolares.

É da natureza do esporte descobrir quem é o melhor em determinada temporada e o **evento culminante**, geralmente marcado por uma disputa, fornece objetivos para os jogadores trabalharem (SIEDENTOP, 1994b). Nas aulas de Educação Física, frequentemente, há um evento culminante em uma aula, mas seu significado é dirimido pela falta de afiliação e de uma programação formal para o evento (SIEDENTOP, 1994b).

Metzler (2017) atenta que neste modelo o evento culminante, que marca a finalização de toda a temporada, pode assumir diversas formas, que preferencialmente devem ser definidas pelos estudantes. Salienta ainda que a única regra é que a festividade deve permitir que todos os alunos participem de alguma forma, ou seja, que desempenhem alguma função que não seja a de mero espectador.

Outra característica que devemos destacar é a presença dos **registros de resultados**. Enquanto que nas competições esportivas estes registros tomam diversos formatos, como porcentagem de passes, número de arremessos, de erros, distâncias e estatísticas individuais de cada atleta, na escola estes dados costumam se resumir à frequência e resultados das disputas (SIEDENTOP, 1994b).

O Sport Education parte da proposição de que os jogos realizados promovem uma ótima oportunidade para os registros de resultados dos alunos, e que estes podem auxiliar nas estratégias para aumentar o interesse pelas aulas, publicizar os resultados e avaliar os alunos (METZLER, 2017). Os dados também podem ser utilizados pelos estudantes que desempenham papéis de imprensa, por exemplo, fazendo reportagens e divulgando estatísticas, ou para os técnicos, que podem definir estratégias baseadas nos resultados, ou mesmos à turma como um todo, que pode propor alterações baseadas nessas anotações (METZLER, 2017).

A **festividade** é uma característica comum dos eventos esportivos, por outro lado, as aulas que tematizam o conteúdo esportivo na escola muitas vezes são desprovidas de qualquer elemento festivo (SIEDENTOP, 1994b). Os professores, ao utilizar o SE, devem estimular este espírito festivo incentivando os alunos a nomearem as equipes, decorarem os locais com bandeiras, fazendo toda a temporada ter um espírito de celebração (METZLER, 2017).

Ao observar estas descrições poderíamos imaginar que este modelo busca apenas se utilizar, durante as aulas de Educação Física, das características dos campeonatos transmitidos pelos meios de comunicação.



[...] neste modelo os estudantes não são apenas jogadores, mas também podem ser técnicos, gerentes, árbitros, coreógrafos e figurinistas - Siedentop, Hastie e van der Mars (2020).

No entanto, Siedentop, Hastie e van der Mars (2020) salientam que esta proposta não se refere a uma mini versão de como o esporte é tipicamente organizado e conduzido em programas voltados para crianças, jovens, comunidades ou jogos interescolares, pelo contrário, pois há muito mais em jogo. Assim, os autores apontam três diferenças fundamentais entre o SE e as demais formas de ensino do esporte, sendo estas: os requisitos de participação, o envolvimento apropriado ao desenvolvimento e a inclusão de diversos papéis.

Os requisitos de participação no SE se referem à premissa que todos os alunos devem participar com igualdade em todos os momentos da temporada, assim, não existem times titulares, nem jogadores reservas, conseqüentemente a utilização de pequenos jogos visa propiciar que os estudantes tenham mais oportunidades de aprender as técnicas e táticas necessárias para jogar bem (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

O envolvimento apropriado ao desenvolvimento dos alunos atenta que as atividades, das temporadas do Sport Education, são quase sempre modificadas visando promover o sucesso dos alunos. Estas alterações ocorrem principalmente no número de jogadores por equipe e no remodelamento das próprias atividades, como redes ou cestas mais baixas e campos mais curtos, mas sempre preservando a lógica do jogo (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

Por fim, a última grande diferença se apresenta nos diversos papéis que os alunos aprendem e desempenham no SE. Como já mencionado, neste modelo os estudantes não são apenas jogadores, mas também podem ser técnicos, gerentes, árbitros, coreógrafos e figurinistas (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

A proposta - Colocando em prática

PLANEJAMENTO INICIAL

Obviamente, entendemos que as descrições até aqui retratadas se apresentam predominantemente no plano das ideias, por esta razão, examinaremos agora as possibilidades e sugestões presentes na literatura sobre como implementá-las. Entretanto, se faz salutar lembrar que como qualquer outro método de ensino existente, o Sport Education também pode ser bem ou mal concretizado (SIEDENTOP, 1994c). Assim sendo, como qualquer projeto a ser realizado, é aconselhada a elaboração de um plano inicial com vistas a uma efetiva implementação do SE. Segundo Siedentop (1994c), este plano deve levar em consideração o esporte que será trabalhado na temporada, o nível de envolvimento dos alunos, os materiais necessários, as estratégias para produzir um clima festivo capaz de motivar os alunos, além de prever expedientes para imprevistos.



Para a escolha do esporte, é recomendável começar por uma modalidade da qual o docente apresente um bom conhecimento, o que tornará mais fácil o ensino de técnicas, estratégias, habilidades e conhecimentos sobre os papéis que serão desempenhados pelos estudantes na temporada (SIEDENTOP, 1994c). Não se deve desconsiderar que a escolha da modalidade deve respeitar também o ciclo em que os estudantes se encontram, os currículos locais, os materiais, equipamentos, instalações e os interesses e valores do docente (SIEDENTOP, 1994c). Neste aspecto, o docente pode escolher sozinho a modalidade, ou dar aos estudantes uma lista para que eles indiquem suas preferências (METZLER, 2017).

Acreditamos que ao possibilitar que os estudantes manifestem suas opções na escolha da modalidade, além de dar voz às suas demandas, pode permitir a introdução do planejamento participativo muito próximo do defendido por Correia (1996).

É salutar atentar que modalidades novas, ou seja, os esportes menos conhecidos podem ser escolhas mais viáveis se considerarmos que a ausência de experiência tende a reduzir as discrepâncias entre as habilidades dos alunos (SIEDENTOP, 1994c).

Oportunizar maneiras de envolvimento dos alunos pode parecer difícil quando se começa a utilizar o SE, especialmente para os docentes muito acostumados com aulas baseadas na instrução direta, assim, para começar, se sugere que o professor apresente apenas os papéis de técnico, árbitro, mesário e estatístico, forneça instruções reforçadas sobre as ações que serão tomadas e tenha um papel mais ativo na escolha das equipes (SIEDENTOP, 1994c).

Outra ação de suma importância no planejamento inicial diz respeito à identificação, seleção e produção dos materiais que podem ser utilizados na temporada. Nesta etapa, o professor pode focar nos cronogramas, instruções para os técnicos, tabelas de resultados, formulários para os mesários, premiações etc. (SIEDENTOP, 1994c).

Visando tornar a temporada um evento festivo o docente pode propor que os alunos escolham os nomes das equipes, selecionem o uniforme, tirem fotos de identificação, mantenham as fichas sobre as estatísticas das temporadas em locais visíveis, decorem os locais dos jogos, elaborem bandeiras ou publiquem matérias no jornal da escola (SIEDENTOP, 1994c).

Por fim, o planejamento inicial deve prever incidentes indesejados entre os quais podemos destacar as mudanças no clima e impossibilidade de utilizar alguma instalação (SIEDENTOP, 1994c).

Superada a etapa do planejamento inicial, destacaremos outras ações importantes para um bom andamento da temporada do Sport Education, ainda baseados nos textos do seu principal desenvolvedor.

MODIFICANDO O ESPORTE

Siedentop (1994b) atenta que o SE apresenta como requisito a participação de todos os estudantes, assim, após a seleção da modalidade, o docente deve pensar nas modificações que podem ser realizadas nos esportes para que estes sejam adequados ao desenvolvimento dos alunos e garantam uma efetiva participação deles. Neste aspecto:



Os professores precisam ter em mente **cinco estratégias essenciais ao modificar os jogos** para que sejam divertidos, desafiadores e permitam que os alunos tenham sucesso. As modificações devem ser específicas da situação e dependem do conhecimento do professor sobre as habilidades dos alunos. As cinco estratégias são **(1) tornar a pontuação mais fácil, (2) retardar o movimento da bola, (3) aumentar as oportunidades de praticar técnicas e táticas, (4) jogos em sequência para permitir o aprendizado de táticas e (5) mudar regras que definem a pontuação** (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020, p. 83, tradução nossa)

Esta ação pode ser encarada como uma ressignificação da modalidade tematizada. Ressaltamos que a publicação Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física (SÃO PAULO, 2016), estabelece quatro eixos estruturantes para o componente de Educação Física, sendo a ressignificação e criação um deles .

O eixo “ressignificação e criação” pressupõe que o processo pedagógico se estenda até o momento em que os educandos e as educandas possam ressignificar as práticas estudadas, vivenciadas, pesquisadas e adaptá-las aos seus interesses e desejos. Ao atribuir novos sentidos e significados às práticas corporais, transformando-as de acordo com o grupo, os espaços, os tempos dispo- níveis, as vontades e os desejos, os estudantes ampliam seus horizontes de compreensão dos elementos culturais, bem como se empoderam das práticas sociais fundamentais para a constituição de uma visão emancipadora (SÃO PAULO, 2016, p. 43).

Segundo este documento, é função dos eixos dar direção ao fazer pedagógico, oferecendo subsídios metodológicos alinhados a proposta curricular (SÃO PAULO, 2016). Assim, os estudantes, além de vivenciarem as diversas formas que conhecem sobre uma prática corporal, quando incitados a criar, a ressignificar a partir do que acessaram, do que já estudaram, podem, por exemplo, elaborar outros gestos de basquete, nomear movimentos da capoeira, etc. (SÃO PAULO, 2016).

Outra possibilidade de criação seria, após um grande debate sobre como vivenciar o voleibol, os estudantes atenderem à condição de colegas que não conseguem participar do jogo nos moldes do esporte oficial, propondo mudanças como abaixar a rede, jogar com tempo determinado etc. A dimensão do criar é também garantir espaços e tempos para que os estudantes organizem campeonatos, espetáculos com suas regras e for- mas de expressão, definir a forma como vão começar a vivenciar o jogo de Cards, o que equivale para a vivência do Boxe, Muay Thai, Esgrima e outros. Tais iniciativas permitem posicionar os estudantes como produtores culturais (SÃO PAULO, 2016, p. 44).

DURAÇÃO DA TEMPORADA

Siedentop, Hastie e van der Mars (2020) recordam que inúmeras vezes foram questionados sobre quais características do SE seriam as mais importantes e impreterivelmente deveriam ser respeitadas. Em resposta, os autores sempre reforçaram a importância do tempo de duração da temporada, pois se o professor tentar utilizar o SE com uma duração muito curta, ele simplesmente pode não ter tempo suficiente para alcançar as metas pretendidas.

Um bom caminho para efetuar este cálculo é iniciar considerando a duração e quantidade de aulas por semana e, conjuntamente, atentar à quantidade de objetivos estipulados e à natureza da modalidade em questão, que também estão diretamente ligadas à duração do período de aprendizagem (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020). Por exemplo:



[...] se você deseja fazer uma temporada de preparação física no Sport Education, pode optar por fazê-lo por um semestre inteiro. As equipes trabalhariam em direção aos objetivos de aptidão cardiorrespiratória, força, composição corporal e flexibilidade durante todo o semestre. [...] Uma temporada semestral de 18 a 20 semanas forneceria tempo suficiente para alterar a composição corporal, índices de força, desempenho aeróbio e flexibilidade, cada uma destas poderiam ser uma competição separada. Por outro lado, uma temporada de Golfe de Disco no Sport Education pode ser consideravelmente mais curta porque as técnicas e táticas são menos numerosas e podem ser aprendidas com relativa facilidade. A temporada de competição de partidas duplas seguidas por um campeonato poderia ser realizada em menos aulas (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020, p. 17, tradução nossa).

Advertimos, porém, que a definição da extensão da temporada geralmente se remete a uma grande dificuldade dos docentes, visto que muitos professores temem que unidades muito longas tornem o aprendizado entediante, embora a experiência demonstre que os estudantes apresentam níveis de interesse mais altos com o SE (SIEDENTOP, 1994c).

SELEÇÃO DAS EQUIPES

Este modelo requer que os estudantes se tornem membros de uma equipe no início da temporada e permaneçam afiliados a este grupo até o final (SIEDENTOP, 1994c; SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

Este aspecto, especialmente, merece extrema atenção, pois embora a afiliação seja o fator chave na promoção do crescimento pessoal entre os alunos, ela é também um ponto crítico para o sucesso do modelo, especialmente no que se refere à escolha de quantos integrantes cada time terá e ao processo de distribuição dos estudantes dentre os times que serão formados (SIEDENTOP, 1994c).

Siedentop, Hastie e van der Mars (2020) atentam que antes de decidir como os alunos serão distribuídos pelas equipes, o professor precisa definir quantas equipes irão compor a temporada, ou seja, quantos times serão formados em cada turma.

O ponto chave nesta definição é buscar a maximização do tempo de jogo dos estudantes, portanto, quando possível, todos os esforços devem ser adotados na busca por configurações que não permitam a presença de jogadores reservas (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

PAPÉIS DESEMPENHADOS PELOS ESTUDANTES

Segundo Siedentop (1994c), os principais papéis presentes no modelo Sport Education são o de técnico ou capitão, árbitro, apontador do placar do jogo e o de mesário. Embora destaque que alguns professores incluíram com sucesso as funções de publicitário, gerente, instrutor, membro com conselho esportivo e narrador.

Não pretendemos, neste trabalho, estipular as ações que cada papel deve desempenhar, pois entendemos que esta definição necessita considerar os objetivos pedagógicos e as características dos estudantes, mas entendemos ser essencial que as atribuições de cada papel sejam determinadas logo no início de cada temporada e entregues por escrito aos respectivos alunos. Logo, a tabela abaixo, tal qual todas as propostas desta pesquisa, deve ser entendida como uma sugestão, isto é, uma dentre as diversas possibilidades que cada comunidade escolar pode construir.

Sugestão de papéis e respectiva descrição das ações no SE

Técnicos ou capitães: Responsáveis por guiar o aquecimento, dirigir os treinos técnicos e táticos, definir a escalação e ser o líder da equipe;

Assistentes técnicos ou de capitães: Ajudar capitães e técnicos e assumir suas funções em sua ausência;

Árbitros: Gerenciar as partidas e tomar decisões sobre regras durante o jogo;

Responsáveis pelo placar: Registrar a pontuação da partida conforme ela ocorra, manter um registro contínuo do status da competição em andamento, compilar os placares e entregar os registros finais para as pessoas apropriadas;

Mesários (estatísticos): Registrar outras informações e situações pertinentes ao campeonato, como quantidade de faltas, cartões, e outras definidas no início da temporada;

Publicitários: Publicizar os registros e informações sobre a temporada;

Gerentes: Liderar a equipe de apoio (árbitro, mesário, responsável pelo placar, responsáveis por selecionar o material e organizar o local da partida);

Instrutores: Deve conhecer as principais lesões que podem ocorrer durante as partidas e ser responsável pela guarda do kit de primeiros socorros. Deve acionar os responsáveis (professor, diretor de escola) sempre que alguma situação se mostrar necessária;

Membro do conselho esportivo: Responsáveis por elaborar as regras, a forma e o calendário de competições. Também devem analisar situações que violem os princípios do Fair Play e demais embates;

Narradores: Devem apresentar os jogadores e narrar as partidas.

Fonte: Adaptado de Siedentop (1994c).

FORMATO DA COMPETIÇÃO

Siedentop (1994c) atenta que o Sport Education estabelece um cronograma formal da competição antes da temporada, de forma que os alunos possam se preparar para ela e continuar se ajustando conforme esta avance. Assim, o autor aponta que os professores podem escolher entre muitas configurações de competição e combinações de diversos formatos, mas alerta que as configurações que promovam a eliminação devem ser evitadas, para que os alunos continuem a participar independentemente do resultado da competição.



EVENTO CULMINANTE

Não podemos negar que praticamente a totalidade das competições em nível profissional e até mesmo alguns campeonatos amadores apresentem, de algum modo, um evento que marca o encerramento da competição.

A grande diferença dos eventos culminantes presentes na maioria das competições esportivas para os desenvolvidos no Sport Education é que no modelo aqui apresentado todas as equipes participam da festividade e não apenas os finalistas. Por fim, salientamos que o evento culminante não precisa necessariamente ocorrer em apenas um dia, podendo transcorrer por um período mais longo (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

ENSINANDO O FAIR PLAY

Inicialmente, Siedentop (1994c) observa que se a principal meta do SE é desenvolver um bom desportista, para que esta meta seja alcançada, os estudantes devem aprender o valor do fair play.

No SE, os estudantes aprendem o exato significado de fair play no contexto esportivo real, ou seja, quando desempenham os papéis de árbitro e quando aprendem a apreciar bons jogos com equipes lutando duramente, mas de forma justa (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020). Para isso, encontramos três sugestões de encaminhamentos que podem ajudar no aprendizado do fair play no que diz respeito ao desenvolvimento de uma filiação positiva e responsável entre os membros dos grupos.

A primeira sugestão apontada por Siedentop, Hastie e van der Mars (2020) refere-se à elaboração de um “contrato de fair play”, que tem por finalidade descrever os comportamentos apropriados em relação ao respeito, cortesia, elogios, inclusão, fair play, esforço e trabalho duro.

Uma outra estratégia indicada pelos autores remete-se à criação de um conselho esportivo no qual os alunos membros devem ajudar o professor a garantir boas experiências esportivas a todos os estudantes. Uma das tarefas sugeridas para o conselho é identificar mecanismos capazes de promover o fair play e julgar e avaliar situações nas quais os participantes da temporada apresentem comportamentos inapropriados.

A terceira proposta sugere a introdução de um novo papel a ser desempenhado pelos alunos, o de “zelador da inclusão”. A função do estudante designado para este papel é monitorar a presença de comportamentos discriminatórios e inclusivos, identificar exemplos de situações positivas e negativas, sempre reportando estas informações ao final da aula. Sugere-se que este não seja um papel fixo, ocorrendo, com essa tática, um revezamento entre os estudantes.

SISTEMA DE PONTUAÇÃO

Segundo SIEDENTOP (1994c), uma das razões que levam ao sucesso das propostas baseadas no modelo do SE é o desenvolvimento de um claro sistema de pontuação baseado na performance dos estudantes. Neste aspecto, o autor reforça que as equipes não devem ganhar pontos apenas por vencerem as partidas, mas também por superar desafios e testes, realizar atividades extras além daquelas esperadas, proceder o aquecimento de forma correta, demonstrar fair play, dentre outras possibilidades. Partindo destas pontuações previamente combinadas é que se define qual equipe realmente foi a campeã da temporada (SIEDENTOP, 1994c).

VISUALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE UMA TEMPORADA

A tabela abaixo serve como uma forma de ilustração de como um planejamento de uma temporada do Sport Education pode se apresentar em uma configuração final. Trata-se de um exemplo de planejamento com duração de 18 aulas destinadas ao ensino de um esporte de invasão.

Sugestão de planejamento de uma temporada do SE	
Aula	Conteúdo
1	Introdução Regras do jogo Fundamentos iniciais
2	Teste de fundamentos Anúncio das equipes (6 times de 6; 4 times de 5 etc.) Debate sobre os papéis (técnico, preparador físico, árbitro etc.) Decisão sobre o nome das equipes, cores, mascotes Distribuição dos papéis entre os membros dos times
3 - 7	Instrução de fundamentos para todos Prática em equipe
8 - 10	Jogos de pré-temporada Os jogadores aprendem e praticam oficialmente as funções e papéis da equipe (árbitro, anotador, estatístico).
11 - 15	Competições formais
16 - 17	Partidas de playoff (mata – mata)
18	Campeonato (competição ouro, prata e bronze) Premiações

Fonte: Adaptado de Siedentop, Hastie e van der Mars (2020)

Capítulo 4 + + + + +

O TPSR

TEACHING PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY



O TPSR foi desenvolvido pelo Dr. Don Hellison , ex-professor da Faculdade de Educação da Universidade de Illinois, em Chicago, e ex-coordenador da TPSR Alliance (HELLISON, 2011; SÃO PAULO, 2019).

Quando jovem, Hellison entrou para o corpo dos Fuzileiros Navais da Marinha Americana como candidato a oficial (HELLISON, 2011). Após o término do serviço militar, o agora ex-soldado retornou aos estudos, visando conquistar um diploma em Educação Física e nesta época, ganhou a chance de cursar um doutorado na mesma área, assim, trabalhava em uma universidade e durante meio período lecionava em escolas de regiões periféricas (HELLISON, 2011).

O TPSR nasceu, portanto, de um processo reflexivo, baseado na tentativa e erro, pois, tendo que ensinar em escolas de regiões carentes, sem dispor de uma autoridade militar, e não tendo um Doutorado nas Ruas , ou seja, com pouca experiência de negociação em comunidades de baixa renda, se via na defensiva frente a garotos que, em grande parte do tempo se mostravam desmotivados e hostis, em meio a uma situação em que nada funcionava (HELLISON, 2011).

Don Hellison acreditava que crianças americanas recebiam pouco suporte e orientação, que estavam inseridas em uma sociedade que bombardeava-as com mais escolhas do que nunca e que colocava parte dessas mesmas crianças em uma posição de desvantagem com relação a aspectos econômicos, políticos e sociais (HELLISON, 2011). Como se vê, nada alheio ao que vivenciamos ainda hoje.



Escartí (2005) relembra que nas últimas décadas vários programas de intervenção surgiram com intuito de incrementar nos sujeitos o raciocínio moral, melhorar as ações frente ao êxito e ao fracasso, lapidar o autoconceito e a autopercepção de eficácia e promover uma melhor compreensão do mundo e das pessoas. Alguns destes programas demonstraram sua efetividade reduzindo em quase 40% as condutas de risco, aumentando as habilidades sociais e a integração dos participantes (COLLINGWOOD, 1997 apud ESCARTÍ, 2005) e entre estes, um dos mais consistentes é o TPSR (ESCARTÍ, 2005).

A ideia por trás deste método é que grande parte do que é ensinado nas aulas de Educação Física possibilita aos alunos meios de aprenderem e praticarem como assumir a responsabilidade por eles próprios e pelos outros. (METZLER, 2017).

O método defende que se os professores de Educação Física esperam ajudar os estudantes a desenvolver padrões positivos de responsabilidade, essas aprendizagens devem receber uma atenção direta, devendo ser ensinadas como qualquer outro conteúdo considerado essencial (METZLER, 2017). A atenção direta se mostra necessária pois, se por um lado, a prática das atividades físicas e esportivas podem favorecer o desenvolvimento psicológico e social das crianças e adolescentes, por outro lado, há o perigo de que estas mesmas práticas possam resultar em uma deseducação, como por exemplo, levar os estudantes a se definirem como incapazes (MARTENS 1996 apud GUTIÉRREZ, 2005).

Acedo, Darido e Impolcetto (2014) defendem um ponto de vista semelhante quanto observam que dentre as três dimensões do conhecimento podemos observar que o aspecto atitudinal é aquele que aparece frequentemente na forma de currículo oculto, sendo deixado ao acaso. Em contrapartida, segundo os autores, “cada vez mais são solicitados da escola conteúdos referentes às atitudes e aos valores, conteúdos que a demanda social renunciou a definir e defender, ou não consegue solucionar” (ACEDO; DARIDO; IMPOLCETTO, 2014, p. 150).

O fato é que se observarmos tanto o contido na BNCC, quanto no Currículo na Cidade, veremos que parte dos objetos de aprendizagem estão intimamente ligados com os objetivos contidos no TPSR. Este aspecto nos leva à necessidade de esclarecer que este não é um modelo de deficiência, ou seja, que deve ser usado apenas quando os estudantes apresentam padrões de comportamento indesejados (METZLER, 2017). Pelo contrário, as estratégias usadas no TPSR podem contribuir para um ambiente seguro para praticar, aprender e desenvolver comportamentos positivos e hábitos produtivos de tomada de decisão por todos aos alunos (METZLER, 2017), com a vantagem de se apresentarem alinhadas tanto à proposta nacional, quanto à paulistana.

Embora se recuse a estabelecer um esquema rigoroso, Hellison (2011) afirma:

[...] que a única forma de a mistura de ideias e valores neste livro ter a chance de ser compartilhado é ser pelo menos um pouco sistemático, dar-lhe alguma estrutura, mesmo que impor uma estrutura ameace reduzir sua humanidade com vista ao ziguezague idiossincrático natureza do processo educacional. Meu compromisso é oferecer uma estrutura - não uma estrutura rígida ou um projeto - de valores básicos, ideias e estratégias de implementação que honre o ofício de ensinar (HELLISON, 2011, p. 17, tradução nossa).



O que se pretende é tornar as crianças pessoas melhores, o que inclui promover a decência humana e uma relação positiva com os outros - Hellison (2011).

O criador do TPSR apresenta uma estrutura composta por oito itens que devem ser conhecidos pelos professores que desejam colocar este modelo em prática.

Estrutura do TPSR
Valores Fundamentais
Premissas
Níveis de Responsabilidade
Responsabilidade do Líder do Programa
Formato do Programa Diário
Sugestões de Estratégias de Incorporação
Resolução de Problemas
Avaliação

Fonte: Adaptado de Hellison, 2011, p. 18, tradução nossa.

Assim, passaremos a apresentar a seguir cada uma das oito etapas, bem como os itens que as compõem, tais quais seu autor as delineou.

VALORES FUNDAMENTAIS

Segundo Hellison (2011), os Valores Fundamentais podem ser sintetizados em **colocar as crianças em primeiro lugar**. Não se trata de pôr o conteúdo acima de tudo, e certamente também não se trata de colocar a si mesmo à frente de outrem. O que se pretende é tornar as crianças pessoas melhores, o que inclui promover a decência humana e uma relação positiva com os outros (HELLISON, 2011).

Outro fundamento é o **Auto Desenvolvimento Holístico**, que preconiza que o desenvolvimento físico seja colocado ao lado ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo, visto que as dimensões básicas podem ser separadas para nossa conveniência, mas nunca na prática. O foco aqui é o desenvolvimento integral dos alunos (HELLISON, 2011), contrariando a ideia simplista de que este modelo prioriza os resultados do domínio afetivo, acima de outros (METZLER, 2017).

O TPSR não se refere a um modo de ensinar, antes disso, ele é um **modo de ser**, que envolve os valores que vivenciamos durante nosso trabalho e aqueles que esperamos que os alunos usem como guia em suas vidas (HELLISON, 2011).

Os programas de Educação Física oferecem oportunidades únicas de desenvolvimento pessoal e social, mas isto não acontece de forma automática e requer estratégias, metas e qualidades docentes - Hellison (2011).

PREMISSAS

Segundo Hellison (2011), as premissas chamam nossa atenção para crenças que geralmente se encontram escamoteadas nas aulas comuns, porém que são de grande importância para o TPSR, quais sejam: **desenvolvimento pessoal e social, menor número de metas e centralidade das atividades físicas.**

No TPSR, os programas de Educação Física oferecem oportunidades únicas de desenvolvimento pessoal e social, mas isto não acontece de forma automática e requer estratégias, metas e qualidades docentes (HELLISON, 2011). Da mesma forma, um programa com menos metas se mostra mais efetivo junto aos alunos, se comparado a um programa robusto, pois para esse autor, há necessidade de os programas serem holísticos, porém focados (HELLISON, 2011). As atividades físicas, sendo centrais no programa, fazem com que o docente tenha que embutir as estratégias do TPSR aos conhecimentos, habilidades pedagógicas e atividades que ensina (HELLISON, 2011).

NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE

Os níveis de responsabilidade, talvez sejam o ponto central do TPSR. Os docentes devem avaliar seus alunos, encontrar em quais níveis eles estarão mais bem inseridos e a partir das estratégias apontadas, buscar um maior desenvolvimento de suas responsabilidades, tanto as de cunho social, quanto pessoal.



Quando Hellison estava no início de carreira, optou por trabalhar os níveis como em uma progressão cumulativa, o que denominou de Níveis Cumulativos. Embora esta seja a primeira forma dos níveis de responsabilidade, Hellison (2011) assinala vantagens deste modelo quando se utiliza o TPSR em classes altamente numerosas (na realização de uma autoavaliação, por exemplo), visto que os alunos conseguem visualizar mais facilmente seu próprio estágio.



Níveis apresentados como uma Progressão Cumulativa	
Nível Zero, Irresponsabilidade:	Estudantes que operam no nível Zero criam desculpas, culpam os outros pelo seu comportamento, e negam sua responsabilidade pessoal por aquilo que fazem ou deixam de fazer.
Nível I, Respeito:	Estudantes no nível I podem não participar nas atividades diárias, ou não mostrar muitos domínios ou avanços, mas eles são capazes de controlar seu comportamento o suficiente para não interferir com o direito de aprender dos outros alunos ou com o direito do professor de ensinar.
Nível II, Participação:	Alunos no nível II não só apresentam o mínimo respeito pelos outros, mas também participam de bom grado, aceitam desafios, praticam habilidades motoras e treinam sob a supervisão dos professores.
Nível III, Autonomia:	Os estudantes, neste estágio, não só demonstram respeito e participam, mas também são capazes de trabalhar sem a supervisão do professor. Eles podem identificar suas próprias necessidades, planejando e conduzindo seu programa de educação física.
Nível IV, Cuidando:	Neste nível, somado ao respeito aos outros, à participação e à autonomia, os alunos são motivados a estender seu senso de responsabilidade além de si mesmos, cooperando, dando apoio, mostrando preocupação e ajudando.

Fonte: Adaptado de Hellison (1985 apud Hellison, 2011, p.34).

Tempos depois, quando começou a lecionar em escolas alternativas que possuíam turmas menores e que atendiam a juventude rebelde, o autor relembra que ensinar se tornou menos uma questão de gerenciamento e mais uma questão de construir relações (HELLISON, 2011). Nesta época, ele abandonou os Níveis Cumulativos - embora ressalte que essa ainda continue sendo uma escolha popular entre os docentes com classes volumosas - e procurou aprofundar sua visão dos níveis, a apreciar seus nuances, passando a tratá-los como uma progressão livre, sem necessariamente apresentar a estrutura cumulativa rígida a ser seguida (HELLISON, 2011).

Componentes dos Níveis de Responsabilidade.

Nível	Componentes
I - Respeitando os direitos e sentimentos dos outros	Autocontrole
	Direito à resolução pacífica de conflitos
	Direito de ser incluído e ter parceiros cooperativos
II - Esforço e cooperação	Automotivação
	Exploração de esforços e novas tarefas
	Se dando bem com os outros
III – Autonomia	Independência na tarefa
	Estabelecimento de metas progressivas
	Coragem para resistir à pressão dos colegas
IV - Ajudando os outros e liderança	Cuidado e compaixão
	Sensibilidade e capacidade de resposta
	Força interior
V - Transferência para vida	Tentando essas ideias em outras áreas da vida
	Sendo um modelo positivo para outras pessoas, especialmente crianças mais jovens

Fonte: Adaptado de Hellison (2011, p. 21).



Por meio desta nova organização, o autor estabeleceu cinco níveis que pretendem facilitar o processo de desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social, fornecendo ao docente e aos alunos uma progressão flexível, com objetivos específicos que devem ser trabalhados durante as aulas (HELLISON, 2011).

O autor atenta que os dois primeiros níveis, "respeito" e "esforço e cooperação" são entendidos como o primeiro estágio de desenvolvimento da responsabilidade sendo essenciais para um ambiente positivo de aprendizagem. Já as próximas etapas, "autonomia" e "ajudando os outros e liderança" estimulam e promovem o trabalho independente dos estudantes, deixando o docente livre para destinar mais atenção aos alunos que dela necessitarem. Por fim, a transferência para vida é o nível mais avançado de desenvolvimento. Os alunos devem transferir as aprendizagens e a responsabilidade aprendidas durante as aulas, especialmente os quatro níveis anteriores, para os ambientes externos à quadra, ao restante da escola, às situações vivenciadas em casa, com os amigos, entre outros (HELLISON, 2011).

Nível I - Respeitando os direitos e sentimentos dos outros

No nível I, os maiores problemas encontrados pelo autor giram em torno do abuso verbal e físico, da colocação de apelidos, da chacota com os colegas, intimidação, bullying, monopolização dos materiais ou espaço, dificuldade em controlar o próprio temperamento, em resolver os conflitos de forma pacífica, e perturbar o trabalho dos outros (HELLISON, 2011).

Este nível é composto por três componentes (vide tabela anterior, referente ao quadro Componentes dos Níveis de Responsabilidade). O autocontrole propõe que o estudante consiga controlar suas atitudes e comportamentos de forma a respeitar o sentimento e os direitos dos demais (HELLISON, 2011). Deve-se atentar que o objetivo é que este autocontrole seja realizado sem supervisão, em um processo interno do estudante, e não pelo policiamento dos outros. Muito menos deve ser demonstrado em atitudes de enfrentamento violento ou de "deixar para lá". Pelo contrário, o que se espera é que os alunos confrontem, de forma pacífica, aqueles que violam seus direitos. (HELLISON, 2011).

O próximo componente é o direito à resolução pacífica de conflitos. Aqui se procura através da negociação e do respeito às diferenças encontrar uma forma pacífica de resolução dos problemas (HELLISON, 2011). O direito de ser incluído e ter parceiros cooperativos advoga em torno de uma dinâmica de aula que supere toda e qualquer forma de discriminação e preconceito. Independente do sexo, cor, religião e habilidade todos possuem o mesmo direito de participar e estar incluído na aula. O desenvolvimento de ações minimamente cooperativas são muitos importantes nesta etapa (HELLISON, 2011).

Nível II - Esforço e cooperação

Por meio do nível II, esforço e cooperação, procura-se propiciar aos estudantes uma vivência positiva dos conteúdos da Educação Física, o que inclui aprender a estar junto dos colegas e entender o papel do esforço em suas vidas, contra atitudes derrotistas e passivas (HELLISON, 2011).

Assim como o nível I, o nível II também é composto por três componentes: automotivação, exploração de esforços e novas tarefas, e se dando bem com os outros. O primeiro item busca tornar os estudantes responsáveis pela própria motivação. Propor atividades que possibilitem aos alunos estabelecer pequenos desafios pode ser uma estratégia, para automotivação. O docente deve ter atenção a atitudes que minam este objetivo tais como críticas, brincadeiras excessivas e risos demasiados (HELLISON, 2011).

A exploração de esforços e novas tarefas pode ser resumida a convidar os estudantes a tentar algo novo ou em uma ação de nível mais complexo que o habitual. A aula deve possuir um ambiente amigável, no qual o erro não seja motivo para vergonha ou chacota.

O terceiro item, se dar bem com os outros, está diretamente ligado ao caráter competitivo ou cooperativo das atividades. Neste nível, o programa apresenta como objetivo proporcionar aos participantes experiências positivas e estimulantes, que sejam voltadas para a maestria e não para a competição (ESCARTÍ, 2005).

Nível III – Autonomia

A autonomia é o tema central do nível III. Os estudantes desta fase já superaram os problemas mais comuns durante as aulas, assim, o primeiro passo é caminhar de tarefas altamente dirigidas pelo professor, em direção às tarefas nas quais os estudantes sejam independentes do controle docente (HELLISON, 2011), ou seja, a autonomia se refere à regulação da conduta por normas que surgem do próprio indivíduo (ESCARTÍ, 2005). Sendo assim, neste nível, levando em consideração a idade de seus alunos, os professores devem oferecer oportunidades para que eles desenvolvam seus interesses e talentos, estimulando nos estudantes comportamentos que favoreçam a criatividade e a tomada de decisões (ESCARTÍ, 2005).

Em seguida, pode-se iniciar o estabelecimento de metas progressivas, etapa na qual Hellison (2011) aponta a necessidade de o professor ajudar os alunos a estabelecer metas realistas que possam controlar, ou mesmo mensurar, estimulando-os a olhar para dentro de si.

O último ponto deste nível se refere a uma tarefa das mais difíceis, em especial entre os adolescentes, qual seja o desenvolvimento da coragem para resistir à pressão dos colegas, especialmente nos momentos de defender seus direitos pessoais, já que tal empreitada pode se mostrar como tarefa complexa. Deve-se ter em mente que as crianças devem ser ensinadas a como superar esta pressão, e os momentos de debate durante a aula se mostram de extrema importância para este desenvolvimento (HELLISON, 2011).

Nível IV - Ajudando os outros e liderança

Aqueles que demonstram respeito, esforço, cooperação e autonomia podem ser desafiados a desempenhar papéis nos quais o cuidado com os outros e a liderança são solicitados. No nível IV, estas habilidades são o foco de desenvolvimento e devem ser ajustadas à idade (HELLISON, 2011).

Desta forma, quando começamos a trabalhar neste nível, os estudantes devem ter aprendido a capacidade de se colocar no lugar dos outros, de compreender seus sentimentos e necessidades (ESCARTÍ, 2005). Os alunos devem manifestar a capacidade de ouvir e responder sem julgar, ajudando com humildade e apenas quando os outros assim solicitarem, recusando o papel de salvador dos demais colegas e resolvendo as diferenças pacífica e democraticamente (HELLISON, 2011).

Estes itens estão fortemente vinculados com os componentes cuidado e compaixão e sensibilidade e capacidade de resposta. Os estudantes devem entender que todos possuem necessidades e sentimentos, e para atentar a isso, devem ter a habilidade de se colocar no lugar dos outros com objetivo de contribuir para que todos possuam uma experiência positiva durante a aula (HELLISON, 2011).

Atentamos que neste nível apenas reconhecer o outro não basta, devendo-se esperar que os alunos se coloquem e tomem atitudes quando os direitos de outros forem desrespeitados. A força interior versa tanto sobre a capacidade de resistir à pressão dos pares, quanto à habilidade de não se deixar conduzir por um espírito egocêntrico (HELLISON, 2011). Nesse estágio busca-se que os alunos demonstrem apreço pelos companheiros e respeitem seus direitos e pelo desempenho de papéis de liderança durante a aula, nas quais tenham responsabilidade em uma ou mais tarefas.

Nível V - Transferência para vida

Nível de grande abrangência pois, ao chegar aqui, a ideia é que o professor discuta sobre a realidade dos alunos fora do ambiente de aula (HELLISON, 2011), abordando os problemas encontrados pelos estudantes dentro e fora da escola, os espaços de prática de atividade física, a forma como estas práticas se desenvolvem na comunidade e suas diferenças na escola, procurando debater e contextualizar as diversas possibilidades de intervenção (HELLISON, 2011). Com isso, o objetivo é que os alunos apliquem em outros contextos de sua vida o que aprenderam nos quatro níveis iniciais do programa, por exemplo, em outras aulas, no pátio, no recreio, ou mesmo em casa (ESCARTÍ, 2005), se transformando em exemplos para os outros participantes.

RESPONSABILIDADE DO LÍDER DO PROGRAMA - PROFESSOR

Hellison (2011) aponta alguns pontos que merecem atenção do professor. A princípio destaca que é necessário haver um processo de O empoderamento gradual, no qual o professor vá delegando responsabilidades aos alunos de forma progressiva.

A autorreflexão deve assumir um papel central neste modelo, pois é por meio do processo reflexivo que o professor poderá entender e tomar decisões importantes para a sua prática.



A incorporação das estratégias e níveis do TPSR nas atividades práticas se mostra uma tática mais efetiva do que ensinar a responsabilidade em um momento à parte (HELLISON, 2011).

FORMATO DO PROGRAMA DIÁRIO - AULA

O Formato do programa diário foi criado como forma de garantir que os temas previstos sejam realmente tratados em todos os encontros.

Formato do Programa Diário - Aula
Tempo relacional
Conversa de conscientização
Plano de atividade física
Reunião de grupo
Tempo de autorreflexão

Fonte: adaptado de Hellison (2011, p. 27, tradução nossa).

O **tempo relacional** geralmente ocupa o lugar antes do início das orientações da aula, ocorrendo algumas vezes durante ou depois delas. Trata-se de uma forma de interagir brevemente com os estudantes, falando seus nomes, fazendo observações pessoais, ou mesmo relembrando ocorrências anteriores (HELLISON, 2011). Ele pode ser resumido como uma forma de cumprimento que tem por objetivo estabelecer um bom clima para realização das tarefas.

A **conversa de conscientização** é o início da aula propriamente dita, pode ser realizada juntamente com um aquecimento se este se mostrar necessário. A ênfase aqui é explicitar a importância de assumir a responsabilidade durante a aula por meio de uma conversa breve, que pode descrever os níveis de responsabilidade I ou II, as vezes mais de um, ou conter apenas conceitos amplos como: “Hoje vamos nos esforçar para não causar problemas para ninguém” (HELLISON, 2011).

O **plano de atividade física** ocupa o maior tempo. Os níveis e estratégias do TPSR são incorporados neste momento da aula (HELLISON, 2011).

A **reunião de grupo** preferencialmente ocorre próximo ao término da aula, para que neste momento todos se encontrem para conversar sobre os acontecimentos. Pode-se, por exemplo, pedir que se explicite as pessoas que contribuíram positivamente para o andamento das tarefas, aconselhar o professor sobre o que funcionou ou não, as impressões sobre a lição do dia etc. (HELLISON, 2011). Deve-se ter em conta que o propósito deste momento é propiciar situações de tomadas de decisão em grupo, que só podem ser alcançadas na práxis (HELLISON, 2011). O autor aponta que esta parte da aula costuma utilizar de estratégias que envolvem os níveis I e IV, pois grande parte dos problemas, nas aulas, envolvem perturbações, abuso e conseqüentemente conflitos, e todo este processo pode ser entendido como uma contribuição ao grupo, o que englobaria o nível IV (HELLISON, 2011).



Ainda com todos juntos o docente pode aproveitar para organizar o denominado tempo de **autorreflexão**. Este momento trata de uma autoavaliação, na qual os alunos devem refletir sobre suas ações durante a aula.

SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS DE INCORPORAÇÃO

O tempo destinado à prática da atividade física ocupa, de longe, a maior parte do programa diário, e é também a parte mais difícil para os docentes iniciantes no modelo TPSR (HELLISON, 2011).

Um ponto a se destacar é que diferentes atividades oferecem oportunidades diversas para trabalhar o TPSR. Em outras palavras, os jogos, por exemplo, promovem muitas oportunidades para desenvolver comportamentos socialmente responsáveis, trabalho em equipe, fair-play e resolução de conflitos. Por outro lado, atividades de ginástica ou de academia proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de responsabilidade para com seu próprio corpo, de forma não competitiva (HELLISON, 2011). Nesse ponto, cabe ao professor observar e estabelecer quais pontos do TPSR podem ser trabalhados em cada conteúdo.

Para isso, o autor estabelece uma série de estratégias que podem ser utilizadas em cada nível, respeitando o objetivo estabelecido em cada um deles e tendo como foco incorporar o TPSR às atividades diárias das aulas.

No nível I, focando no princípio ao direito de todos participarem da aula, a estratégia se propõe a agir antes que os problemas surjam (HELLISON, 2011). Para esse fim, alterações nas regras dos jogos e na forma de escolha dos integrantes das equipes são ações importantes, como a já citada regra de todos tocarem no basquete, ou no voleibol a possibilidade de os alunos com dificuldade sacarem mais à frente, assim como alterações na regra da queimada, na qual os alunos queimados, ao invés de excluídos, mudem de equipe ou a exigência que na escolha dos times as equipes sejam montadas de forma equilibrada são alguns exemplos de estratégias para alcançar os objetivos do nível I (HELLISON, 2011).

As estratégias do **nível II** visam promover a automotivação, o que também inclui ajudar os colegas que não estão estimulados a participar, tentar e experimentar coisas novas e ações de cooperação que são necessárias para que todos tenham uma boa atuação (HELLISON, 2011). Entre as possibilidades existentes podemos destacar a automodificação das tarefas, pelas quais os estudantes são encorajados a alterar seus afazeres criando um auto desafio em busca dos seus limites; desafios no próprio ritmo nos quais os alunos são colocados frente a atividades que possuem uma dificuldade progressiva e se movem de um ponto ao outro de acordo com seu próprio ritmo; na redefinição de sucesso os alunos são levados a estabelecer metas, as quais devem realizar para serem considerados vencedores, assim o sucesso é deslocado do ganhador, ou do melhor jogador, podendo ser alcançado, por exemplo, ao acertar um saque da linha de fundo ou realizar uma coreografia de dança (HELLISON, 2013).



Outra possibilidade pode ser estabelecer uma escala de intensidade onde os alunos são agrupados de acordo com a intensidade que pretendem participar em uma mensuração de 0 a 10. O professor pode estabelecer três grupos, o de esforço mínimo indo de 0 a 3, o de médio esforço de 4 a 7, e o de muito esforço de 8 a 10. Neste modelo o professor, por meio do diálogo, pode estimular os estudantes a refletirem se os níveis que escolheram são os ideais, se podem se esforçar mais e se não subestimaram seu próprio esforço (HELLISON, 2011).

No **nível III** busca-se desenvolver um progressivo empoderamento pelo incremento das tomadas de decisões individuais, objetivando a elaboração de um plano pessoal durante as aulas (HELLISON, 2011). As estratégias sugeridas nesta etapa formam a tarefa independente, que propõe que os alunos trabalhem sem uma supervisão direta do professor; a progressão de estabelecimento de metas, recurso pelo qual os estudantes podem desenvolver a responsabilidade pela elaboração de planos com metas pessoais e eventualmente avaliar se estão cumprindo as metas propostas por meio de um autorrelato, o qual pode ser elaborado a partir de um formulário em que os estudantes descrevem as atitudes que tiveram durante a aula; plano pessoal é a determinação de metas, parte importante que se apresenta como uma ação mais ampla que a anterior, cuja grande variedade de formas, pode reunir desde contratos orais, nos quais os estudantes se comprometem a cumprir determinada ação, a um planejamento por escrito (HELLISON, 2011).

Cooperar, ser digno de confiança, ajudar uns aos outros e assumir parte da liderança são objetivos constantes do **nível IV**. Entre as estratégias desenvolvidas neste nível estão: papéis de ajuda e liderança, metas em grupo e clube da girafa (HELLISON, 2011).

Neste nível o professor deve integrar os papéis de liderança e ajuda durante as aulas pela utilização de momentos de treinamento recíproco, ensino e treino por pares, escolha de alunos para desempenhar o papel de liderança na condução de alguns exercícios técnicos, entre outros.

No estabelecimento de metas em grupo, os alunos são divididos em pequenas equipes que devem estabelecer metas de acordo com a atividade proposta na aula.

Já o clube da girafa se resume à criação de um grupo com aqueles que esticam o pescoço para o bem comum (HELLISON, 2011), uma alusão direta ao encantador comportamento do mamífero na natureza, que é tido como um animal pacífico, de enorme coração, que enxerga longas distâncias e protegem os demais membros de sua manada.

As estratégias do **nível V** objetivam desenvolver a atenção e a responsabilidade em ambientes externos aos das aulas de Educação Física (HELLISON, 2011). Uma ação a ser proposta é o ensino interidade, no qual alunos mais velhos são responsáveis por ensinar turmas mais novas, ou inclusive propondo que alunos que já concluíram seus estudos na escola retornem e sejam professores de outras turmas (HELLISON, 2011).

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Um ponto interessante que podemos destacar no TPSR é o fato de o autor prever momentos nos quais problemas podem ocorrer, apontando algumas ações que os docentes podem tomar como forma de superar atitudes indesejadas durante as aulas.

Para tanto, uma das estratégias é a autorreflexão, pois como aponta Hellison (2011), o essencial para resolver qualquer problema é saber a sua causa. Um segundo mecanismo sugerido é a reflexão na ação, uma forma especial de autorreflexão, só que menos contemplativa e mais rápida, que se parece com um julgamento simples baseado em uma análise veloz da situação.

Hellison (2011) nos alerta que desenvolver as duas estratégias anteriores podem ajudar bastante nas negociações e problemas que surgem o tempo todo, mas apesar de serem extremamente úteis, existem ainda planos extras, naquilo que o autor chama de saco de truques, que propiciam uma preparação mais detalhada para essas situações.

Destacamos, porém, que algumas estratégias do saco de truques parecem estar desalinhadas com alguns pressupostos da pedagogia contemporânea, invocando alguns preceitos que nos lembram a concepção behaviorista, visto que recorrem a uma espécie de prêmio pelo bom comportamento, como por exemplo, na regra da vovó. Mais uma vez, atentamos à necessidade de uma posição crítica do docente, utilizando aquilo que entender estar alinhado às suas concepções e retirando, transformando, ou mesmo, subvertendo aquilo que desejar.

As ações do saco de truques serão apresentadas agrupadas por nível, como veremos a seguir.

Nível I – Problemas individuais de disciplina:

Os primeiros problemas apresentados se encontram no âmbito da indisciplina.

Princípio da Sanfona: Propõe a expandir e/ou reduzir o tempo destinado para a atividade em relação à quantidade de comportamentos abusivos ou perturbadores. O tempo retirado desta etapa é acrescentado em outra parte da aula.

Consequências lógicas: Atenta que a “punição” para um comportamento indesejado deve ter uma ligação lógica com a ação realizada. Em um episódio no qual um aluno pratica bullying ele não deve ser punido com redução do tempo de toda a sua equipe, mas sim, com um pedido de desculpas público.

Negociação: Essa estratégia visa deixar dois pontos claros ao estudante indisciplinado: **1.** Você está andando fora da linha; **2.** “Nós” precisamos resolver isso. Aqui pode-se solicitar que o próprio aluno forneça ideias ou opine sobre as ações que serão tomadas. Observe que o professor deve se colocar como parte da solução de problemas, ajudando a encontrar soluções.



Progressão “ficar de fora”: Esta ação é voltada para alunos que perdem a calma ou tomam atitudes graves. Ocorre geralmente em situações de jogo e disputa. Resumidamente, nesta progressão o docente propõe ao aluno o seguinte roteiro: **1.** Escolher se sentar ou se controlar; **2.** Sentar com a opção de retornar quando estiver pronto para colocar ações do nível I em prática; **3.** Ficar sentado até que um plano objetivando a solução do problema seja negociado com o professor; **4.** Negociar um segundo plano, se o primeiro falhar; **5.** Ser encaminhado para uma ajuda especial como último recurso.

Sem plano, sem jogo: Trata-se de uma pequena variação da estratégia anterior. Nela, o aluno só poderá voltar ao jogo se apresentar um plano para mudar seu comportamento que resultou na suspensão.

Regra da Vovó: Em turmas muito resistentes à prática de alguma atividade, pode-se tentar a negociação no estilo “se vocês realizarem esta atividade sem problemas, eu destinarei alguns minutos da aula para vocês praticarem a atividade que quiserem”. Embora possa se tratar de uma atitude controversa, esta estratégia foi utilizada por Hellison para ensinar yoga para alunos que apresentavam muitos problemas de disciplina. Neste caso, a atividade proposta pelo docente focava trabalhar valores que depois seriam aplicados em outros conteúdos.

Grupo guiado pelo professor: Consiste na divisão da turma em dois grupos, um autodirigido, e outro guiado pelo professor. Os alunos que ainda não apresentam comportamentos esperados, ficam no grupo acompanhado pelo docente.

Cinco dias limpo: Estabelecer com os estudantes a meta de cinco dias (ou a quantidade que o professor desejar) sem infringir as regras de convivência ou do nível.

Grupo de referência: Alguns alunos que apresentam comportamentos fortemente disruptivos, podem fazer uso de medicamentos ou estar em uma situação grave de risco social. Nesses casos é possível que o docente precise do apoio de outros órgãos ou colegiados nesta ação.

Nível I – Estratégias de resolução de conflitos

Alguns conflitos podem ser negociados durante a reunião de grupo, mas em algumas situações ter a participação de toda a turma pode ser um dificultador (HELLISON, 2011). Em seguida serão apresentadas algumas estratégias que devem ser utilizadas durante os conflitos.

Corte esportiva: Baseia-se na eleição, pelos alunos, de três estudantes que desempenharão os papéis de juízes em situações que requeiram um extenso debate.

Auto - juiz: Esta estratégia se baseia na ideia de que os alunos devem resolver os impasses durante os jogos sem a participação dos juízes, se auto monitorando.

Conversa no banco: Em um conflito envolvendo dois estudantes, o docente pode encaminhá-los para um “banco” onde os dois devem resolver a disputa. Não há a necessidade de ambos detalharem como resolveram, apenas dizerem “acabou”.



Plano de emergência: Pressupõe a elaboração de um plano no momento da reunião em grupo, visando resolver problemas que podem ocorrer durante a aula.

Construindo novas regras: Solicitar aos discentes que construam novas regras para ajudar a resolver os problemas que aparecerem.

Nível II – Ensino por convite

Consiste em convidar os estudantes relutantes em participar.

Ensino por convite: O docente conversa com os estudantes que apresentam resistência em participar e solicita que eles realizem alguma atividade da aula, frases como “tente fazer uma semana do meu jeito” podem ser úteis. É necessário lembrar aos alunos que o esforço é um dos passos para desenvolver responsabilidade.

Nível III – Lutas com empoderamento

Neste nível, Hellison (2011) apresenta duas estratégias de empoderamento.

Estratégias de facilitação do empoderamento: Alguns alunos apresentam dificuldades em construir ou desenvolver seu plano pessoal. O professor deve estar atento e sugerir alterações nos planejamentos pessoais. Um exemplo disso é quando os estudantes apenas visam a melhoria nas suas potencialidades, excluindo do plano seus pontos fracos.

Coragem para resistir à pressão dos pares: O autodesenvolvimento é conseguido quando os alunos refletem suficientemente na escolha de metas que visam unicamente suas necessidades e interesses presentes e futuros. Em alguns casos, os estudantes fazem escolhas visando serem aceitos pelo grupo, e não necessariamente suas carências. O professor deve estabelecer um clima positivo em consonância com os pressupostos do TPSR, expressando verbalmente as situações de pressão dos pares.

Nível IV – Problemas de ajuda e liderança

Nem sempre a ação de ajudar os companheiros nasce de uma boa intenção, brotando, em alguns casos, de um sentimento de superioridade e arrogância (HELLISON, 2011). Por este motivo este nível salienta o carinho, compaixão, sensibilidade e capacidade de resposta (HELLISON, 2011).

Problemas de ajuda e liderança: Uma forma de construir comportamentos de compaixão, sensibilidade e capacidade de resposta é colocar os estudantes em papéis de liderança. O professor deve ficar extremamente atento ao designar líderes, pois alguns alunos podem apresentar atitudes problemáticas. Muitas vezes os problemas podem ser corrigidos com pequenos feedbacks como: “seja mais positivo”, “ele precisa de ajuda”. Em comportamentos extremamente negativos, as lideranças podem ser “removidas” temporariamente para uma pequena conversa.

Nível V – Problemas específicos fora das quadras

Os problemas desse nível não costumam atrapalhar a implementação do modelo TPSR como os apresentados nos demais níveis, e geralmente envolvem a suspensão do aluno por problemas ocorridos fora das aulas, reclamações de outras pessoas ou funcionários e queixas dos responsáveis em relação ao comportamento do estudante em casa (HELLISON, 2011).

Problemas específicos fora das quadras: Esses problemas podem ser contornados através dos momentos de conversa e interação durante as aulas. Há a possibilidade de o professor tentar estabelecer momentos de conversa com os demais funcionários da escola e deixar os estudantes cientes destes encontros. Um argumento é esclarecer aos alunos que entrar em embate com as autoridades da escola nunca termina bem para eles.

AVALIAÇÃO

Como qualquer ação que ocorre no interior das unidades escolares, se faz necessário a realização de um processo de avaliação que observe com maior detalhamento as propostas implementadas.

Desta forma, o autor propõe a realização de três tipos de avaliação, cada uma possuindo suas próprias ferramentas. A primeira forma de avaliação de que trataremos tem como foco o aluno, a segunda o professor e, pôr fim, a avaliação do programa (HELLISON, 2011). Embora elas se apresentem enumeradas, não há a necessidade de realizá-las em uma época específica, podendo as três serem efetuadas em qualquer época.

Avaliação dos Alunos

Esta forma de avaliação deve analisar a efetividade do TPSR de duas formas: em primeiro, fornecendo informações sobre as percepções do professor sobre o quanto os estudantes evoluíram em relação aos objetivos do programa, e em segundo, no empoderamento dos alunos no processo de avaliação (HELLISON, 2011).

As ferramentas propostas são a avaliação informal, avaliação formal, avaliação por rubricas, opinião dos estudantes na classificação, redefinição de sucesso na autoclassificação, e avaliação das ações fora da aula (HELLISON, 2011).

A avaliação informal é contínua e integrada às ações do TPSR, em especial nos momentos de conversa do programa diário, o que propicia o envolvimento de todos neste processo (HELLISON, 2011).

O modelo formal de avaliação se parece bastante com o anterior, mas requer que os estudantes escrevam sobre as impressões e aprendizados no programa, podendo ser em formato de prova ou de diário (HELLISON, 2011). O terceiro modelo apontado pelo autor é o uso de rubricas que devem ser criadas pelos professores, levando em conta o nível dos estudantes e a sua idade (HELLISON, 2011).



Se faz necessário que o professor realize uma avaliação de seu trabalho, especialmente por meio da prática reflexiva e da avaliação da fidelidade do programa - Hellison (2011).

As rubricas podem ser preenchidas pelos estudantes em um processo de autoavaliação ou em uma avaliação por pares (HELLISON, 2011). Em qualquer modelo adotado é recomendado pensar em maneiras de integrar os estudantes nesse processo (HELLISON, 2011).

Avaliação do professor

Como em qualquer profissão, se faz necessário que o professor realize uma avaliação de seu trabalho, especialmente por meio da prática reflexiva e da avaliação da fidelidade do programa (HELLISON, 2011). Outra forma proposta é utilizar o questionário abaixo.

Questionário para professores – TPSR

- 1.Você gosta dos alunos e consegue se relacionar com eles?
- 2.Você tenta tratar todos os alunos como indivíduos?
- 3.Você passa algum tempo conscientemente concentrando-se nos pontos fortes dos alunos?
- 4.Você ouve os alunos e acredita que eles possuem conhecimentos?
- 5.Você compartilha sua autoridade de professor com os alunos?
- 6.Você ajuda seus alunos a resolver seus próprios conflitos para que eles possam fazer isso sozinhos?
- 7.Você ajuda seus alunos a aprender a controlar suas declarações negativas e temperamento, ou eles confiam em você para controlá-los?
- 8.Você ajuda os alunos a incluir todos nas atividades para que eles possam fazer sozinhos?
- 9.Você oferece aos alunos oportunidades de trabalhar de forma independente e com seus próprios objetivos?
- 10.Seus alunos têm voz na avaliação de cada lição e na solução dos problemas que surgem?
- 11.Seus alunos têm oportunidades de refletir individualmente sobre o quanto respeitam os outros, esforçam-se e cooperam em suas atividades, são auto direcionados, desempenham papéis de ajuda e liderança e experimentam essas coisas em suas vidas?
12. Seus alunos têm oportunidades de assumir papéis significativos de liderança no ensino e treinamento?
- 13.Você coloca alguma ênfase na transferência dos níveis da sua turma para a vida dos alunos?
- 14.Seus alunos deixam seu programa entendendo o que significa assumir responsabilidade e como isso se aplica a eles?

Referências

ACEDO, L. M.; DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M. Valores e atitudes na produção científica da educação física brasileira: tendências e perspectivas. Coleção Pesquisa em Educação Física, Vázea Paulista, v. 13, n. 3, p. 149–158, 2014. Disponível em: https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/upload/artigo/1131_1503954568.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física Escolar: política, currículo e didática. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BELMONTE, M. M. Fútbol callejero: outro futebol é possível. In: Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: Etnomotricidades do Sul, 2015, Valdivia, Chile. Anais [...] São Carlos: SPQMH, 2015. p. 461-469 São Carlos: SPQMH, 2015.

BELMONTE, M. M. Fútbol Callejero: processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11438/Tese_Maur%c3%adcio_Mendes_Belmonte%20-%20Vers%c3%a3o%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 fev. 2020.

BELMONTE, M. M.; SOUZA JÚNIOR, O. M. Fútbol Callejero: da sua historicidade à potencialidade para o ser mais. In: Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: ecomotricidade e bem viver, 2017, São Carlos. Anais [...], São Carlos: SPQMH, 2017.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73–81, 2002

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O Tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21–37, 2007.

CASTRO, L. E. A construção de valores orientada pela metodologia callejera na educação física escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153734>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CELANTE, A. R. Educação Física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no ensino médio. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275340/1/Celante_AdrianoRogerio_M.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2o Grau. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, n. supl.2, p. 43–48, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139647>. Acesso em: 10 nov. 2020.



DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: questões e reflexões. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord). Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. p. 1–24.

ESCARTÍ, A. El programa de Responsabilidad Personal y Social: aspectos conceptuales y metodológicos. In: ESCARTÍ, A. (coord.). Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte. 1. ed. Barcelona: Graó, 2005. p. 29–47.

ESTES, T. H.; MINTZ, S. L. Instruction: a models approach. 7. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2016.

FERREIRA, L. A.; CASTRO, L. E.; SILVA, T. F. R. Projeto de extensão ensinando e aprendendo handebol: inspirações e conquistas. In: OLIVEIRA NETO, L.; CARNEIRO, M. C.; LISBOA FILHO, P. N.; HENRIQUES, F. (org.). Extensão Universitária: diversidade e desenvolvimento humano. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 301–321.

FEYERABEND, P. Contra o método. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GUTIÉRREZ, M. El deporte y la actividad física como herramientas para el desarrollo psicológico y social en la infancia y en la adolescencia. In: ESCARTÍ, A. (coord.). Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte. 1. ed. Barcelona: Graó, 2005. p. 13–28.

HELLISON, D. Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity. 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 2011..

JOYCE, B.; WEIL, M.; CALHOUN, E. Models of Teaching. 9. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2015.

LASLEY II, T. J.; MATCZYNSKI, T. J.; ROWLEY, J. B. Instructional Models: Strategies for Teaching in a Diverse Society. 2. ed. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MESQUITA, I.; ROSADO, A. O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In: ROSADO, A.; MESQUITA, I. Pedagogia do Desporto. 3. ed. Lisboa: FMH Edições, 2015. p. 21–37.

METZLER, M. W. Instructional Models for Physical Education. 3. ed. Abingdon: Routledge, 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas. 1. ed. São Paulo: Phote Editora, 2006.



NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, Currículo e Cultura. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, J. G. (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 117–127.

PAULO, I. A dimensão técnica da prática docente. In: CANDAU, V. M. (org.). Rumo a uma nova didática. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 93 - 111.

POPPER, K. A lógica da pesquisa científica. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. Fútbol Callejero: juventud, liderazgo y participación - Trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina. 1. ed. Buenos Aires: FUDE, 2012.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. S. Novos modelos curriculares para a Educação Física brasileira: resenha do livro "Instructional Models for Physical Education – 3a Edição". Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 290–304, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p290/31833>. Acesso em: 29 mar. 2019

SÃO PAULO. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral : Educação Física. São Paulo: SME/COPED, 2016. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/4_-_ED_FISICA.pdf. Acesso em: 1 fev. 2019

SÃO PAULO. Currículo da Cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Educação Física. São Paulo: SME/COPED, 2019a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-educacao-fisica.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

SÃO PAULO. Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Educação Física. São Paulo: SME/COPED, 2019b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/od-cc-educacao-fisica.pdf>. Acesso: 01 fev. 2019.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 79–91.

SIEDENTOP, D. Sport Education: quality PE through positive sport experiences. 1. ed. Champaign: Human Kinetics, 1994a.

SIEDENTOP, D. The Sport Education Model. In: SIEDENTOP, D. (ed.). Sport Education: quality PE through positive sport experiences. 1. ed. Champaign: Human Kinetics, 1994b. p. 3–16.

SIEDENTOP, D. Implementing the Sport Education Model. In: SIEDENTOP, D. (ed.). Sport Education: quality PE through positive sport experiences. 1. ed. Champaign: Human Kinetics, 1994c. p. 17–33.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. A.; VAN DER MARS, H. Complete Guide to Sport Education. 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 2020.



SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; MARTINS, M. Z.; BELMONTE, M. M. Fútbol callejero e educação física escolar: a explicitação dos saberes atitudinais pelo jogo em três tempos. in: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO ESPORTE, 6., Maringá. Anais [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015. [6] p. Disponível em: <http://eventos.uem.br/index.php/def/cipe/paper/viewFile/2092/1379>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAROTTO, N. R.; GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M. "Fútbol Callejero": processos educativos emergentes da prática social da mediação. Kinesis, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 91 – 100, 2017.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, V. M. (org.). Rumo a uma nova didática. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 112–120.

Edição: Márcio Paiva
Imagens: pixabay.com

Rio Claro - 2020.