UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

Departamento de Educação Física

NATASHA GALLINARI HOLZHAUSEN

O ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE ENTRE O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E O CURRÍCULO PAULISTA

Bauru
2023

NATASHA GALLINARI HOLZHAUSEN

O ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA:

UMA ANÁLISE ENTRE O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E O CURRÍCULO PAULISTA

ORIENTADORA: PROFª. DRA. LILIAN APARECIDA FERREIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Bauru - Curso de Licenciatura em Educação Física

Bauru
2023

H762e

Holzhausen, Natasha Gallinari

O ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE ENTRE O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E O CURRÍCULO PAULISTA / Natasha Gallinari Holzhausen. -- Bauru, 2023

64 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Lilian Aparecida Ferreira

1. Currículo. 2. São Paulo. 3. Educação. 4. Educação Física Escolar. 5. Ensino Fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Aos meus pais Luz Marina e Sérgio por todo o suporte oferecido ao longo da graduação.

À minha orientadora Lilian que me recebeu e acolheu, não desistindo de mim mesmo com os percalços de eventos pessoais que tive e que influenciaram no tempo de conclusão deste trabalho.

Aos demais professores da instituição UNESP Bauru, que contribuíram para a minha formação e principalmente para o meu autoconhecimento, oferecendo reflexões que me direcionaram na construção da identidade de qual tipo de professora eu prospecto e tenho estudado para ser.

A todos os amigos e amigas de graduação, que sempre me deram amparo e proporcionaram momentos memoráveis ao longo de todos estes anos, levo vocês no coração.

Entrego a todos os citados nesta dedicatória os meus mais sinceros “obrigado”. Espero que este trabalho esteja também refletindo dignamente os esforços e empenhos de vocês comigo.

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa, um estudo documental que tem por objetivo comparar o Currículo do Estado de São Paulo e o Currículo Paulista, especificamente nos conteúdos que se relacionem com a temática de esportes e para a etapa de ensino dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Inicialmente aborda-se a trajetória histórica da construção dos currículos seguida da contextualização do esporte na Educação Física Escolar e seus processos de curricularização, para posteriormente analisar a indicação de conteúdo, habilidades a serem desenvolvidas e conceito de avaliação presentes na estrutura destes dois documentos curriculares estaduais. Os resultados apresentaram diferenças de estrutura, conteúdo e orientação relacionados à Cultura Corporal de Movimento e às dimensões do conteúdo e do conhecimento. O valor deste estudo se expressa em perceber como tais diferenças implicam em contribuições a área e para que os professores atribuam maior significado e afinidade com os currículos e políticas públicas de educação, proporcionando maior alinhamento das atividades em aula com propostas pedagógicas que priorizem o desenvolvimento integral do aluno e que utilizem do conteúdo de esportes para o ensino.

Palavras chave: Currículo; São Paulo; Educação; Educação Física Escolar; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This is a qualitative research, a documentary study that aims to compare the *Currículo do Estado de São Paulo* and *Currículo Paulista*, making cuts for contents related to sports and for the teaching stage of the final years (6th to 9th grade) of elementary school. At first, historical trajectory of curricular construction is approached, followed by contextualization of sport in school physical education and its curricularization processes, after that it analyze the indication of content, skills to be developed and the concept of evaluation present in the structure of these two state curricular documents. The results showed differences in structure, content and orientation related to the Body Culture of Movement and the dimensions of content and knowledge. The value of this study is expressed in realizing how such differences imply contributions to the area and for teachers to attribute greater meaning and affinity with the curricula and public education policies, providing greater alignment of classroom activities with pedagogical proposals that prioritize student integral development by using sports content for teaching.

Keywords: Curriculum; São Paulo; Education; School Physical Education; Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ..... pg. 06

CAPÍTULO 1 – OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO ..... pg. 09

1.1 Currículo escolar: reflexões iniciais ..... pg. 09

1.2 Contextualização histórica da política curricular no estado de São Paulo ..... pg. 11

1.3 A construção do Currículo do Estado de São Paulo ..... pg. 14

1.4 A Base Nacional Comum Curricular e os indicadores para revisão curricular ..... pg. 17

1.5 A adequação às diretrizes federais e elaboração do Currículo Paulista ..... pg. 21

CAPÍTULO 2 – O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEUS PROCESSOS DE CURRICULARIZAÇÃO ..... pg. 24

2.1 Abordagens pedagógicas e o esporte na perspectiva da cultura corporal de movimento ..... pg. 24

2.2 O esporte no Currículo do Estado de São Paulo ..... pg. 30

2.3 O esporte no Currículo Paulista ..... pg. 34

CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA ..... pg. 39

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS ..... pg. 42

4.1 Conteúdos ..... pg. 42

4.2 Habilidades ..... pg. 46

4.3 Avaliação ..... pg. 48

4.4 Desdobramentos literários ..... pg. 50

CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... pg. 55

REFERÊNCIAS ..... pg. 58

INTRODUÇÃO

Cursar Educação Física foi algo que me propus pois o Esporte sempre foi uma área de meu interesse desde criança. Meu primeiro contato com modalidades esportivas foi na escola e por meio desta, conheci o voleibol, que posteriormente viria a ser praticado profissionalmente por mim por um período da minha vida. No entanto, na trajetória de experimentação, me deparei com situações dentro do ensino do esporte que me deixavam desconfortável, das quais englobavam a não inclusão de pessoas com deficiência, discriminação, o esporte como treinamento para competições e imposição de diferenciação de atividades por gênero.

Na época, eu não entendia o porquê das coisas serem como eram, então me adaptei para tentar aprender e entendia que deveria me adequar e aceitar aquela “normalidade”. Me desenvolvi por abordagens tecnicistas e entendia elas como a única abordagem existente, o que mudou drasticamente quando ingressei na faculdade e verifiquei que haviam outras abordagens que poderiam ser trabalhadas, de forma mais inclusiva, leve e educativa.

Na graduação, pude optar entre seguir o bacharelado (mais familiar a minha experiência pessoal) ou a licenciatura, optei pela segunda opção. Tal escolha se deu porque eu desenvolvi a percepção de que tinha uma responsabilidade pessoal e social em mudar a concepção de esporte e de educação física que me foi ensinada, para eu mesma poder ensinar adequadamente. Ser professora é assumir um papel de formação/transformação e foi na licenciatura que eu identifiquei lacunas de conhecimento que me faltavam para poder me tornar uma boa profissional.

Eu experienciei uma Educação Física Escolar com fortes resquícios de abordagem tecnicista, atividades excludentes e prática visando o rendimento em prol do reconhecimento do nome da escola e sua potência no “desenvolvimento” dos alunos. O conflito que agora enxergo dentro do sistema educacional, relacionado a minha experiência como aluna (conservadora) e a experiência que pretendo propor como professora (progressista), vai ao encontro com a indicação de Apple (2003, p.3) de que a “[...] educação sempre esteve em dia com esses conflitos. Tem sido uma

arena de cruzadas morais ao longo de toda a história, algumas progressistas e outras claramente conservadoras".

Sendo assim, relacionado ao ensino e à aprendizagem do esporte em ambiente escolar, deve-se destacar que, assim como Kunz (2013, p.120) pontua, "[...] o maior valor dos esportes na escola está nas possibilidades educativas quando esse conteúdo for apresentado e ensinado de forma lúdica e prazerosa a todos".

É pensando no questionamento de Lucena (1999, p.18) *"*como lidar com um fenômeno tão poderoso como o esporte sem sucumbir a ele?" que a proposta deste trabalho emergiu. Acredito que elucidar como, em nível estrutural, os currículos podem proporcionar mudanças, contemplando em cada um deles as diferentes propostas pedagógicas e abordagens teóricas englobadas e relacionadas ao ensino dos esportes nas escolas. Entender que a configuração de um documento desse porte oferece recursos e autonomia ao educador para trabalhar o conteúdo de sua área específica da melhor forma possível (neste caso, da Educação Física).

Cursando a licenciatura, também passamos a estudar a configuração sistêmica do ensino da Educação Física, analisando documentos oficiais de instância federal, estadual e municipal, além dos documentos que designavam o regimento das escolas individualmente. Foi realizando este tipo de análise que ficou evidente para mim o quão importante é entender a concepção e estruturação de documentos deste tipo e por tal razão, optei por estudar a mudança ocorrida nos currículos de meu estado, verificando a abordagem do conteúdo de esportes.

Este estudo tem por objetivo analisar as estruturas e dinâmicas de ensino presentes em dois documentos curriculares, sendo eles referentes ao conteúdo de esportes, em específico nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, a partir do cruzamento do Currículo do Estado de São Paulo com o Currículo Paulista.

O recorte do ciclo de escolarização escolhido é justificado pela maior presença do conteúdo de Esportes neste período da grade curricular proposta e respeita o atual modelo de seriação utilizado nas escolas. Prévio ao processo de análise dos documentos, é feita a reflexão acerca dos impasses de perspectivas educacionais para a inclusão do conteúdo de esportes na Escola.

Este trabalho está estruturado em capítulos, seu conteúdo se desdobra em quatro deles. No *Capítulo 1* discorre-se sobre reflexões iniciais relacionadas ao currículo escolar, contextualização histórica da política curricular no estado de São Paulo, a construção do Currículo do Estado de São Paulo, a concepção da A Base

Nacional Comum Curricular e os indicadores para revisão curricular e a adequação às diretrizes federais para a elaboração do Currículo Paulista. O *Capítulo 2* relaciona-se as abordagens pedagógicas e o esporte na perspectiva da cultura corporal de movimento, abordando como o conteúdo de esporte está disposto no Currículo do Estado de São Paulo e no Currículo Paulista, organizando e apresentando os dados a serem analisados. No *Capítulo 3*, discorre sobre os embasamentos teóricos que caracterizam a estrutura metodológica do trabalho e como serão feitas as análises subsequentes, enquanto no *Capítulo 4* são dispostos os elementos e categorias de análise designados para a busca e identificação dos resultados deste estudo.

CAPITULO 1
OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Considerando a complexidade que é se elaborar um documento como o currículo, faz-se necessário entender o porquê de sua concepção, sua utilidade, como se delineou sua estrutura e construção ao longo das décadas, como ele se relaciona com as politicas educacionais e como a sua existência subsidia recursos para a promoção da educação no Brasil e em específico (neste estudo) no Estado de São Paulo.

1.1. Currículo escolar: reflexões iniciais

O currículo, conforme Felício e Possani (2013), “tem sido objeto de diversos estudos, sobretudo pelo interesse e, mesmo, a necessidade do aprofundamento da relação entre o campo do currículo e o trabalho pedagógico dos educadores materializado nas práticas curriculares”. Severino (1994, p.10) pontua que “o currículo é a mediação da educação”, Linhares (2009, p.34) menciona que a ideia de currículo possui longa tradição na história da humanidade e “relaciona-se diretamente com a questão da educação, pois diz respeito diretamente à sua prescrição e seu programa – liga-se, assim, à idéia de como as coisas deveriam ser em educação e quais os seus conteúdos”.

Young (2009) sugere, ao apontar a necessidade de se refletir sobre currículo escolar, pensar que em sua elaboração ocorre uma construção direcionada a um tipo de público social, relacionadas a valores e interesses da sociedade, que serão dimensionados de acordo com as abordagens curriculares. Esta construção está ancorada em pressupostos teóricos e metodológicos acerca de uma concepção de mundo, sociedade e de formação humana, que poderá ter sustentação teórica em uma perspectiva tradicional ou crítica.

Segundo Felício e Possani (2013):

> O estudo das práticas curriculares nas últimas décadas demonstra uma considerável atenção para com as relações estabelecidas entre o conhecimento, o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano educacional. Entre outras razões, podemos atribuir este interesse à

> necessidade sentida de um maior aprofundamento do campo do currículo, diante de um cenário de globalização excludente que vitimiza grande parte de uma população menos favorecida do ponto de vista econômico e social. As proposições curriculares afetam diretamente as práticas curriculares construídas no cotidiano das instituições educacionais vividas pelos professores e estudantes, perpassando pela formação docente, atingindo as reorientações curriculares ou mesmo as reformas educacionais e/ou curriculares de modo mais amplo. (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 130)

Como Macedo (2006) bem pontua, há no Brasil uma forte discussão epistemológica englobando a prática curricular. No fundo, qualquer que seja a base curricular, ela é o resultado de uma seleção de conteúdos que atende determinados interesses. Krammer (1997) ainda enfatiza, dizendo que:

> [...] toda vez que uma nova proposta educativa está sendo elaborada e que estão sendo planejadas as formas de colocá-la em prática, parece que ela se configura como uma promessa e como a ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções etc. E também porque, frequentemente, os programas de intervenção educacional e as políticas de formação de profissionais da educação são carregados de expectativas, principalmente por parte daqueles que, seja de uma secretaria de educação, seja da universidade, concebem a nova proposta. (KRAMMER, 1997, p.20)

Nesta perspectiva, Apple (2000) caracteriza que o “currículo escolar é a expressão de todo um equilíbrio de pensamentos e interesses que serão transmitidos sobre o sistema educativo, em um determinado momento histórico”. Conforme apontamentos de Sacristán (2000) o currículo em ação apresenta indicativos emancipatórios, tais como:

- O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis; o planejamento, a ação e a avaliação devem direcionar o refletir e o atuar no âmbito currículo em ação.
- O currículo deve compreender as realidades nos diversos contextos sociais, considerando aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. De modo que essas realidades possam ser integradas na prática às orientações curriculares, pela instituição de ensino.
- O currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor desta.
- O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores.
- Subsequente a isso, o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes

> sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular. (SACRISTÁN, 2000, p. 48-49)

Para Apple (2003), o currículo pode ser a estratégia dos educadores para a implementação de processos de regulação e/ou emancipação, favorecedores, ou não, da vida dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Sendo assim, é essencial entendermos em que sentido os conteúdos curriculares estão nos orientando.

1.2 Contextualização histórica da política curricular no estado de São Paulo

Ao se pensar em currículo e educação, é importante entender em que momento histórico percebeu-se a necessidade da implementação do currículo como um recurso da gestão educacional, em que níveis (federal, estadual e municipal) este se estabeleceria e de que forma os governos regentes iriam desenvolvê-lo. No próprio Currículo Paulista, logo na introdução (p. 16 -19) há uma boa contextualização histórica da evolução política relacionada a adesão de currículos dentro do estado de São Paulo:

> Com a Lei Federal no 5.692, de agosto de 1971, coube aos Estados a formulação de propostas curriculares para orientar as escolas públicas e particulares de seu território quanto aos conteúdos a serem garantidos a todos os estudantes.
> No Estado de São Paulo, como em todo o país, as discussões curriculares a partir daquela década, além das preocupações com a aprendizagem dos estudantes, contemplaram aspectos mais abrangentes, como os políticos, os econômicos e os sociais. Sob o ponto de vista pedagógico, o estudante passa a ser considerado como o sujeito do processo educacional, deslocando-se o foco das atenções para a aprendizagem — e não apenas para o ensino, como em períodos e legislações anteriores.
> No início da década de 1980, apesar de o currículo no Brasil se pautar nas diretrizes gerais estabelecidas pela Lei n. 5.692/71, as Unidades Federativas iniciaram discussões com vistas à elaboração e revisão dos seus currículos, o Estado de São Paulo entre elas, contando com a participação de vários educadores.
> Em 1983, a implantação do Ciclo Básico (Decreto Nº 21.833, de 21/12/1983), representou uma das primeiras iniciativas para reorganização do então Ensino de 1º Grau, com vistas a democratizar a oferta e imprimir qualidade ao ensino e à aprendizagem dos estudantes da 1ª e da 2ª série das escolas do Estado. Tinha, dentre seus objetivos, a redução dos altos índices de repetência e de evasão escolar dos estudantes em seu processo inicial de alfabetização. Essa reestruturação dá início a um processo de discussão curricular, que, no ano de 1985, resulta na elaboração de propostas curriculares para todos os componentes.
> A partir de 1988, as propostas curriculares para o Ensino do 1º Grau ganham nova inflexão: destacam a necessidade de o professor apropriar-se também de conhecimentos pedagógicos sobre como os estudantes aprendem e o

> comprometimento com a democratização da gestão escolar. (SÃO PAULO, 2019, p.16-17)

Odair Vieira da Silva (2017) em seu estudo “Aspectos da História dos Currículos Oficiais do Estado De São Paulo (1980-2008)” destaca que a partir da década de 1990, o currículo no Brasil ganha amparo legal por meio da atual LDB/1996, no artigo 9º, título IV, que considera:

> [...] competência da União, em colaboração com estados e municípios, o estabelecimento das diretrizes que norteiam os currículos e conteúdos mínimos, a fim de assegurar a formação básica comum. (VIEIRA DE SILVA, 2017 apud BRASIL, 2012, p.12)

Seguindo a cronologia, as ações governamentais passam a estruturar de que forma se estabelecia tal colaboração entre estados e municípios, sendo elas coerentes e simultâneas às ações do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria da Educação Básica (SEB):

> Em 1996, tem início o processo de municipalização do Ensino Fundamental, etapa até então inteiramente sob a responsabilidade do Estado. Naquele ano, 46 municípios paulistas iniciaram o processo de municipalização do ensino, assumindo — por meio de parceria Estado-Município — as primeiras séries do 1º grau, ampliando as etapas até então atendidas, visto que parte significativa dos municípios oferecia apenas a Educação Infantil (Pré-Escola) em suas redes. Vale destacar que as creches, até os anos 2000, eram vinculadas, nos munícipios, à instância do bem-estar social. A partir desse período, a Educação Infantil passou a integrar a rede de escolas das Secretarias Municipais de Educação, com a ampliação dos segmentos creche e pré-escola.
> A municipalização levou tanto a rede estadual quanto as redes municipais a discutirem e elaborarem propostas curriculares, materiais de orientações didáticas e metodológicas, além de materiais pedagógicos que pudessem qualificar a ação educativa no território municipal.
> Importante enfatizar que, de forma simultânea às ações nos Estados e Municípios, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria da Educação Básica (SEB), promovia a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os PCN contemplam o desenvolvimento pessoal, intelectual e emocional dos estudantes e sustentam uma visão de trabalho interdisciplinar consolidada, entre outras orientações, pela indicação de temas transversais ao currículo.
> Em 2008, a rede estadual lança dois programas: para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o “Programa Ler e Escrever” e, para os Anos Finais e Ensino Médio, o “São Paulo Faz Escola”. A implementação desses programas contou com materiais didáticos para estudantes e orientações didáticas e metodológicas para professores, além de documentos com a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade e em todas as áreas e disciplinas curriculares. Algumas redes municipais e escolas da rede privada fizeram esse mesmo movimento de elaboração de propostas curriculares e de materiais para sua implementação. (SÃO PAULO, 2019, p.17-18)

Odair Vieira da Silva (2017) destaca que antes desta proposta curricular de 2008, a organização curricular do Estado de São Paulo seguia a proposta curricular efetivada de 1985, o que evidenciava ainda mais a necessidade de se atualizar a organização dos documentos oficiais relacionados à área da educação. Juntamente dela, outras ações passaram a fomentar mudanças educacionais, bem como pontua Vieira da Silva (2017):

> [...] no Estado de São Paulo, em 2007, a Secretaria de Educação instituiu o programa São Paulo faz Escola, cuja finalidade era padronizar o currículo, propondo conteúdos mínimos a serem trabalhados a partir de 2008 e, posteriormente, cumpridos como Currículo Oficial. (VIEIRA DA SILVA, 2017, p.07)

Em sequência, Vieira da Silva(2017) continua a analisar os desdobramento históricos, relacionando-o ao currículo oficial do estado de São Paulo do ano de 2008 e sua contextualização no cenário mundial, identificando que:

> Articuladamente a essa organização, o currículo oficial do Estado de São Paulo apresenta nítido alinhamento à visão educacional difundida pelo Banco Mundial, via Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (VIEIRA DA SILVA, 2017, p.09)

Em sequência a linha cronológica de acontecimentos históricos relacionados aos currículos no estados de São Paulo, temos no Currículo Paulista(2019) a continuidade:

> No ano de 2013, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) promove discussões curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Ciências, História, Arte e Educação Física que resultaram em documentos de Orientações Curriculares publicados entre 2013 e 2015.
> No decorrer dos anos — vale destacar — tanto as redes municipais quanto a rede estadual de ensino promovem, individualmente ou em colaboração, diversas discussões curriculares em prol da melhoria da educação pública, que reafirmaram a escola como um direito democrático de todo cidadão e que definiram políticas públicas necessárias para a formação continuada do professor. Nesse mesmo período, a União promoveu, para o Ciclo de Alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contando com a adesão da SEE-SP e da grande maioria dos municípios paulistas.
> Nos anos subsequentes, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular se fez a partir de uma discussão que mobilizou os mais diferentes profissionais da educação em todo o país, em diversas esferas público-administrativas, bem como a sociedade civil organizada. O documento relacionado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologado em 20 de dezembro de 2017. No âmbito do Ensino Médio, as discussões ocorreram durante todo o ano de 2018, tendo sido homologada a versão final no dia 14 de dezembro daquele ano.

> Com a homologação da BNCC, os Estados iniciam a (re)elaboração de seus currículos. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria Nº 331, de 2018, estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal. (SÃO PAULO, 2019, p.18-19)

Em decorrência a homologação de um documento curricular de ordem federal, os currículos estaduais necessariamente precisam ser reformulados para se alinharem às diretrizes propostas na BNCC, dando-se início a construção do Currículo Paulista em substituição do Currículo do Estado de São Paulo:

> No Estado de São Paulo tem início a elaboração do Currículo Paulista, por meio de um processo intenso e continuado de colaboração entre Estado e Municípios, colaboração esta fortalecida pelo compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação e pela convicção da importância do currículo nesse processo. (Currículo Paulista, p.19, SÃO PAULO, 2019)

1.3 A construção do Currículo do Estado de São Paulo

A partir de 2007 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo passa a fomentar o desenvolvimento curricular, estimulado pela nova Proposta Curricular que emerge dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outras avaliações. No artigo de Maria Helena Guimarães de Castro e Maria Inês Fini (2008), é pontuado que:

> Em agosto de 2007, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo definiu um programa de 10 metas a serem alcançadas até 2010, diretamente ligadas à melhoria da qualidade da educação básica da rede pública de educação, que envolvem e apoiam a reformulação do ensino médio no estado. São elas:
>
> - ➢ Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados.
> - ➢ Redução de 50% nas taxas de reprovação da 8ª série.
> - ➢ Redução de 50% nas taxas de reprovação do Ensino Médio.
> - ➢ Implantação de programas de recuperação de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio.
> - ➢ Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
> - ➢ Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo diversificado.
> - ➢ Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
> - ➢ Programas de valorização dos professores, formação continuada e capacitação das equipes.

> ➢ Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos municípios ainda centralizados.Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas.
> ➢ Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas.
> (CASTRO & FINI, 2008, p. 94-95)

Neste mesmo ano, a Secretaria de Educação instituiu o programa “São Paulo Faz Escola”, com a finalidade de padronizar o currículo e propor conteúdos mínimos a serem trabalhados. Ciampi et al (2009) discorre sobre o título do programa São Paulo faz Escola:

> [...] é adequado aos objetivos a serem alcançados pelo governo. Uma imagem, aliás, que visa retomar a centralidade perdida pela educação paulista no conjunto da nação, expressa nos últimos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) , bem como nas avaliações nacionais, nas quais o desempenho desse estado ficou abaixo do esperado. A retomada do projeto “empreendedor” do estado de São Paulo na educação é a de um bandeirantismo em descompasso com o seu papel de protagonista do desenvolvimento industrial, tecnológico e cultural do país. (CIAMPI et al, 2009, p. 366)

Odair Vieira da Silva (2017) identifica como um referencial básico obrigatório a proposta curricular do Estado de São Paulo para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. Além disso, para a formalização de propostas buscou-se apoio de materiais impressos, de modo que: “[...] recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento” (SÃO PAULO, 2008a, s. p.).

Durante o processo de desenvolvimento do documento, vários recursos foram disponibilizados, de acordo com Castro e Fini (2008), tais como:

> ➢ 268 originais para impressão para professores e gestores, totalizando mais de 11.240 páginas.
> ➢ 20 CDs com textos, imagens e áudio para apoio ao trabalho docente.
> ➢ Videoproducers para orientação do trabalho docente, por bimestre/disciplina.
> ➢ 1 site interativo e informativo.
> ➢ Aplicativo para registro de experiências de gestão do currículo (escola e sala de aula).
> ➢ Ferramentas de trabalho colaborativo entre as equipes.
> ➢ Ferramentas de pesquisa junto à rede.
> (CASTRO & FINI, 2008, p. 96)

A expectativa com isso era promover um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente, bem como um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. Castro e Fini (2008, p.96) elucida que:

> Ao elaborar e apresentar uma proposta curricular básica e comum a todos os alunos, a Secretaria procurou também cumprir seu dever de promover ações para garantir a todos, uma base comum de conteúdos, competências e habilidades para que, de fato, nossas escolas funcionem em rede. (CASTRO & FINI, 2008, p. 96)

Alinhado a isto, para além da Proposta Curricular, são anexados outros documentos, tais como Castro e Fini (2008, p.96) destaca:

> Para apoiar o trabalho de gestores e professores, foram produzidos vários documentos que explicitam a proposta e servem de subsídios para o trabalho da equipe escolar: Documento Básico, Cadernos do Gestor e Cadernos do Professor. (CASTRO & FINI, 2008, p. 96)

Recursos estes que buscavam oportunizar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo, auxiliando tanto no apoio ao gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo, quanto orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e como facilitador no processo de aprendizagem dos alunos. Coerente a isso, Vieira da Silva (2017) pontua que:

> A proposta implantada na rede estadual de ensino paulista pela Resolução SE n.º 76, de 07 de novembro de 2008, tinha como principais metas estabelecer referenciais comuns de garantia de padrão de qualidade, garantindo aos alunos acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências tidas como essenciais. (VIEIRA DA SILVA, 2017, p.07-08)

Como resultado de todo o trabalho de construção, o conjunto de documentos anunciava que assumia: “[...] princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2011, p.09).

Pressupondo que “o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares” (SÃO PAULO, 2011), busca-se:

> [...] articular conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria da Educação deu início a uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidem diretamente na organização da escola como um todo e em suas aulas. (SÃO PAULO, 2011, p.09)

Visando viabilizar que as escolas do estado funcionem como uma sólida rede de ensino a proposta curricular consolidou-se no “Currículo do Estado de São Paulo”. Com relação à Educação Física, Robinson Luiz Franco da Rocha e Jocimar Daolio (2014) destacam que:

> [...] a então “Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Educação Física” (PCEF-SP) passou, a partir daquele ano, a orientar a prática educativa dos professores desta disciplina em todas as escolas públicas estaduais. (ROCHA; DAOLIO, 2014, p.517)

A seguir, trataremos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento federal e mandatório com relação às orientações nacionais para as organizações curriculares nos diversos estados e municípios brasileiros.

1.4 A Base Nacional Comum Curricular e os indicadores para revisão curricular

Após o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitir novas diretrizes em 2010, o Ministério da Educação, em coerência ao seu propósito de garantir a todos acesso à educação de qualidade, como princípio constitucional da educação nacional previsto no artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal, conforme indicado no Parecer CNE/CEB nº 8/2010 (BRASIL, 2010) visualizou a necessidade de construir um documento de orientação federal para oferecer uma base comum de conhecimentos e de competências às escolas. Tal proposição se estabeleceu por meio da Lei nº 13.005/2014, com o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que determinava as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2018). Adriano Lopes de Souza (2019) discorre sobre a construção do documento de BNCC:

> [...] a BNCC, foi constituindo-se em prol da necessidade de reduzir as desigualdades educacionais e promover a equidade, sendo apresentada

> como resultado de um cuidadoso processo de debate e negociação, com a participação da sociedade por meio das audiências públicas realizadas em cada canto do País. Em seu site oficial, inclusive, argumenta-se que desde a sua primeira versão, entre outubro de 2015 até março de 2016, foram recebidas mais de 12 milhões de contribuições individuais e coletivas (organizações e redes de educação de todo o País), somadas aos pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. (SOUZA, 2019, p.4-5)

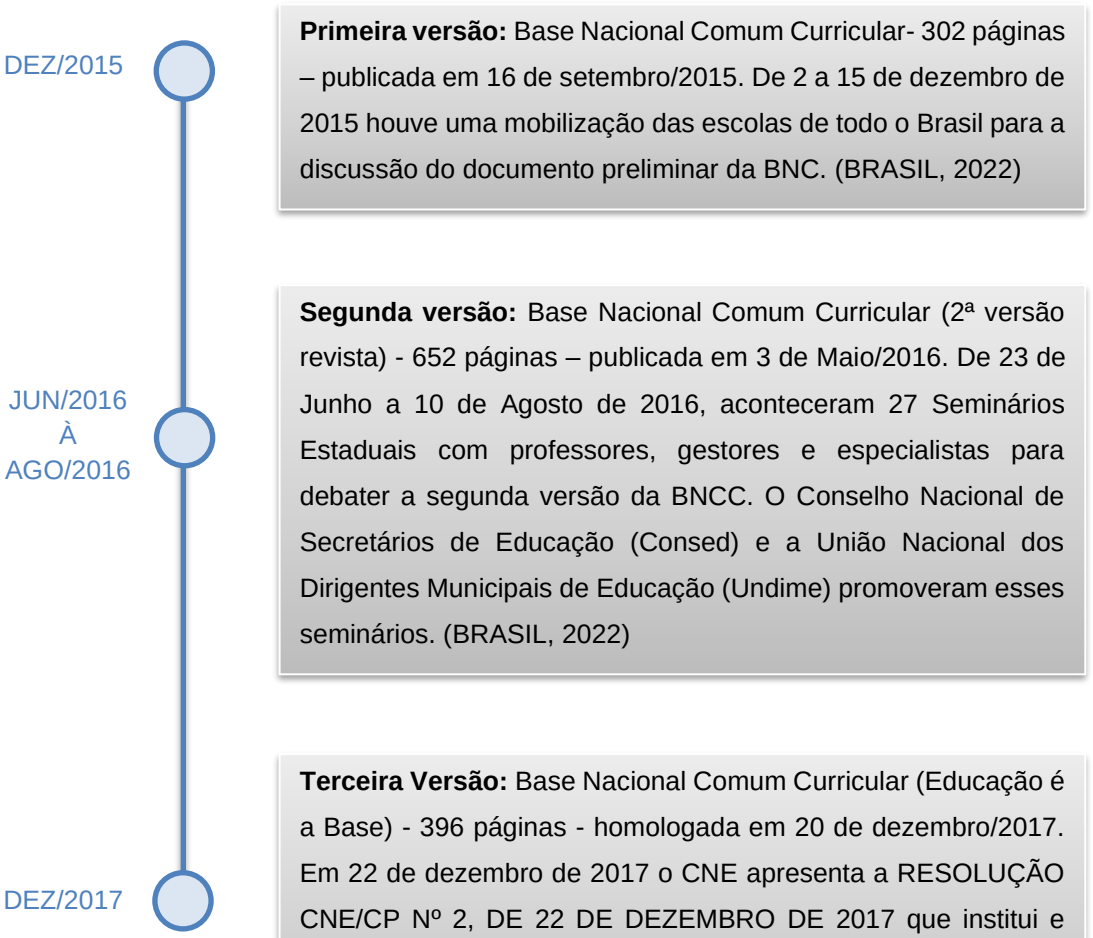
O processo de aprovação da BNCC emerge com a pretensão de nortear "[...] o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático em nossa sociedade" (MEC, 2015). Diante disso, faz-se necessário salientar a Lei Nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define a institucionalização do ensino, os princípios e fins da Educação, bem como as responsabilidades da União e dos diferentes entes federados. Referente a essa LDB, alguns de seus artigos merecem receber destaque para que possamos entender melhor o impacto da aprovação da BNCC no sistema educacional brasileiro com todo.

Segundo o Art. 9º, inciso IV, da LDB, a União deverá incumbir-se de

> [...] 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, p.4)

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda em 2014, entre 19 e 23 de novembro, é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2022)

Frente a isso, o Ministério da Educação investiu na construção de um novo documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percorrendo uma trajetória de três versões:



Com o estabelecimento da BNCC tornou-se imprescindível a adequação de currículos e políticas educacionais de todos os estados e municípios alinhados ao documento nacional vigente.

Em que pesem as inúmeras críticas em torno dessa imposição que vão desde a limitação da seleção de conteúdos até a redução da liberdade de ação dos professores há uma prerrogativa de abertura prevista no Art.26, ao apontar que

> [...] 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, 1996)

O Parecer CNE/CEB nº 6/2001 indica que os currículos devem ser uma combinação harmônica entre a base nacional comum e a parte diversificada e não

uma justaposição de partes, formulação repetida posteriormente em outras normativas:

> [...] a base nacional comum refere-se ao conjunto dos conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art.26. Por outro lado, o mesmo parecer entende que a parte diversificada não é um recurso adicional a esta Base. Os conteúdos desta parte são integrados à Base Nacional Comum.. .. Trata-se, pois, de componentes curriculares integrados e articulados entre si dentro de um todo maior. (BRASIL, 2001, p.7)

Deste modo, é possível identificar um respeito aos distintos contextos culturais do pais, uma vez que tal ação oferece a aproximação de conteúdos entre as diferentes escolas, supostamente viabilizando maior equidade de oportunidades entre eles, seja no ingresso ao mercado de trabalho ou na continuidade dos estudos. Coerente a isso, temos o Art. 22 da LDB no qual sinaliza-se que: “[...] educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A BNCC defende uma formação básica comum adquirida mediante o currículo, amparada pela lei e que introduz a ideia de que os currículos de todas as escolas teriam certas semelhanças, com uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas. A BNCC (BRASIL, 2018) prevê um regime de maior colaboração entre a União e os Estados, com o objetivo de romper a fragmentação das políticas educacionais, contribuir com as aprendizagens dos estudantes e com a melhoria da qualidade da educação, enquanto integra-se à (re)construção dos currículos estaduais e municipais, nas diferentes etapas que compõem a Educação Básica:

> Com a homologação da BNCC, os Estados iniciam a (re)elaboração de seus currículos. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria Nº 331, de 2018, estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal. No Estado de São Paulo tem início a elaboração do Currículo Paulista, por meio de um processo intenso e continuado de colaboração entre Estado e Municípios, colaboração esta fortalecida pelo compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação e pela convicção da importância do currículo nesse processo. (SÃO PAULO, 2019, p. 19)

Sendo assim, o Currículo do Estado de São Paulo teve que se adequar à BNCC. Em meados de 2018 foram iniciadas as discussões para a elaboração do Currículo Paulista, que percorrerá uma trajetória de três versões até ser finalizado.

1.5 A adequação às diretrizes federais e elaboração do Currículo Paulista

As discussões para a elaboração do Currículo Paulista se deram em regime de colaboração, por meio do ProBNCC, instituído pela Portaria MEC Nº 331 (SÃO PAULO, 2019), discorrendo-se da seguinte forma:

> [...] iniciadas em 2018 envolveram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada. Essas instituições criaram um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil — todos participaram, direta ou indiretamente, dessa produção, tornando-se coautores deste documento. (SAÕ PAULO, 2019, p. 19)

Na elaboração da primeira versão do Currículo Paulista realizou-se a leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual, criando-se o primeiro esboço do documento (SÃO PAULO, 2019). Com ele, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) e representantes da rede privada criaram um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais, professores, gestores escolares, dirigentes, estudantes e sociedade civil para que estes contribuíssem, direta ou indiretamente, com a produção da segunda versão deste novo currículo, totalizando 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares (SÃO PAULO, 2019). Apesar destes números dos dados oficiais serem uma quantidade substancial, é necessário ponderar se de fato estas contribuições foram englobadas ao corpo do documento e consideradas durante seu processo de construção.

Com os currículos estaduais, como é o caso do Currículo Paulista, as adequações feitas buscaram, segundo São Paulo (2019) tanto a unificação e

fortificação do sistema educacional brasileiro, quanto a possibilidade de complementação ao documento de base federal. Tal complementação deverá discorrer sobre outros temas, além dos orientados pela BNCC, que podem ser

> [...] incluídos no desenvolvimento das habilidades do Currículo Paulista, de acordo com a realidade escolar, a cultura local, o cotidiano dos estudantes e suas vivências. É preciso compreender que o trabalho dos professores na contextualização do Currículo é fundamental para a formação integral dos estudantes e requer uma reflexão sobre todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem. (SAÕ PAULO, 2019, p. 458-459)

O Currículo Paulista propõe então “traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2019), enquanto reafirma que ele:

> Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas. (SAÕ PAULO, 2019, p. 11)

Nesse processo de busca pela melhoria da qualidade da educação, as atualizações curriculares dizem estabelecer um marco importante para mudanças em prol da redução das desigualdades educacionais no Brasil como um todo, ao pontuar as aprendizagens essenciais que todos os estudantes deveriam desenvolver enquanto compartilhavam de um mesmo ponto de partida, a BNCC (SÃO PAULO, 2019). Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, a foi preservada a abordagem cronológica assim como na BNCC:

> Além das temáticas tradicionais, com ênfase nas experiências brasileiras e latino-americanas, procurou-se destacar o papel das mulheres, além do engajamento e das conquistas dos grupos marginalizados na história. Lembremos que todos os grupos têm sua contribuição sociocultural e econômica e devem ser igualmente reconhecidos e respeitados. O tratamento dessas questões tem por objetivo que os estudantes possam (re)conhecer as diferenças, valorizar a convivência respeitosa entre todos e superar desigualdades historicamente construídas. (SAÕ PAULO, 2019, p. 458)

Pensando no componente curricular da Educação Física, o impacto da adoção desses referenciais curriculares em grandes redes escolares públicas estaduais flutua entre questionamentos acerca dos resultados obtidos, seja por críticas relacionadas

ao comprometimento da autonomia de professores e escolas ao padronizarem os conteúdos ministrados nas aulas e indiferença ao contexto sociocultural em que cada escola se situa (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; NEIRA, 2011) ou pela satisfação no estabelecimento de um novo patamar de referência para o debate pedagógico, devido ao impacto positivo dos referenciais curriculares à área, ao definirem claramente para a comunidade o papel da Educação Física Escolar (BETTI et al, 2010). Será sobre esse contexto do Esporte e do Currículo da Educação Física que trataremos a seguir.

CAPÍTULO 2
O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEUS PROCESSOS DE CURRICULARIZAÇÃO

Ao estudar o Esporte nos currículos a nível estadual, alguns aspectos a serem considerados na análise de práticas curriculares a partir de uma perspectiva crítica são destacados por Felício e Possani (2013), sendo eles: a natureza das práticas curriculares, identificadas pelas orientações designadas, onde revela-se quais os parâmetros são pautados no currículo em questão; e o enquadramento conceitual da prática curricular, que constitui-se como "a concepção de educação e de currículo presente nas práticas curriculares" que se expressa por meio de princípios e de conhecimentos específicos que norteiam a estruturação do currículo (e do conteúdo dentro do currículo).

Este estudo se desenvolverá no âmbito político-administrativo de análise curricular, designando as características de conteúdo do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e sequencialmente, as características do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), de modo que, na continuidade deste estudo, seja possível analisar se/como/quais mudanças ocorrem na estrutura entre estes dois currículos, de forma a se relacionarem com as políticas educacionais em nível sistêmico.

2.1 Abordagens pedagógicas e o esporte na perspectiva da cultura corporal de movimento

A escola enquanto instituição é responsável pela educação formal e formação dos indivíduos como parte da sociedade, tratando de forma pedagógica os conhecimentos de diversas áreas, sistematizando e organizando os diversos saberes, tendo suas ações voltadas para evolução dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Assim destaca Betti (2002, 1992):

> A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la

> e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. (BETTI, 2002, p.75)

Na Educação Física, caracterizada como um dos componentes curriculares, temos algumas das abordagens pedagógicas de ensino que são fundamentadas numa teoria crítica da Educação e que representam novas perspectivas para o ensino da Educação Física no contexto escolar: a concepção de ensino aberto à experiência (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991); a sistêmica (BETTI, 1991); a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

Para o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE – UFSM (1991) na concepção de aula aberta, destaca-se que:

> [...] o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana. Por isso, os temas das aulas devem ser ambíguos e complexos, abertos aos interesses e às experiências que os alunos adquiriram nas suas histórias de vida. (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO,1991, p. 40- 41)

Para Betti (1992, p. 285) identifica-se que o principal papel da Educação Física na escola é "[...] integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física". Sendo assim, seu enfoque deve ir além do ensino de habilidades motoras, pois segundo Betti (1992):

> Não basta o aluno correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, que intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (e, portanto é preciso também que os alunos aprendam a interpretar e aplicar as regras por si próprios), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele não há jogo; é preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. (BETTI, 1992, p. 286)

Além disso, Betti (2002) ressalta a necessidade de que a Educação Física dentro do ambiente escolar assegure a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem dos saberes historicamente construídos, de modo a se apoiar em dois

princípios fundamentais nesse processo: a não exclusão e a diversidade. Ao pensar-se no princípio da não exclusão, visa-se garantir que nenhuma atividade das aulas de Educação Física seja excludente, de modo a assegurar que todos os alunos possam participar de todas as atividades, obtendo assim acesso aos conhecimentos desenvolvidos. O princípio da diversidade visa ampliar a oportunização do conhecimento aos alunos, para tanto, utiliza-se da cultura corporal de movimento para propor atividades diferenciadas. Coerente a este entendimento, Rechineli (2008) pontua que:

> Portanto, a abordagem Sistêmica aparece como a primeira a discutir as questões relativas a não exclusão ao abordar os princípios de inclusão, diversidade e alteridade. Enfatiza a oportunidade à participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, pois, devem ser respeitados como seres humanos que possuem potencial para a participação na prática das atividades, desde que as mesmas sejam ofertadas de formas diferenciadas. (RECHINELI, 2008, p.301)

A proposta crítico-superadora apresentada pelo Coletivo de Autores (1992, 2009) fundamenta-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica que procura responder a determinados interesses de classe levantando ainda questões de poder, interesse, esforço e contestação, utilizando como ponto de apoio o discurso da justiça social. Procura-se desenvolver uma reflexão pedagógica acerca da riqueza de formas de representação do mundo produzidas ao longo do tempo na/pela sociedade, de modo que sejam:

> [...] exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39).

Nesse processo de construção, o Esporte é englobado na cultura corporal de movimento, conforme suas abordagens se alternam ao longo de sua trajetória histórica em decorrência do contexto histórico no qual este se situa. Um dos principais trabalhos já publicados relacionados a abordagem crítico-emancipatória é a obra “Transformação didático-pedagógica do esporte” de Elenor Kunz(1994), na qual visa-se utilizar o esporte na escola como possibilidade de recurso educacional, contribuindo para que os alunos adquiram uma reflexão crítica e emancipatória acerca desse conhecimento da cultura corporal. No entendimento de Kunz (1994, p. 18) o

esporte deve ser transformado “[...] para atender as possibilidades de realização bem-sucedida de todos os participantes do ensino e não apenas de uma minoria”. De acordo com Finck (2010):

> “Kunz (1994), ao defender uma abordagem crítico-emancipatória para o ensino da Educação Física na escola, afirma que ela não aponta apenas para uma discussão sobre a intencionalidade daquele que pratica o esporte, mas sim para uma educação escolar para formar sujeitos livres e emancipados, com a intenção de desenvolver competências humanas de comunicação, de interação social e objetiva”. (FINCK, 2010, p. 52)

Desta forma, Kunz estende seu olhar ao conceito de cultura corporal, apresentado pelo Coletivo de Autores (1992; 2009), e identifica a existência de um dualismo entre cultura corporal e corpo intelectual, de modo que Kunz passa a questionar e estruturar críticas a esta abordagem:

> Embora esse conceito de “cultura corporal” esteja sendo utilizado por muitos teóricos da Educação Física e Esportes, parece-me destinado apenas a reforçar uma cultura desenvolvida pela via do movimento humano. É, de qualquer forma, um conceito tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal. O homem como um “ser-no-mundo” é sempre a presença de um corpo fenomenológico [...] Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então, haver essa distinção como muitos pretendem mostrar, ou seja, que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada “cultura corporal” e a leitura tenha de pertencer à “cultura intelectual. (KUNZ, 2014, p. 29)

Destaca-se ainda a necessidade de a educação possibilitar o rompimento/ultrapassagem dos limites impostos pelo contexto sociocultural nos quais os alunos estejam inseridos, é preciso emancipar-se de ilusões criadas pelas seleções de conteúdos seccionados as classes que enraízam e condicionam os pensamentos. Coerente a isso Kunz (1994) pontua:

> O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem. (KUNZ, 1994, p. 121-122)

Sendo assim, pensar no enfoque deste conjunto de abordagens nos leva ao desfecho de que o processo de ensino-aprendizagem deve tratar dos conhecimentos

da cultura corporal de movimento de modo integrado, por conteúdos manifestados em nossa sociedade através dos tempos, construída conforme necessidades e interesses de cada um dos grupos da sociedade de diferentes épocas e orientada por uma percepção crítica que seja libertadora e emancipatória. Bracht (2009) reitera a importância do esporte para a sociedade, sendo ele:

> [...] um fenômeno que não só cresceu muito, particularmente no final no século XX e início do século XXI, mas também se tornou extremamente diverso e, portanto, complexo, é preciso não só diferenciá-lo conceitualmente a partir dos diferentes sentidos que podem orientar as ações esportivas (em duas, três, quatro ou x manifestações), mas também buscar identificar as relações que essas manifestações mantêm entre si. (BRACHT, 2009, p. 175)

Finke e Taques (2011) discorrem em seu estudo a abordagem do esporte numa perspectiva educacional, onde há a necessidade de analisar, refletir e discutir para então contribuir com a compreensão de alguns mal-entendidos e equívocos. Evidenciando assim a necessidade de tratar criticamente o esporte, substituindo muitas vezes o movimento em favor da reflexão.

Soares et al. (1992) sinaliza que a escola deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física, de modo que a organização desses conteúdos tenha coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Sendo assim, a abordagem pedagógica dos conhecimentos deve ser crítica, contextualizada e ter significado para os alunos. Os conhecimentos da cultura corporal devem ser tratados pedagogicamente na escola pela disciplina de Educação Física, que como tal: “[...] será configurada com temas e formas de atividades, particularmente corporais, como o jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem” (SOARES et al., 1992, p. 61-62).

Coerente a Finke e Taques (2011) e Soares et al. (1992), temos Bracht (2000, 2009), que relaciona o esporte como conhecimento da cultura corporal, ao considerar os princípios e/ou possibilidades pedagógicas para seu desenvolvimento no contexto escolar de modo a construir subsídios para a práxis pedagógica na escola numa perspectiva da cultura corporal de movimento, elucidando a sua compreensão e seu valor formativo dentro dos conteúdos presentes na Educação Física.

Nos estudos de Finck (2005, 2010) fica evidenciado que, dentre os conhecimentos referentes à cultura corporal, o esporte é o conteúdo mais desenvolvido nas aulas de Educação Física, de modo que destacam-se como fatores que contribuem para essa predominância a formação dos profissionais de Educação Física, e a divulgação e influência dos meios de comunicação. No entanto, pelo mesmo motivo, seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar é em partes criticado, uma vez que seu ensino pelo professor, bem como a interpretação e entendimento do aluno, podem ser mal direcionados e culminar apenas na reprodução de práticas hegemônicas determinadas pelo esporte de rendimento.

Sendo assim, a interpretação dentro conceito da cultura corporal de movimento se faz essencial quando pensamos no espaço da escola, fazendo com que a relação de ensino e de aprendizagem do esporte seja capaz de promover a emancipação humana e a transformação social, realizando

> [...] uma construção para a prática pedagógica comprometida com a transformação e a manifestação da condição humana do sujeito, por meio das práticas esportivo-corporais, indiscutivelmente facilitadoras na formação de sujeitos conscientes de suas responsabilidades sociais, críticos, autônomos, quando metodicamente conduzidas à reflexão na pedagogia, nas quais em muito transcende a simples práticas de movimentos corporais, métodos e conteúdos, capazes de estabelecer objetivos maiores e um ambiente que efetivamente promova o sujeito em sua totalidade potencial. (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 25-26)

Bracht e Almeida (2003) entendem que é necessário promover uma alfabetização esportiva, indo além da aprendizagem de destrezas. Deve-se entender a prática do esporte como exercício de plena cidadania no plano da cultura corporal de movimento, extrapolando os limites do simples desenvolvimento de competências e abrangendo também a capacidade de situar histórica e socialmente essa prática humana, percebendo e analisando os valores que a orientam, os benefícios e os prejuízos de uma ou outra forma de prática esportiva. Trata-se de desenvolver o pensamento crítico relacionado a este conteúdo.

Freire (2002) elenca princípios fundamentais para o desenvolvimento do esporte na escola de forma pedagógica, apontando a necessidade do ensino do esporte englobar a todos independentemente de suas aptidões e verificando que todos aprendam e tenham a garantia do direito de obter acesso ao conhecimento. Tal ensino, envolve um processo metodológico que permita ao aluno levar ao plano da reflexão tanto suas práticas quanto sua interpretação pessoal do mundo relacionada

aos conhecimentos assimilados, desenvolvendo afinidade e gosto pela temática do esporte. Isso tudo, na medida em que sua própria experiência é construída por práticas dinâmicas, alegres, cativantes, sistematizadas e ao mesmo tempo livres, estando de acordo com as características típicas da criança ou do adolescente, que engloba os princípios da cultura da infância.

Diante de tais reflexões, tornou-se imprescindível a busca por subsídios para a ação docente embasada pelo ensino do esporte como parte da cultura corporal e com capacidade de suprir as necessidades educacionais presentes no contexto escolar, ressignificando o tradicional Esporte, conforme orienta Bracht e Almeida (2003),

> [...] o esporte escolar só faz sentido se for pedagogizado, ou seja, submetido aos códigos da escola. Em termos mais concretos, isso significa que não basta, para a realização da função da escola, que o esporte seja aprendido e praticado nos seus espaços, é preciso também que o esporte escolar instrumentalize o indivíduo a compreender o fenômeno esportivo. (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 98)

2.2 O esporte no Currículo do Estado de São Paulo

O documento “Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, códigos e suas tecnologias” (SÃO PAULO, 2011) referente ao Ensino Fundamental ciclo II, contempla a compreensão de que a Educação Física não pode ser caracterizada somente pelo referencial das ciências naturais, pelo argumento de que corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções semelhantes ou padronizadas. Nele, destaca-se a afirmação de que a Educação Física deve contemplar categorias relacionadas às manifestações corporais humanas:

> [...] neste Currículo, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos. (SÃO PAULO, 2011, p.22)

É possível destacar no próprio Currículo do Estado de São Paulo (2011) a incorporação tanto do conceito da cultura corporal de movimento quanto a proposta de diretrizes pedagógicas de Mauro Betti (2007, 2002):

> [...] entendemos que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se. (SÃO PAULO, 2011, p.224)

Em continuidade a este raciocínio, justifica-se no documento que em caso de desvinculação desses aspectos, o movimento resumir ia-se à expressão biológica e/ou ação mecânica, sendo semelhante em qualquer lugar, em qualquer época e para qualquer sujeito; o que tornaria o conteúdo a ser ensinado desconexo da realidade do aluno: "[...] o que vai definir se determinada manifestação corporal é digna de trato pedagógico pela área de Educação Física é a própria consideração e análise dessa expressão em uma dinâmica cultural específica" (SÃO PAULO, 2011, p.224)

Ao considerar a dinâmica cultural variada na construção das ações corporais e dos processos de significação, é possível atribuir sentido ao movimentar-se humano. Sentido este que é configurado a partir do contexto onde ele ocorre e pelas intencionalidades dos sujeitos envolvidos na ação. Resumidamente, com relação aos conteúdos, no Currículo do Estado de São Paulo (2011): "[...] defendemos que a Educação Física escolar deva trabalhar com grandes eixos de conteúdo, resumidos e expressos no jogo, no esporte, na ginástica, na luta e na atividade rítmica" (SÃO PAULO, 2011, p.225).

Segundo os quadros abaixo, podemos verificar como se configura a distribuição de conteúdos referentes ao esporte no Currículo do Estado de São Paulo, do 6º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental.

CONTEÚDOS CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	ENSINO FUNDAMENTAL			
	6º ANO		7º ANO	
	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
	1) Jogo e esporte: competição e cooperação **Jogos populares, cooperativos e pré-desportivos** Esporte coletivo: princípios gerais • Ataque • Defesa • Circulação da bola **2) Esporte - Modalidade coletiva: futebol ou handebol** • Princípios técnicos e táticos • Principais regras • Processo histórico	**1) Esporte - Modalidade individual: ginástica artística (GA) ou ginástica rítmica (GR)** • Principais gestos técnicos • Principais regras • Processo histórico **2) Esporte - Modalidade coletiva: handebol ou futebol** • Princípios técnicos e táticos • Principais regras • Processo histórico	**1) Esporte - Modalidade individual: atletismo (corridas e saltos)** • Princípios técnicos e táticos • Principais regras • Processo histórico **2) Esporte - Modalidade coletiva: basquetebol ou voleibol** • Princípios técnicos e táticos • Principais regras • Processo histórico	**1) Esporte - Modalidade individual: ginástica artística (GA) ou ginástica rítmica (GR)** (modalidades não contempladas no semestre anterior) • Principais gestos técnicos • Principais regras • Processo histórico **2) Esporte - Modalidade coletiva: basquetebol ou voleibol** • Princípios técnicos e táticos • Principais regras • Processo histórico

CONTEÚDOS CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	ENSINO FUNDAMENTAL			
	8º ANO		9º ANO	
	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
	1) Esporte - Atletismo (corridas, arremessos e lançamentos) • Princípios técnicos e táticos, principais regras, processo histórico **2) Luta - Judô, caratê, tae kwon do, boxe ou outra** • Princípios técnicos e táticos, principais regras, processo histórico **3) Esporte - Modalidade coletiva: a escolher** • Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo • Noções de arbitragem	**1) Esporte - Modalidade individual ou coletiva (ainda não contemplada)** • Princípios técnicos e táticos • Principais regras • Processo histórico	**1) Luta - Modalidade: capoeira** • Capoeira como luta, jogo e esporte • Princípios técnicos e táticos • Processo histórico **2) Esporte - Modalidade coletiva: a escolher** • Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo • Noções de arbitragem O esporte na comunidade escolar e em seu entorno Espaços, tempos e interesses Espetacularização do esporte e o esporte profissional • O esporte na mídia • Os grandes eventos esportivos	**1) Esporte - Jogo e esporte** • Diferenças conceituais e na experiência dos jogadores Modalidade "alternativa" ou popular em outros países: rugby, beisebol, badminton, frisbee ou outra • Princípios técnicos e táticos • Principais regras • Processo histórico **2) Esporte - Organização de campeonatos**

Em quesito de desenvolvimento de habilidades, no documento Currículo do Estado de São Paulo (2011) é abordado da seguinte forma:

> No que se refere a este componente curricular, as habilidades identificar e reconhecer, desenvolvidas por meio dos eixos de conteúdo, são ampliadas ao longo da escolarização, para habilidades como relacionar e analisar. No Ensino Médio, pretende-se que habilidades como apreciar, elaborar e intervir, desenvolvidas na inter-relação entre os eixos de conteúdo e os eixos temáticos, contribuam para a construção da autonomia crítica e autocrítica do aluno. (SÃO PAULO, 2011, p.229)

Desta forma, podemos organizar as habilidades a serem desenvolvidas, conforme o Currículo do Estado de São Paulo, como categorizadas em: identificação, reconhecimento, relação, análise, apreciação, elaboração e intervenção. Coerente a esta categorização, temos o seguinte quadro expresso como síntese:

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO		
ANO ESCOLAR	**UNIDADES TEMÁTICAS**	**HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**
6º ANO	Jogo e Esporte	Identificação, reconhecimento e relação.
	Esporte: Modalidade Coletiva	Identificação, reconhecimento, relação, análise e apreciação.
	Esporte: Modalidade Individual	Identificação, reconhecimento e relação.
7º ANO	Esporte: Modalidade Coletiva	Identificação, reconhecimento, relação, análise, apreciação e elaboração.
	Esporte: Modalidade Individual	Identificação, reconhecimento, relação e análise.
8º ANO	Esporte: Modalidade Individual	Identificação, reconhecimento, relação e análise.
	Luta	Identificação, reconhecimento e análise.
	Esporte: Modalidade Coletiva	Identificação, reconhecimento, apreciação, análise e intervenção.
9º ANO	Luta	Identificação, apreciação e elaboração.
	Esporte: Modalidade Coletiva	Reconhecimento, identificação, relação e análise.
	Jogo e Esporte	Identificação, reconhecimento, relação, análise, apreciação, elaboração e intervenção
	Esporte: Organização de Campeonato	Elaboração, apreciação, intervenção e análise.

No Currículo do Estado de São Paulo destaca-se a seguinte intenção para o Ensino Fundamental II:

> As atividades de 5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano devem proporcionar aos alunos experiências que os levem a compreender formas e dinâmicas de jogos mais elaboradas, tornando-os mais capazes de responder efetivamente às situações-problema que os significados/sentidos de sua cultura propõem. (SÃO PAULO, 2011, p.227)

Na sequência, o documento utiliza-se de termo “capacidades” em conjunto ao de “habilidades”, abordando um pouco mais o tipo de desenvolvimento que pretende-se promover com o ensino dos conteúdos, dando agora enfoque aos dois últimos anos do segundo ciclo do ensino fundamental:

> Mais especificamente na 7ª e 8ª séries, o amadurecimento das capacidades de abstração e reflexão permite avançar no processo de contextualização e fundamentação dos eixos de conteúdo da Educação Física (jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica) nas dimensões biológicas, sociais, históricas etc., no sentido de possibilitar aos alunos a reflexão a partir do confronto de suas próprias experiências de Se-Movimentar com a sistematização e do aprofundamento de conhecimentos propiciados pela Educação Física como área de estudo. (SÃO PAULO, 2011, p.227)

Além disso, neste currículo também designa-se no início do documento que “as características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinentes em situações complexas”, além disso, busca-se o desenvolvimento das capacidades gerais de “agir, pensar e atuar no mundo” além de ressaltar a importância em “atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer” (SÃO PAULO, 2011, p.11). Ou ainda: “A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade” (SÃO PAULO, 2011, p.11)

Os Cadernos do Professor oferecem ainda maior auxílio para tornar mais evidente as competências/habilidades específicas de cada temática a serem desenvolvidas em cada ano escolar, bem como sugestões de atividade que orientam a forma de trabalhar os conteúdos. Os Cadernos do Aluno oferecem suporte de aprendizagem, disponibilizando conhecimentos e atividades que promovam uma melhor fixação dos conteúdos. Sendo assim:

> O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/ série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. (SÃO PAULO, 2011, p.10)

Ambos os Cadernos são materiais de apoio que auxiliam tanto no desenvolvimento das aulas quanto na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, de modo que:

> [...]a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender. (SÃO PAULO, 2011, p.19)

2.3 O esporte no Currículo Paulista

O documento Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) referente ao Ensino Fundamental ciclo II, contempla a compreensão de que a Educação Física engloba tanto o “conhecimento sobre as capacidades físicas, as regras, técnicas e táticas”,

quanto deve ser coerente a concepção da cultura corporal de movimento de Betti (2008), admitindo os estudantes como sujeitos históricos, com suas identidades validadas e contemplando o corpo como um todo integrado, pelo qual promove-se vivências e constrói-se sentido as ações, dentro das dimensões cognitivas, físicas e socioemocionais:

> O Currículo Paulista dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a Educação Integral) que defendem o desenvolvimento pleno dos estudantes, o respeito às singularidades, o acolhimento das diversidades e a construção da autonomia. Com o intuito de contemplar esses aspectos, amplia-se a discussão para os mecanismos que validam, nos diversos contextos, as identidades, uma cultura, ou ainda uma prática corporal em detrimento de outras. (SÃO PAULO, 2019, p.249)

Dessa forma, os conteúdos presentes no Currículo Paulista (2019) visam também: "[...] promover a reflexão sobre o consumo, o individualismo, os estereótipos, os preconceitos relativos ao gênero, às raças, ao desempenho e à própria forma corporal, presentes nas práticas corporais" (SÃO PAULO, 2019, p.250).

Segundo o quadro abaixo, podemos verificar como se configura a distribuição dos conteúdos no Currículo Paulista, designados no documento como "objetos de conhecimento", sendo selecionados especificamente aqueles com abordagens relacionadas ao esporte como conteúdos esportivos, do 6º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental.

CONTEÚDOS CURRÍCULO PAULISTA	ENSINO FUNDAMENTAL			
	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
	1º e 2º SEMESTRE	1º e 2º SEMESTRE	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
	Esportes: • Esporte de marca e invasão (habilidades técnico-táticas básicas e estratégias); • Esporte Paraolímpico. **Lutas:** • Lutas do Brasil (estratégias básicas, códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições).	**Brincadeiras e jogos:** • Jogos eletrônicos (transformações nas características dos jogos eletrônicos); • Jogos de tabuleiro (habilidades técnico-táticas). **Esportes:** • Esportes de precisão e técnico combinatórios (habilidades técnico-táticas básicas, estratégias e transformações na organização e na prática dos esportes); • Esporte Paraolímpico.	**Esportes:** • Esportes rede/ parede, de campo e taco (habilidades técnico-táticas, estratégias, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, diferenciar lógica interna das categorias de esporte) • Esporte Paraolímpico. **Lutas:** • Lutas do mundo (execução dos movimentos, estratégias básicas, características técnico-táticas).	**Esportes:** • Esportes de invasão, de combate (habilidades técnico-táticas básicas, estratégias, elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, diferenciar lógica interna das categorias de esporte); • Esporte Paraolímpico. **Lutas:** • Lutas do mundo (execução dos movimentos, processo de esportivização e a midiatização).

Tal enfoque não descaracteriza o ensino de conteúdos específicos da Educação Física e do Esporte, sendo indicado no próprio documento de que forma é trabalhada esta abordagem:

> [...] esse olhar para a formação integral não invalida a prática pedagógica que vem sendo historicamente trabalhada no componente; trata-se de definir intencionalidades que contemplem a formação integral e promover arranjos curriculares e metodológicos que atendam a essa formação. (SÃO PAULO, 2019, p.250)

Coerente a isto, é feita a caracterização metodológica utilizada para a elaboração da estrutura utilizada para aprendizagem do componente Educação Física, presente no Currículo Paulista (2019):

> O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (SÃO PAULO, 2019, p.11)
>
> [...] a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade e em todas as áreas e disciplinas curriculares. (SÃO PAULO, 2019, p.16)
>
> [...] a construção das habilidades está vinculada a oito dimensões do conhecimento: reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário. Essas dimensões não devem ser tomadas como eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Educação Física escolar. (SÃO PAULO, 2019, p.250)

Para melhor elucidar tais dimensões do conhecimento, utilizamos dos eixos temáticos (brincadeira e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; práticas corporais de aventura; corpo, movimento e saúde) relacionados ao ensino do esporte, considerando as oito dimensões do conhecimento citadas acima (reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário), além de considerar o ano escolar para determinar a orientação utilizada para o desenvolvimento de habilidade, com recorte da faixa etária desejada, temos organizadas as seguintes habilidades da Educação Física a serem desenvolvidas:

CURRÍCULO PAULISTA		
ANO ESCOLAR	**UNIDADES TEMÁTICAS**	**HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**
6º ANO	Esportes	Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise e construção de valores
	Lutas	Experimentação, fruição, compreensão, análise, construção de valores, uso e apropriação
7º ANO	Brincadeira e jogos	Compreensão, análise, reflexão sobre a ação, uso e apropriação
	Esportes	Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise, uso e apropriação
8º ANO	Esportes	Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise, uso e apropriação, protagonismo comunitário e construção de valores
	Lutas	Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise, uso e apropriação
9º ANO	Esportes	Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise, uso e apropriação, protagonismo comunitário e construção de valores
	Lutas	Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise, construção de valores, uso e apropriação

Associando os conteúdos às habilidades a serem desenvolvidas temos a caracterização das competências específicas pensadas para a Educação Física que constam no documento, estando expressas na íntegra no quadro abaixo:

Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental
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 qualidade de vida, 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 discutindo posturas consumistas e preconceituosas;
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo 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 de 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: SÃO PAULO, 2019, p.25

Tais competências são mensuradas por diversas formas de avaliação que ocorrem ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se a importância de seu papel na escolarização, conforme consta no documento oficial deste currículo, onde a concepção de avaliação é designada da seguinte forma:

> A avaliação deve ser coerente com os objetivos formativos e ir além dos aspectos biofisiológicos (BRASIL, 1997), embora estes aspectos possam ser considerados. Ela deve ser processual, acompanhar a aprendizagem e servir de referência para professores e estudantes, tanto para ajustes no percurso de aprendizagem proposto, quanto para a autoavaliação. Deve fundamentar-se nos registros advindos da observação do desenvolvimento dos estudantes, em seus aspectos cognitivos, físicos e socioemocionais, de maneira relacional e coerente com a proposta pedagógica. (SÃO PAULO, 2019, p.252-253)

Sendo assim, referente a estrutura e composição do Currículo Paulista:

> Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (aprender a ser), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender). (SÃO PAULO, 2019, p.35-36)

CAPÍTULO 3
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta é uma pesquisa qualitativa pautada em um estudo documental, sendo caracterizada por uma investigação de natureza teórica.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos textos e aos significados transmitidos por eles.

O estudo documental, para Ludke e Andre (1986), corresponde a um processo investigativo valioso, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, seja complementando as informações.

As práticas curriculares do ensino do Esporte nos documentos Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) e Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) são o nosso objeto de estudo. Percebemos ser necessário entender de que forma estes documentos oficiais se modificam ao longo do tempo e como se estruturam essas mudanças.

Felício e Possani (2013) destacam na análise de práticas curriculares os âmbitos específicos da ação curricular, de modo que:

> Os caminhos que o currículo percorre até chegar ao educando passam necessariamente por estes três âmbitos, ou seja, político-administrativo, de gestão e de sala de aula. Por onde quer que se inicie a análise de prática curricular, provavelmente também se passará por eles, ou seja, elaborar políticas educacionais em nível sistêmico, em níveis de gestão e propriamente em sala de aula. (FELÍCIO e POSSANI, 2013, p.134)

Sendo assim, o âmbito deste estudo é especificamente o da política educacional em nível sistêmico, ao buscarmos analisar de que forma a BNCC modificou a estrutura curricular no ensino dos Esportes nas escolas do estado de São Paulo, consciente de que o currículo estadual teve de se alinhar às diretrizes deste documento oficial de nível federal. Desta forma, para identificar como se deram as

mudanças na abordagem e estruturação dos conteúdos, os documentos Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) foram analisados e comparados.

Para Bardin (2004), a análise de conteúdo apresenta as seguintes etapas no seu processamento:

> 1) Pré-análise: nesta etapa, o pesquisador vai realizar a "escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final";
> 2) Descrição analítica: o material é submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação são básicos nesta fase. Buscam-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias;
> 3) Interpretação referencial: a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos estabelecem relações, aprofundando as conexões das ideias. Nessa fase, o pesquisador aprofunda sua análise e chega a resultados mais concretos da pesquisa. (BARDIN, 2004, p. 89)

Dentro deste contexto de pesquisa, pela abertura interpretativa oferecida pelos documentos, estruturamos uma descrição analítica na qual os seguintes elementos foram definidos para orientar nossa análise:

- conteúdos vinculados ao esporte (modalidades ou outra forma de organização de grupos de categorização dos esportes);
- distribuição dos conteúdos ao longo dos anos e semestres do segundo ciclo do ensino fundamental;
- habilidades, capacidades e competências a serem desenvolvidas;
- orientações didático-metodológicas para o ensino dos esportes;
- materiais anexos (cadernos do professor e cadernos do aluno)
- imagens e quadros disponibilizados;
- textos apresentados.

Entre os recursos para análise de dados utilizados nas pesquisas de natureza qualitativa, destaca-se a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2004), a análise do conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. Conforme Richardson (1999), a análise de conteúdo tenta descrever o texto segundo a sua forma, isto é, os símbolos empregados, palavras, temas, expressões, frases e quanto ao seu fundo, que tenta verificar as tendências dos textos e a adequação do conteúdo.

Com base nos critérios e orientações metodológicas aqui apresentados as categorias de análise resultantes deste estudo foram:

1. Conteúdos;
2. Habilidades;
3. Avaliação;
4. Desdobramentos literários

O capítulo a seguir irá explorar com profundidade cada uma destas categorias.

CAPÍTULO 4
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os critérios de análise foram aplicados, as informações coletadas foram codificadas, categorizadas e classificadas, de modo a se organizarem em tabelas comparativas nas quais é possível verificar semelhanças e diferenças entre o Currículo do Estado de São Paulo e o Currículo Paulista, objetos deste estudo. Na sequência, estabelece-se relação da literatura com as abordagem e conteúdos utilizados na elaboração dos quadros comparativos apresentados, aprofundando assim a conexão da interpretação de dados com o embasamento teórico em que se respalda a análise realizada.

4.1 Conteúdos

Dentro das possibilidades de ensino dos esportes, consideremos Tubino (2001) que pontua não ser possível, com o tempo e os espaços escolares, o ensino de todas modalidades esportivas uma vez que são mais de quinhentas. Desta forma, o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula deve ser designado no currículo oferecendo orientação ao professor. Abaixo, trazemos quadros comparativos dos conteúdos da Educação Física presentes no Currículo do Estado de São Paulo e no Currículo Paulista:

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO			CURRÍCULO PAULISTA	
UNIDADES TEMÁTICAS	**CONTEÚDOS**	**ANO ESCOLAR**	**CONTEÚDOS**	**UNIDADES TEMÁTICAS**
Jogo e Esporte	Competição e cooperação; jogos populares, cooperativos e pré-desportivos; esporte coletivo: princípios gerais	6º ANO	Esporte de marca e invasão (habilidades técnico-táticas básicas e estratégias); Esporte Paraolímpico.	Esportes
Esporte: Modalidade Coletiva	Futebol ou handebol (princípios técnicos e táticos, principais regras, processo histórico)		Lutas do Brasil (estratégias básicas, códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições).	Lutas
Esporte: Modalidade Individual	Ginástica artística ou ginástica rítmica (princípios técnicos e táticos, principais regras, processo histórico)			-
Esporte: Modalidade Coletiva	Basquete ou Voleibol (princípios técnicos e táticos, principais regras, processo histórico)	7º ANO	Jogos eletrônicos (transformações nas características dos jogos eletrônicos); jogos de tabuleiro (habilidades técnico-táticas).	Brincadeira e jogos
Esporte: Modalidade Individual	Atletismo - corridas e saltos (princípios técnicos e táticos, principais regras, processo histórico)		Esportes rede/ parede, de campo e taco (habilidades técnico-táticas, estratégias, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, diferenciar lógica interna das categorias de esporte); Esporte Paraolímpico.	Esportes

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO			CURRÍCULO PAULISTA	
UNIDADES TEMÁTICAS	**CONTEÚDOS**	**ANO ESCOLAR**	**CONTEÚDOS**	**UNIDADES TEMÁTICAS**
Luta	Judô, caratê, tae kwon do, boxe ou outra (princípios técnicos e táticos, principais regras, processo histórico)	8º ANO	Esporte de marca e invasão (habilidades técnico-táticas básicas e estratégias); Esporte Paraolímpico.	Esportes
Esporte: Modalidade Coletiva	A escolher (técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo, noções de arbitragem)		Lutas do Brasil (estratégias básicas, códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições).	Lutas
Esporte: Modalidade Individual	Atletismo (corridas, arremessos e lançamentos) e outra a escolher (princípios técnicos e táticos, principais regras, processo histórico)			-
Esporte: Modalidade Coletiva	Basquete ou Voleibol (princípios técnicos e táticos, principais regras, processo histórico)	9º ANO	Jogos eletrônicos (transformações nas características dos jogos eletrônicos); jogos de tabuleiro (habilidades técnico-táticas).	Brincadeira e jogos
Esporte: Modalidade Coletiva	A escolher (técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo noções de arbitragem); o esporte na comunidade escolar e em seu entorno (espaços, tempos e interesses); espetacularização do esporte e o esporte profissional (esporte na mídia, os grandes eventos esportivos)		Esportes rede/ parede, de campo e taco (habilidades técnico-táticas, estratégias, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, diferenciar lógica interna das categorias de esporte); Esporte Paraolímpico.	Esportes

Fonte: A autora

Na escolarização, Forquin (1993) adverte que não se ensina a cultura na sua íntegra, mas sim, algo da cultura, deve-se fazer uma escolha do que será trabalhado na escola - e como. Sendo assim, temos a necessidade de estabelecer algum critério de escolha, utilizar de classificações e categorizações dentro do conteúdo de esportes é uma abordagem facilitadora e orientadora para o tratamento apropriado do ensino ao longo dos anos de escolarização. Desta forma, levanta-se algumas possibilidades de categorização que indiquem afinidades com as estruturas dos currículos analisados. A começar, temos Barroso (2019) que destaca:

> Em relação ao grupo de esportes que apresentam a coletividade, equipe oponente, a utilização de bola e a invasão territorial, como, por exemplo, basquetebol, handebol e futebol, autores da pedagogia do esporte, nos últimos anos, vêm demonstrando atenção acentuada, sendo estruturadas propostas pedagógicas para o trato de modalidades que possuem essas características. É o caso dos estudos de Bayer (1994), Garganta (1998), Paes (2001), Galatti (2006), Greco e Benda (2006), Mesquita e Graça (2006) entre outros. (BARROSO, 2019, p.04)

Discorrendo um pouco sobre Bayer (1994) e o conceito dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC) sob a ótica da Pedagogia do Esporte, temos GALATTI (2017):

> [...] a proposta de Bayer (1994), que sinaliza para as referências estruturais (invariantes) e as referências funcionais. As referências estruturais nos JEC consistem em: espaço de jogo, alvos, implemento, companheiros, adversários e regras. Portanto, estabelecer jogos com esses elementos

> estruturais é a primeira perspectiva para organização do processo de ensino. Das invariantes deriva a funcionalidade dos JEC, sustentada por princípios operacionais defensivos (proteger o alvo, impedir progressão do adversário e recuperar a bola) e ofensivos (manter a posse de bola, aproximar-se do alvo e finalizar). Assim, a lógica de funcionamento dos JECs se estabelece na relação dialética defesa/ataque (cooperação/oposição), buscando controlar o objeto de jogo (implemento) e conquistar o alvo adversário mais vezes do que ele conquista o alvo defensivo. (GALATTI, 2017, p.642, apud BAYER, 1994)

Em continuidade, podemos verificar mais algumas categorizações propostas, assim como Barroso (2019) pontua:

> Outras propostas para classificação de jogos e de modalidades esportivas podem ser verificadas, como em Freire e Scaglia (2003), que propõem a divisão dos esportes em: individuais, com raquetes, sobre rodas e com bolas; enquanto que Bunker e Thorpe (1982), ao concentrarem-se nos jogos, chegam ao seguinte modelo: jogos de alvo, jogos de parede, jogos de rebater e jogos de invasão. (BARROSO, 2019, p.04, apud BUNKER; THORPE, 1982 apud FREIRE; SCAGLIA, 2003)

Para além destas propostas, Galatti (2017) nos traz também:

> [...] nos anos 2000, no contexto escolar, tem ganhado projeção o Sport Education (SE) ou educação esportiva (SIEDENTOP, 2002). Oriundo do contexto norte-americano concebe formas de jogo adequadas às capacidades dos alunos e envolvimento com a competição esportiva em diferentes papéis, tais quais os de jogador, organizador, árbitro, jornalista e treinador (GRAÇA; MESQUITA, 2013). Os Alunos participam do planejamento, da organização e competem em conjunto, criando uma identidade de grupo e desenvolvendo-se socialmente através da ética, da justiça e da consideração pelo outro (SIEDENTOP, 2002). (GALATTI, 2017, p.646, apud SIEDENTOP, 2002, apud GRAÇA; MESQUITA, 2013 apud GRAÇA; MESQUITA, 2013)
>
> Na esteira das propostas contemporâneas, Côté (1999) acrescenta a relevância das atividades propostas e dirigidas pelas próprias crianças, como no que denomina de “Jogo Deliberado", quando os próprios iniciantes, pela criatividade na exploração de formas adaptadas do esporte formal, propõem jogos e brincadeiras de prática informal com alto grau de relação com a(s) modalidade(s) em processo de aprendizado. (GALATTI, 2017, p.647 apud CÔTÉ, 1999)

Barroso (2019) discorre também sobre a proposta de González (2004, 2006) destacando que essa “concentra-se nas questões da relação de cooperação e de oposição, gerando, assim, quatro categorias”:

> [...] conforme González (2004, 2006), são estipuladas as seguintes categorias: esportes individuais em que não há interação com o oponente, esportes coletivos em que não há interação com o oponente, esportes individuais em que há interação com o oponente e esportes coletivos em que

> há interação com o oponente. (BARROSO, 2019, p.05, apud GONZÁLES, 2004, 2006)

Para melhor elucidar, verificamos no quadro abaixo quais propostas de categorização de conteúdos presentes na literatura para o ensino dos esportes e já brevemente discorridas neste capítulo foram incorporadas na concepção de cada um dos currículos:

Currículo do Estado de São Paulo	Currículo Paulista
❖ Bunker e Thorpe (1982) ❖ Bayer (1994) ❖ Côté (1999) ❖ SIEDENTOP (2002)	❖ SIEDENTOP (2002) ❖ González (2004, 2006)

Fonte: A autora

Temos em ambos os currículos a atenção em incitar nos professores que as atividades em aula, dentro dos conteúdos propostos, sejam realizadas visando o desenvolvimento social da criança através da ética, da justiça e da consideração pelo outro, conforme a proposta de SIEDENTOP (2002), tal orientação fica expressa no corpo dos documentos e também ao designarem as habilidades a serem adquiridas com os conteúdos propostos.

No Currículo do Estado de São Paulo, dentro do conteúdo de esportes coletivos, observa-se a prevalência do basquetebol, futebol, handebol e voleibol, enquanto nos esportes individuais temos como destaque o atletismo, a ginástica artística e lutas. Nele assume-se uma estrutura orientada por princípios operacionais defensivos e ofensivos indicados em Bunker e Thorpe (1982), coerente a Bayer (1994) este currículo designa abertura para escolha de atividades que sejam propostas e dirigidas pelas próprias crianças. A proposta de Côté (1999) passa a ser incorporada somente nos anos finais do ensino fundamental, possibilitando a atribuição de diferentes funções aos alunos para além da prática esportiva em si, de modo que estes participem também do planejamento e organização de atividades. Neste currículo, outros traços do modelo de Bunker e Thorpe (1982) podem ser observados, Galatti (2017) destaca que estes priorizavam a lógica interna do jogo e elucida:

> [...] o Modelo de Ensino de Jogos para Compreensão (Teaching Games for Understanding –TGfU, de Bunker e Thorpe, 1982). Em contraposição aos modelos tradicionais, o TGfU preconiza a compreensão do jogo a partir de diferentes formas de jogo, que desafiam os alunos e desenvolvem a consciência tática, a tomada de decisão e também a execução da técnica (KIRK; MACPHAIL, 2002). A proposta objetiva tornar os jogadores mais conscientes taticamente para tomar melhores decisões durante o jogo e incentivar o pensamento estratégico referente aos conceitos atribuídos ao jogo (PEARSON; WEBB, 2008). Dentre essas circunstâncias, o modelo percorre por seis fases: (1) escolha do jogo; (2) apreciação do jogo; (3) consciência tática; (4) tomada de decisão (o que fazer; como fazer); (5) execução das habilidades; (6) performance (MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009). (GALATTI, 2017, p.646, apud KIRK; MACPHAIL, 2002 apud PEARSON; WEBB, 2008 apud MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009)

No Currículo Paulista, a disposição de conteúdos é mais abrangente ao apresentar os esportes via categorização de características ao invés de indicação de modalidade, abrangendo assim a proposta de González (2004, 2006) com esporte de marca, invasão e esporte de rede/parede, campo e taco, além de englobar conteúdos de lutas, jogos de tabuleiros e jogos eletrônicos, sendo este último um bom caminho a ser traçado para estreitar relações entre o conteúdo escolar e o emergente mundo dos e-sports que tem ganho muito o interesse das crianças.

4.2 Habilidades

Pensar a Educação no cenário atual tem se configurado em “centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual” (GARCIA, 2005, p.3). Conforme consta no corpo do texto do Currículo do Estado de São Paulo: “O compromisso do Currículo que tem competências e habilidades como referência é articular as disciplinas e atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam no seu processo escolar e para além dele” (SÃO PAULO, 2011, p.229).

O tempo de trabalho de cada conteúdo nas salas de aula se relaciona com as possibilidades de desenvolvimento de habilidades dos alunos, os conteúdos estão dispostos a serem trabalhados, mas sua relevância deverá ser atribuída conforme a funcionalidade deste para o objetivo educacional. Conforme Garcia (2005):

> Ao direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, devemos ressaltar que essas necessitam ser vistas, em si, como objetivos de ensino. Ou seja, é

> preciso que a escola inclua entre as suas responsabilidades a de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos... Independentemente do que se esteja comparando, classificando ou assim por diante. Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no conteúdo e as competências e habilidades serão vistas de modo minimalista. (GARCIA, 2005, p.3)

A seguir temos quadros comparativos nos quais foram organizadas as informações que constam no Currículo do Estado de São Paulo e no Currículo Paulista, referentes às habilidades a serem desenvolvidas em cada ano escolar e em recorte de cada segmento de conteúdo relacionado a esportes:

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO			CURRÍCULO PAULISTA	
UNIDADES TEMÁTICAS	**HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**	**ANO ESCOLAR**	**HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**	**UNIDADES TEMÁTICAS**
Jogo e Esporte	Identificação, reconhecimento e relação.	6º ANO	Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise e construção de valores	Esportes
Esporte: Modalidade Coletiva	Identificação, reconhecimento, relação, análise e apreciação.		Experimentação, fruição, compreensão, análise, construção de valores, uso e apropriação	Lutas
Esporte: Modalidade Individual	Identificação, reconhecimento e relação.		-	-
Esporte: Modalidade Coletiva	Identificação, reconhecimento, relação, análise, apreciação e elaboração	7º ANO	Compreensão, análise, reflexão sobre a ação, uso e apropriação	Brincadeira e jogos
Esporte: Modalidade Individual	Identificação, reconhecimento, relação e análise.		Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise, uso e apropriação	Esportes

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO			CURRÍCULO PAULISTA	
UNIDADES TEMÁTICAS	**HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**	**ANO ESCOLAR**	**HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**	**UNIDADES TEMÁTICAS**
Esporte: Modalidade Individual	Identificação, reconhecimento, relação e análise.	8º ANO	Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise, uso e apropriação, protagonismo comunitário e construção de valores	Esportes
Luta	Identificação, reconhecimento e análise.		Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise, uso e apropriação	Lutas
Esporte: Modalidade Coletiva	Identificação, reconhecimento, apreciação, análise e intervenção.		-	-
Luta	Identificação, apreciação e elaboração.	9º ANO	Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise, uso e apropriação, protagonismo comunitário e construção de valores	Brincadeira e jogos
Esporte: Modalidade Coletiva	Reconhecimento, identificação, relação e análise.			
Jogo e Esporte	Identificação, reconhecimento, relação, análise, apreciação, elaboração e intervenção		Experimentação, fruição, compreensão, reflexão sobre a ação, análise, construção de valores, uso e apropriação	Esportes
Esporte: Organização de Campeonato	Elaboração, apreciação, intervenção e análise.			

Fonte: A autora

Sendo assim, o Currículo do Estado de São Paulo indica que modalidades coletivas (especialmente o futebol, o handebol, o basquete e o voleibol) possuem maior relevância de ensino, ao atribuir a elas uma gama maior de possibilidades de desenvolvimento de habilidades para os alunos. Enquanto as demais temáticas recebem uma abordagem com menos expectativas de desenvolvimento de habilidades, há menor valorização destas, podendo preconizar sua exploração de possibilidades de ensino. Essa percepção deixa explícito com qual tipo de conteúdo o próprio currículo teria maior afinidade e que tipo de orientação ele designa aos professores. Ao analisar na íntegra as habilidades a serem desenvolvidas, fica ainda bastante enfatizado neste currículo o desenvolvimento do aluno na dimensão processual - em detrimento das outras duas - e a assimilação de conteúdos específicos - acima do desenvolvimento social da criança-, características que indicam uma desconexão com a abordagem da Cultura Corporal de Movimento.

No Currículo Paulista vemos os esportes desde sua categorização de conteúdo com uma abordagem mais niveladora entre a importância atribuída às modalidades, coerentemente, a percepção e designação de abordagens possíveis para o desenvolvimento de habilidades possui uma diferenciação muito menor, indicando maior equiparidade de valor atribuído a elas. Além disso, este currículo segue orientação de abordagem das três dimensões do conteúdo, exibindo coerência a elas tanto no corpo do texto quanto na estruturação das habilidades a serem desenvolvidas, exibindo assim uma afinidade muito maior com os conceitos da Cultura Corporal de Movimento.

4.3 Avaliação

As orientações de avaliação oferecidas nos currículos surgem como um recurso de gestão, ao oferecer aos professores elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Segundo Libâneo (1994):

> [...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

Atualmente, conforme Garcia (2005) a educação - e os currículos - tendenciam a “direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências (...) como objetivos de ensino”, sendo assim, ele destaca que: “Naturalmente, essa mudança de foco atinge também a questão - sempre complexa - da avaliação. Se uma habilidade é vista como objetivo de ensino, a sua aquisição deve ser avaliada (GARCIA, 2005, p.4).

No Currículo do Estado de São Paulo temos apenas uma abordagem vaga sobre o conceito de avaliação e uma grande lacuna quanto a um direcionamento que possa oferecer elucidação aos professores quanto aos objetivos, abordagens e mesmo a função do processo avaliativo, nele pontua-se que os “conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação” de modo que a “avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender”(SÃO PAULO, 2011, p.19). Nos materiais anexos, o Caderno do Professor oferece como recurso a “Atividade Avaliadora”, enquanto no Caderno do Aluno temos atividades de sala de aula que podem ser corrigidas verbalmente, avaliando a participação nas respostas.

Já no Currículo Paulista recebemos uma orientação breve do que se trata a avaliação, indicando a necessidade de esta possuir coerência com “objetivos formativos e ir além dos aspectos biofisiológicos”(SÃO PAULO, 2019, p.252), de modo que a abordagem “deve ser processual, acompanhar a aprendizagem e servir de referência para professores e estudantes”(SÃO PAULO, 2019, p.252) ainda cita a possibilidade de utilizá-la como recurso para “realizar ajustes no percurso de aprendizagem proposto”(SÃO PAULO, 2019, p.253) e sugere a abordagem da autoavaliação.

Mesmo considerando os materiais didáticos anexados, ainda temos muitas lacunas com relação a orientação de medidas avaliativas a serem desenvolvidas. As avaliações ainda estão atreladas em maior proporção ao conhecimento específico, mensurado via respostas de atividades propostas, priorizando mais a dimensão processual. Há também avaliações relacionadas à participação, que ocorrem em tempo integral e contemplam as dimensões atitudinal e conceitual; entretanto, estas ainda possuem percepção muito subjetiva e tendem a serem feitas exclusivamente

pelos professores, deixando o aluno em papel passivo dentro deste elemento do processo de ensino-aprendizagem. Tal configuração não confere com os princípios pressupostos no conceito da Cultura Corporal de Movimento, indicando uma necessidade em reavaliar-se a forma com que é feito e estruturado o processo de avaliação nos currículos e nas escolas.

Recursos pouco utilizados que deveriam ser repensados a serem incorporados e abordados em propostas curriculares seriam o da autoavaliação - recorrente, não apenas no final do conteúdo como composição de nota e carecido de orientação - para os alunos, bem como dinâmicas de avaliação coletiva entre pares (aluno-aluno); ambas contemplando a dimensão atitudinal, ao utilizar-se de parâmetros de autopercepção do aluno naquele meio social associado a sua evolução no processo de ensino-aprendizagem, bem como perceber o outro e sua influência dentro deste processo. Sendo assim, tanto na educação quanto no processo de avaliação em si:

> [...] o fundamental na educação não é o acúmulo de informações, mas o desenvolvimento de competências e habilidades que nos permitam encontrá-las, lidar com elas, discernir quais são importantes para nós em determinado momento, analisá-las, criticá-las, tirar conclusões. (GARCIA, 2005, p.02)

Auxiliando a compreensão do professor de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos, a avaliação estabelece relação com a instituição da Escola, ela “permite reconhecer prioridades e localizar ações educacionais que demandam maior apoio” (BRASIL, 1999), enquanto para os alunos, esta deve ser “instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades” (DARIDO, 2012, p.130), “[...] para a Educação Física avaliar implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando (DARIDO, 2012, p.127).

4.4 Desdobramentos literários

Nas tendências atuais da Pedagogia do Esporte, Galatti (2017, p.648) indica que “não cabe mais o processo de ensino-treino centrado na repetição de habilidades motoras fechadas”, sugerindo então como possibilidade um “conjunto de proposições metodológicas que têm orientado a lógica didática nos princípios do jogo”

de modo que “além de colocar mais um marco para fundamentar a ruptura paradigmática com os mecanicistas (tecnicistas), aponta para a imprescindível e emergente tensão na ciência”. Ela ainda pontua que “as diferentes etapas de formação esportiva apontam para o desenvolvimento de diversas competências, que vinculam-se à aspectos psicológicos, físicos, estratégico-técnico-táticos”. Garcia (2005) aponta como tem-se pensado a Educação no Brasil e no mundo:

> As diretrizes curriculares nacionais, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil têm colocado - em consonância com uma tendência mundial - a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. (GARCIA, 2005, p.03)

No processo de ensino no ambiente escolar, aspectos culturais que têm se apresentado mais significativamente na atualidade para serem ensinados dentro do conteúdo esporte e de acordo com os objetivos que vêm sendo traçados para a Educação Física escolar, o qual engloba “introduzir e integrar os alunos na esfera da Cultura Corporal de Movimento” (BETTI, 1992). Em Ferreira (2018) reforça-se que:

> O destaque se assenta na ideia de que a Educação Física na escola tem como objeto pedagógico a cultura corporal de movimento/cultura de movimento/cultura corporal (ainda que tais nomenclaturas partam de referenciais distintos), envolvendo a dança, o esporte, a luta, a ginástica, os jogos e as brincadeiras, superando assim a concepção de aptidão física ou de aprendizagem motora que por algum tempo esteve presente em suas proposições. (FERREIRA, 2018, p.11-12)

Silva (2022) realizou um estudo recente no qual analisou os conteúdos e as dimensões abordadas nas pesquisas sobre a Educação Física no ensino fundamental, publicadas nos principais periódicos brasileiros da área da Educação Física no período de 2010 a 2019:

> De acordo com os documentos educacionais norteadores, a Educação Física no contexto escolar visa à inserção do estudante na esfera da cultura corporal de movimento, o desenvolvimento da cidadania, a construção de valores, o respeito às diferenças, o combate aos preconceitos de qualquer natureza e a compreensão da inserção de conteúdos no contexto sociocultural (BRASIL, 1997; 1998; 2018). Assim, entende-se que a Educação Física almeja ensinamentos e aprendizagens para além do movimento pelo movimento (DARIDO, 2005; 2011; SILVA; SAMPAIO, 2012). Portanto, acredita-se que o cenário investigativo e o escolar necessitam remanejar suas intervenções abrangendo as dimensões do conteúdo de

> forma equilibrada para que possam contribuir com os reais objetivos da área. (SILVA, 2022, p.14)

Em continuidade, Silva (2022) em sua análise discorre sobre o enfoque utilizado nos estudos recentes da literatura baseados nas três dimensões do conteúdo (conceitual, atitudinal e procedimental) - abordagem que aparece na BNCC e também no Currículo Paulista - de modo a oferecer uma perspectiva sobre desdobramentos literários necessários para a área da Educação Física Escolar com base nos resultados de sua pesquisa:

> Com o predomínio dos conteúdos esportivos e da dimensão procedimental, entende-se que há necessidade de ampliar as temáticas investigativas, especialmente para contemplar aqueles conteúdos e dimensões que são pouco presentes ou ausentes na Educação Física Escolar. Não se espera que os conteúdos esportivos sejam esquecidos ou eliminados, mas ampliados para outras perspectivas culturais para minimizar o frequente protagonismo dos esportes tradicionais. A dimensão procedimental também não pode ser anulada ou negligenciada, haja vista que o movimento é fundamental na área da Educação Física. Assim, ao estar aliada às demais dimensões, possa ressignificar a implementação e orientar os objetivos das linhas de pesquisa da Educação Física Escolar. (SILVA, 2022, p.15)

Para melhor entendimento destas dimensões e suas implicações, Darido (2012) nos elucida as três dimensões do conteúdo baseadas em Coll, bem como os desdobramentos subsequente de Zabala (1998):

> Esta classificação, baseada em Coll, corresponde às seguintes questões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual); “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental); e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais. Na verdade, quando se opta por uma definição de conteúdos tão ampla, não restrita aos conceitos, permite-se que este currículo oculto possa tanto se tornar manifesto, quanto ser avaliado em relação a sua pertinência como conteúdo de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998). (DARIDO, 2012, p.52, apud ZABALA, 1998)

Reconhecendo a importância deste alinhamento entre a literatura e a composição dos documentos oficiais regentes de ordem federal (BNCC) e estadual (Currículo Paulista), ressaltamos Boscatto e Darido (2017) que abordam a

apropriação dos recursos dos currículos e parâmetros educacionais para um melhor desenvolvimento da área e direcionamento de desdobramentos literários:

> Outra possibilidade que pode contribuir para a diversificação e sistematização dos conteúdos da EF é a apropriação pelos professores de elementos estruturantes do currículo. O estudo de Gramorelli e Neira[29], demonstra a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil[22], para o trabalho pedagógico de professores que atuam com o Ensino Fundamental. Em específico, analisou-se a influência do documento no que tange a diversidade de blocos de conteúdos de ensino e o desenvolvimento desses nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. Para os autores[29], a análise dos dados permitiu inferir que, após dez anos de publicação dos PCNs, nas escolas onde atuam os professores participantes da pesquisa, os currículos da EF vêm sofrendo transformações no que diz respeito aos conteúdos abordados, alinhando-se às intenções oficiais. (BOSCATTO; DARIDO, 2017, p.09, apud GRAMONELLI; NEIRA, 2009)

Entretanto, esbarramos com impasses histórico-culturais, se fazendo essencial a busca pelo conhecimento para não sucumbir às influências enraizadas pelo esporte midiático e vivências pessoais envoltas na concepção tecnicista de Educação Física, conforme Boscatto (2017) bem elucida:

> [...] a análise dos estudos, contribui com a compreensão de que existem iniciativas (trabalhos científicos, políticas institucionais em nível estaduais e diretrizes nacionais) que buscam superar o “não mais” do ensino de práticas baseadas no exercitar-se, porém, existem outros fatores culturais (hegemonia do esporte), perpassando pela formação profissional que representam o “ainda não” da efetivação de tais propostas curriculares renovadas para o ensino da EF escolar. (BOSCATTO; DARIDO, 2017, p.09)

Desta forma, se faz necessário refletir se existe alinhamento entre as instituições de criação e reprodução de saberes, ponderando se os parâmetros da educação expressos pelo governo perpassam entre as universidades e também nos níveis educativos que irão reproduzir o conhecimento e as propostas pedagógicas dentro das escolas. Sendo assim, Barroso (2019) reforça a importância da formação de professores:

> Nessa perspectiva também se adverte quanto à atenção que os cursos de formação inicial e continuada de professores de Educação Física em licenciatura devem ter, pois, com a utilização do sistema de classificação do esporte na Base Nacional Comum Curricular, mostra-se fundamental o tratamento desse modelo nas instituições de ensino superior que oferecem essas possibilidades de estudo. (BARROSO, 2019, p.19)

Coerente a este entendimento temos Souza (2019) que atribui responsabilidade a todos que compõem e constituem a Educação Física como a área de conhecimento que é:

> De todo modo, entendemos que cabe à EF desenvolver-se em função do que prevê a proposta pedagógica de cada instituição escolar (agora regida sob orientação da BNCC), buscando oportunizar aos alunos o usufruto autônomo, consciente, ético e responsável do seu rico acervo de habilidades, conhecimentos e competências nas três dimensões do conteúdo. (SOUZA, 2019, p.13)

Os sucessos e insucessos que poderão se desdobrar em nossa área do conhecimento dependem do direcionamento de trabalho que cada membro atuante designar e desenvolver, tanto na construção da literatura quanto na atuação dentro das salas de aula. Quais caminhos queremos traçar para a Educação Física Escolar? Quais caminhos os currículos têm nos indicado? Eles estão em coerência com a literatura?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ensinar esporte na escola é essencial que as tendências pedagógicas se vinculem ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, associado ao desenvolvimento das três dimensões do conteúdo (conceitual, atitudinal e procedimental), pois desta forma há diálogo entre o ensino do esporte na escola e a Cultura Corporal de Movimento, abordagem que vem orientando a Educação Física Escolar nas últimas décadas. O desalinhamento entre eles gera conflitos e críticas quanto ao uso e permanência do conteúdo de esportes no contexto escolar.

Ao selecionar estritamente os conteúdos relacionados aos esportes, fazemos um recorte que pode ser visto como um residual da hegemonia do esporte como fator cultural. Sendo passível de questionamento a coerência do ensino dos esportes na escola, de forma a se tornar imprescindível novas abordagens e objetivos pedagógicos para este conteúdo no currículo. Entretanto, o objetivo fixado ao desenvolver este recorte no presente estudo se deu por justificar como o ensino dos esportes na escola pode ser dissociado da abordagem tecnicista e de caça-talentos, para assumir uma configuração coerente às orientações e princípios da Cultura Corporal de Movimento que tem sido cada vez mais e melhores incorporados ao corpo dos currículos.

No Currículo do Estado de São Paulo, apesar de haver traços que mostram o rompimento com a concepção da educação física tecnicista e inclinação à incorporação das novas tendências, é visível que este currículo se encontra em transição e processo de adaptação para incorporar conceitos da Cultura Corporal de Movimento. No Currículo Paulista tanto no corpo do documento quanto na apresentação das habilidades a serem desenvolvidas, há muita coerência relacionada à abordagem das três dimensões do conteúdo, indicando um bom equilíbrio entre o processual, o atitudinal e o conceitual além de se aproximar ainda mais a fidedignidade de alinhamento com os conceitos da Cultura Corporal de Movimento.

As distinções entre os currículos são tanto de estrutura e forma de organização de conteúdos como de abordagem pedagógica e enfoque delineado para o desenvolvimento da criança.

O Currículo do Estado de São Paulo especifica em modalidades quais conteúdos devem ser trabalhados, mostra preocupação em oferecer maior subsídio de orientação aos professores indicando o que especificamente deve-se abordar em sala de aula. Possui na descrição das habilidades a serem desenvolvidas enfoque principal na dimensão processual de ensino, enquanto no corpo de seu texto - apesar de certa desconexão - reconhece a importância do desenvolvimento de outras dimensões “biológicas, sociais, históricas etc.” (São Paulo, 2011). Já o Currículo Paulista apresenta conteúdos de forma categorizada, oferecendo abertura de escolha da modalidade a ser trabalhada pelo professor, além de trazer maior detalhamento e reflexão com foco nas habilidades e competências a serem desenvolvidas, orientando abordagens nas três dimensões do conteúdo.

Verificamos que em ambos os currículos a composição de conteúdos, de proposições metodológicas e de habilidades a serem desenvolvidas estão em coerência ao que Ferreira (2018) aborda como as novas reflexões teórico-metodológicas para a Educação Física Escolar, sinalizando a busca pelo rompimento com modelos esportivistas, trazendo uma abordagem que contribui para a “constituição de um corpo de conhecimento mais identificador que fragmentador da área”.

Com relação a avaliação, em ambos os documentos temos apenas uma abordagem sobre o conceito, mas não um direcionamento que oferecesse elucidação e diversidade de propostas avaliativas. No Currículo do Estado de São Paulo nenhum tipo de subsídio é oferecido no documento e em seus materiais de apoio encontramos avaliações majoritariamente atreladas à dimensão processual ao mensurar o conhecimento específico via respostas de atividades propostas. No Currículo Paulista é ofertada uma orientação breve do que se trata a avaliação, indica objetivos formativos, sugere a autoavaliação e designa a avaliação como processual, sendo ela um recurso para realizar ajustes no percurso do processo de ensino-aprendizagem. Tal característica exibe descuido e descaso com o processo avaliativo, deixando uma lacuna de orientação e incoerência com os conceitos da Cultura Corporal de Movimento em ambos os currículos, mas principalmente no Currículo do Estado de São Paulo.

Com este estudo, verificamos que tanto os conteúdos quanto as abordagens utilizadas nos currículos têm seguido as tendências pedagógicas para a Educação Física Escolar, se atualizando a cada novo documento oficial e se aproximando cada vez mais ao alinhamento com o conhecimento científico que tem sido construído e aprofundado na literatura.

A estrutura de documentos oficiais da educação fornece grande destaque para o ensino dos esportes na escola, oferecendo maior direcionamento e subsídios, reafirma o valor deste conteúdo dentro da Educação Física. Entretanto, na implementação de novos currículos é importante atentar-se a necessidade de realizar ações que promovam mudanças em diferentes âmbitos e que sejam coerentes ao programa escolar a ser instaurado, tais quais: investir no processo de formação inicial e continuada dos professores, verificar as condições estruturais e disponibilidade de recursos/materiais, treinamento da gestão e reformulação de documentos dependentes.

É necessário que haja alinhamento entre as instituições de criação e reprodução de saberes, de modo que se promova, via formação inicial e contínua dos professores, a capacitação destes para que não haja desconexão entre os saberes, ofertando aos alunos um processo de ensino-aprendizagem coerente ao plano de educação vigente.

Desta forma, este estudo reforça o quão importante é para professores atuantes e também estudantes de educação física entenderem a estrutura e o direcionamento que os documentos oficiais vigentes oferecem. A partir desta compreensão, se estabelece maior sentido às políticas públicas e afinidade com o plano de educação, possibilitando ao professor programar aulas e desenvolver atividades que sejam mais alinhadas às propostas pedagógicas e que priorizem o desenvolvimento integral do aluno.

Para desdobramentos futuros, sugere-se a realização de estudos que analisem outras etapas de ensino, outros recortes de conteúdo, que promovam análises de categorização dos conteúdos dos currículos, que revisem formas de melhor estruturar o processo de avaliação dentro dos currículos, que ofereçam uma aproximação das proposições metodológicas com a realidade escolar, que analisem melhorias possíveis para materiais didáticos em auxílio a maior êxito no desenvolvimento integral dos alunos, que verifiquem a coerência entre as pressuposições teóricas dos currículos e as implementações práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte e sociedade. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, n. 133, p. 1-8, 2009.

APPLE, M. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Compreensão e avaliação de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar: visão de professores. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019011, 2019. DOI: 10.20396/conex.v17i0.8654139.

BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. **Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades.** Movimentos, Porto Alegre, 2003.

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Dinalivro, Lisboa, 1994.

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

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 282-287, 1992.

_____. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 73-127,1996.

_____. Cultura corporal e cultura esportiva. **Revista Paulista de Educação Física**, 1993.

_____. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p.207-217, dez., 2007.

BETTI, M.; DAOLIO, J.; VENANCIO, L.; SANCHES NETO, L. **A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios**. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (Orgs.). Educação física escolar: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, p. 109-28, 2010.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v.25, n. spe, p. 105-15. dez. 2011.

BETTI, M.; KNIJNIK, J.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L., DAOLIO, J. Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, 2014.

BETTI, M.; ZULIANE, L. R. Educação Física Escolar – Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2002, p. 73 a 81.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. Currículo E Educação Física Escolar: Análise Do Estado Da Arte Em Periódicos Nacionais. **Journal of Physical Education**. 2017, v. 28, e2855. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2855>.

BUNKER, D.; THORPE, R. **A model for the teaching ofgames in secondary schools**. Bull. Phys. Educ,v.18, n.l,p.5-8, 1982.

BRACHT, V. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Escola Superior de EF da UFRGS, Porto Alegre, ano VI, n.12, 2000/1.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. *In:* **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

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

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

_____. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER HOMOLOGADO. Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>

_____. Ministério da Educação. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Dispõe de informações sobre o histórico e a implementação da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acessado em 15 de Agosto de 2022.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2015.

_____. Parecer CEB 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>.

_____. Parecer CNE/CEB nº 6/2001. Responde consulta sobre currículos do ensino fundamental e do ensino médio no que diz respeito ao entendimento das expressões "parte diversificada" e "base comum nacional". Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-

superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13251-parecer-ceb-2001>

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____. Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

CARVALHO, C. M. **Esporte como Política Pública: um estudo do processo de formulação da política de esporte no Brasil**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Centro de Educação e Ciencias Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CIAMPI, H; *et al*. O currículo bandeirante: a Proposta Currícular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, n.º 58, p. 361-382, 2009.

COLL, C. *et al*. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAOLIO, J.; ROCHA, R. L. F. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. *In:* **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar. 2014.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DARIDO, S. C. *et al*. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.17-32, jan./jun. 2001

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DE SOUZA, A. L. *et al*. A base nacional comum curricular e seus desdobramentos para a educação física. **Revista Motrivivência**, v. 31, n. 59, p. 1-16, 2019.

DOBBINS, M.; DeCORBY, K.; ROBESON, P.; HUSSON, H.; TIRILIS, D. School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 8-18. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, Chichester, v.1, CD007651, 2009.

EVELETH, P. B.; TANNER, J. M. **Worldwide variation in human growth**. 2th ed. Cambridge: University Press, 1990.

FELÍCIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. ANÁLISE CRÍTICA DE CURRÍCULO: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

FERREIRA, L. A. O ensino do conteúdo esporte na educação física escolar: desafios e possibilidades. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 3, n. 1, p. 7-18, 2018.

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. Curitiba: Ibpex, 2010.

_____. **La Educación Física y el Deporte en la Escuela Pública en Ponta Grossa - Paraná/PR (Brasil) en la enseñanza fundamental en el tercer y cuartociclo: análisis del cotidiano de maestro y perspectivas de cambios en la enseñanza**. 2005. 575f. Tese (Doutorado em Ciência da Atividade Física e do Esporte) - Universidad de León, León-Espanha, 2005.

FINCK, S. C. M. & TAQUES, M. J. **O esporte na perspectiva da cultura corporal: aproximações para a sua (re)invenção no contexto escolar**. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; 1º Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação - Sirsse. Curitiba, 2011.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALATTI, L. R. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, 2017.

GARCIA, L. A. M. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso. **Educação e Ciência On-line**, Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos. Perspectivas e tendências. **Movimento**, Porto Alegre, n. 8, p. 19-27, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas: Educación física y deportes**, v. 71, n. 3, 2004.

_____. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó, 2006, p.69-110.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1991.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena; FINI, Maria Inês. Uma renovação curricular muito além do currículo. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 3, n. 5, feb. 2008. ISSN 2237-9983.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educ. Soc., Campinas , v. 18, n. 60, p. 15-35, Dec. 1997.

KRAVCHYCHYN, C; FERREIRA LIMA, W.; OLIVEIRA, A.; RINALDI, I.; LARA, L. (2012). Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação. **Movimento** (ESEFID/UFRGS). DOI:10.22456/1982-8918.27920

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

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

KUNZ, E.; COSTA, A. **Esporte na escola: conhecer, experimentar e transformar**. Em Aberto, v. 26, n. 89, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, M. T. M. *et al*. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. C. P. Apresentação - Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Educ. rev**., Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 13-17, June 2016.

MARCHI JÚNIOR, W. O esporte “em cena”: perspectivas históricas e interpretações conceituais para a construção de um modelo analítico. Universidade Federal do Paraná, Brasil. **Revista da ALESDE**. Curitiba, v. 5, n. 1, p. 46-67, 2015. doi: 10.5380/jlasss.v5i1.43890

MARTINS, D. F. ; CASTRO, R. L. V. G. ; REZER, R.; SHIGUNOV, V. O esporte como papel de uma reunião social. RECE. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo -Pr, v. 1, n. 1, 2002.

MELO, V. A. Por uma história do conceito esporte: diálogos com Reinhart Koselleck. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 41-57.

POSSANI, L. F. P.; DOS SANTOS FELÍCIO, H. M. **Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica**. Currículo sem fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129-142, 2013

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2008, v. 14, n. 2, pp. 293-310.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, R. L. F. da; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.27458. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/27458.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In* SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD,1994.

SILVA, J. da *et al*. Conteúdos e suas dimensões na educação física escolar no ensino fundamental: um estudo de revisão. **Movimento**. 2022, v. 28, e28052. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.114307>

SÃO PAULO. S.E.E. Resolução SE - 76, de 7-11-2008, Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista.** São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E; *et al*. **Metodologia de Ensino; Cultura Corporal; Ciclos de Escolarização**. São Paulo, Cortez, 1992.

SOUZA, Adriano Lopes de *et al*. A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Rev. Motrivivência**, Florianópolis , v. 31, n. 59, e58123, jul. 2019

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TUBINO, M. J. G. **O Esporte no Brasil**. São Paulo, SP: Ibrasa Editora, 1997.

_____. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Estudos Brasileiros sobre o Esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá, PR: Eduem, 2010. O documento integra o acervo institucional do Programa Segundo Tempo/Ministério do Esporte.

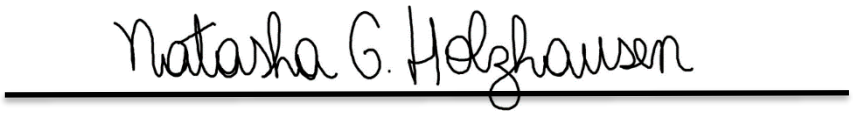
VARGAS, A. **Aspectos Jurídicos da Intervenção do Profissional de Educação Física**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2014.

VIEIRA DA SILVA, O. **Aspectos da história dos currículos oficiais do estado de São Paulo (1980-2008)**. XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA. Brasília, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Physical status: the use and interpretation of anthropometry. Report of a WHO Expert Committee. **WHO: Technical Report Series**, v.854, p.1-452, 1995.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *In*: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. C. (org.). **Globalização, interculturalidade e currículo escolar na cena escolar**. Campinas: Alínea, 2009. p. 37-54.

ASSINATURAS



NATASHA GALLINARI HOLZHAUSEN

AUTORA E ORIENTANDA

LILIAN APARECIDA FERREIRA

ORIENTADORA