

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

NEUSA APARECIDA MENDES BONATO

**O OLHAR DO PROFESSOR E DOS ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO SOBRE O CURRÍCULO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**



ARARAQUARA – S.P.

2014

NEUSA APARECIDA MENDES BONATO

**O OLHAR DO PROFESSOR E DOS ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO SOBRE O CURRÍCULO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr^a. Luci Pastor Manzoli

Bolsa: PROESP/CAPES

**ARARAQUARA – S.P.
2014**

Bonato, Neusa Aparecida Mendes

O olhar do professor e dos alunos do ensino médio sobre o currículo de educação física do estado de São Paulo / Neusa Aparecida Mendes

Bonato – 2014

234 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, (Campus de Araraquara)

Orientador: Luci Pastor Manzoli

1. Currículo do Estado de São Paulo. 2. Educação física.
3. Alunos do Ensino Médio. 4. Educação Inclusiva. I. Título.

NEUSA APARECIDA MENDES BONATO

**O OLHAR DO PROFESSOR E DOS ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO SOBRE O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
ESTADO DE SÃO PAULO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr^a. Luci Pastor Manzoli

Bolsa: PROESP/CAPES

Data da defesa: 29 de Agosto de 2014.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Luci Pastor Manzoli
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Rosa Fátima de Souza
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Luciene Ferreira da Silva
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a Dr^a. Fátima Elisabeth Denari
Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico essa pesquisa a todos os alunos das escolas públicas brasileiras que lutam por uma vida melhor e almejam na e pela educação tornarem-se e transformarem suas realidades, assim como ocorreu em minha trajetória escolar. Em especial aos alunos, professora e equipe gestora participantes deste estudo pelo seu apoio, compromisso e dedicação.

AGRADECIMENTOS

O conhecimento transforma! Tanto aquilo que se conhece como o conhecedor... e este momento de pensar a quem agradecer mostra o quanto fui privilegiada por ter pessoas muito especiais que me conduziram a essa metamorfose através do conhecimento, as quais agradeço por mais uma etapa conquistada.

A Deus pela vida, pelo alento e amparo espiritual nos momentos difíceis desta trajetória.

Aos meus estimados pais, que me ensinam todos os dias com sua humildade, generosidade e apoio incondicional, mesmo diante de tantas adversidades.

Aos meus filhos amados: Leo, Breno e Gabriel! Pelas ausências, impaciência em certos momentos e pela compreensão que vocês tiveram neste período. Espero tê-los ensinado não só pelas palavras, mas pelo exemplo. Amo muito vocês!

A você, querida teacher Luci! Por sempre acreditar em mim, me dar a oportunidade de trilhar esse caminho ao seu lado. Sou uma pessoa privilegiada por tê-la como orientadora, amiga e conselheira para todas as horas. Você sempre estará em meu coração!

Ao Felipe, por tudo que passamos juntos e por me ajudar com o seu conhecimento na elaboração dessa tese. Muito obrigada!

Aos membros da banca examinadora, Professor Sebastião Lemes, o Cuca, as Professoras Sueli Guadalupe, Rosa Fátima de Souza, Fatima Denari e Luciene Ferreira da Silva. Foi um privilégio tê-los com seus olhares críticos, atentos e pelas enriquecedoras observações e análises que contribuíram proficuamente para esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar por compartilharem seus conhecimentos e por contribuírem com este estudo. Aos funcionários da pós, em especial, a Lidiane, por toda paciência, gentileza e prestatividade em todos momentos que precisávamos.

A melhor turma de doutorado da Unesp de Araraquara: A NOSSA! Jamais vou esquecer os cafés, almoços, congressos, viagens, aulas, trabalhos e seminários que passamos juntos. Muita alegria, companheirismo e aprendizagem. Vocês tod@s são muito especiais!

A minha querida amiga Nilza Renata de Medeiros, por ser minha companheira e amiga nesta jornada desde o primeiro dia que pisei na Unesp. Estaremos sempre juntas!

As minhas amigas do grupo de estudos: Aline, Adriana Bellotti, Adriana Fray, Juliessa e Nilza. Pelas discussões, trabalhos, almoços, cafés, congressos e união. Nenhuma de nós é tão boa quanto todas nós juntas!

As minhas amigas que a Unesp me proporcionou o privilégio de conhecê-las: Marta Sene, Maria Helena (Lenão), Patricia Caramori (Tia Paty)... Com vocês tudo é mais divertido, alegre e cheio de emoções. Obrigada por serem minhas amigas!

Ao meu querido amigo Marcio Donizete Rocha, amizade e conhecimento é a dupla perfeita para uma relação duradoura. Mesmo distantes, somos amigos e sempre estaremos próximos!

A minha querida amiga Lucimara, pelas angústias compartilhadas do doutorado e dos dias de Antonio Lourenço Côrrea. Tudo vale a pena!

Aos alunos, professores e gestores da escola pesquisada por sua generosidade, receptividade e contribuição, sem a qual não seria possível a realização deste estudo.

A Diretoria de Ensino da Região de Araraquara por possibilitar a concretização deste trabalho e também as PCNPs de Educação Física – Maria Aparecida e de Educação Especial Wania e Aline Crociari pelas valiosas informações e dados para a pesquisa.

Ao Governo do Estado São Paulo – Secretaria da Educação pelo incentivo ao estudo através do Programa Bolsa Mestrado/Doutorado.

Agradeço, também, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/PROESP pela concessão de bolsa de estudos que muito contribuiu no desenvolvimento desta pesquisa.

Diversidade – Lenine

Foi pra diferenciar
Que deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença

Que seria do adeus
Sem o retorno
Que seria do nu
Sem o adorno
Que seria do sim
Sem o talvez e o não
Que seria de mim
Sem a compreensão

Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de deus
A vela no breu
A chama da diferença

A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais

Que seria do caos
Sem a paz
Que seria da dor
Sem o que lhe apraz
Que seria do não
Sem o talvez e o sim
Que seria de mim...
O que seria de nós

Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de deus
A vela no breu
A chama da diferença

BONATO, Neusa Aparecida Mendes. **O olhar do professor e dos alunos do ensino médio sobre o currículo de educação física do estado de São Paulo**. 234 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.

RESUMO

As políticas educacionais para a Educação Básica no Brasil desde a promulgação da LDBEN 9394/96 trouxeram mudanças significativas como a ampliação da obrigatoriedade para todas as etapas da escolarização, a implementação de sistemas de avaliação das escolas e dos alunos, bem como as diretrizes e documentos curriculares que propõem uma base nacional comum. Para a construção deste estudo, perpassamos as abordagens teóricas sobre o campo do currículo, as políticas educacionais que constroem as bases curriculares para o Ensino Médio e situamos historicamente a Educação Física e seus vínculos com a instituição escolar. Na esteira dessas mudanças, o Ensino Médio passou a ganhar destaque nos últimos anos, com a ampliação da oferta e obrigatoriedade e a busca de uma identidade própria, com vistas a melhorar a qualidade do ensino. Esta pesquisa objetivou analisar o Currículo de Educação Física do Ensino Médio do Estado de São Paulo implantado no ano de 2010, verificando as implicações práticas em três séries de uma Escola Estadual da cidade de Araraquara SP, na visão dos professores e alunos sobre o Currículo e os materiais didáticos: Cadernos do Professor e do Aluno. Foram participantes: uma professora de Educação Física e 84 alunos do Ensino Médio. Os resultados sugerem que para a maioria dos alunos deste estudo, o Ensino Médio representa uma fase de preparação para o ingresso no ensino superior e a inserção no mercado de trabalho. Houve reivindicação de outros conteúdos/temas para além dos esportes. O ENEM é visto sob uma heterogeneidade de respostas e os conhecimentos apresentados no Currículo podem auxiliá-los nesta provas. Opinaram criticamente sobre diversos aspectos que relacionam-se com as aulas, como o Currículo de Educação Física, o estado de conservação dos materiais e a falta destes. Para a Professora, a ação iniciada com o Jornal do Aluno no ano de 2008 trouxe entraves com os alunos e seus pais, com os outros professores da escola e com a equipe gestora. Menciona que a escassez de recursos materiais para as aulas de Educação Física e a falta do Caderno do Aluno para todos os discentes, comprometeram o seu trabalho. O estudo revelou que os alunos com deficiência participam dessas aulas, sentindo-se incluídos neste contexto escolar, refletindo na boa avaliação geral da escola por parte de todos os alunos participantes deste estudo. Consideramos como fundamental a escola que reconhece a singularidade de seus alunos, dotando-se dos recursos necessários para um ensino de qualidade. Em relação ao Currículo proposto, entendemos que não há como ressignificar a prática pedagógica do professor, sem propiciar espaços para reflexões tanto na escola, quanto nos ambientes de formação continuada oferecidos por essa rede de ensino.

Palavras-chave: Currículo do Estado de São Paulo. Educação Física. Alunos do Ensino Médio. Educação Inclusiva.

BONATO, Neusa Aparecida Mendes. **The secondary school teacher and students view on the physical education curriculum in São Paulo state.** 234 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.

ABSTRACT

Education policies for Basic Education in Brazil, since the LDBEN # 9394/96 promulgation, have brought along significant changes, like the extension of obligatory attendance to all schooling stages, the implementation of school and students assessment systems, as well as guidelines and curriculum documents that propose a national common ground. In order to develop this study, we have addressed theoretical approaches to the curriculum field and the educational policies that form the curricular bases for Secondary School. In addition, we have situated Physical Education historically, as well as its connections to the school institution. In line with such changes, Secondary School has gained prominence in recent years, with offer and obligation extension, besides the search for a new identity, aiming at improving the quality of teaching. The research's aim was to analyse the Secondary School Physical Education Curriculum in São Paulo State, implemented in 2010, verifying all its practical implications in three grades at a state school in the city of Araraquara (SP), according to the teachers' and the students' view over the Curriculum and the didactic material: the Teacher and Student Notebooks. The participants were: one Physical Education teacher and 84 Secondary School students. Results suggest that Secondary School represents a phase of preparing for entering higher education and labour market for most of the participating students. There was a demand for other contents/themes besides sports. Many students pointed out ENEM in their answers and the knowledge presented in the Curriculum can help them with that test. They gave critical opinions about multiple aspects related to the lessons, such as the Physical Education Curriculum, material conservation and material absence. In the teacher's opinion, the activity that started in 2008 with the Students Journal (*Jornal do Aluno*) has brought up obstacles among students and their parents, other teachers from the school e the management team. She mentions that the scarcity of material resources for the Physical Education classes and the absence of Student Notebooks for all the pupils have compromised her work. The study has revealed that disabled students participate in such classes, feeling included in this particular school context, which has reflected in the generally positive valuation of the school by part of the participating students. We consider it crucial that the school recognizes the singularity of its students, providing the necessary resources to offer them quality education. Regarding the Curriculum proposed, we understand that it is impossible to resignify the teacher's pedagogical practice without providing spaces for reflection both at school and in the continuous training environments offered by this education network.

Keywords: São Paulo State Curriculum. Physical Education. Secondary School Students. Inclusive Education.

BONATO, Neusa Aparecida Mendes. **La Mirada de lo profesor y alumnos sobre el currículo de Educación Física de la Enseñanza Secundaria del Estado de São Paulo**. 234 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.

RESUMEN

Las políticas educacionales para la Educación Básica en Brasil desde la promulgación de la LDBEN nº 9394/96 trajeron cambios significativos como la ampliación de la obligatoriedad para todas las etapas de la escolarización, la implementación de sistemas de evaluación de las escuelas y de los alumnos, bien como las directrices y documentos curriculares que proponen una base nacional común. Para la construcción de este estudio, atravesamos los abordajes teóricos sobre el campo del currículo, las políticas educacionales que construyen las bases curriculares para la Enseñanza Secundaria y situamos históricamente la Educación Física y sus vínculos con la institución escolar. Con esos cambios, la Enseñanza Secundaria pasó a ganar evidencia en los últimos años, con la ampliación de la oferta y obligatoriedad y la búsqueda de una identidad propia, con vistas a mejorar la calidad de la enseñanza.

Esta investigación objetivó analizar el Currículo de Educación Física de la Enseñanza Secundaria del Estado de São Paulo implantado en el año de 2010, verificando las implicaciones prácticas en tres años de una Escuela Estadual de la ciudad de Araraquara SP, en la visión de los profesores y alumnos sobre el Currículo y los materiales didácticos: Cuadernos del Profesor y del Alumno. Fueron participantes: una profesora de Educación Física y 84 alumnos de la Enseñanza Secundaria. Los resultados sugieren que para la mayoría de los alumnos de este estudio, la Enseñanza Secundaria representa una fase de preparación para el ingreso en la enseñanza superior y la inserción en el mercado de trabajo. Hubo reivindicación de otros contenidos/temas para además de los deportes. El ENEM es visto bajo una heterogeneidad de respuestas y los conocimientos presentados en el Currículo pueden ayudarles en estos exámenes. Opinaron críticamente sobre diversos aspectos que se relacionan con las clases, como el Currículo de Educación Física, el estado de conservación de los materiales y la falta de estos. Para la Profesora, la acción principiada con el Periódico del Alumno en el año de 2008 trajo dificultades con los alumnos y sus padres, con los otros profesores de la escuela y con el equipo directivo. Menciona que los pocos recursos materiales para las clases de Educación Física y la falta del Cuaderno del Aluno para todos los alumnos, comprometieron su trabajo. El estudio reveló que los alumnos con deficiencia participan de esas clases, se sintiendo incluidos en este contexto escolar, reflejando en la buena evaluación general de la escuela por parte de todos los alumnos participantes de este estudio. Consideramos como fundamental la escuela que reconoce la singularidad de sus alumnos, dotándose de los recursos necesarios para una enseñanza de calidad. Relativo al Currículo propuesto, entendemos que no hay como resinificar la práctica pedagógica del profesor, sin propiciar espacios para reflexiones tanto en la escuela, como en los ambientes de formación continua ofrecidos por esa red de enseñanza.

Palabras-clave: Currículo del Estado de São Paulo. Educación Física. Alumnos de la Enseñanza Secundaria. Educación Inclusiva.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Alunos do Ensino Médio – Gênero	83
Gráfico 2	Alunos do Ensino Médio – Idade	84
Gráfico 3	Escolha da escola para estudar	85
Gráfico 4	Interesse em frequentar o Ensino Médio	86
Gráfico 5	Avaliação da escola pelos alunos do Ensino Médio	87
Gráfico 6	Disciplina mais importante no Ensino Médio	88
Gráfico 7	Disciplina que mais gosta no Ensino Médio	89
Gráfico 8	Avaliação dos alunos sobre as aulas de Educação Física	90
Gráfico 9	Conteúdos ministrados nas aulas	92
Gráfico 10	Eixos temáticos ministrados nas aulas	93
Gráfico 11	O Caderno do Aluno auxilia o aprendizado?	95
Gráfico 12	Utilização do Caderno do Aluno nas aulas pelo Professor	97
Gráfico 13	Conhecimentos adquiridos na Educação Física	98
Gráfico 14	Motivo para fazer o ENEM	100
Gráfico 15	Como ficou sabendo sobre a EF no ENEM?	101
Gráfico 16	Discussão sobre as questões do ENEM nas aulas de Educação Física	102
Gráfico 17	Conteúdos do Caderno do Aluno e o ENEM	102
Gráfico 18	Comentários sobre o Caderno do Aluno	106
Gráfico 19	Comentários sobre o Currículo de EF	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de estudos científicos	21
Quadro 2	Mapeamento das escolas estaduais da Diretoria de Ensino da região de Araraquara	78
Quadro 3	Mapeamento dos alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio	80
Quadro 4	Opinião dos alunos sobre o Caderno de Educação Física	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Documentos base por disciplinas da Proposta Curricular do Estado de São Paulo 65

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	17
1.2 Levantamento de estudos científicos	20
2 O CURRÍCULO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	28
2.1 Aspectos históricos do Currículo	28
2.2 Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio	39
2.3 A Educação Física na Educação Básica	54
3 O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	65
4 OBJETIVOS DA PESQUISA	74
4.1 Objetivo geral	74
4.2 Objetivos específicos	74
5 METODOLOGIA	75
5.1 Fundamentação da pesquisa	75
5.2 Participantes da pesquisa	77
5.3 Local da pesquisa	77
5.4 Materiais	77
5.5 Procedimentos metodológicos	77
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	83
6.1 Caracterização dos participantes do Estudo – Alunos	83
6.1.1 Dados do Questionário do Aluno	84
6.1.2 As considerações dos alunos sobre a escola	85
6.1.3 A contribuição da Educação Física na avaliação dos alunos	90
6.1.4 A Educação Física e o ENEM	99
6.2 Dados da Entrevista com a Professora	109
6.2.1 Perfil Acadêmico e Profissional	108
6.2.2 O Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo	110
6.2.3 Cadernos do Professor e do Aluno	113
6.2.4 A Educação Física e o ENEM	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS	144
APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	150
APÊNDICE C – CARTA CONVITE	152
APÊNDICE D – TCLE ALUNOS	153
APÊNDICE E – TCLE PROFESSOR	155
APÊNDICE F – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	157
PROFESSORA	
ANEXOS	
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO	159
ANEXO B – JORNAL DO ALUNO	160
ANEXO C – REVISTA DO PROFESSOR – ENSINO MÉDIO	182
ANEXO D – QUADRO DE CONTEÚDOS E HABILIDADES EM E F	221
ANEXO E – FOLDER DA ESCOLA	233

1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa incide em dois episódios que, na minha trajetória profissional, podem ser considerados como desencadeadores de discussões e reflexões que alicerçam o foco de investigação que me propus a realizar, sendo ambos voltados à prática pedagógica, à formação do professor e à Educação Inclusiva.

Iniciei minha trajetória profissional como Professora de Educação Básica II (PEB II) no magistério público paulista no ano de 1995, quando ainda cursava o 3º ano do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Atuei como Professora de Educação Física no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), no Ensino Médio, na Educação Especial com turmas que perpassavam desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. No âmbito administrativo, atuei como Professora Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio, Vice-Diretora e até mesmo Professora Substituta no Ensino Superior público e privado.

No decorrer deste percurso, as experiências e os acontecimentos vivenciados me incitaram a buscar fundamentações e convergências entre a teoria e a prática tão difundida no ensino superior e, algumas vezes, distante do cenário da educação básica.

O primeiro momento de aprofundamento nos estudos iniciou-se no ano de 2006, com o ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara, cuja pesquisa teve por objetivo realizar um estudo nas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Araraquara (DERA), verificando o número de professores de Educação Física por escola, os níveis de escolaridade em que atuam e a ocorrência de cursos de formação continuada na área de Educação Física com a temática inclusão escolar e a participação deles em tais cursos.

Os resultados mostraram que dentre os 57 professores de Educação Física da cidade de Araraquara, somente 20 (35%) participaram do curso de capacitação em Educação Física Adaptada, 1 participou de uma capacitação voltada para deficiência visual, relacionada ao trabalho pedagógico em sala de aula, e 37 não tiveram nenhum tipo de capacitação a respeito da Educação Física Adaptada e da inclusão escolar.

No início do ano de 2008, quando ainda cursava o Mestrado, fui designada para trabalhar numa escola de Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio regular e Educação de Jovens

e Adultos (EJA), auxiliando a gestão pedagógica na implementação da proposta curricular apresentada aos professores¹.

Foi possível então observar a sensação de desconforto desses professores frente às mudanças apresentadas, dentre elas, a adoção do Jornal do Aluno contendo atividades de todas as disciplinas para serem dadas durante 42 dias letivos, com ênfase na escrita e no cálculo. O argumento para tal ação política tinha como foco o apoio ao trabalho docente e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, conforme preconizado no site do Programa São Paulo Faz Escola².

Na leitura do referido Programa, observa-se que a Secretaria da Educação embasou as ações para a implementação da proposta curricular a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras realizadas no ano de 2007 (Programa São Paulo Faz Escola).

Na apresentação do documento norteador do currículo, a Secretaria da Educação salienta que cumpre seu dever ao “[...] garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede” (SÃO PAULO (Estado), 2011, p. 9).

Conforme o referido documento, as orientações para o currículo propõem como princípios “[...] uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO (Estado), 2011, p. 9).

Os pontos centrais da proposta referem-se à escola que aprende, ao currículo como espaço de cultura, às competências como referência, à prioridade para a competência da leitura e da escrita, à articulação das competências para aprender e, por fim, à articulação com o mundo do trabalho (SÃO PAULO (Estado), 2011).

Diante deste contexto, me senti instigada a estudar mais profundamente a implementação desta proposta curricular, indo em busca do curso de Doutorado, visando deslindar o currículo do Ensino Médio na área de Educação Física, que se encontra

¹ A referida designação ocorreu por conta da concessão de bolsa de estudo oferecida como incentivo à continuidade dos estudos em nível *stricto sensu*, outorgada a partir do Programa Bolsa Mestrado, instituído pelo Decreto nº 48.298, de 3 de Dezembro de 2003, que dispõe sobre a implantação dos Programas de Formação Continuada, destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, de que trata a Lei n.º 11.498, de 15 de outubro de 2003 (SÃO PAULO (Estado), 2003).

² De acordo como a Secretaria da Educação, “[...] o site São Paulo Faz Escola foi criado para apoiar os processos que consolidam o currículo no Estado de São Paulo”. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

sistematizado em uma base comum elencada no referido documento e nos materiais didáticos denominados Cadernos do Professor e do Aluno.

Destarte, a presente pesquisa incidiu em analisar o Currículo de Educação Física do Ensino Médio do Estado de São Paulo implantado no ano de 2010. Mais especificamente, verificou as implicações práticas em três séries de uma Escola Estadual da cidade de Araraquara/SP, na visão de professores e alunos sobre o Currículo e os materiais didáticos: Cadernos do Professor e do Aluno.

Tendo em vista o exposto, foram delineadas as seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Como o Currículo consolidado no ano de 2010 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo juntamente com os materiais didáticos denominados Cadernos do Professor e do Aluno contribuem para o trabalho pedagógico do Professor de Educação Física?
- ✓ Qual é a visão dos alunos de Educação Física do Ensino Médio sobre o Caderno do Aluno e a sua contribuição para a aprendizagem e formação?
- ✓ Qual é a visão dos alunos a respeito da acessibilidade e os recursos necessários para aqueles que possuem deficiência?

Considerando esta apresentação e justificativa, expomos a seguir o levantamento de estudos bibliográficos para delimitarmos o escopo deste trabalho e tomarmos conhecimento sobre o que está sendo produzido a respeito deste foco de investigação.

A seguir, discorremos sobre *O Currículo nas Políticas Públicas Educacionais*, que foi dividido em três subitens, sendo que o primeiro aborda os *Aspectos históricos do Currículo*, o segundo apresenta as *Políticas Educacionais para o Ensino Médio* e o terceiro descreve a *Educação Física na Educação Básica*.

Após essa contextualização sobre o currículo, as políticas educacionais e a Educação Física, o enfoque passa a ser o *Currículo do Estado de São Paulo*, implementado inicialmente sob a forma de Proposta Curricular no ano de 2008 e consolidado em 2010, o qual permeia a nossa investigação junto a esta rede de ensino, alunos e professores de Educação Física do Ensino Médio, a partir de suas concepções e materiais didáticos.

No item seguinte, explicitamos os objetivos da pesquisa e, em seguida, apresentamos nossas opções metodológicas: o estudo de caso qualitativo e sua fundamentação teórica, os participantes e o local onde a pesquisa foi realizada e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Nos procedimentos para realização do estudo, ressaltamos os aspectos éticos e a

forma como serão analisados, assim como os dados iniciais que delimitaram a escolha do universo a ser pesquisado.

A apresentação e análise dos dados estão expostos no item 6, devidamente organizados e categorizados, no qual são mostrados primeiramente os dados relativos ao “Questionário do Aluno” e em seguida os dados provenientes da “Entrevista Semiestruturada” com a Professora de Educação Física.

Nas considerações finais, a partir dos referenciais propostos neste estudo, trazemos nosso olhar sobre a reforma curricular implementada, cotejado sob o olhar desses agentes aproximando-nos de indícios sobre os modos de fazer da escola, as tensões e conflitos gerados, tanto na aceitação, como na recusa às prescrições oficiais, bem como a primazia da educação de qualidade para todos tão propalada nestes documentos.

Acreditamos que dar voz ao professor e aos alunos a respeito deste currículo, faz-se relevante uma vez que o processo de ensino e aprendizagem está intrinsecamente relacionado à interação dos mesmos e, portanto, considerá-los nesse processo é de suma importância.

Almejamos que nossas discussões contribuam para aprofundar as reflexões acerca das políticas públicas curriculares não somente no âmbito acadêmico científico, mas que propicie mudanças na escola, na atuação profissional dos professores, gestores e formadores, assim como na formação crítica dos alunos.

1.2 Levantamento de estudos científicos

Para delimitarmos o escopo deste trabalho e também tomarmos conhecimento sobre o que está sendo produzido a respeito do nosso foco de investigação, iniciamos o levantamento de estudos científicos relacionados à temática Currículo do Ensino Médio e Educação Física, a partir de bases de dados e catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas, tais como: Portal CAPES³, IBICT⁴, SCIELO⁵, UFSCAR⁶, USP⁷, UNICAMP⁸ e Portal UNESP⁹. Ressalta-se aqui não ser nosso intuito tecer críticas ou considerações sobre as pesquisas e sim identificar aquelas que possibilitem um diálogo profícuo para o estudo proposto.

³ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁴ IBICT: Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

⁵ SCIELO: *Scientific Electronic Library Online*

⁶ UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

⁷ USP: Universidade de São Paulo

⁸ UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

⁹ UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Nesta busca, utilizamos as seguintes palavras-chave: “Currículo”, “Educação Física”, “Ensino Médio”, “Proposta Curricular”, “Alunos Ensino Médio”, e encontramos vários estudos que serviram de apoio e referência de diálogo a esta pesquisa, entre os quais podemos citar: Souza (2008), Castro (2009), Brandolin (2010), Saraiva (2010), Rampini (2011), Oliveira (2012), Giavara (2012), Okubo (2012), Oliveira (2012) e Meloni (2013).

Para ilustrar os resultados encontrados, elaboramos um quadro síntese com os trabalhos que mais se aproximaram dos pressupostos de nosso estudo, conforme exposto a seguir:

Quadro 1 – Levantamento de estudos científicos

PALAVRAS CHAVE	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Nº TRABALHOS		ETAPAS DA ESCOLARIZAÇÃO
		Tese	Dissertação	
PROPOSTA CURRICULAR	Educação Física	-	2	Ensino Fundamental e Médio
	Língua Portuguesa e Matemática	-	1	Ensino Médio
	História	-	1	Ensino Médio
	Ciências da Natureza	1	-	Ensino Médio
CURRÍCULO	Língua Portuguesa	-	1	Ensino Fundamental
	Geografia	-	1	Ensino Médio
ALUNOS ENSINO MÉDIO	Educação Física	1	2	Ensino Médio
TOTAL DE TRABALHOS		2	8	10

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa bibliográfica

Em relação ao descritor “Currículo” encontramos um número relativamente elevado de trabalhos¹⁰, porém, selecionamos aqueles que estavam diretamente ligados ao Currículo do Estado de São Paulo. Em relação aos “Alunos do Ensino Médio” optamos pela seleção de trabalhos diretamente vinculados à Educação Física.

Deste modo, conforme apresenta o quadro 1, encontramos 5 trabalhos sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, sendo 4 dissertações e 1 tese, nas diversas áreas do conhecimento escolar, com ênfase no Ensino Médio. Em relação ao Currículo do Estado São Paulo, foram encontradas 2 dissertações das áreas de Língua Portuguesa e Geografia. Quanto aos alunos do Ensino Médio, nossa busca localizou 3 trabalhos, sendo 1 tese e 2 dissertações na área da Educação Física. Partindo desses dados, faremos uma breve explanação sobre o objeto central destes estudos, assim como as principais considerações tecidas por seus autores.

¹⁰ Para exemplificar: somente no Portal CAPES, com o descritor “Currículo”, foram encontrados 471 trabalhos, com os mais diversificados enfoques educacionais – disciplina escolar, concepção de currículo, o currículo na alfabetização, educação ambiental, dentre outros, assim como nas diversas áreas do conhecimento – currículo de Enfermagem, Arquitetura, Ensino Técnico, Odontologia, Direito e afins.

Souza (2008), em seu trabalho intitulado “Educação Física no Ensino Médio: representações dos alunos”, objetivou identificar quais as representações que os alunos do Ensino Médio têm sobre as aulas de Educação Física. Considera-se, portanto, que, nesta etapa da escolarização, a visão crítica dos alunos em relação ao significado da escola contrapõe-se com a legitimidade desta e dos conteúdos por ela transmitidos. Assim, as possibilidades e interesses nas aulas de Educação Física por parte dos alunos ganham novos contornos.

Os alunos, ao adentrar no processo de escolarização, trazem consigo saberes não sistematizados em relação à Educação Física, que, posteriormente, entrecruzam-se com os conhecimentos ofertados na escola, solidificando assim as representações a respeito das aulas com base na confluência destes.

Mediante as discussões apresentadas por sua investigação, Souza (2008) afirma que, em relação às aulas de Educação Física, há o pensamento explícito dos alunos sobre seus posicionamentos e interesses, assim como a descrição de como deveriam ser as aulas, a partir de suas preferências. Considera-se, ainda, ser de suma importância as reflexões sobre as representações que são construídas, qual o conhecimento que transmitimos aos alunos, como estes se apropriam desse conhecimento quando adentram no universo escolar e, por fim, como os transformamos.

Souza (2008) pontua como essencial novas formas de considerar tanto os alunos quanto os conhecimentos tradicionalmente abarcados nas aulas de Educação Física, tendo como ponto de partida a ampliação dessas possibilidades, levando em conta as experiências externas e aquelas vinculadas ao percurso escolar por todos os envolvidos nesse processo.

Na dissertação intitulada “Uma cadeia criativa na formação de educadores a partir da proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Educação Física”, Castro (2009) propõe compreender como um trabalho de formação de educadores de Educação Física em Cadeia Criativa pode contribuir para a implementação de uma prescrição oficial em uma escola da rede estadual sob o suporte desta Proposta, a partir dos conteúdos do Caderno do Professor.

Os dados apresentados por Castro (2009) revelam que a implementação da Proposta Curricular deve respeitar o contexto e a singularidade das escolas dessa rede e, para que o professor se aproprie dessas prescrições oficiais, há necessidade de leitura e diálogo entre os professores da área, para que juntos possam entender o significado cristalizado nestes documentos. Acrescenta-se, ainda, a necessidade do acompanhamento de mediadores, para que os professores possam refletir sobre os pressupostos da proposta, as possibilidades de trabalho deste documento e sua vinculação aos objetivos da escola e à realidade dos alunos, pois sem

que o professor aproprie-se dessas prescrições, sua prática pedagógica não será desenvolvida de maneira satisfatória.

A dificuldade de planejamento articulado entre professores da mesma área não é um caso isolado, conforme constatou a pesquisa, pois essa lacuna é um fato recorrente no ambiente de formação dos professores e deveria ser alicerçada sob um espaço que propicie a desconstrução e reconstrução de suas práticas, seja qual for a área do conhecimento. (CASTRO, 2009)

Brandolin (2010), em sua pesquisa “A percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio”, objetivou levantar a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre as aulas de Educação Física. Identificou que os participantes do estudo visam o ingresso no nível superior e no mercado de trabalho e a Educação Física apresentou-se como a preferida para a maioria dos jovens, que relatam a existência de aulas teóricas sem especificar o conteúdo destas. Na maioria das escolas pesquisadas, verificou que os alunos participam da escolha da atividade proposta pelo professor, sendo o esporte o conteúdo mais vivenciado nas aulas nesta etapa da escolarização, assim como aqueles que abordam a atividade física com vistas à melhor qualidade de vida. Os alunos deram também grande importância aos conhecimentos relacionados à leitura, escrita e ao cálculo.

Para o referido autor, esses dados apresentam indícios sobre os elementos que influenciam positivamente a satisfação dos alunos do Ensino Médio a respeito das aulas de Educação Física, e, desta forma, o trabalho direcionado sob esses aspectos pode contribuir com uma maior adesão e satisfação com a disciplina.

O estudo “A visão dos professores de Educação Física sobre a reforma curricular paulista”, de Saraiva (2010)¹¹, teve por objetivo identificar a visão dos professores acerca dos impactos produzidos pela reforma curricular paulista. A partir de sua pesquisa de campo, o autor constatou a aceitação e a resistência dos professores de Educação Física na aplicação e efetivação desta proposta. Diante dos resultados, ele afirma “[...] que, de modo geral, a proposta, ao enfatizar mudanças na organização do trabalho do professor, causa reações mais em razão da dificuldade ou não de sua aplicação, do que de sua concepção” (SARAIVA, 2010, s.p., resumo).

¹¹ A pesquisa foi encontrada no Portal CAPES, entretanto, só foram disponibilizadas 26 páginas do estudo, o que não nos permitiu considerações mais aprofundadas a respeito dos resultados pontuados pelo autor, pois a leitura apreendeu apenas o resumo e a introdução do trabalho. Realizamos, ainda, uma busca no site do Google e também no portal da UNINOVE, onde o estudo foi realizado, porém, não conseguimos obter a dissertação na íntegra.

A pesquisa “Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”, desenvolvida por Rampini (2011), teve como objetivo investigar a reforma curricular feita pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no ano de 2008. Tal trabalho focalizou o documento denominado Cadernos do Professor sob as narrativas de professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, articulando a identidade docente a partir de sua prática pedagógica, vinculada à utilização do respectivo documento.

De acordo com os dados apresentados por Rampini (2011), a utilização dos Cadernos do Professor inibe a experiência destes profissionais ao prescrever e direcionar os procedimentos e conteúdos das aulas, conflitando com suas crenças e valores, distanciando-os de seus saberes e práticas, que utilizam-no de variadas formas. A adoção de um currículo único para toda a rede justifica-se na culpa do professor para a implementação destes materiais didáticos.

A autora desta dissertação destaca que diversos fatores perpassam o contexto escolar fazendo com que a aprendizagem seja prejudicada, suscitando condições de desigualdade e exclusão. O excesso de alunos por sala, as condições físicas das escolas, a ausência de recursos pedagógicos, a insegurança, a desvalorização profissional, as avaliações externas e meritocráticas são alguns dos entraves desconsiderados na implementação desse currículo, que, na prática, encontra diversos problemas no que tange à sua organização e estruturação. Percebe-se também “[...] que os Cadernos do Professor implementados pela política recente trazem consigo um discurso bastante consistente e convincente da sua eficácia” (RAMPINI, 2011, p. 100). Em suma, relata-se que as ações de implementação do currículo vão ao encontro das reformas educacionais ocorridas na última década do século XX, que primam pela educação para o mundo do trabalho, de acordo com as demandas emanadas pelas agências multilaterais, sendo destacado neste estudo o Banco Mundial.

O estudo de Oliveira (2012), intitulado “A relação com os saberes da Educação Física: os pontos de vista dos alunos jovens em relação à disciplina Educação Física em uma escola pública federal”, objetivou identificar e analisar os pontos de vista dos alunos jovens (do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio) de uma escola pública federal, com foco nas relações que estabelecem com os saberes apresentados pelo currículo da Educação Física. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos gosta destas aulas, tem a percepção da aprendizagem com ênfase no domínio de atividades do conteúdo esporte, nas relações de convivência no espaço escolar, bem como nos benefícios proporcionados nas dimensões lúdica e de saúde.

Outro aspecto ressaltado na pesquisa de Oliveira (2012), diz respeito à necessidade dos professores ouvirem os alunos sobre suas preferências nas atividades propostas, revelando que a Educação Física trabalha com diversidades de gostos e interesses, suscitando expectativas interpostas por tensões e ambiguidades, sendo estas influenciadas pelo esporte enquanto fenômeno social. Considera-se, ainda, que tais pontos de vista podem ser explicados tanto pelo currículo em vigor, como pelas práticas pedagógicas desenvolvidas neste ambiente escolar.

O estudo de Giavara (2012), intitulado “Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o Ensino Médio no programa educacional “São Paulo faz escola””, teve por objetivo analisar o processo de implantação e manutenção da proposta curricular de História para o Ensino Médio em duas escolas estaduais do município de Assis/SP, tendo em vista sua cultura escolar. Para tanto, verificou-se como os professores de História e os gestores escolares, Professor Coordenador (PC) e Professor Coordenador Orientador de Disciplina (PCOP) foram subsidiados para trabalhar com a nova matriz curricular e com seus materiais didáticos em termos de orientações pedagógicas e técnicas.

De acordo com esta autora, confirma-se a aceitação da matriz curricular, porém, os materiais didáticos (Cadernos do Professor e do Aluno) são vistos com menor importância. Pontua-se a existência de particularidades em relação a esta aceitação, tendo em vista a singularidade destes, demonstrando que a maneira como utilizam ou não esses materiais é direcionada por suas experiências profissionais e pessoais. Compreende-se que a implementação de matrizes curriculares tem como foco restringir o trabalho do professor, desconsiderando sua prática pedagógica e o local onde está inserido. (GIAVARA, 2012)

A tese “Currículos em contexto: permeabilidades discursivas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)”, de Okubo (2012), busca ouvir as diferentes vozes e pontos de vista sobre a reforma curricular implementada no Estado de São Paulo em 2008, considerando as práticas tanto daqueles que planejaram a reforma quanto dos que as implementaram. A partir dos relatos das experiências pessoais de professores da área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) e gestores desta Reforma Educacional, apresentando as diferentes visões dos participantes do estudo, seus contextos e a inter-relação entre eles.

Os resultados dessa tese trouxeram a percepção de que não foi oferecido aos professores o tempo necessário para discussões e reflexões antes e após a implementação da Proposta Curricular, configurando, para a maioria, um “pacote educacional” contendo apenas prescrições sobre como direcioná-lo na prática. (OKUBO, 2012)

A padronização da rede a partir de uma matriz curricular única e dos materiais didáticos ocultou as experiências e as práticas pedagógicas das escolas, desconsiderando a figura do

professor, a diferença destes contextos, as estruturas físicas e os recursos materiais. Em sua expressão política, a implementação desta reforma enviou para as escolas uma excessiva quantidade de materiais elaborados para orientação e formação dos gestores, materiais didáticos para professores e alunos, acesso a cursos de especialização, bonificações atreladas ao desempenho das escolas, reajustes por mérito, dentre outros.

Entretanto, para a pesquisadora, a reforma parece ainda desconsiderar as salas de aulas lotadas, os laboratórios desprovidos de materiais, a falta de acesso e manutenção dos computadores, a ausência ou precariedade das salas de vídeo e bibliotecas, que em muitas escolas encontram-se em condições insatisfatórias, sendo um entrave para a efetivação de práticas pedagógicas adequadas. (OKUBO, 2012)

A pesquisa “As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola”, de Oliveira (2012), teve por objetivo compreender as implicações ocorridas na prática de quatro docentes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa de uma escola do interior do Estado de São Paulo, em decorrência da implantação do currículo oficial. Os resultados mostraram que a implementação de reformas educacionais desconsidera o diálogo e a participação dos envolvidos, assim como as condições necessárias para as mudanças propostas ocasiona danos e atrasos que vão além da má utilização das verbas públicas. Essa afirmativa é direcionada aos materiais didáticos: Cadernos do Professor e do aluno, que considera o professor como um simples consumidor dos materiais produzidos, em detrimento do direito a programas de formação continuada que dêem suporte e condições adequadas às práticas pedagógicas efetivadas no ambiente escolar. Constatou-se também que, mediante a prescrição deste currículo, coube ao professor o encargo de interpretá-lo, trazendo à tona outro obstáculo presente há tempos no contexto escolar, que é o momento destinado às atividades de planejamento e de estudo.

Meloni (2013), em sua dissertação intitulada “Currículo e ensino de Geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola”, analisou a implementação desse e a concepção de Ciência Geográfica definida para essa disciplina do Ensino Médio, na escola que atingiu o maior índice no IDESP 2011, no município de Cândido Mota, interior do Estado de São Paulo.

Para esta pesquisadora, a adoção de um currículo comum sem a devida discussão e participação dos profissionais da rede estadual ocasionou resistências quanto a sua implantação, acrescentando-se a desconsideração da realidade vivenciada nas salas de aula. Constatou-se, através de observações, que o professor realiza uma releitura destes documentos curriculares,

selecionando, modificando e desenvolvendo suas aulas em consonância com o contexto escolar na qual está inserido.

Sob sua análise, os Cadernos do Aluno na área de Geografia apresentam fragilidades do ponto de vista epistemológico e, em relação aos Cadernos do Professor, há prescrições sobre os modos de fazer e o tempo destinado ao desenvolvimento dos conteúdos propostos, em detrimento de subsídios teóricos estruturadores da área, que poderiam contribuir para o aprimoramento do professor. (MELONI, 2013)

O presente levantamento bibliográfico possibilitou-nos verificar que as pesquisas de Castro (2009), Saraiva (2010), Rampini (2011), Giavara (2012), Okubo (2012), Oliveira (2012) e Meloni (2013) tiveram como foco de investigação a Proposta Curricular e o Currículo do Estado de São Paulo, a partir do olhar de professores, gestores, professores coordenadores e equipe técnica da área de Ciências da natureza, entretanto, nenhuma delas abordou aspectos relacionados à visão dos alunos neste processo.

Os estudos de Souza (2008), Brandolin (2010) e Oliveira (2012) pautaram suas investigações sob a ótica dos alunos do Ensino Médio nas aulas de Educação Física, sem relacioná-los à proposta curricular do Estado de São Paulo. Deste modo, até o presente levantamento não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse por objetivo avaliar junto aos professores e alunos de Educação Física do Ensino Médio, a visão destes, a partir da implementação da reforma curricular iniciada no ano de 2008, bem como dos materiais didáticos Cadernos do Professor e do Aluno.

2. O CURRÍCULO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

“Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2011, p. 15).

2.1 Aspectos históricos do Currículo

Ao olhar para o conjunto de elementos que compõe o currículo, não devemos enxergá-lo como algo estático e factual, mas fundamentalmente a partir de uma perspectiva temporal mais ampla sob o prisma dos diversos acontecimentos sociais e políticos, desvelando tanto seus aspectos lineares como também os conflitos, rupturas e descontinuidades desta dinâmica num dado momento histórico (SILVA, 1995).

Nóvoa (1996)¹² expressou que a compreensão sobre a história do currículo não se pauta pela linearidade, nem mesmo por uma mera descrição de fatos estruturadores do “[...] conhecimento escolar do passado, mas antes compreende como é que uma determinada ‘construção social’ foi trazida até o presente influenciando nossas práticas e concepções de ensino” (GOODSON, 1997, p.10).

No entanto, devemos destacar que se trata de um termo polissêmico, pois o currículo encontra sua acepção sob diferentes enfoques e interesses, que vão desde um campo de estudos e pesquisas às políticas educacionais fomentadas pelos estados que efetivam as diversas práticas escolares nas salas de aula, pois como assinala Souza (2008a, p. 7) “[...] existe uma pluralidade de definições de currículo na literatura educacional, cada uma delas pressupondo valores e concepções diferentes de educação”. Em sua origem etimológica proveniente do latim, *curriculum* significa o lugar onde se corre, ou seja, a pista de corrida, percurso que orienta a direção a seguir para atingir determinada finalidade (INFOPÉDIA).

Os termos classe e *curriculum* surgiram no século XVI, conforme aponta a investigação de Hamilton (1992)¹³ e apresentado nos estudos de Souza (2008a), Silva (2011), Chizzotti e Ponce (2012). A classe era tida como a subdivisão no interior das escolas com vistas à maior eficiência na aprendizagem, assim como controle de professores e alunos. No que se refere ao *curriculum*, a sua utilização deu-se no nível superior, como meio de organizar a trajetória dos

¹² Nota de Apresentação. Goodson, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

¹³ O texto de David Hamilton no qual os estudiosos embasaram-se é: Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.

estudos em torno da estruturação das disciplinas e da ordenação sequencial destes cursos (SOUZA, 2008a).

Chizzotti e Ponce (2012, p. 26) evidenciam que nesse período:

[...] concomitante à chegada de novas organizações: econômica – que assentou os pilares capitalistas – e política – que se deu pela secularização dos poderes por meio da organização do Estado Nacional, desenvolveram-se, não linearmente, as primeiras noções de currículo como processo ensino-aprendizagem mais exposto ao controle, com sequência, completude e, posteriormente, certificação. O que virá a chamar-se currículo escolar ganha expressão com o desenvolvimento dos Estados Nacionais. Historicamente, o processo de escolarização, entendido como institucionalizado, sequenciado e passível de avaliação e controle, teria se iniciado nesse amplo momento.

Considera-se, portanto, relevante complementar que o surgimento das palavras classe e currículo, enquanto concepção na educação, adentraram nesse contexto num período “[...] em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa” (HAMILTON; GIBBONS, 1980, p. 15, tradução nossa¹⁴).

A institucionalização e a massificação do ensino no início do século XX situam-se como uma das condições para constituir o campo profissional e especializado de estudos sobre o currículo nos Estados Unidos, que dentre elas encontram-se:

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2011, p. 22).

O emergir do termo currículo favorece a proximidade dos conceitos acima descritos, tornando-se mister entendermos o surgimento desta área enquanto campo profissional de estudos e pesquisas, assim como as teorias e os conceitos que dela originaram-se. Sob esse contexto histórico é que se situam os primeiros escritos relativos ao currículo, sendo cronologicamente estabelecidas as obras de Dewey (1902), Bobbitt (1918) e Tyler (1949)¹⁵.

¹⁴ The words class and curriculum seem to have entered educational discourse at the time when schooling was being transformed into a mass activity.

¹⁵ As obras citadas são, respectivamente:

DEWEY, J. **The child and the curriculum**. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

BOBBITT, F. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

TYLER, R.W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

Embora Dewey apareça na historiografia como o primeiro a utilizar a palavra currículo, seu enfoque progressista pautava-se na construção da democracia e na consideração dos interesses e experiências das crianças e jovens na elaboração de um planejamento curricular (SILVA, 2011). No entanto, conforme elucida Souza (2008a) e Silva (2011), foi Bobbitt quem sistematizou os primeiros estudos sobre currículo, com duas publicações sobre o tema sendo *The Curriculum* em 1918 e *How to Make a Curriculum* em 1924.

Para Bobbitt, a transformação do contexto educacional pautava-se na eficiência, organização e desenvolvimento, baseados nos princípios da administração científica estabelecidos por Taylor, ajustando-se às necessidades profissionais da vida adulta (SOUZA, 2008a; SILVA, 2011). Era incumbência dos especialistas do currículo proceder ao levantamento das habilidades necessárias para as ocupações laborais, desenvolvendo metodologias adequadas à aprendizagem, bem como as formas de avaliá-las ao final do processo, sobressaindo a ênfase técnica e burocrática. A expansão deste modelo é consubstanciada por Tyler em 1949, acrescentando ao currículo a psicologia e as disciplinas acadêmicas como fontes não concebidas por Bobbitt (SILVA, 2011).

Conforme explicitam Souza (2008a), Silva (2011) e Kliebard (2011), os princípios de Tyler estão alicerçados em quatro perguntas centrais para o desenvolvimento de elaboração do currículo, que são: os objetivos educacionais a serem atingidos pela escola; as experiências advindas que propiciem a obtenção de tais objetivos; a organização dessas experiências de modo eficiente; e como avaliar se os objetivos traçados foram atingidos. Kliebard (2011, p. 24) assinala que esses itens elencados por Tyler devem ser interrogados durante o processo de elaboração do currículo, sintetizando-os como: “[...] enunciar objetivos, selecionar “experiências”, organizar “experiências” e avaliar”.

Silva (2011) expõe as três fontes nas quais os objetivos educacionais foram extraídos por Tyler: estudos sobre o aluno, a vida contemporânea e as sugestões apresentadas pelos especialistas do conteúdo. Além disso, os dados provenientes dessas fontes devem perpassar pelos crivos filosófico e psicológico.

Aponta Kliebard (2011, p. 25) que tais fontes educacionais congregam divergentes pressupostos teóricos sobre o currículo “[...] e cada uma delas tem os seus principais representantes, seus seguidores e sua própria retórica. A proposta de Tyler acolhe-as todas, o que provavelmente e, em parte, explica sua grande popularidade”. A crítica proferida faz menção ao ecletismo adotado por Tyler na construção de sua teoria, que mesmo diante de objetivos tão contraditórios encontra êxito no seu racionalismo, cujos aspectos conflitantes são convenientemente equilibrados e os contratempos aos quais estão propensos, desviados.

Para Souza (2008a, p. 10) essa abordagem curricular de racionalidade e neutralidade científica, pautada pelo “[...] modelo tecnicista, *a-histórico* e descontextualizado, centrado na prescrição e no planejamento curricular [...]” predominou nos Estados Unidos por boa parte do século XX, propagando-se para outros países nesta época, inclusive no Brasil. Não obstante, é a partir desse contexto que começam a se delinear as abordagens sociológicas e críticas no campo do currículo, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra.

Foi sob o cenário de importantes transformações sociais e culturais ocorridas em diversos países nas décadas de 1960 e 1970 e em consonância com os movimentos que destas derivaram que emergem as teorias críticas de currículo. Deste modo, “[...] ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder [...]” vislumbra-se a educação a partir de novas possibilidades, conforme observa Silva (2011, p. 17).

Assim sendo, no contexto educacional norte americano, na década de 1970, destacou-se o movimento denominado de “reconceptualização”, tendo como expoentes dois grupos, sendo: “[...] por um lado, influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, autores como Willian Pinar e Maxine Greene, entre outros [...]” e o outro composto por “[...] Michael Apple, Henry Giroux, entre outros estudiosos norte-americanos” (SOUZAA, 2008, p. 10-11). De acordo com a Souza (2008), o primeiro grupo situava como ponto central para a concepção do currículo a experiência e as necessidades dos alunos a partir da perspectiva histórica hermenêutica para esse trabalho. No que tange ao segundo grupo, seus pressupostos teóricos embasaram-se no neomarxismo da Escola de Frankfurt.

Dentre as perspectivas acima expostas, foi o grupo de fundamentação neomarxista que liderou a então denominada Sociologia do Currículo com foco nas “[...] relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc.”, sem deixar de lado a ênfase no entendimento de quais são os aspectos que fazem com que o currículo reproduza as desigualdades sociais (MOREIRA & SILVA, 2000, p. 16).

Michael Apple destacou-se nesse cenário como um desencadeador da crítica neomarxista quando se opôs às perspectivas tradicionais sobre o currículo e o conhecimento escolar colocando-o “[...] no centro das teorias educacionais críticas”. Utilizando o conceito de hegemonia de Gramsci, Apple sinaliza a atenção para a dimensão social, sustentando a ideia que a seleção do currículo é resultante do “[...] processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Assim, o currículo não diz respeito somente ao aspecto organizacional do conhecimento, mas também às relações de poder implícitas que perpetuam,

desta forma, o processo de reprodução social e cultural (SILVA, 2011, p. 46). Na organização do currículo, Apple questiona *o que e por que* ensinar tais conhecimentos e não outros, assim como *de quem são tais conhecimentos*. Sua contribuição para politizar a teorização curricular deu-se através da ênfase de dois aspectos fundamentais: currículo e poder (MOREIRA; SILVA, 2000; SILVA, 2011).

Henry Giroux notabilizou-se em seus escritos iniciais por enfatizar a denominada política cultural na qual o currículo visava à produção de significados que eram disputados e contestados pelos intervenientes. O autor apresenta uma análise de cunho mais cultural do que educacional alicerçada nos conceitos da Escola de Frankfurt, relacionada à emancipação e libertação do Homem, assim como a influência de Paulo Freire. Os conceitos-chave na concepção emancipadora e libertadora do currículo são: esfera pública, intelectual transformador, voz. O conceito de esfera pública (baseado em Habermas) pressupõe a escola e o currículo como esfera pública democrática, ou seja, o *lócus* para o exercício democrático de discussão e participação sobre as proposições da vida social (SILVA, 2011).

Na abordagem de Giroux, os professores são vistos como intelectuais transformadores (apoiado na noção de intelectual orgânico de Gramsci): não como técnicos, mas como críticos e questionadores, que agem em favor da emancipação e da libertação. Em relação ao conceito de voz (fase intermediária da sua obra), o autor destaca a construção de um espaço de escuta e consideração aos anseios dos estudantes. O currículo não está pautado somente em objetivos e conteúdos: “[...] é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais.”, que encontram-se intrinsecamente conectados a relações de poder e desigualdade, tendo os significados de disputa a um só tempo, impostos e contestados” (SILVA, 2011, p. 55).

Neste sentido, podemos inferir que o movimento denominado de reconceptualização, indicava a premência por mudanças, uma vez que o currículo não podia mais ser compreendido apenas de forma burocrática e mecânica, sem relação com os determinantes sociais da época. Mesmo diante da divergência teórica dos grupos que compunham esse movimento, foram expostas, de um lado, as críticas baseadas nas estruturas políticas e econômicas e na reprodução cultural e social e, por outro, críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica.

Destarte, na Inglaterra do início dos anos 1970, Michael Young instituiu a então denominada Nova Sociologia da Educação (NSE), ocasionando um acentuado desenvolvimento desta área na problematização do currículo, tendo como marco principal a

publicação do livro *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*¹⁶ (1971). A organização desta obra contou com o apoio de renomados colaboradores, tais como: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie (MOREIRA, 1990; SOUZA, 2008a; SILVA, 2011).

As proposições iniciais da NSE sinalizavam para o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, destacando como incumbência desta área “[...] o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas”. A NSE tomou como foco das ações a crítica aos currículos existentes, centrando o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais, tendo como efeito divergências e discussões acerca de quais conhecimentos deveriam compô-lo. Para tanto, situava as relações entre “[...] os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar [...], assim como os de [...] recursos econômicos e sociais mais amplos” (SILVA, 2011, p. 66-67).

Sumariamente, as críticas tecidas pelos pesquisadores norte-americanos dirigiam-se ao modelo tradicional e tecnicista de currículo fundamentado nas correlações entre currículo e estrutura social, cultura, poder e controle social enquanto balizadores das desigualdades sociais, ao passo que os ingleses tinham como referência as relações entre currículo, organização do conhecimento e as esferas do poder (SILVA, 2011).

A abordagem do currículo intitulada processual ou prática emerge no fim dos anos 1980, tendo sido Stenhouse (1991)¹⁷ considerado o precursor a advogar para a conversão do currículo como ferramenta em favor da prática educativa, conforme elucidada Souza (2008a). Numa primeira aproximação do conceito de currículo, Stenhouse (1991, p. 29, tradução nossa) reflete sua perspectiva como “[...] uma tentativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que ele permaneça aberto à discussão crítica e possa ser traduzido efetivamente na prática”¹⁸.

De acordo com Souza (2008a, p. 33), essa teoria estava alicerçada na análise da prática, a partir de três aspectos indissociáveis: “[...] mudança da prática, desenvolvimento do currículo e aperfeiçoamento do professor [...]”. Souza (2008) apresenta ainda outros autores que se

¹⁶ Conhecimento e controle: novos rumos para a Sociologia da Educação.

¹⁷ De acordo com Souza (2008) a obra mencionada é: Stenhouse, L. **Investigación y desarrollo del Currículum**. Madrid: Morata, 1991 (Versão espanhola). Original: **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

¹⁸ “[...] es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

embasaram por essa vertente teórica, tais como: Kemmis, Schwab, Reid, Grundy, Goodson, Gimeno Sacristán e Contreras.

Essa abordagem emerge da crítica a alguns aspectos da Sociologia do Currículo, conforme apresenta Souza (2008a, p. 33)

Sem desconsiderarem as contribuições da Sociologia do Currículo, esses autores têm chamado a atenção para a necessidade de uma abordagem centrada na dialética teoria-prática. Isso significa terem em vista uma teoria de currículo que centra suas preocupações e análises sobre a prática, uma vez que a prática é inerente à natureza mesma do currículo. Isso porque todo currículo, além de ser um projeto institucional, desemboca necessariamente numa prática.

Ao referir-se ao currículo, Gimeno Sacristán (2000, p. 13) aconselha prudência sobre a prática por ser

[...] uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre currículo.

Nesse sentido, o autor entende que ao definir o currículo estamos, a partir de uma rede institucional, nível ou modalidade de ensino, delineando a efetivação das funções da própria escola e de sua maneira singular contextualizando-a num momento histórico e social determinado (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Souza (2008a, p. 35) esclarece que a abordagem acima estabelece sua efetivação na prática, desde a prescrição até o nível da ação e, por conseguinte, explicita uma “[...] abordagem teórica complexa pautada numa visão de conjunto do currículo e do processo educacional em sua relação com a sociedade”.

Goodson (1997, p. 20) salienta que é

[...] o currículo escrito – nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas – tem, neste caso, um significado simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira.

Sob essa ótica, Souza (2008a, p.36) entende que os aspectos práticos concernentes ao currículo almejam aproximar-se das ocorrências cotidianas das salas de aula, subsidiando o

entendimento das formas de estruturação educacional, bem como os limites e possibilidades acerca dos problemas curriculares por seus diversos agentes. Para a referida autora, a definição do currículo por Goodson parte de um processo de construção social e histórica exposta aos “[...] interesses subjacentes à configuração dos programas de ensino e os determinantes sociais e políticos da seleção do conhecimento escolar”. E quando observado por esse prisma, o currículo pode ser um artefato essencial ao professor, pois “[...] deixa de ser um instrumento institucional de ordenação dos conteúdos e se converte em uma ferramenta do trabalho docente. [...] algo sobre o qual ele intervém, modela, aperfeiçoa e transforma” (SOUZA, 2008a, p. 36).

De acordo com o exposto, entendemos que a abordagem teórico-prática evidenciada pelos autores supracitados permeia todos os âmbitos de efetivação do currículo e, portanto, deve ser vista e entendida sob a configuração e relação desse conjunto. Sob essa concepção, trazemos aqui a compreensão de um conceito de currículo, de amplo significado proposto por Gimeno Sacristán (2000, p. 35) como “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Assim sendo, ganham relevância as relações entre currículo e cultura, uma vez que os Estudos Culturais surgem no cenário britânico a partir dos anos 1950, com os trabalhos de Willians e Hoggart¹⁹ como decorrência de movimentos teóricos e políticos embasados por um conjunto de análises da noção do conceito de cultura que iriam fornecer as bases para essa concepção (NEIRA, 2011; SILVA, 2011).

Os Estudos Culturais surgem da preocupação com dimensões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. Para Silva (2011, p. 135) o conhecimento e o currículo são vistos como campos culturais, e “[...] sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia”. Desta maneira, o currículo é um objeto cultural sob dois aspectos: foi instituído como qualquer invenção social e seu conteúdo faz parte de uma construção social. No entendimento de Moreira e Silva (2000), nesse aspecto, o currículo não é apenas indutor de algo a ser difundido e pacificamente absorvido, mas um espaço dinâmico onde se cria e produz cultura.

A relevância da diversidade das formas culturais coexistentes no mundo contemporâneo tornou-se algo essencial para analisarmos as conexões entre currículo e multiculturalismo, conforme descreve Silva (2011). O Multiculturalismo surgiu no hemisfério norte devido ao

¹⁹ Raymond Willians (1921-1988) novelista e crítico galês e Richard Hoggart (1918-2014) sociólogo e literato inglês. Os trabalhos mencionados no texto são respectivamente: **Culture and society** e **Uses of literacy** (NEIRA, 2011; SILVA, 2011).

grande fluxo migratório para os países ricos após a segunda guerra mundial, derivados dos problemas sociais e econômicos forçando a convivência com os diferentes e o consequente contato entre culturas distintas, conforme explicita Neira (2011). Para Neira (2011, p. 32), existem várias adjetivações que compõem as classificações sobre Multiculturalismo, entretanto, “[...] ficam evidentes três projetos políticos de atuação: conservador, assimilacionista e intercultural ou crítico”.

Candau (2011, p. 19) salienta que o multiculturalismo emergiu das “[...] lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas [...]” configurando-se como importante instrumento de luta política. O Multiculturalismo crítico apresentado por Moreira e Candau (2003, p. 161), é considerado como “[...] perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço”.

Neste sentido, aquiescemos com Neira (2011, p. 24) no que tange ao multiculturalismo aplicado no contexto educacional, uma vez que essa perspectiva: “[...] não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, bem como apontando focos de resistências e de construção da identidade cultural”.

Destarte, após tomar conhecimento das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais enxergar o currículo na perspectiva tradicionalista, mas, sim, ampliar sua compreensão, a partir dos diversos espectros dos quais podemos vislumbrá-lo e concebê-los como um processo contínuo de análise e reformulação. Entendemos que essas concepções intentam produzir uma reflexão mais ampliada do currículo e, por consequência, o conhecimento veiculado nas práticas educativas.

No que se refere ao cenário educacional brasileiro, o campo do currículo surge no início do século XX (anos 1920 e 1930), época em que são assinaladas, segundo Moreira (1990, p. 81), “[...] importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas [...]” que ocorriam em nosso país, sob a efervescência dos acontecimentos e das reformas propostas, que tentam ser implementadas em vários estados.

De acordo com o referido autor, as primeiras infraestruturas educacionais instituídas foram o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) em 1938 e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAEE) em 1956, que assentaram as primeiras bases para o treinamento dos primeiros especialistas em currículo no Brasil.

Para Abreu e Eiterer (2008, p. 94) a implementação do PABAAE ocorreu no período de 1956 a 1964, sob acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos. Tal acordo trouxe como característica a

[...] presença do chamado tecnicismo americano no aperfeiçoamento de professores da Escola Normal, visando à melhoria da qualidade da formação de professores para o ensino primário, bem como, mais indiretamente, minimizar o analfabetismo, a evasão escolar e a presença de grande número de professores leigos, tidos como obstáculos ao avanço econômico do país.

Tal como vimos anteriormente, o tecnicismo indicado pelas autoras refere-se às concepções de Bobbitt e Tyler, já apontados e descritos anteriormente, que gozaram de grande influência em nosso país.

Moreira (1990, p. 121) elucida que as preocupações derivadas dessa ênfase tecnicista na formação destes especialistas também eram exortadas pela “[...] literatura educacional americana da época, que chamava a atenção para a sua relevância no processo de melhoria do ensino”. Neste sentido, esta base tinha que ser alargada, ocorrendo posteriormente com a “[...] introdução de currículos e programas na universidade brasileira”, beneficiado pela constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.

Seguindo esse contexto de influência americana, no decorrer dos anos 1960, outra marca assinalada no desenvolvimento do campo do currículo deu-se a partir da Lei nº 5.540/1968²⁰, que introduziu a disciplina Currículos e Programas nos cursos de Pedagogia, estabelecendo-o nas faculdades e universidades brasileiras enquanto campo de ensino e pesquisa (MOREIRA, 1990; SOUZA, 2008a).

Com a inserção do currículo nos programas de ensino superior, os anos 1970 apresentam diversas publicações que dão ênfase ao planejamento curricular, educação profissionalizante, legislação curricular, dentre outros, como também a tradução de diversos livros de autores americanos, destacando-se o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* de Ralph Tyler (1974) (MOREIRA, 1990; SOUZA, 2008a). Moreira (1990) assevera que a influência e a aceitação da obra de Tyler dentre os educadores brasileiros estava presente nos escritos de autores brasileiros, entretanto, ressalta que há também certo ecletismo no pensamento curricular desta época. Para Souza (2008a), a reforma do ensino de 1º e 2º graus estabelecida pela Lei de

²⁰ Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Diretrizes e Bases de 1971²¹ pautou-se amplamente pelas concepções tecnicistas de Tyler, influenciando as comissões de currículo e fundamentando os escritos de Dalila Sperb, Mariana Couto e Lady Lina Traldi.

Moreira (1990) indica que as autoras supracitadas estudaram nos Estados Unidos e, além disso, havia grande predomínio da fundamentação bibliográfica americana no campo do currículo. Entretanto, salienta que tanto Sperb quanto Traldi, apresentavam notadamente influências tecnicistas e behavioristas.

Na década de 1980, Barretto (2006, p. 4) assinala a ampla repercussão dos movimentos em prol da reorientação curricular, pautada

[...] por um lado, [n]o anseio de amplos segmentos da população de participar mais diretamente dos assuntos que diziam respeito aos interesses mais gerais da população em todas as esferas. Por outro lado, fruto de governos de oposição ao regime central militar, elas davam grande ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados no currículo, contrapondo-se às orientações tecnicistas da década de 70, que valorizavam os métodos e as estratégias de ensino.

Além dos movimentos acima mencionados, Moreira (1990, p. 161) reforça que para além da redemocratização do país, houve ainda a constituição de espaços formais para discussões e propostas críticas propiciando “[...] elementos cruciais na definição das principais tendências no campo contemporâneo do currículo e das respostas às questões curriculares levantadas”.

Assim sendo, Souza (2008a) assinala que tal perspectiva crítica e de natureza sociológica instigaram as propostas de reestruturação curricular no país, corroboradas pela tradução de duas obras que notadamente influenciaram e alicerçaram as discussões nos cursos de Pedagogia e programas de pós-graduação: *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple (1982) e *Pedagogia Radical*, de Henry Giroux (1983).

Por consequência, a autora (SOUZA, 2008b, p. 12) destaca que a partir da última década do século XX, o campo do currículo consolida-se no Brasil, com proeminência para as diversas produções acadêmicas no âmbito dos cursos de pós-graduação, grupos de pesquisas, publicações de livros e periódicos, reuniões científicas, dentre outros. Deriva-se, ainda, de várias vertentes teóricas que vão desde as teorias críticas de “[...] enfoque neomarxista, a abordagem processual ou prática e a corrente pós-moderna”. Ressalta ainda, a influência dos

²¹ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

autores estrangeiros como: Apple, Giroux, Gimeno Sacristán, Contreras, Goodson, Popkewitz, dentre outros. No que tange aos estudiosos do currículo no Brasil, destacam-se: Moreira, Silva, Veiga-Neto, Santos, Saul, Lopes, Sampaio, Macedo, dentre outros.

A partir dessa contextualização sobre o currículo nos cenários internacional e nacional, consideramos o quão importante foi a disseminação das produções derivadas desse campo nos países ocidentais e como estas influências foram trazidas para o Brasil, possibilitando, portanto, subsidiar e orientar as reflexões e discussões, e consolidando um campo do conhecimento permeado pelas diversas tendências teóricas, bem como pesquisadores renomados que se dedicam a deslindar o currículo nas suas múltiplas instâncias.

É com foco neste cenário que debruçaremos sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio a partir das duas últimas décadas do século XX, a qual se desvela sob o contexto da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996.

2.2 Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio

A busca pela identidade do Ensino Médio é salientada por diversos pesquisadores que se dedicam ao aprofundamento dos aspectos relacionados à efetivação de propostas curriculares desta etapa da escolarização básica nas políticas públicas educacionais. Resgatando brevemente os marcos históricos e normativos, podemos verificar que no decorrer de sua história ele surge como um *locus* privilegiado para a elite cujo objetivo era prepará-los para o ingresso no ensino superior (BRASIL, 2013; MOEHLECKE, 2012; MOREIRA, 2013).

Esse caráter propedêutico sofreu mudanças a partir dos anos 1930, com a reforma educacional realizada por Francisco Campos “[...] quando começou a ser implantado o ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas”. Nesta reforma, a escolarização passou a ser denominada como ensino secundário pelo decreto nº 19.890 de 1931 e consolidada com a Lei Orgânica do Ensino Secundário sob decreto-lei n. 4.244 em 1942, dividindo-a “[...] em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino” (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

A autora acrescenta que esse ensino profissionalizante, de terminalidade específica, foi destinado “às massas”, com vistas ao preparo de mão de obra para as demandas emergentes das indústrias, e permanecia também o ensino secundário como preparatório para o ensino superior. A possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior para os cursantes do ensino

profissionalizante e sua equivalência com o ensino propedêutico foi sendo gradativamente construída e estabelecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1961 – Lei nº 4024/61. (MOEHLECKE, 2012)

As reformulações estabelecidas com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 propôs mudanças significativas nos 1º e 2º graus. A partir desta Lei, o 1º grau passou a ter 08 anos de duração e ser obrigatório para crianças de 07 a 14 anos de idade, conforme expressos em seus artigos 18 e 20. Em relação ao 2º grau, o artigo 22 e 23 explicita que terá duração de 3 ou 4 anos, conforme previsto para cada habilitação e que, após a sua conclusão, o aluno poderá dar prosseguimento aos estudos em nível superior, ou seja, instituindo a profissionalização compulsória desta etapa da escolarização. A Lei 7044/1982 revoga a compulsoriedade prevista no artigo 23, tornando facultativo o ensino profissionalizante (BRASIL, 1971; 2013).

A promulgação da Constituição Federal em 1988 preconiza em seu artigo 208, inciso II que: “É dever do Estado garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio”. Entretanto, a emenda constitucional 14 de 1996 altera esse dispositivo que passa a receber a seguinte redação: É dever do Estado garantir a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (BRASIL, 1988; 1996a).

Tal emenda assentou ainda as bases para criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi posteriormente regulamentado pela Lei n. 9.424/96 para destinar recursos financeiros para o ensino fundamental (BRASIL, 1996a).

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN nº 9394/1996, em seu artigo 21, a educação escolarizada é composta pela Educação Básica, o qual compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e também pela educação superior (BRASIL, 1996b).

Neste sentido, o Ensino Médio passou a configurar a etapa final da educação básica e seus objetivos propostos no artigo 35 têm como finalidade o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho, assim como o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico (BRASIL, 1996b).

Ressalta-se ainda o dever do Estado em garantir a escolarização, conforme ratificada em seu artigo 4º, inciso I, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” em todas as etapas da educação básica. Sanciona-se, ainda, a gratuidade de oferta nos seus incisos subsequentes, exemplificando:

[...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [...] (BRASIL, 1996b, 2013)²².

Pensando nesta universalização do Ensino Médio endossada pela LDBEN nº 9394/96, Kraswczyk (2003, p. 171) observa que o cerne das reformas educacionais a partir dos anos 1990 centrou seus esforços no ensino fundamental. A autora ressalta, ainda, uma tendência latino-americana na segunda metade desta década, que desencadeou “[...] um processo de mudança do currículo e de definição de ações para o Ensino Médio, buscando atender à nova demanda que, segundo supõe-se, será cada vez maior e viabilizará as inovações definidas na LDB”. Tais ações necessitariam vincular-se a outras mudanças que estavam previstas na referida Lei como a “[...] descentralização da gestão, autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas e avaliação externa do rendimento dos alunos”.

Conforme pontua a autora, para a viabilização das reformas em voga, os estados recorreram a financiamentos externos para implementar programas e ações com o intento de aumentar os recursos e democratizar e melhorar da qualidade tal como propalada nos dispositivos legais.

Seguindo essa tendência, o MEC elabora o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) solicitando apoio financeiro ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O objetivo do programa era apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento nesta etapa da escolarização pelas secretarias de educação do país, “[...] visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social” (BRASIL, 2000, p. 2).

As metas propostas para o programa envolvem um conjunto de investimentos destinados à adaptação da rede física e melhoria da infraestrutura das escolas, tais como: reforma dos prédios, instalação de bibliotecas, laboratórios de informática, biologia e física, incremento no número de vagas, formação continuada de professores e gestores e também a melhoria nos processos de gestão dos sistemas de ensino (BRASIL, 2000).

Diante deste contexto, amplia-se o espectro do FUNDEF que destinava recursos financeiros somente ao Ensino Fundamental com a regulamentação da Lei nº 11.494 de 20 de

²² Essa redação no artigo 4º, nos seus incisos e alíneas, foi alterada pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

junho de 2007 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passa a ser estendido progressivamente para toda a Educação Básica (BRASIL, 2007).

No que diz respeito ao currículo, as determinações legais no tocante à organização da Educação Nacional propostas pela Constituição Federal de 1988 (Art. 210) e endossada pela LDB 9394/96 (Art. 9º, IV) tem como incumbência a regulamentação do ensino na educação básica, com o apoio dos estados, distrito federal e municípios para nortear as ações e diretrizes dos currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando, dessa maneira, uma formação básica comum (BRASIL, 1988; 1996b).

Em relação ao Ensino Médio, além das proposições elencadas no artigo acima exposto, o artigo 36 pressupõe as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio²³.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

§ 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas²⁴.

§ 3º Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

O parágrafo segundo, apesar de ser revogado pela Lei nº 11.741, de 2008, passou a vigorar na Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, composta pelos seguintes artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, que propuseram especificidades e

²³ Incluído pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

²⁴ Revogado pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

uma maior compreensão das finalidades da educação profissional técnica nessa etapa da escolarização.

No entendimento de Moehlecke (2012, p. 41), essa aproximação do Ensino Médio à formação básica garantida a toda a população é uma tentativa de associá-lo a esta etapa da escolarização, assim como o intento de “[...] romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior”.

Contudo, conforme salienta Martins (2000), para dar andamento às ações preconizadas pela LDBEN nº 9394/96, a compreensão das tendências internacionais nas quais o Brasil está exposto para o atendimento dessas demandas econômicas, sociais e culturais, o MEC implementa o decreto n. 2.208/97²⁵, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CEB, n. 3/98 e elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs).

Para organizar as ações e especificidades do currículo propostas pela LDB, a partir da determinação de uma base comum e diversificada, no ano de 1998 foram formuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁶ as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, instituídas a partir da Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998.

Em seu artigo 3º e nos demais incisos, o CNE postula que a organização do currículo, das situações de ensino-aprendizagem e dos procedimentos de avaliação deve estar em conformidade com os princípios estéticos, políticos e éticos, abarcando a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. No artigo 4º, o currículo deverá

²⁵ O decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, tinha por finalidade regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ressalta-se que ele foi revogado posteriormente pelo decreto nº 5.154, de 2004.

²⁶ O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do Ministério da Educação (MEC) foi instituído pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, que altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. A partir desta legislação, extingue-se o Conselho Federal de Educação e o CNE passa a vigorar de acordo com o artigo 7º desta Lei: O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, pautando-se nos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização (BRASIL, 1998).

A base comum do Ensino Médio organiza-se mediante três áreas do conhecimento conforme apresentadas no seu artigo 10, inciso I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, inciso II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e III – Ciências Humanas e suas Tecnologias, além de seus objetivos pautados em habilidades e competências, expostos nos desdobramentos das suas respectivas alíneas (BRASIL, 1998).

Em relação à Educação Física, essa diretriz indica em seu § 2º que “[...] as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios [...]” e, ainda, “[...] conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998).

Kuenzer (2000, p. 38), ao analisar criticamente as proposições desta diretriz, sintetiza que

[...] a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subsequentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro.

Moreira (2013) pontua que as subseqüentes legislações educacionais afirmaram compromissos com a “[...] progressiva universalização do Ensino Médio gratuito.”, bem como “[...] com a preocupação por melhor definir seus propósitos e garantir a melhoria da qualidade de ensino ofertado”. Ressalta ainda que mesmo com esta expressiva “[...] expansão do Ensino Médio, estamos hoje ainda distantes de sua universalização, mesmo nas regiões mais ricas do país, como o sul e o sudeste” (p. 364-365).

Várias outras orientações curriculares foram sendo postas em ação, dentre elas, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O MEC deixou a cargo da Secretaria de Educação Fundamental a versão dos PCNs destinados ao Ensino Fundamental, com documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries), publicada em 1997, e os relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries), em 1998 (BRASIL, 1997; 1998). Os PCNs do Ensino Médio foram elaborados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica que, abarcando as áreas de conhecimento apresentadas na DCNEM, situam a Educação Física na área de Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 1999). No ano de 2002, dando continuidade a ações de políticas curriculares, essa mesma Secretaria publica o documento PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002).

Na leitura dos documentos acima elencados é possível verificar que ambos expressam as competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, contudo, não especificam efetivamente organizações de conteúdos a serem ensinados, nesta etapa da escolarização, tal qual o faz os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1999; 2002).

Os referidos documentos do Ensino Médio, de acordo com Rufino (2012), trazem a compreensão da Educação Física enquanto componente curricular da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, inserida conjuntamente com a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Informática. A linguagem corporal embasa-se teoricamente no contexto mais amplo das Linguagens, explicitando conceitos como: signo e símbolo, denotação e conotação, gramática, textos, dentre outros.

Outro documento elaborado pelo MEC, através de sua Secretaria de Educação Básica, são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio publicadas no ano de 2006. De acordo com os seus idealizadores, esta proposta constitui-se das demandas postas pelas Secretarias de Educação e das discussões acadêmicas, já iniciadas com os PCNs visando

[...] não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Em relação à Educação Física, este documento propicia discussões e reflexões de questões históricas e legais sobre a identidade desta área enquanto componente curricular. Proporciona, ainda, a caracterização dos alunos do Ensino Médio e as concepções de escola, enquanto um espaço sociocultural e de diversidade. A orientação dada sobre os conteúdos a serem trabalhados é que estes devem ser norteados pelos diferentes contextos culturais, específicos de cada região (BRASIL, 2006).

Rufino (2012, p. 37) aponta que embora tanto os PCNs, os PCNs+ e as Orientações Curriculares se constituíssem como prescrições oficiais, considerando-se assim um “[...] certo delineamento em comum [...]”, todavia, “[...] constata-se que estes documentos apresentam discrepâncias bastante acentuadas entre as perspectivas estabelecidas em cada um”. Para o autor, a referência comum no que se refere à Educação Física pauta-se na dimensão da cultura

corporal, entretanto, os subsídios teóricos apresentados nesses documentos são bastante divergentes.

O CNE aponta que as demandas derivadas das mudanças ocorridas na legislação educacional desde a promulgação da LDB e também das DCNEM de 1998 suscitaram a revisão e reestruturação desses documentos curriculares. Neste cenário, destacam-se a aprovação e implantação do FUNDEB – Lei nº 11.494/2007, a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No âmbito do referido Conselho, assinalam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e o processo de elaboração deste Parecer para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013).

Esse documento endossa as finalidades apresentadas na LDBEN nº 9394/96 e reafirma as suas proposições na elaboração do projeto-político-pedagógico das escolas em seu artigo 4º, assim como norteia as bases em que se devem alicerçar a oferta do Ensino Médio nas redes de ensino em seu artigo 5º:

- I – formação integral do estudante;
- II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizados na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2013, p. 195).

Como se pode observar, as finalidades abarcadas nas DCNEM anterior pouco se alteraram nesta nova diretriz, pois, mesmo diante de um contexto político e social nada semelhante, há “[...] a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais

flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo” (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

A organização curricular é outro ponto que merece atenção nesta Diretriz. A base comum e a parte diversificada devem constituir-se num todo integrado “[...] de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (BRASIL, 2013, p.195).

As áreas do conhecimento são estabelecidas no artigo 8º e os componentes curriculares obrigatórios são apresentados em parágrafo único conforme descritos abaixo:

I – Linguagens, contemplando Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical e Educação Física.

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza englobando Biologia, Física e Química;

IV – Ciências Humanas composta por História, Geografia, Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2013).

Há ainda que se considerar a obrigatoriedade de alguns componentes especificados no artigo 10, como a língua espanhola²⁷ (inciso I) e, transversalmente nos demais componentes curriculares: educação alimentar e nutricional²⁸, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso²⁹, educação ambiental³⁰, para o trânsito³¹ e em direitos humanos³² (inciso II) (BRASIL, 2013).

Forquin (1993) pontua que, em algum momento, se faz necessário justificar o que é fundamental e, portanto, deve ou não ser ensinado nas escolas. Dentre as justificativas existem as de oportunidade e as fundamentais. A primeira reside nas escolhas sobre o que ensinar em consonância com os contextos, recursos, demandas sociais, necessidades dos usuários, bem como suas tradições culturais e pedagógicas, enquanto a segunda considera a valoração daquilo que é ensinado, ou seja, que tenha sentido e contribua para a formação e o desenvolvimento.

²⁷ A oferta é obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante, conforme a Lei nº 11.161/2005.

²⁸ Em consonância com a Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica.

²⁹ Como forma de eliminar o preconceito e produzir conhecimentos sobre a matéria, de acordo com a Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso.

³⁰ Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental.

³¹ Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro.

³² Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) 3.

Neste sentido, podemos inferir que a justificativa para integração desses componentes ou temas em todas as dimensões do currículo reside na sua obrigatoriedade prevista na lei, conforme pontuam as referidas DCNEM.

No que se refere às formas de oferta e organização desta etapa de escolarização nota-se a ênfase em uma proposta mais flexível e diversificada de currículo, que almeja se adequar aos interesses dos adolescentes, jovens e adultos, assim como oferece diversas trajetórias para a sua organização, tais como:

[...] tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2013, p. 197-198).

Institui ainda as respectivas cargas horárias nos seus incisos subsequentes, os quais apresentam várias possibilidades de organização do tempo, assim como a articulação com a educação profissional e tecnológica, respeitando as diretrizes e cargas horárias específicas para cada modalidade de ensino escolhida.

A elaboração do projeto-político-pedagógico pelas unidades escolares é referendada no artigo 15 e tem como fundamento para a construção desta proposta “[...] o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática [...]” traduzido a partir de uma construção coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar, “[...] bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida” (BRASIL, 2013, p. 199).

Sucintamente, a incumbência dos sistemas de ensino, no que se refere ao projeto-político-pedagógico, é a de subsidiar e promover ações e mecanismos que possibilitem as unidades escolares a elaboração e execução de suas propostas, articuladas com as políticas educacionais vigentes. Ressalta-se, ainda, que para a implementação das disposições destas diretrizes, os sistemas de ensino devem prover:

- I – os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;
- II – aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;
- III – professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;
- IV – instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim;

V – acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares (BRASIL, 2013, p. 201).

Em seu artigo 21, a DCNEM assinala que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) irá compor, progressivamente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), adquirindo as funções de:

- I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;
- II – avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;
- III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior (BRASIL, 2013, p. 201).

Por fim, estas diretrizes devem permear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação, conforme consta em seu artigo 22. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica³³, a avaliação é composta a partir de três dimensões, constituída pela avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica (BRASIL, 2013).

Lemes (2010, p. 71) esclarece que independente da dimensão da avaliação, estas sempre se constituem como “[...] indicadores de algo ou de uma situação”, almejando compreender a realidade e “[...] extrair dela elementos que possibilitem conhecê-la e, com efeito, produzir intervenções que possam qualificá-la, o que tem sido feito a partir dos estudos desses indicadores”.

Neste sentido, tanto o MEC quanto o CNE norteiam suas ações para constituição das políticas públicas educacionais a partir dos indicadores apresentados nas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que são elementos constitutivos do Sistema de Avaliação da qualidade da oferta de cursos no país. Diante da importância desses subsídios para a política educacional vigente e, em consonância com as finalidades propostas neste estudo, nos deteremos nos aspectos que envolvem as avaliações externas e a das redes de Educação Básica.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado no ano de 1990, com objetivo de realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, a partir de um conjunto

³³ Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

de avaliações externas de larga escala, desenvolvido e administrado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados obtidos com as avaliações “[...] visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (site do INEP).

Na sua primeira edição, no ano de 1990, o SAEB foi aplicado por amostragem nas escolas públicas da zona urbana nas 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental, avaliando os alunos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e para as 5^a e 7^a séries aplicou-se ainda a prova de redação, mantendo essa formatação até o ano de 1993. A partir de 1995, o SAEB foi reestruturado e adotou uma nova metodologia que favoreceu a comparação dos resultados das avaliações ao longo do tempo. Na amostragem foi incluída a rede privada e os alunos avaliados nesta edição foram: 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental (5^o e 9^o anos atualmente) e 3^a série do Ensino Médio, somente em Língua Portuguesa e Matemática³⁴.

Nos anos de 1997 e 1999, as avaliações realizadas foram nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências para os alunos do Ensino Fundamental (4^a e 8^a séries) e para os alunos do Ensino Médio acrescentaram-se as áreas de História e Geografia. Entre os anos de 2001 a 2011, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2005, foi apresentada uma nova reestruturação a partir da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, compondo-se pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecidas como Prova Brasil.

De acordo com o INEP, essas avaliações são complementares e fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Apesar de algumas características distintas, todos os alunos da ANEB³⁵ e da ANRESC³⁶ (Prova Brasil) são avaliados pelos mesmos tipos de instrumentos. A partir de 2013, passa a compor esse conjunto a Avaliação Nacional da Alfabetização

³⁴ A partir de 1995, as avaliações passam a ser aplicadas a cada dois anos.

³⁵ A ANEB caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual aplicada aos alunos da 4^a série/5^o ano e 8^a série/9^o ano do Ensino Fundamental e também à 3^a série do Ensino Médio das redes pública e privada do país, sendo avaliadas as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2013, retomou-se novamente provas de Ciências para o ano final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (INEP).

³⁶ A ANRESC (Prova Brasil) caracteriza-se por ser uma avaliação censitária e realizada apenas na rede pública urbana e rural do país, aplicada aos alunos da 4^a série/5^o ano e 8^a série/9^o ano do Ensino Fundamental, sendo avaliadas as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2013, retomou-se novamente provas de Ciências para o ano final do Ensino Fundamental. Foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (INEP).

(ANA)³⁷, conforme previsto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) divulgada pela Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. Ressalta-se, ainda, que esta avaliação é realizada anualmente, enquanto que a ANEB e a ANRESC/Prova Brasil são realizadas bianualmente (INEP).

O SAEB com o seu conjunto de avaliações juntamente com os dados obtidos no Censo Escolar são instrumentos para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse indicador foi criado pelo INEP no ano de 2007 a partir dos dados obtidos nos instrumentos acima mencionados e, de acordo com o referido órgão, constitui-se numa importante ferramenta para avaliar a qualidade da educação a partir do fluxo escolar e das médias de desempenho nestas avaliações.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos ao final da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade (MEC). Para o INEP (2005), analisar os resultados do desempenho dos alunos possibilita tanto a identificação das lacunas quanto das potencialidades que estes apresentam em sua aprendizagem ao final da escolaridade básica, significando que, ao mesmo tempo em que avalia o aluno, também avalia a qualidade do ensino oferecido pelos sistemas de ensino.

Santos (2011, p. 198) observa que por não constituir-se como avaliação obrigatória após o término desta etapa da escolarização, verificou-se que na sua primeira edição “[...] pouco menos de 10% (dez por cento) do total dos concluintes do Ensino Médio, naquele ano, inscreveram-se para o exame”. Dentre as justificativas para essa pouca adesão por parte dos alunos estavam: “[...] que não havia motivos suficientes para a realização da prova já que a avaliação ficaria restrita ao sigilo individual, gerando somente resultados gerais ao sistema em sua totalidade”.

Neste sentido, o MEC empenhou-se em buscar alternativas para que o ENEM se tornasse mais atrativo e tivesse maior adesão por parte dos alunos que estavam concluindo o Ensino Médio assim como os egressos desta etapa da escolarização. Para tal intento, contou como o apoio das Instituições de Ensino Superior, que passaram a adotar seus resultados como forma alternativa ou complementar aos seus processos de seleção (INEP, 2005).

A adoção destas medidas elevou substancialmente o número de inscritos ao passo que as universidades, preferencialmente públicas, iam aderindo ao ENEM. Além disso, algumas

³⁷ ANA é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

universidades adotaram-no compulsoriamente como obrigatório para quem fosse concorrer a uma de suas vagas, como por exemplo, a Universidade Federal do Ceará. Como não poderia deixar de ser, os resultados fizeram com que o ENEM apresentasse um gigantesco salto no número de inscritos, conforme salienta Santos (2011)³⁸.

Sua popularização definitiva ocorreu no ano de 2004, quando foi instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação, que vinculou a concessão de bolsas de estudos nas instituições de ensino superior privadas às notas obtidas no ENEM (INEP, 2005).

No ano de 2009, ocupando lugar destacado na agenda educacional brasileira, o ENEM é referendado pelo MEC, por sua contribuição na reestruturação e reforma do currículo do Ensino Médio com vistas à melhoria da qualidade da educação básica, assim como indutor das ações políticas de acesso ao ensino superior. Esse Ministério apresenta então, mais uma proposta de reformulação tanto de suas matrizes teóricas quanto da sua utilização como instrumento de seleção unificada de acesso às universidades públicas federais³⁹ (MEC; INEP).

Para o acesso ao ensino superior, além da concessão de bolsas pelo PROUNI, o ENEM passou a ser adotado também para a obtenção de financiamento estudantil através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Outra função assumida pelo referido exame foi a certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), substituindo então o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁴⁰ (MEC; INEP).

Em relação à reformulação de sua matriz de referência, o MEC esclarece que a nova prova seria estruturada a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos associados a elas, aproximado às Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos praticados nas escolas, porém, sem prejuízo do modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades. As áreas do conhecimento para o ENEM seriam: Linguagens, Códigos e suas

³⁸ Só para exemplificar: de acordo com dados apresentados no site do IBGE, no ano de 1998 foram 157,2 mil inscritos e duas universidades participantes, já no ano de 2001 (4ª edição) esses números aumentaram significativamente, tendo 1,6 milhões de inscritos e a participação de 211 universidades (Dados disponíveis no site do IBGE).

³⁹ De acordo com o site do MEC/INEP, as universidades possuem autonomia para optar por uma das quatro possibilidades de utilização do exame em seu processo seletivo, sendo elas: a) como fase única, com sistema de seleção unificada, informatizada e *on-line*; b) como primeira fase; c) combinado com o vestibular da instituição; e d) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

⁴⁰ O ENCCEJA constitui-se em um exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. Destina-se aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. A partir de 2009 o ENCCEJA passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, pois a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados do ENEM (INEP).

Tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias (MEC).

Nesta nova configuração do ENEM, a Educação Física passa a fazer parte deste exame na matriz de referência inserida na competência de área 3, de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Tem por meta a compreensão e uso da linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade. Assim sendo, requer o reconhecimento das manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social; a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades sinestésicas; a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (BRASIL, 2009).

Nas devidas proporções, a inserção da Educação Física no ENEM é um fator que merece reflexões e discussões mais aprofundadas pelos pesquisadores desta área. Novas configurações são necessárias para esse componente curricular, uma vez que ainda não há consenso sobre sua legitimação nesta etapa da escolarização e, tampouco, quanto às exigências de seus conteúdos em alguns exames vestibulares⁴¹, conforme apontados nos estudos de Ferreira (2000), Rufino (2012), Souza Junior e Ferreira (2009), Souza Junior e Darido (2011), Zaghi e Alves (2011).

Retomando as propostas do ENEM na política educacional, cabe ressaltar ainda que a partir da Portaria nº 179 de 28 de abril de 2014⁴², o referido exame passa também a expedir certificação de conclusão do Ensino Médio, conforme explicitado no seu artigo 1º:

Art. 1º O participante do ENEM interessado em obter o certificado de conclusão do Ensino Médio ou a declaração parcial de proficiência deverá atender aos seguintes requisitos:

- I – indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição Certificadora;
- II – possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data da primeira prova de cada edição do exame;
- III – atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame;
- IV – atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação (INEP, 2014).

⁴¹ Miranda, Lara e Rinaldi (2009) relatam sobre a inserção da Educação Física no vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná. O vestibular da UNESP, a partir de 2009, insere a Educação Física na prova de Conhecimentos Gerais, na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, conforme divulgado no site da Fundação VUNESP (RUFINO, 2012).

⁴² A referida Portaria dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (INEP).

A certificação a que se refere o artigo supracitado, mediante o requerimento solicitado pelo participante, deverá ser expedida pelas instituições certificadoras, que, neste caso, são as Secretarias de Estado da Educação e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (INEP).

A expansão e melhoria da qualidade do ensino fundamental foram priorizadas no PNE 2000-2010 e nas políticas educacionais e, desta forma, como salienta Kuenzer (2010, p. 861) “[...] a estagnação do Ensino Médio, também no que diz respeito à qualidade, era previsível”. A autora ressalta que esta foi uma década perdida para o Ensino Médio e que algumas providências são primordiais para que tal situação não se repita,

[...] uma vez que a não definição de metas, indicadores, mecanismos de financiamento e responsabilidades, a par da ausência de dados que apresentem a realidade de forma transparente, inviabiliza não só a avaliação consequente do Plano, como também um adequado estabelecimento de metas realistas para o próximo decênio (KUENZER, 2010, p. 858).

As propostas legais para o Ensino Médio recentemente aprovadas e todos os demais documentos que delas se originaram, inclusive o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) recém aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, apresentando 20 metas e mais de 200 estratégias estabelecidas para a educação brasileira, sinalizam a ampliação e a busca pela qualidade do ensino para todos os cidadãos. Todavia, os impactos promovidos por essas ações ainda estão em curso, o que inviabiliza uma avaliação precisa sobre a reformulação do Ensino Médio no Brasil.

Essa imersão nas políticas educacionais da Educação Básica serviu-nos de pano de fundo para aprofundar nossa compreensão sobre as legislações que regem a disciplina Educação Física no Ensino Médio e, para isso, apresentaremos a seguir um delineamento histórico deste componente curricular neste contexto.

2.3 A Educação Física na Educação Básica

A Educação Física como prática pedagógica dentro da instituição escolar emerge no Brasil no final do século XIX e início do século XX, sendo fortemente influenciada pelas instituições militares e pela categoria profissional dos médicos. Neste período, a Educação Física estava a serviço da saúde e da pátria, o corpo era educado para hábitos saudáveis (higiênicos) e virilidade (força) (CASTELLANI FILHO, 1994).

No que diz respeito à sua especificidade, a Educação Física visa produzir conhecimentos de natureza científica e filosófica em torno de seus objetos de estudos, diferentemente definidos por diversos teóricos: movimento humano, motricidade humana, exercício, cultura corporal ou de movimento e outros que se delineiam nesse processo de construção da área (BRASIL, 1998; 1999; BETTI, 1991). No âmbito profissional, apresenta o caráter de intervenção, elaborando, executando e avaliando programas de atividades físicas e esportivas para diversos grupos, diversificando o campo de intervenção nas dimensões da educação, saúde, lazer e arte (BETTI, 1991; GALLARDO, 2000).

Em relação ao contexto educacional, os vínculos com a instituição escolar foram efetivados desde as primeiras décadas do século XX no Brasil, sendo a Educação Física inserida como componente curricular formalmente integrado ao ensino fundamental e médio, alcançando também a educação infantil, conforme vamos discorrer mais detalhadamente a seguir.

A primeira aproximação da Educação Física com a esfera educacional foi proposta por Rui Barbosa no projeto nº 224 de 12 de setembro de 1882, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública” no qual sintetiza as propostas:

[...] a instituição de uma sessão especial de Ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação, em categoria e autoridade, dos Professores de Ginástica aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto), passando pela proposta de inclusão da Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 48).

Mesmo com o afincamento de Rui Barbosa, a efetiva implantação da Educação Física só aconteceu a partir de 1930, ficando, até esse período, restrita às escolas do Rio de Janeiro e às escolas militares (BETTI, 1991).

No ano de 1929, através de um anteprojeto de lei, foi instituída a prática da Educação Física para todos os residentes no Brasil, obrigatória a partir dos seis anos de idade, para ambos os sexos e em todos os estabelecimentos de ensino (públicos ou particulares), com a adoção em todo o território nacional do método francês, enquanto não fosse criado um “Método nacional de Educação Física”, que, de acordo com Accioly e Marinho (1956) e Castellani Filho (1994), mereceu grande crítica por parte da Associação Brasileira de Educação (ABE), devido às questões pedagógicas e metodológicas da Educação Física.

Com a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil em novembro de 1937, a obrigatoriedade da Educação Física expressa nos art. 131 e 132⁴³, em todos os níveis de ensino, estava ligada ao processo de eugeniação da raça brasileira, além do cumprimento, por parte do cidadão brasileiro, com os deveres para a defesa da nação e o crescimento da economia, através da manutenção e recuperação da mão-de-obra desses homens (CASTELLANI FILHO, 1994).

Após a elaboração da Constituição de 1946, que garantiu o direito, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos, estabeleceu-se a competência da União para formular as diretrizes e bases da educação nacional e aos estados coube a organização dos sistemas de ensino. Apesar da garantia do ensino primário, o que ocorreu no final dos anos 1940 até a década de 1960 foi o desenvolvimento do ensino secundário, por força das reivindicações populares, que via nesse nível de ensino a possibilidade de ascensão social (BETTI, 1991).

Souza (2008b) apresenta o rol de disciplinas das escolas primárias paulistas do início da República, que permaneceu o mesmo até a década de 1960, verificando apenas mudanças nas estruturas internas às disciplinas no que diz respeito aos seus aspectos metodológicos. Nestes, a Educação Física é apresentada sob a seguinte configuração:

- 1892 – Exercícios ginásticos, manuais e militares, apropriados à idade e ao sexo.
- 1905 – Ginástica e exercícios militares.
- 1925 – Ginástica.
- 1949/1950 – Educação Física⁴⁴.

Em 20 de dezembro de 1961, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 4.024, que concretizou a introdução da Educação Física no sistema de ensino de 1º e 2º graus, regulamentada somente em 1966 pelo Decreto-lei nº 58.130, e sua obrigatoriedade no ensino superior foi promulgada pelo Decreto-lei nº 705 de 25 de junho de 1969, alterando assim o artigo 22 da LDB, que, em sua nova redação, tornou a Educação Física obrigatória em todos os graus e ramos da escolarização (BETTI, 1991). O atendimento educacional às pessoas com deficiência foi referendado nesta legislação que estabelece o direito

⁴³ De acordo com a Constituição dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 10 de Novembro de 1937:

Art. 131 – A Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art.132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adiestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937). Dados disponíveis no site da Casa Civil da Presidência da República do Brasil.

⁴⁴ Extraído do Quadro 1 – Programas das escolas primárias do Estado de São Paulo (SOUZA, 2008b, p. 51).

dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008a).

A reestruturação do ensino brasileiro, através da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971⁴⁵, trouxe importantes reformulações que vinham sendo realizadas desde a década de 1930, dentre elas, a desvinculação do Ensino Médio do ensino superior, aproximando-o do ensino primário, ou seja, destacando esse nível de ensino como modalidade da escolarização básica (BETTI, 1991).

Outro aspecto dessa reformulação referiu-se às disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde no currículo pleno dos ensinos primário e secundário, porém, a Educação Física, por ter expressa a sua obrigatoriedade, antes mesmo da definição do núcleo comum, causou dificuldade de compreensão de seu papel dentro da nova estrutura curricular. Através do Decreto 69.450⁴⁶, a “Educação Física, Desportiva e Recreativa” deveria estar presente em todos os níveis de ensino (BETTI, 1991).

O final da década de 1970 e os anos 1980 foram marcados pelo período de abertura democrática possibilitando mudanças nos referenciais educacionais e ampla divulgação de novas ideias e questionamentos pautados por um maior embasamento científico e reflexões teóricas, com destaque aqui na área de Educação Física, com a chegada de vários brasileiros que se pós-graduaram no exterior, a criação de cursos de pós-graduação e uma grande movimentação acadêmica através de publicações especializadas, congressos, simpósios e cursos de especialização contribuíram para esse entendimento (BETTI, 1991; DAÓLIO, 1998).

Com uma nova estruturação das concepções coexistentes na Educação Física brasileira, os anos 1990 apresentam, para a área, estudos realizados na Antropologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, dentre outras, com o objetivo de promover e ampliar o campo de ação e reflexão da mesma, aproximando-a das ciências humanas, que, mesmo com diferentes enfoques e divergências conceituais, apresentam em comum a articulação da Educação Física com a pluralidade do ser humano, adotando os aspectos socioculturais como parte integrante da concepção norteadora da área (BRASIL, 1998; GALLARDO, 2000).

⁴⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71.

⁴⁶ O Decreto nº 69.450, de 1 de Novembro de 1971, regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências, cujo Título I destaca o relacionamento da Educação Física com a Sistemática da Educação Nacional, através dos artigos abaixo:

Art. 1º A Educação Física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º A Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, mudanças significativas aconteceram tanto no âmbito esportivo como no educacional, em que se destacaram as reformulações ocorridas no esporte com as reformulações e criação do Ministério Extraordinário do Esporte no ano de 1995 e, no segmento educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos de 1998 e 1999, conforme apresentado a seguir.

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 em 22 de dezembro de 1996, que em seu artigo 26 discorre sobre o currículo do ensino fundamental e médio, assinala em seu § 3º que: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica⁴⁷, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Embora a redação da Lei já tenha sido alterada, até pelas inúmeras possibilidades de interpretação que a mesma suscitou na época, no que se refere ao seu entendimento por parte dos profissionais e entidades ligadas à Educação Física, Gallardo (2000) aponta que vários debates e entendimentos centralizaram-se em torno das questões relativas à sua contextualização e organização no espaço escolar enquanto área de conhecimento ou de atividades, a não obrigatoriedade nos cursos noturnos e a preparação profissional para atuação na área.

Em 12 de dezembro de 2001, a Lei nº 10.328 altera o § 3º da LDB nº 9.394/96, que passa a adotar a seguinte redação: “§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2001).

No final do ano de 2003, ocorre nova alteração através da Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003, que institui:

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

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos;

⁴⁷ De acordo com LDB nº 9.394/96, artigo 21, a educação escolar é composta pela:
I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio
II – educação superior.

- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969⁴⁸;
- VETADO;
- VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Fica aqui o entendimento de que, apesar de tratá-la como componente curricular obrigatório da educação básica, o que se subentende a princípio um progresso, pois a Educação Física, como apresentamos no decorrer de sua história, sempre esteve alicerçada à sua obrigatoriedade na educação, nos ditames da Lei e como atividade curricular, apresenta ainda assim um retrocesso expresso nos incisos subsequentes acima listados. Isso também pode ser constatado nas palavras de Castellani Filho (1998, p. 5): “Quando hoje nos deparamos com o consignado no parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recentemente aprovada, sentimos na pele o quanto se faz necessário ler o texto no contexto e buscar saber das linhas aquilo dito nas entrelinhas”. O entendimento do autor refere-se que, ao deixar de fazer referência ao limite de idade de obrigatoriedade de sua prática, os legisladores utilizaram outros mecanismos para que a prática da Educação Física continuasse atrelada ao seu velho paradigma.

Ainda no contexto educacional, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1997, que, de acordo com o MEC, constituiu-se do resultado de trabalho de

⁴⁸ O Decreto Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.

CONSIDERANDO que a Constituição assegura a todos o direito à educação;

CONSIDERANDO que condições de saúde nem sempre permitem freqüência do educando à escola, na proporção mínima exigida em lei, embora se encontrando o aluno em condições de aprendizagem;

CONSIDERANDO que a legislação admite, de um lado, o regime excepcional de classes especiais, de outro, o da equivalência de cursos e estudos, bem como o da educação peculiar dos excepcionais;

DECRETAM:

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

a) incapacidade física relativa, incompatível com a freqüência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

b) ocorrência isolada ou esporádica;

c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

Art. 2º Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercício domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

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

Art. 4º Será da competência do Diretor do estabelecimento a autorização, à autoridade superior imediata, do regime de exceção (BRASIL, 1969).

vários educadores brasileiros, estudiosos das áreas afins, no contexto das práticas pedagógicas atuais e, após apresentada a sua versão preliminar para análise e debate entre os educadores e especialistas, que então apresentaram suas críticas e sugestões à proposta, foi então elaborada a versão definitiva, ou seja, oficialmente, a primeira versão dos PCNs, com documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do ensino fundamental), foi publicada em 1997 e os documentos relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do ensino fundamental) em 1998 (BRASIL, 1998).

O PCN de Educação Física traz, em sua apresentação, o entendimento de que é preciso rescindir com a visão biológica, avançando para uma visão que congregue as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais do aluno, numa proposta que almeja ampliar a prática pedagógica da área, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, tendo como eixo norteador da proposta a cidadania (BRASIL, 1998).

Darido *et al.* (2001) assinala que os PCNs começaram a ser elaborados a partir do ano de 1994 por um grupo de pesquisadores e professores e tiveram como inspiração o modelo educacional espanhol. A autora (DARIDO *et al.*) ressalta que, devido às críticas advindas de parte da comunidade científica da área da Educação Física e ao entendimento feito pela leitura da versão preliminar, o documento não constitui em si um currículo mínimo a ser seguido, e sim mais um subsídio para implementação das propostas pedagógicas que devem ser objeto de discussão e reflexão dos professores, de acordo com a realidade a qual estão inseridos. Darido *et al.* (2001) complementa que o documento apresenta avanços significativos para a Educação Física escolar brasileira, mas conclui que:

Apesar desse avanço, no que se refere ao desencadeamento e favorecimento dessas discussões, entendemos que a política educacional vigente ainda não oferece condições propícias para a obtenção de tais intentos. Desse modo, os PCNs parecem constituir-se em uma proposta isolada, sem respaldo suficiente das demais instituições sociais e esferas de poder (DARIDO *et al.*, 2001, p. 31).

No que diz respeito ao PCN – Ensino Médio, a elaboração do documento ficou sob a incumbência de outra equipe, diferente daquela responsável pelos documentos do ensino fundamental, orientada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, apresentando sua versão definitiva no ano de 1999. Esse documento propôs a divisão do conhecimento escolar em três grandes áreas com o objetivo de articular o diálogo das disciplinas entre si, resultando na seguinte estruturação:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que abarcam os conhecimentos da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática;
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias que abrangem os conhecimentos da Biologia, Física, Química e da Matemática;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias, que envolvem os conhecimentos da História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e da Filosofia (BRASIL, 1999).

No ano de 2008, a Lei nº 11.684/2008 propôs alterações nas diretrizes curriculares do Ensino Médio, tornando obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia nas três séries dessa etapa de ensino, sem alteração de carga horária ou dias letivos. Para atender à demanda estabelecida pela Lei supracitada, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo determinou a partir das Resoluções SE nº 83 e SE nº 85/2008 (SÃO PAULO (Estado), 2008), a exclusão na grade curricular das aulas de Educação Física na 3ª série do Ensino Médio. Mediante a contestação por parte das entidades de classe e órgãos vinculados à área da Educação Física, essa resolução foi revogada no mesmo ano, através da Resolução SE nº 98/2008.

No contexto geral da política educacional, no ano de 2010, a Resolução CEB/CNE nº 4 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que têm por objetivo no seu Art. 2º:

- I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010).

Em relação às etapas da escolarização básica, a implementação do ensino fundamental de 09 anos alterou o disposto no art. 21 da LDB 9394/96, que passa a adotar a seguinte redação:

- Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:
- I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;
 - II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010).

A partir dessas novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, no final deste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 09 anos, através da Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010, que estabelece:

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Línguas:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010).

Diante do exposto no artigo 15, a Educação Física configura-se como componente curricular obrigatório nesta etapa da escolarização, demonstrando, assim, que não houve mudanças significativas em relação ao proposto na atual LDB, bem como na recente Resolução nº 4/2010 da Educação Básica, no que diz respeito à sua obrigatoriedade.

Outro item que chamou a atenção foi o artigo 31, que menciona a possibilidade do Professor Regente ou Polivalente ministrar esse componente curricular, conforme expresso a seguir:

Art. 31 – Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010).

Vale salientar que o disposto no artigo 31 dessa Resolução não configurava, até então, em nenhum outro dispositivo legal, entretanto, é sabido que alguns municípios adotam essa postura em relação às disciplinas de Educação Física e Arte, uma vez que, conforme preceitua o artigo 11 da LDB, os mesmos são incumbidos de organizar o seu respectivo sistema de ensino nessa etapa de escolarização.

Na Resolução CNE/CEB Nº 2 de 30 de Janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012), conforme já apresentada no item das políticas públicas educacionais, a Educação Física está situada como componente curricular obrigatório na área de Linguagens. Entretanto, há que se observar o que diz o artigo 9º, inciso I, alínea “[...] b) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei”. Portanto, ressalta-se mais uma vez o preposto na LDB, significando para esta etapa da escolarização que muitos alunos, se assim o desejarem, uma vez que cabe somente a eles, podem solicitar a dispensa nos termos da referida Lei (BRASIL, 2013, p. 196).

Para Souza Junior e Darido (2009, p. 5), não é difícil presumir que esse amparo legal preconizado na atual LDB “[...] representa um retrocesso de mais de 30 anos no que diz respeito aos pressupostos que respaldam os conhecimentos da área de Educação Física”.

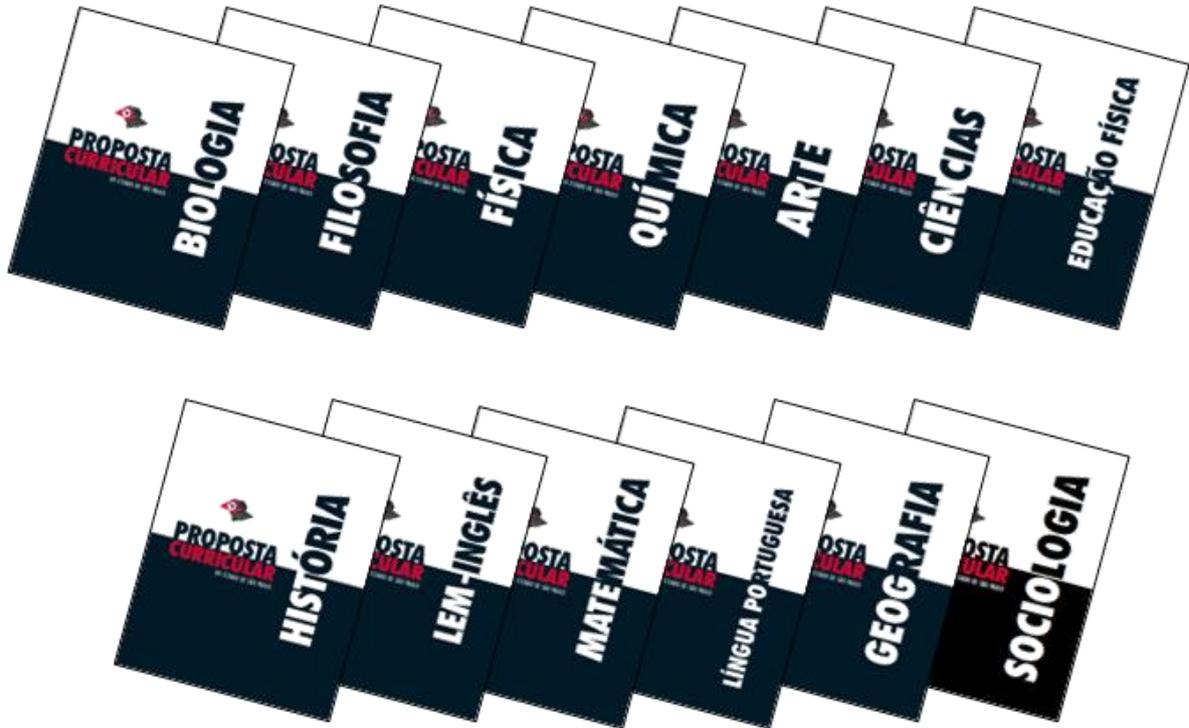
Refletindo rapidamente sobre as proposições deste estudo, muitos dos alunos que participaram desta pesquisa, caso queiram, estariam dispensados das aulas de Educação Física, mesmo sendo esta no período matutino e dentro da grade curricular, ou seja, dentro do horário regular. Cabe aqui exemplificar: os alunos com deficiência, as alunas que já são mães, os alunos trabalhadores que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, acima de 30 anos.

A partir desse delineamento histórico, observamos que a Educação Física, apesar de estar fortemente vinculada com a instituição escolar desde as primeiras décadas do século XX, influenciou e ainda é influenciada com as determinações legais, sendo num dado momento atividade curricular, ou ainda, enquanto componente curricular facultada por alguns dispositivos legais. No início do século XXI passa a configurar como componente curricular obrigatório da Educação Básica, recebendo o mesmo tratamento que as demais disciplinas, entretanto, os mecanismos legais continuam alicerçando a sua dispensa.

Mediante o contexto político educacional apresentado, no qual a Educação Física está inserida, focaremos nosso olhar para os desdobramentos advindos destas legislações no âmbito estadual e como elas se convergiram para a elaboração do Currículo do Estado de São Paulo implementado a partir de 2008 e consolidado no ano de 2010.

3. O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Figura 1 – Documentos base por disciplinas da Proposta Curricular do Estado de São Paulo



Fonte: Secretaria de Estado da Educação – Site www.saopaulofazescola.sp.gov.br

Conforme explicitado anteriormente, o currículo permeia as ações nas diferentes esferas das políticas educacionais, constituindo-se num importante dispositivo para as reformas educacionais implementadas a partir da última década do século XX. Além de desempenhar um importante papel neste cenário, o currículo também se constitui como objeto de disputas nos diversos projetos políticos e ideológicos, conforme salienta Campos (2010, p. 5):

É uma arena para onde convergem orientações de diversas naturezas, que se chocam ou se somam de forma complexa, de maneira que configuram processos difíceis de serem decifrados pelos profissionais “de chão de fábrica”, ou seja, pelos professores, alunos, e demais atores localizados na unidade escolar, os mesmos supostamente responsáveis pela concretização dessas propostas.

Para Cação e Mendonça (2011, p. 219), a ênfase dada às políticas e às propostas curriculares permeou as discussões na área da educação no decorrer da segunda metade do século XX, transformando o currículo “[...] em objeto de debate e de disputa entre diferentes

concepções [...]”, direcionando e assentando as bases das reformas que vem sendo implementadas tanto no âmbito federal, quanto estadual.

Jeffrey (2011, p. 63) assinala que tais reformas educacionais destacam “[...] a implantação de novos modelos de gestão da educação, a organização de um sistema nacional e regional de avaliação e a definição de conteúdos curriculares mínimos [...]”, como adjuvantes das políticas públicas que vem sendo efetivadas na Educação Básica.

Para Paulilo (2013, p. 88), as propostas de mudanças na configuração do currículo recentemente implementadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) forjam seus anseios na melhoria da qualidade de suas escolas, que correspondem a

[...] respostas à situação de fracasso escolar que ambas as gestões acusam caracterizar suas redes de ensino. Em vista dos resultados obtidos nas avaliações externas ou segundo uma compreensão que considera ineficiente as políticas de descentralização que conferiram autonomia às escolas para definir seus próprios projetos pedagógicos, vem se buscando ações integradas e articuladas para reverter esse quadro.

No ano de 2007, ao assumir a gestão do Estado de São Paulo, o governador, juntamente com a Secretária da Educação⁴⁹, deu início a um amplo plano de metas e ações para a melhoria da educação pública paulista, denominado *São Paulo: uma nova agenda para a educação pública*, composto por 10 ações para atingir 10 metas até o ano de 2010, conforme apresentadas a seguir:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe;
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas (SÃO PAULO (Estado), 2007).

As ações consideradas pelas metas propostas são:

⁴⁹ O governador era José Serra e a secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro.

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever; 2. Reorganização da progressão continuada; 3. Currículo e expectativas de aprendizagem; 4. Recuperação da Aprendizagem; 5. Diversificação curricular do Ensino Médio; 6. Educação de Jovens e Adultos; 7. Ensino Fundamental de 9 anos; 8. Sistemas de Avaliação; 9. Gestão dos resultados e políticas de incentivos; 10. Plano de obras e investimentos (SÃO PAULO (Estado), 2007).

Em relação ao currículo, destacamos a meta nº 3, que explicita a divulgação da Proposta Curricular e a consulta aos professores a partir da Rede do Saber nos meses de outubro a dezembro do ano de 2007. Na apresentação desse documento, salienta-se que esse resulta de “[...] amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente [...]”, assim como o processo de consulta das práticas dos professores da rede (SÃO PAULO (Estado), 2008a, p. 8).

Conforme pontuam Cação e Mendonça (2011, p. 233), o enunciado acima não condiz com a realidade das escolas uma vez que os docentes, gestores e alunos não foram considerados nesse processo e, portanto, “[...] não tiveram oportunidade de opinar sobre os pressupostos e necessidades de implantação de uma nova proposta curricular [...]” e tampouco “[...] foram consultados sobre suas experiências exitosas ou mesmo sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações”.

Para tanto, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁵⁰, foi revisto e adequado aos moldes das avaliações nacionais, com a metodologia e habilidades constantes do SAEB (Prova Brasil), ENEM e outras avaliações nacionais, conforme afirma Castro (2009, p. 289), pontuando ser este o cerne do Programa São Paulo faz Escola

[...] para viabilizar o acompanhamento da implantação da base curricular unificada para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, [serão criados] o regime de metas de qualidade por escola, o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista/IDESP e o programa de bonificação por resultados, com base no mérito. O novo SARESP e o IDESP transformaram-se na base de sustentação da política de incentivos às equipes das escolas com o objetivo de reconhecer o esforço de cada unidade para melhorar seu desempenho,

⁵⁰ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), implantado em 1996, mede a taxa de aprovação pelas escolas em cada um dos seus ciclos. O SARESP é aplicado anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) para avaliar o Ensino Básico na rede estadual. Em 2008 houve a inclusão de questões de ciência à prova, que já abrangia as disciplinas de Português e Matemática. A participação das escolas particulares e da rede municipal é facultativa. São avaliados alunos da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio. Além da prova, eles preenchem um questionário com informações sobre suas características pessoais, socioeconômicas e culturais e situação escolar. Professores, coordenadores e diretores também são solicitados a fornecer dados relacionados ao processo de aprendizagem do aluno, à gestão da escola e à implantação de propostas pedagógicas (SÃO PAULO (Estado)).

independente da fantástica diversidade das 5.500 escolas da rede estadual paulista.

Mediante a explicitação destas propostas, tais metas foram criadas a partir do resultado de desempenho obtido pelos estudantes nas avaliações institucionais, tais como o SAEB (Prova Brasil), ENEM, SARESP, dentre outras, realizadas no ano de 2007 (Site Programa São Paulo Faz Escola).

De acordo com Castro (2009) a definição da Matriz de Avaliação do SARESP traduz as expectativas de aprendizagem, delineada a partir da implementação da Proposta Curricular única para todas as escolas da rede estadual, efetivada pelos programas “Ler e Escrever” para os anos iniciais e “São Paulo Faz Escola” para os anos finais do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio.

Para Apple (2000, p. 74) a adoção de um currículo unificado não referenda somente a padronização de conteúdos, metas e estratégias de ensino nos diversos componentes curriculares, mas salienta que o “[...] seu principal papel está sim em prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação”. Esta afirmação está em consonância com as diretrizes políticas adotadas pela SEE, que a reformulação metodológica empreendida no SARESP visava torná-lo compatível com as avaliações nacionais, de acordo com Castro (2009).

No início do ano letivo de 2008, a Proposta Curricular foi posta em ação com o *Jornal do Aluno*⁵¹ contendo atividades de todas as disciplinas para serem dadas durante 42 dias letivos com ênfase na escrita e no cálculo e a *Revista do Professor*, organizadas por áreas e etapas da escolarização⁵², esmiúça as possibilidades de aplicação e avaliação das atividades propostas para o aluno no jornal. O argumento para tal ação política tinha como foco o apoio ao trabalho docente e, por consequência deste, a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, conforme preconizado no site do Programa São Paulo Faz Escola.

No prefácio da Proposta Curricular, a Secretaria da Educação apresenta a proposta aos gestores e professores e afirma que esta foi implementada devido à necessidade de organizar a rede de ensino estadual. Salienta ainda a verificação da ineficiência da tática descentralizada que a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9394/96⁵³ criou quando deu autonomia às escolas

⁵¹ Anexo B.

⁵² A organização da *Revista do Professor* em cinco revistas para o Ensino Fundamental e cinco para o Ensino Médio, sendo que as disciplinas Educação Física e Arte compõem um desses materiais. (ANEXO C)

⁵³ A Secretaria da Educação faz menção às prescrições apresentadas no TÍTULO IV – Da organização da Educação Nacional – artigos 10, 12, 13, 14 e 15, respectivamente (BRASIL, 1996).

para que elaborassem seus próprios projetos pedagógicos (SÃO PAULO (Estado), 2008a). Tais aspectos legais, muitas vezes, são pouco compreendidos, pois a Proposta Pedagógica da escola deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que estão subordinados (SÃO PAULO (Estado), 2008b).

Na apresentação do documento norteador do currículo, a Secretaria da Educação salienta que cumpre seu dever ao “[...] garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede”, e como princípio, “[...] uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO (Estado), 2008a, p. 8). Os pontos centrais desta proposta referem-se à escola que aprende; ao currículo como espaço de cultura; às competências como referência; à prioridade para a competência da leitura e da escrita; à articulação das competências para aprender; e à articulação com o mundo do trabalho (SÃO PAULO (Estado), 2008a).

Outro documento denominado *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola* (encaminhado aos dirigentes e gestores escolares) almeja a divulgação de subsídios que recaem diretamente na organização da escola e das aulas, vincula o currículo à gestão, como elemento de apoio, para que estes sejam “[...] um líder e animador da implementação desta Proposta Curricular nas escolas [...]” (SÃO PAULO (Estado), 2008a, p. 9).

Em sua estrutura, o Caderno do Gestor estabelece sugestões de organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola, com propostas de agenda, cronograma, atividades e organização de recursos para apoiar o trabalho do diretor, do professor coordenador, do professor coordenador da oficina pedagógica e do supervisor, chamando a atenção para o nível de detalhamento exposto, que mais se assemelha a um receituário (SÃO PAULO (Estado), 2008b).

Dando continuidade às ações para a implementação do currículo no ano de 2008, após o período de recuperação de 18 de fevereiro a 30 de março, com ênfase nos domínios das competências da leitura, da escrita e do cálculo os documentos: Revista do Professor e Jornal do Aluno foram reorganizados. A revista foi rebatizada com o nome de Caderno do Professor, sendo organizado por série e bimestre para cada uma das disciplinas que compõem o currículo, propondo atividades para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas, organizadas por bimestre.

O Caderno do Professor da área de Educação Física apresenta a seguinte configuração:

- Orientação geral sobre os conteúdos do volume;

- Texto de apoio ao conteúdo e/ou eixo temático que será trabalho no decorrer do bimestre;
- Situações de Aprendizagem sobre o referido conteúdo/tema, com indicação explícita de tempo previsto, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada tema ou tópico dos conteúdos e os recursos pedagógicos necessários. Essas situações de aprendizagem são esmiuçadas em etapas e, ao final do processo, propõe-se uma atividade avaliadora, proposta de situações de recuperação. Indicam-se também, recursos como sites, filmes, bibliografias que possam ampliar a perspectiva de professores e alunos sobre a compreensão do tema proposto (SÃO PAULO (Estado), 2008c).

Ao final deste ano letivo, a SEE, via resolução SE nº 76 de 7-11-2008⁵⁴, estabelece a Proposta Curricular como referencial obrigatório, conforme explicitado a seguir, no artigo 1º:

A Secretaria da Educação, à vista da necessidade de: estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96; subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido, resolve:

Artigo 1º – A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, **passa a constituir o referencial básico obrigatório**⁵⁵ para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único – A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

Artigo 2º – A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único – As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries.

Artigo 3º – A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e

⁵⁴ Resolução SE nº 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.

⁵⁵ Grifo nosso.

monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento.

Artigo 4º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação (SÃO PAULO (Estado), 2008d).

Cação e Mendonça (2011, p. 235), apontam para outros mecanismos que vão fazer com que sejam postos em prática o artigo 3º, mostrando a importância dos recursos e também o apoio dos órgãos competentes⁵⁶ do sistema para subsidiar as escolas,

[...] mediante visitas; esclarecimentos; publicação de textos teórico-metodológicos destinados a docentes e especialistas de ensino; assistência direta às escolas com dificuldades, por meio de seus assistentes técnico-pedagógicos, numa relação de mão dupla, e não deixá-las à própria sorte e depois culpá-las pela baixa qualidade de ensino da rede estadual.

No início do ano letivo de 2009, o Caderno do Aluno foi enviado às escolas como material de apoio pedagógico dos componentes curriculares para ser utilizado pelos estudantes na realização das atividades. Quanto à sua organização, apresenta o tema/conteúdo a ser trabalhado no bimestre e, tal qual o Caderno do Professor, exibe a seguinte configuração:

- A seção “Para começo de conversa” apresenta textos e imagens para ilustrar o tema/conteúdo proposto;
- As propostas de atividades são compostas de questionários com perguntas dissertativas e de múltipla escolha, cruzadinhas, diagramas, desafios e pesquisas tanto individuais quanto em grupo com roteiros para realização.
- Há ainda a proposta de Lição de Casa, desafios e curiosidades, e a Seção “Você Aprendeu?”, que retoma as atividades numa espécie de síntese avaliativa das atividades apresentadas no Caderno e as propostas pelo Professor.
- A seção “Para saber mais” indica, assim como no Caderno do Professor, recursos como sites, filmes, bibliografias sobre o tema/conteúdo proposto (SÃO PAULO (Estado), 2009).

Conforme o exposto, o Caderno do Aluno vem completar o conjunto de documentos que compõe esta Proposta Curricular, como parte integrante das ações do Programa São Paulo

⁵⁶ Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), Diretorias de Ensino (DER).

faz Escola, se consolidando no ano de 2010 e denominando-se Currículo do Estado de São Paulo⁵⁷.

No que diz respeito à Educação Física, é na etapa de escolarização do Ensino Médio que se compõe o ciclo de aprofundamento e da sistematização do conhecimento pelos alunos. As práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física no ensino fundamental representam um importante meio para o desenvolvimento global do aluno por trabalhar o conhecimento do próprio corpo justaposto com um convívio social intenso (BRASIL, 1998; 1999).

O Currículo de Educação Física apresenta como princípios norteadores o aprender a ensinar, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, a prioridade para a competência da leitura e da escrita, a articulação das competências para aprender e, por fim, a articulação com o mundo do trabalho (SÃO PAULO (Estado), 2011).

A Educação Física está inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com o conjunto das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte, e traz como principal razão do ato da linguagem a produção do sentido, ou seja:

Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo através de suas linguagens, de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, assim como a sua cultura e o mundo em que vive (SÃO PAULO (Estado), 2011, p.27).

A Educação Física ganhou a relevância do enfoque cultural por assim compreender os sujeitos imersos em diferentes realidades nas quais estão indissociados corpo, movimento e intencionalidade, percebendo e compreendendo, através de suas vivências, os sentidos e significados das diversas formas de manifestações na sociedade contemporânea relacionadas aos aspectos corporais expressos pela cultura de movimento entendida como:

[...] o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas, etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros (SÃO PAULO (Estado), 2011, p. 225).

Para Daólio (2007), o trabalho do professor de Educação Física no ensino regular não se restringe somente à atuação sobre o corpo, o movimento, o esporte e a ginástica em si, mas:

⁵⁷ Dados disponíveis na Linha do Tempo do site do Programa São Paulo Faz Escola.

Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAÓLIO, 2007, p. 2-3).

A cultura de movimento explicitada no currículo de Educação Física para o Ensino Médio traz o entendimento, enquanto fenômenos socioculturais, a compreensão e ampliação dos conhecimentos do jogo, do esporte, da ginástica, da dança, da luta e da atividade rítmica almejando a construção de uma autonomia crítica e autocrítica em relação a esses conteúdos (SÃO PAULO (Estado), 2011).

Estabelece-se também para esse nível de ensino os eixos temáticos: Corpo, Saúde e Beleza; Contemporaneidade; Mídias; Lazer e Trabalho, permitindo inter-relacionar assim temas pertinentes à discriminação contra as pessoas com deficiência em atividades esportivas, o papel das mídias na construção dos padrões de beleza corporal, dentre outros (SÃO PAULO (Estado), 2011).

No que se refere à metodologia adotada para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física, o Currículo pauta-se pela aquisição das competências e habilidades que se espera que o aluno aprenda, tais como: “[...] as habilidades identificar e reconhecer, desenvolvidas por meio dos eixos de conteúdo, são ampliadas ao longo da escolarização, para habilidades como relacionar e analisar”. Para o Ensino Médio, são inerentes “[...] 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 (Estado), 2011, p. 229).

Ressalta-se ainda a superação da prática descontextualizada, salientando que para além da quadra – tradicional ambiente para as aulas de Educação Física, outros espaços podem adequar-se às atividades propostas explicitadas nos Cadernos do Professor e do aluno, que se constituem como subsídios pedagógicos de extrema relevância na ressignificação e contextualização destes conteúdos (SÃO PAULO (Estado), 2011). Por fim, apresenta-se a organização dos conteúdos e dos eixos temáticos associados ao desenvolvimento das habilidades que se pretende trabalhar tendo em vista o aluno e sua aprendizagem. A grade curricular por ano/série referida encontra-se na íntegra no anexo D. Expomos, nos itens seguintes, os objetivos desta pesquisa, sua fundamentação teórico metodológica, assim como a apresentação/análise dos dados e as considerações finais.

4 OBJETIVOS DA PESQUISA

4.1 Objetivo geral

Analisar o Currículo de Educação Física do Ensino Médio do Estado de São Paulo implantado no ano de 2010 e verificar a sua efetivação nas três séries de uma escola estadual da cidade de Araraquara/SP.

4.2 Objetivos específicos

✓ Investigar a visão do professor de Educação Física sobre o Currículo e os materiais didáticos – Cadernos do Professor e do Aluno, respectivamente, e como este pode contribuir para o seu trabalho pedagógico.

✓ Analisar o que pensam os alunos de Educação Física do Ensino Médio sobre o Caderno do Aluno e qual a sua contribuição para a aprendizagem.

5 METODOLOGIA

5.1 Fundamentação da pesquisa

O percurso metodológico de uma pesquisa inclui como estratégia o conhecimento da realidade, os procedimentos adotados, a explicação dos resultados, o caminho percorrido e a reflexão crítica sobre o assunto investigado (LUDKE; ANDRÉ, 1986; REA; PARKER, 2000; YIN, 2005).

Para analisar como o Currículo de Educação Física do Ensino Médio do Estado de São Paulo, implantado no ano de 2010, que está se efetivando nas três séries de uma Escola Estadual da cidade de Araraquara/SP, faremos uso da abordagem qualitativa voltada para o estudo de caso. De acordo com Yin (2005, p. 20) o estudo de caso é empregado “[...] em muitas situações para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de outros fenômenos relacionados”. Lüdke e André (1986, p. 21) pontuam que nessa abordagem metodológica “[...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

Para tanto, faremos uso da entrevista semiestruturada, por tratar-se de um instrumento de coleta de dados, que oferece uma maior amplitude e riqueza nas informações obtidas, garantindo assim por um lado, “[...] um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando ao entrevistado aportar aspectos que, segundo a sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática” (NEGRINE, 2004, p.75). Utilizaremos ainda o questionário e a análise documental para compor o conjunto de instrumentos para coleta de dados da pesquisa em questão.

Em relação ao questionário, elaboramos um protocolo com perguntas abertas e fechadas, tendo em vista a possibilidade de abranger um maior número de participantes, neste caso, os alunos do Ensino Médio, uma vez que este instrumento “[...] deve ser de fácil compreensão e internamente consistente, além de se prestar a uma análise apropriada e significativa dos dados” (REA; PARKER, 2000, p. 24).

A elaboração do questionário para os alunos do Ensino Médio foi realizada a partir do levantamento bibliográfico de estudos que serviram para o diálogo e discussão para a pesquisa. Tomamos por base, também, os protocolos utilizados nas avaliações do Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) e do Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM), denominados “questionário para o aluno” e “questionário socioeconômico”⁵⁸, respectivamente.

Ressaltamos, ainda, que o estudo de Brandolin (2010) foi fundamental para compormos o nosso instrumento de coleta de dados, pois utilizamos algumas perguntas de seu protocolo por conter itens que foram ao encontro de alguns objetivos traçados em nossa pesquisa.

Após a elaboração do protocolo, encaminhamos esse documento para validação junto a 4 alunas do curso de mestrado e doutorado da Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara, que também são professoras da Educação Básica da rede de ensino para avaliarem a pertinência das questões. O aprimoramento do questionário foi sendo realizado com as observações apresentadas pelas avaliadoras, bem como a aplicação de um estudo piloto. Yin (2005, p.104) salienta que o “[...] caso-piloto é utilizado de uma maneira mais formativa, ajudando-o a desenvolver o alinhamento relevante das questões – possivelmente até providenciando algumas elucidações conceituais para o projeto de pesquisa”.

Neste sentido, o estudo piloto foi realizado na escola E3⁵⁹, aplicado por uma das avaliadoras acima citadas, que leciona nesta unidade escolar. Como já tínhamos obtido a autorização da pesquisa por parte da Diretoria de Ensino, a pesquisadora e avaliadora do protocolo solicitou a autorização informal para a direção e coordenação da escola para aplicação do questionário com 30 alunos selecionados voluntariamente nas três séries do Ensino Médio.

Assim sendo, abarcando as contribuições advindas do estudo piloto, procedeu-se à reelaboração do questionário, reformulando, acrescentando e até mesmo suprimindo algumas questões deste protocolo. A aplicação deste estudo foi fundamental para averiguarmos a clareza, a pertinência e o entendimento pelos alunos das perguntas apresentadas. Esse processo durou aproximadamente dois meses.

A partir disso, elaboramos um questionário com 20 questões de múltipla escolha e também abertas (APÊNDICE A), tendo por objetivo analisar o que pensam os alunos do Ensino Médio, a partir dos seguintes temas:

- ✓ As considerações dos alunos sobre a escola;
- ✓ A Educação Física na avaliação dos alunos;
- ✓ A Educação Física e o ENEM.

A análise documental foi utilizada para embasar a construção teórica do estudo, através de livros, dissertações, teses, artigos, periódicos, publicações do Ministério da Educação

⁵⁸ Os protocolos acima citados visam conhecer a realidade socioeconômica, a avaliação que o participante faz da escola e do estudo no Ensino Médio.

⁵⁹ A escola E3 está contemplada no item 5.5 Procedimentos metodológicos.

(MEC), documentos (leis, decretos e resoluções no âmbito federal e estadual), o Currículo do Estado de São Paulo e seus materiais didáticos denominados Cadernos do Professor e do Aluno, relacionados à área da Educação, Educação Física, Educação Inclusiva, Currículo e Práticas Pedagógicas, bem como a busca via internet em sites qualificados que indexam publicações eletrônicas.

5.2 Participantes da pesquisa

Foram participantes deste estudo uma professora de Educação Física e 84 alunos matriculados nas três séries do Ensino Médio de uma Escola Estadual da cidade de Araraquara/SP.

Contamos também com a colaboração dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) das áreas de Educação Física e Educação Especial, bem como do Assistente técnico do Núcleo de Gestão da Rede Escolar e Matrícula da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara (DERA) para compor os dados estatísticos e documental relativos a essa rede.

5.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual que atende o Ensino Médio na cidade de Araraquara e no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara.

5.4 Materiais

Utilizamos nesta pesquisa os seguintes materiais: papel sulfite, caneta, lápis, gravador de áudio portátil, roteiro das questões da entrevista semiestruturada e cadernos de anotações.

5.5 Procedimentos metodológicos

O passo inicial foi agendar um encontro com a Dirigente de Ensino da Região de Araraquara para apresentar o projeto de pesquisa, explicar os objetivos e solicitar autorização para seu desenvolvimento, conforme explicitado no apêndice B.

Após o consentimento (ANEXO A) desta Diretoria, o projeto de pesquisa⁶⁰ foi submetido para apreciação dos preceitos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, obtendo assim a autorização para a realização do estudo que se encontra aprovado sob CAAE⁶¹ nº 08838912.1.0000.5400.

Paralelamente a isso, a pesquisadora solicitou, junto ao Núcleo de Gestão da Rede Escolar e Matrícula⁶², dados com o nome dos municípios da região sob jurisdição dessa diretoria, bem como o número de escolas e seus níveis e modalidades de ensino e o número de alunos matriculados nesta rede.

Esses dados obtidos foram colocados em forma de quadro visando dar uma maior visibilidade para a tomada de decisão, tendo em vista que pertencem a essa Diretoria 56 escolas e 33.991⁶³ alunos matriculados conforme apresentado a seguir:

Quadro 2 – Mapeamento das escolas estaduais da Diretoria de Ensino da região de Araraquara

Cidade	Nº. Escolas	NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO					Sala de Recursos	Nº. de alunos matriculados
		Ensino Fundamental			Ensino Médio			
		CI	C II	EJA	REG.	EJA		
Américo Brasiliense	03	-	1217	77	1481	121	-	2896
Araraquara	30	5337	6296	-	6364	817	63	18877
Boa Esperança do Sul	01	-	-	-	499	63	-	562
Gavião Peixoto	01	-	321	-	205	23	-	549
Matão	16	2872	3004	14	2324	245	21	8480
Motuca	01	-	-	-	159	-	-	159
Nova Europa	01	-	-	65	375	-	-	440
Rincão	01	-	524	-	440	-	-	964
Santa Lúcia	01	-	544	21	339	52	-	956
Trabiju	01	-	-	-	108	-	-	108
TOTAL	56	8209	11906	177	12294	1321	84	33991

Fonte: Secretaria de Estado da Educação (DER-ARA) (Data-base: 29/05/2013)

Conforme podemos observar no quadro 2, a cidade de Araraquara possui o maior número de escolas no Ensino Médio, um dos motivos pelos quais optamos por desenvolver a pesquisa nas escolas dessa cidade. Por estar envolto na política da Educação Inclusiva, tornou-

⁶⁰ Para submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foram encaminhados os seguintes documentos: Projeto de Pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Autorização da Pesquisa emitida pela Diretoria de Ensino, Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Professor) e Questionário dos alunos.

⁶¹ Certificado de Apresentação para Apreciação ética.

⁶² O Núcleo de Gestão da Rede Escolar e Matrícula é o setor da DER-ARA responsável pelo Censo Escolar.

⁶³ Fonte: Secretaria da Educação. Data base: 29/05/2013.

se necessário realizar um mapeamento junto a essa Diretoria para averiguar o número de alunos com deficiência incluídos nesta etapa da escolarização.

O entendimento sobre Educação Inclusiva apresentado na Política Nacional de Educação Especial, comunga com os movimentos mundiais em prol da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, constituindo-a como:

[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (BRASIL, 2008a, p.1).

A Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na Educação Básica, considera como recursos de acessibilidade:

Parágrafo único. [...] aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p. 17).

Este breve epítome fez-se necessário para entendermos os princípios políticos e filosóficos que permeiam a Educação Inclusiva e qual o papel dos sistemas de ensino neste processo.

Neste sentido, os dados obtidos junto à Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da área de Educação Especial foram organizados e apresentados no quadro a seguir, denominado de mapeamento dos alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio, ilustrando a distribuição desses alunos nas respectivas escolas, que foram identificadas por E1, E2, e assim sucessivamente até E18, visando manter a confidencialidade dos participantes do estudo.

Quadro 3 – Mapeamento dos alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio

Escola Estadual	Nº alunos matriculados no Ensino Médio	Número de alunos com deficiência ⁶⁴ matriculados no Ensino Médio										Observação	
		D. Intelectual	S. Cegueira	D. Auditiva	Cegueira	Visão Sub Normal	D. Física	D. Múltipla	Altas habilidades	T. I. Des.	D. Aprendizagem		
E1	46	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
E2	374	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1 DI Noturno
E3	275	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	
E4	201	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
E5	1063	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-	1	2 DA/1 DApr.Not.
E6	320	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	
E7	476	4	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	1 DI Noturno
E8	117	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
E9	251	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	
E10	525	6	-	2	-	-	2	-	-	1	-	-	2 DI Noturno
E11	441	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	
E12	764	3	-	3	-	1	-	1	-	-	-	-	
E13	229	1	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	
E14	179	2	-	1	-	1	2	-	-	-	-	1	
E15	260	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1 VSN Noturno
E16	192	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
E17	426	1	-	5	-	1	-	-	-	1	-	-	1 DA Noturno
E18	225	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	
T	6364	26	-	17	1	5	12	3	-	3	3	-	

Fonte: Secretaria de Estado da Educação (DER-ARA) (Data-base: 29/05/2013)

Conforme apresentado no quadro 3, verificou-se que a cidade de Araraquara possui 6.364 alunos matriculados no Ensino Médio, distribuídos em 18 escolas. Destas, 2 são integrantes do Projeto de Escola de Tempo Integral. Há também 70 alunos com deficiência matriculados nesta etapa da escolarização, sendo 26 com deficiência intelectual, 17 com deficiência auditiva, 6 com deficiência visual, sendo 1 com cegueira e 5 com visão subnormal, 12 com deficiência física, 3 com deficiência múltipla, 3 com transtorno invasivo de desenvolvimento e 3 com distúrbio de aprendizagem.

Diante do contexto apresentado, a etapa seguinte foi analisar os dados coletados e a escola que mais se adequou aos objetivos do estudo foi a E14, por apresentar uma amostra

⁶⁴ De acordo com os dados obtidos sobre os alunos com deficiência e apresentados na tabela respectivamente encontramos: Deficiência Intelectual, Surdo-Cegueira, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual (Cegueira e Visão Subnormal), Deficiência Física, Deficiência Múltipla, Altas habilidades, transtorno invasivo de desenvolvimento, distúrbios de aprendizagem e síndromes.

representativa de alunos incluídos nesta etapa da escolarização, uma vez que a educação é um direito premente a todos, acrescido à receptividade de toda a comunidade escolar.

A escola E14 atende 444 alunos, sendo 265 do 6º ao 9º ano – Ciclo II do Ensino Fundamental e 179 do Ensino Médio. Quanto à distribuição destes alunos nos respectivos anos/séries, temos, no período da manhã, 7 salas de aula, com 1 classe de 9º ano do Ensino Fundamental e 6 classes para o Ensino Médio, sendo 2 para cada série (1ª, 2ª e 3ª). No período da tarde, funciona somente o Ensino Fundamental, sendo 2 classes para 6º ano, 2 para o 7º, 2 para o 8º e 1 para o 9º ano.

No que diz respeito aos alunos com deficiência incluídos, esta escola possui 7 alunos, sendo 1 com deficiência intelectual na 1ª série, 1 com deficiência auditiva, 1 com visão subnormal e 1 com deficiência física na 2ª série e 1 com deficiência intelectual (Síndrome de *Down*), 1 com deficiência física e 1 com distúrbio de aprendizagem na 3ª série do Ensino Médio.

Com a delimitação do estudo, entramos em contato com a direção da escola visando apresentar a pesquisa e solicitar autorização para seu desenvolvimento. Posteriormente, agendamos uma reunião com a Professora de Educação Física, convidando-a para participar da pesquisa e solicitando, também, a disponibilização das suas aulas, bem como conversamos com os alunos do Ensino Médio, a fim de solicitar a participação voluntária deles no estudo.

Assim sendo, com a autorização da professora, procedemos à aplicação dos questionários, nos horários das aulas de Educação Física, junto aos alunos, entregando a cada um deles a Carta Convite (APÊNDICE C), explicitando os objetivos da pesquisa e, principalmente, assegurando aos participantes o sigilo quanto à identificação e uso dos dados coletados.

Em seguida, aplicamos o questionário individualizado com os alunos, passando as orientações necessárias que, ao término, foi devolvido à pesquisadora. Esta entregou aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) e a Carta Convite, para que trouxessem posteriormente, autorizados por seus responsáveis para participação na pesquisa.

O processo de coleta dos dados foi realizado em 3 dias consecutivos e responderam ao questionário 153 alunos. O tempo médio para respondê-lo foi de 35 minutos, alguns deles necessitaram de um tempo maior, o que contou com a colaboração da professora de Educação Física e do professor da aula seguinte.

Após essa etapa, a pesquisadora retornou à escola para recolher os TCLEs autorizados pelos responsáveis, e obteve a devolução de 84 e, desta forma, esses alunos passaram a fazer parte da pesquisa. Desta forma, utilizou-se o filtro da tabela dinâmica do software de planilha

Excel para identificar esses 84 alunos que passaram a fazer parte da pesquisa e, portanto, serão apresentados na transcrição dos dados por “A1, A2,...” e assim sucessivamente até A153.

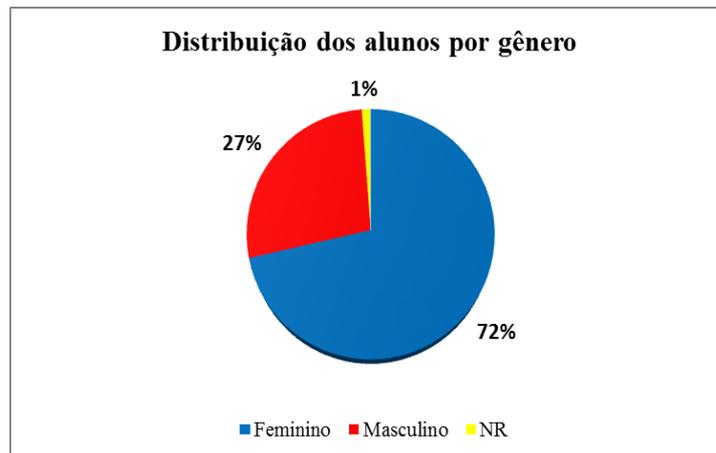
A entrevista semiestruturada (APÊNDICE F) com a Professora de Educação Física ocorreu na semana seguinte no horário da aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e foi permitida a gravação em áudio. Esta foi transcrita posteriormente na íntegra e apresentada à professora para proceder à leitura e assinar o TCLE que se encontra no apêndice E.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Caracterização dos participantes do Estudo – Alunos

Apresentamos a seguir os dados referentes ao questionário aplicado a 84 alunos participantes deste estudo, dispostos nas três séries do Ensino Médio, sendo 33 da 1ª série, 22 da 2ª série e 29 da 3ª série. Esses dados foram tabulados por meio do *software* de planilha eletrônica Excel, que permite criar tabelas, gráficos, assim como calcular e apresentar estes dados, de forma mais simples e organizada. A caracterização deste grupo quanto à idade e ao gênero encontra-se nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Alunos do Ensino Médio – Gênero

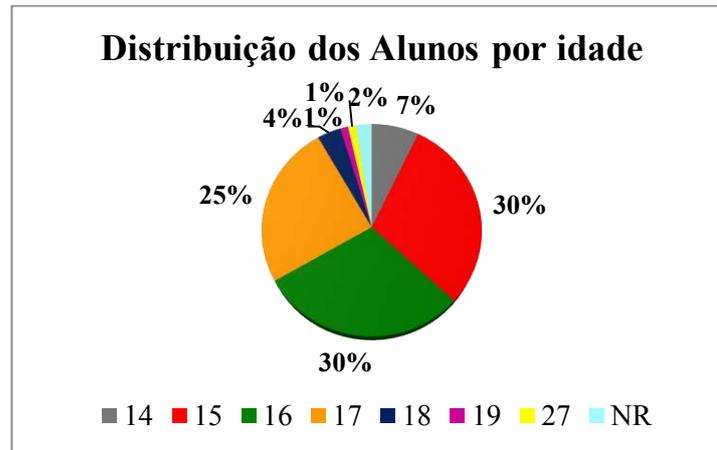


Fonte: Pesquisa de Campo

Conforme apresentado no gráfico 1, o estudo foi composto por 60 (72%) alunos do gênero feminino, 23 (27%) do masculino e 1 (1%) não respondeu a questão.

No gráfico 2, vemos que a idade dos alunos varia entre 14 e 27 anos, sendo que 3 apresentam defasagem idade/série: um na 1ª série com 19 anos – deficiência intelectual, um na 2ª com 17 anos – deficiência física e 1 na 3ª com 27 anos – deficiência intelectual (síndrome de *Down*) e 2 não responderam este item do questionário.

Gráfico 2 – Alunos do Ensino Médio – Idade



Fonte: Pesquisa de Campo

Dois aspectos são fundamentais de serem analisados nesses dados. Primeiro, a relação defasagem idade/série que diz respeito aos alunos com deficiência, pois conforme relata o parecer das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, esses educandos devem ter assegurados os processos de avaliação adequados à sua singularidade, assim como as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão de sua formação (BRASIL, 2013).

O segundo aspecto diz respeito às características do público alvo desta etapa da escolarização que, também em consonância com o referido parecer, trata-se de uma clientela de adolescentes e jovens bastante heterogênea, sendo que o conceito de juventude proposto por esse parecer entende que “[...] são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e 29 anos [...]” e que devido às especificidades próprias não está necessariamente atrelada “[...] às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis e muitas juventudes” (BRASIL, 2013, p. 155).

6.1.1 Dados do Questionário do Aluno

Tendo em vista o número de informações, as perguntas do questionário foram agrupadas em 3 itens, de acordo com as categorias apresentadas a seguir:

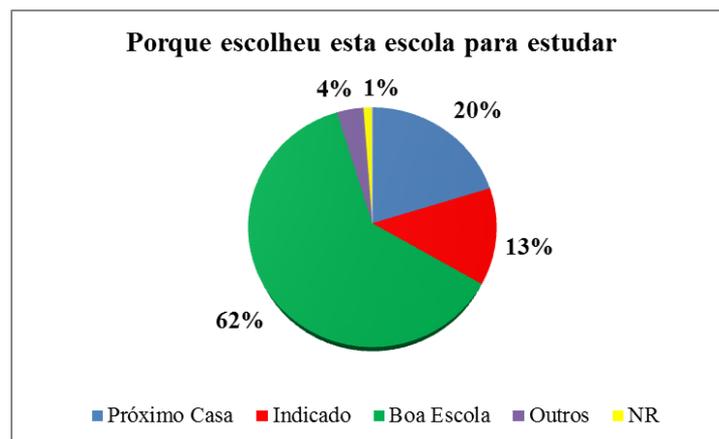
- ✓ **As considerações dos alunos sobre a escola:** versam sobre a escolha, o interesse e a avaliação sobre a escola, o Ensino Médio e as disciplinas que consideram mais importantes e a que mais gostam.

- ✓ **A contribuição da Educação Física na avaliação dos alunos:** evidencia as perguntas sobre as aulas, os conteúdos ministrados pelo professor, os Cadernos do aluno e a contribuição da Educação Física para a sua formação.
- ✓ **A Educação Física e o ENEM:** faz referência ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e como os conhecimentos da Educação Física podem contribuir no referido exame.

6.1.2 As considerações dos alunos sobre a escola

Para saber como se procedeu à escolha desta escola para esta etapa da escolarização, apresentamos a resposta dos alunos no gráfico 3:

Gráfico 3 – Escolha da escola para estudar



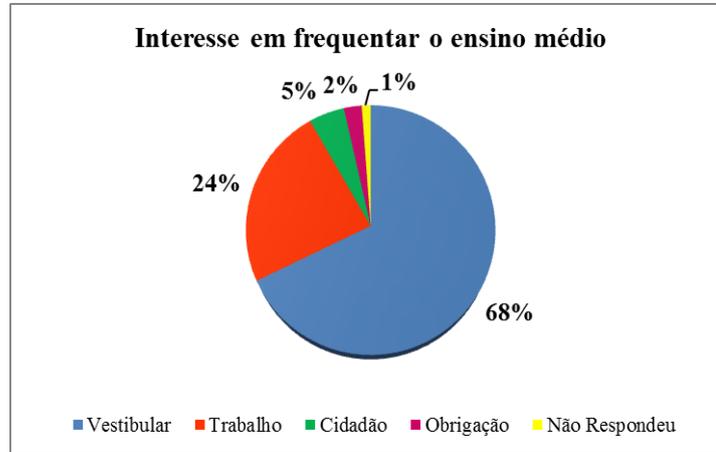
Fonte: Pesquisa de Campo

Conforme o gráfico, 20% (17) dos alunos escolheram estudar nesta escola pela proximidade de suas casas, 13% (11) por terem sido indicados pela escola onde estudavam anteriormente (demanda da rede), 62% (52) fizeram a escolha por acreditar que esta seja uma boa escola para sua formação, 4% (3) mencionaram outros motivos e 1% (1) não respondeu a esta pergunta.

Para 62% dos alunos, esta escola foi escolhida por ser considerada boa para sua formação, o que nos leva a inferir que poderia estar associada a alguns indícios, como o ambiente escolar, as práticas pedagógicas, o acesso, o espaço físico adequado, dentre outros, constituindo-se como indicadores de qualidade.

Em relação ao interesse em frequentar o Ensino Médio, o gráfico 4 ilustra esses dados:

Gráfico 4 – Interesse em frequentar o Ensino Médio

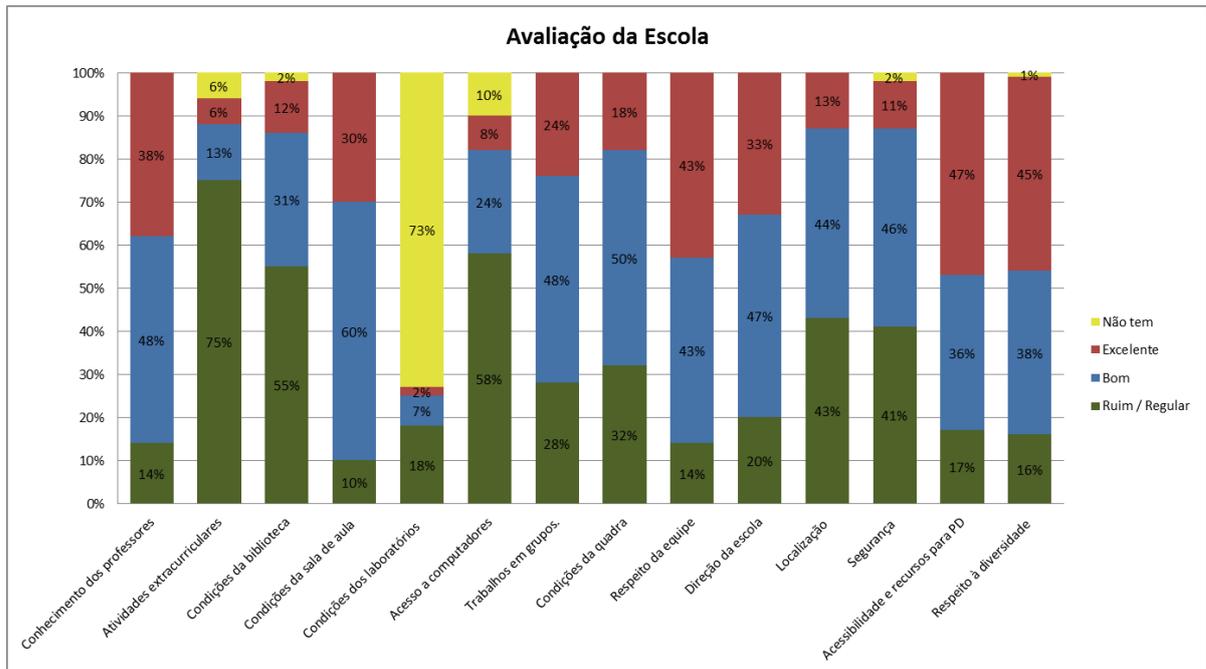


Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados apontam que 68% dos alunos frequentam o Ensino Médio tendo em vista a preparação para o vestibular, 24% indicam a preparação para o mercado de trabalho, 5% assinalam a formação crítica e reflexiva, 2% frequentam por obrigação e 1% não respondeu à pergunta. O ingresso no ensino superior e também no mercado de trabalho sobressai em nossos dados em relação aos demais itens elencados, corroborando as pesquisas de Souza (2008) e Brandolin (2010).

Para Souza (2008, p. 67), o ensino superior e o mercado de trabalho constituem para os alunos do Ensino Médio a representação sobre esta etapa da escolarização, ou seja, o primeiro revela o seu caráter propedêutico e o segundo “[...] um caminho necessário para o acesso ou manutenção do emprego”.

Referindo-nos à avaliação da escola encontramos os resultados expostos no gráfico 5. De um modo geral, a escola foi bem avaliada, destacando-se nos conceitos bom e excelente: o conhecimento dos professores e a maneira de ensiná-los (86%), a possibilidade de realização de trabalhos em grupo (72%), as condições da sala de aula (90%) e da quadra poliesportiva (68%), o respeito da equipe escolar pelos alunos e seus responsáveis (86%), a direção (80%), a acessibilidade física e os recursos materiais para os estudantes com deficiência (83%), bem como o respeito à diversidade (83%), entendido como uma escola aberta às diferenças de gênero, religião, raça, orientação sexual, deficiências, dentre outros.

Gráfico 5 – Avaliação da escola pelos alunos do Ensino Médio

Fonte: Pesquisa de Campo

Ressalta-se aqui a inexistência de laboratórios para as aulas de Química, Física e Biologia, apontada por 73% dos alunos e pela pesquisadora que, durante as visitas a escola, presenciou a realização de aulas práticas de Química nas mesas do refeitório e nas salas de aula por falta desse espaço físico.

A localização e a segurança equivaleram-se na opinião dos alunos entre ruim/regular (43% e 41%) e bom (44% e 46%), respectivamente. Por fim, o acesso a computadores e demais itens da tecnologia da informação obteve avaliação ruim/regular (58%).

Para Dourado e Oliveira (2009, p. 210-212), a qualidade da educação deve nortear-se fundamentalmente por vários aspectos:

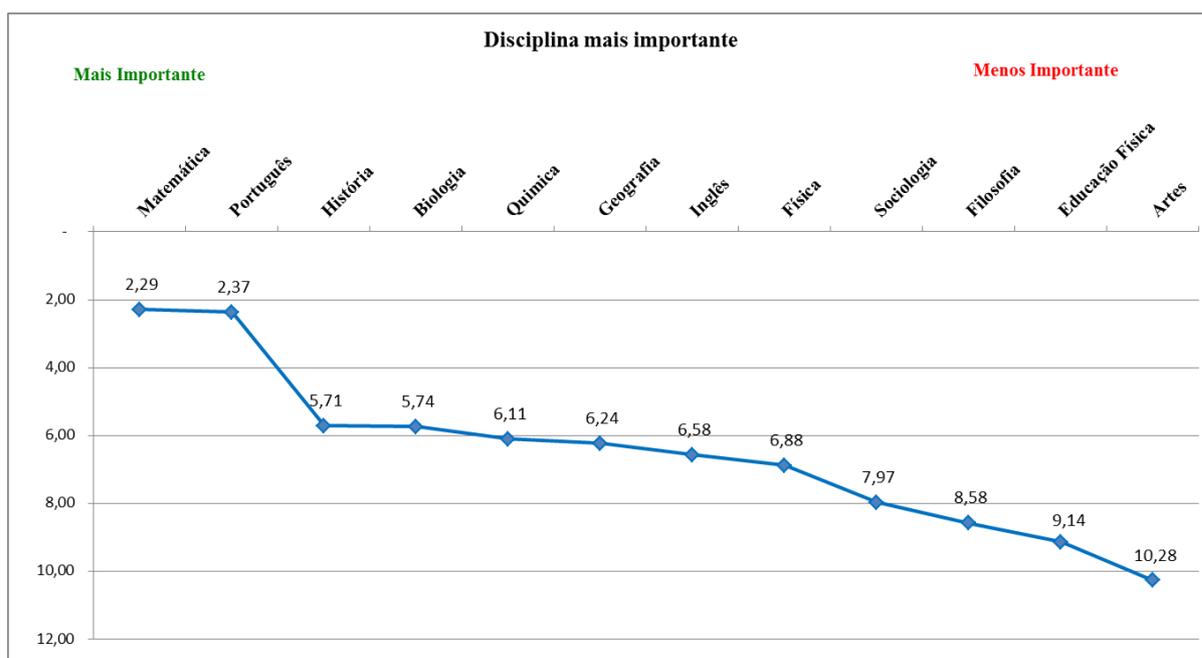
[...] as dimensões, intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades; [...] escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social; [...] as relações entre alunos por turma, alunos por docente e alunos por funcionário são aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade; [...] a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos, o ambiente educativo e/ou clima organizacional, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o projeto político-pedagógico da escola, a participação e integração da comunidade escolar, a visão de qualidade dos agentes escolares,

a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros, são aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola; [...] a qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade; [...] a satisfação e o engajamento ativo da comunidade escolar e, sobretudo, do estudante e do professor no processo político-pedagógico e, fundamentalmente, no processo de ensino-aprendizagem são fatores de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e sucesso do estudante com qualidade na escola.

Neste sentido, os dados apresentados sobre a escolha da escola para estudar, de certa forma, ratificam a opinião dos alunos em relação à qualidade da escola, encontrando-se também em consonância com as dimensões elencadas pelos autores citados.

Ao examinar as disciplinas escolares mais importantes nesta etapa da escolarização, solicitamos aos alunos que as enumerassem de 1 a 12, por ordem de maior para menor importância, de acordo com o gráfico 6. O gráfico demonstra que a disciplina mais importante é Matemática, seguida de Português, História, Biologia, Química, Geografia, Inglês, Física, Sociologia, Filosofia, configurando a Educação Física e as Artes entre as de menor importância, sobressaindo, portanto, as disciplinas relacionadas à leitura, à escrita e ao cálculo. Esses dados também foram encontrados nas pesquisas de Darido (2004), Brandolin (2010) e Oliveira (2012).

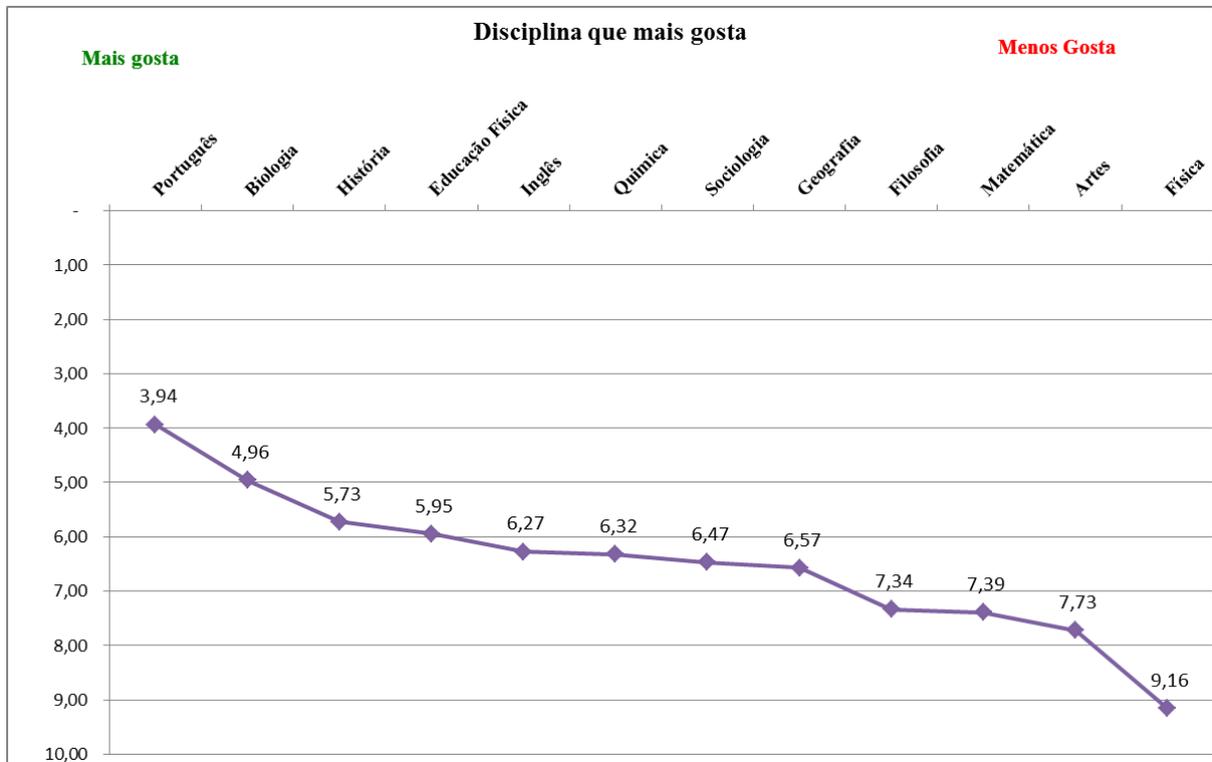
Gráfico 6 – Disciplina mais importante no Ensino Médio



Fonte: Pesquisa de Campo

Em relação às disciplinas escolares que os alunos mais gostam, os resultados estão explicitados no gráfico 7.

Gráfico 7 – Disciplina que mais gosta no Ensino Médio



Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados mostram que as disciplinas preferidas pelos alunos são, respectivamente: Português, Biologia, História, Educação Física, Inglês, Química, Sociologia, Geografia, Filosofia, Matemática, Artes e Física. Conforme podemos notar, a Educação Física apresenta-se em 4º lugar em ordem de preferência dos alunos.

Na busca por encontrar subsídios que possam levar a uma melhor compreensão dessa resposta, o PCN+ (BRASIL, 2002) também nos oferece indícios para esta compreensão. Este documento ressalta que, nesta etapa da escolarização, as características heterogêneas das turmas, mediante as experiências vivenciadas no ensino fundamental, balizam estas relações entre os alunos. Neste sentido, enfatiza:

A adaptação e a modificação de atividades no sentido de contemplar a heterogeneidade do grupo deve estender-se a todas as situações nas quais o professor perceba algum aluno afastado – o que pode ocorrer por diferentes razões, como graus de habilidade, gênero, nível de força, classe social etc. É papel do professor estar atento e identificar essas situações para encaminhar

alternativas, que podem ser construídas em conjunto com os estudantes (BRASIL, 2002, p. 164).

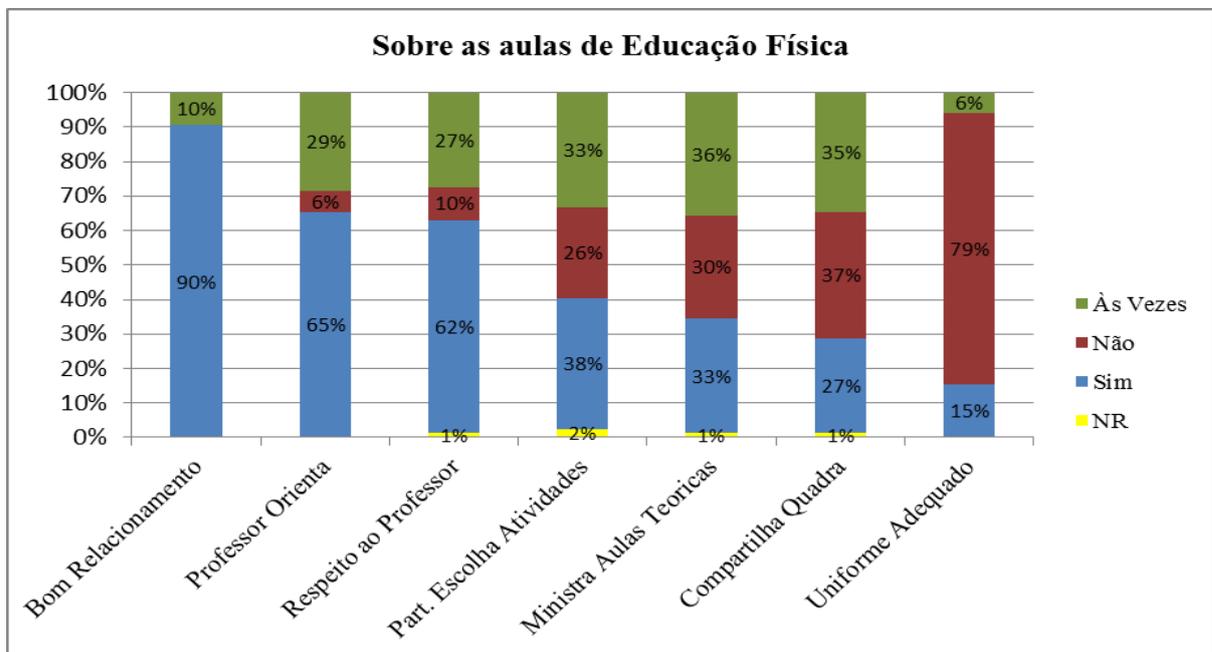
Acreditamos que os fatores acima contribuam para que a Educação Física se configure como uma das disciplinas preferidas para os alunos desta escola. Acreditamos, ainda, que outros parâmetros também alicerçaram a opinião dos participantes deste estudo, conforme apresentado nos subitens a seguir.

6.1.3 A contribuição da Educação Física na avaliação dos alunos

Neste item encontram-se perguntas sobre as aulas, os conteúdos ministrados pelo professor, os Cadernos do aluno e a contribuição da Educação Física para a sua formação.

Em relação às aulas de Educação Física, apresentamos no gráfico 8 algumas análises mediante a avaliação dos alunos e, a partir delas, buscamos subsídios teóricos que nos permitam compreender a prática pedagógica desta disciplina, conforme mostram os dados a seguir:

Gráfico 8 – Avaliação dos alunos sobre as aulas de Educação Física



Fonte: Pesquisa de Campo

No primeiro item do gráfico, buscamos compreender como se dá a relação dos alunos com o professor: 90% dos alunos afirmaram ter um bom relacionamento com o professor de Educação Física e 10% relataram que isso ocorre às vezes. Podemos inferir que a relação de

ambas as partes apresenta-se de maneira harmoniosa. Esses dados também foram encontrados no estudo de Darido (2004) e Brandolin (2010), demonstrando que esta boa convivência pode advir de diversos fatores, dentre eles a especificidade desta disciplina.

Para Daólio (1995; 2010) não devemos desconsiderar a construção de sua eficácia simbólica, constantemente apontada na opinião dos alunos “[...] para quem as aulas de Educação Física, apesar de tudo, são as mais interessantes e agradáveis da escola”. Esse autor ressalta, ainda, que justamente pela atuação do professor de Educação Física tanto nas atividades curriculares como nas extracurriculares, em que se pesem as considerações e as críticas tecidas pela comunidade acadêmica, estes profissionais “[...] quase sempre, são os mais queridos da escola, e isso não é pouco nem deve ser desconsiderado” (DAÓLIO, 2010, p. 10).

No segundo item deste gráfico, perguntamos aos alunos se o professor os orienta durante a realização das atividades propostas e 65% respondeu que há orientação por parte deste profissional, 6% respondeu que não e 29%, às vezes. Esses dados vão ao encontro dos obtidos na pesquisa de Brandolin (2010) e denotam que a intervenção docente se faz presente nas aulas de Educação Física. Essa mediação do professor durante as situações de aprendizagem é extremamente importante, pois as ocorrências de conflitos nas aulas de Educação Física exigem deste profissional encaminhamentos para “[...] uma aprendizagem sistemática, consciente e deliberada de valores, fundamental para a formação do cidadão” (BRASIL, 2002, p. 151).

A percepção dos alunos sobre o respeito ao professor por parte dos seus colegas é apresentada no terceiro item do gráfico e os resultados mostraram que 62% dos alunos respeitam o professor, 10% não e 27% às vezes. Essa resposta vai ao encontro dos dados elencados no primeiro item (relação professor/aluno), confirmando, portanto, essa boa relação entre ambos.

A participação dos alunos na escolha das atividades a serem trabalhadas nas aulas (quarto item do gráfico) é ressaltada de maneira equilibrada nas respostas, sendo que 38% apontaram que sim, 26% não e 33% às vezes. Neste entendimento, os conteúdos de ensino constituem-se um importante objeto para o professor “[...] quando os temas são construídos com a comunidade escolar e colocados ao lado [...]” das especificidades da área. Sob essa ótica, o diálogo entre alunos e professor pode propiciar o encaminhamento e a construção de propostas diversificadas para as aulas de Educação Física no Ensino Médio. (BRASIL, 2008b, p. 228).

Em relação às aulas teóricas ministradas pelo Professor, os dados mostraram uma proximidade numérica, sendo que 33% respondeu sim, 30% não, 36% às vezes e 1% não respondeu. Podemos inferir que não se pode falar somente em aulas práticas de Educação Física no Ensino Médio, pois estas propiciam ao aluno contextualizar e refletir sobre as diversas

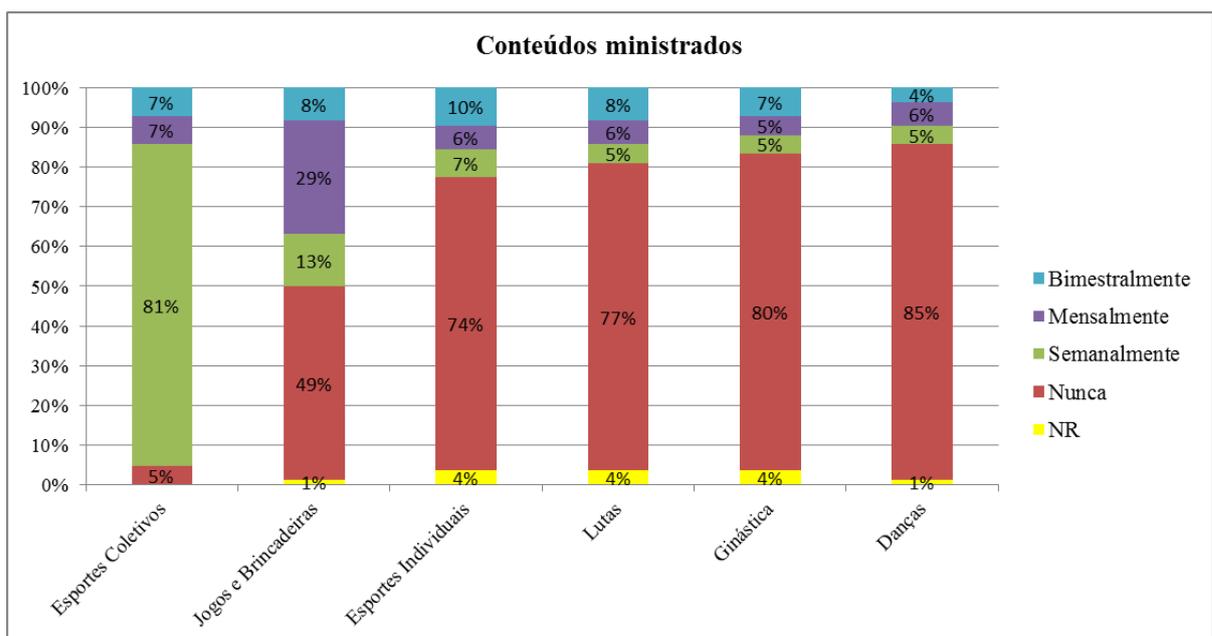
expressões da cultura corporal, conforme preconizado nos parâmetros e orientações curriculares da área.

Sobre a utilização da quadra por mais de uma turma ao mesmo tempo, 27 % dos alunos respondeu que sim, 37% não, 35% às vezes e 1% não respondeu à pergunta. Estranhamos as respostas afirmativas a esse respeito, uma vez que a escola tem apenas um professor de Educação Física e, portanto, não haveria outro professor ministrando a mesma disciplina simultaneamente. A provável dedução para a utilização deste espaço por mais de uma turma talvez esteja associada ao número excessivo de faltas dos docentes, fato recorrente nas escolas estaduais, conforme aponta o estudo de Sposito e Galvão (2004), ocasionando a alocação de professores eventuais para substituí-los e, quando não há profissionais disponíveis para suprir essa demanda, os alunos ficam em aula vaga, dirigindo-se, muitas vezes, para a quadra.

No que diz respeito à vestimenta adequada para participar das aulas, os dados apontam que 15% relatam essa exigência por parte do professor, 79% respondeu que não e 6% às vezes, indicando que para a maioria dos participantes a vestimenta não se constitui como um impeditivo por parte do professor para a participação nas aulas.

Tratando-se dos conteúdos e eixos temáticos propostos para o Ensino Médio no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, solicitamos aos alunos que respondessem com que frequência estes são ministrados por seu professor nas aulas, e os resultados apresentam-se nos gráficos 9 e 10.

Gráfico 9 – Conteúdos ministrados nas aulas



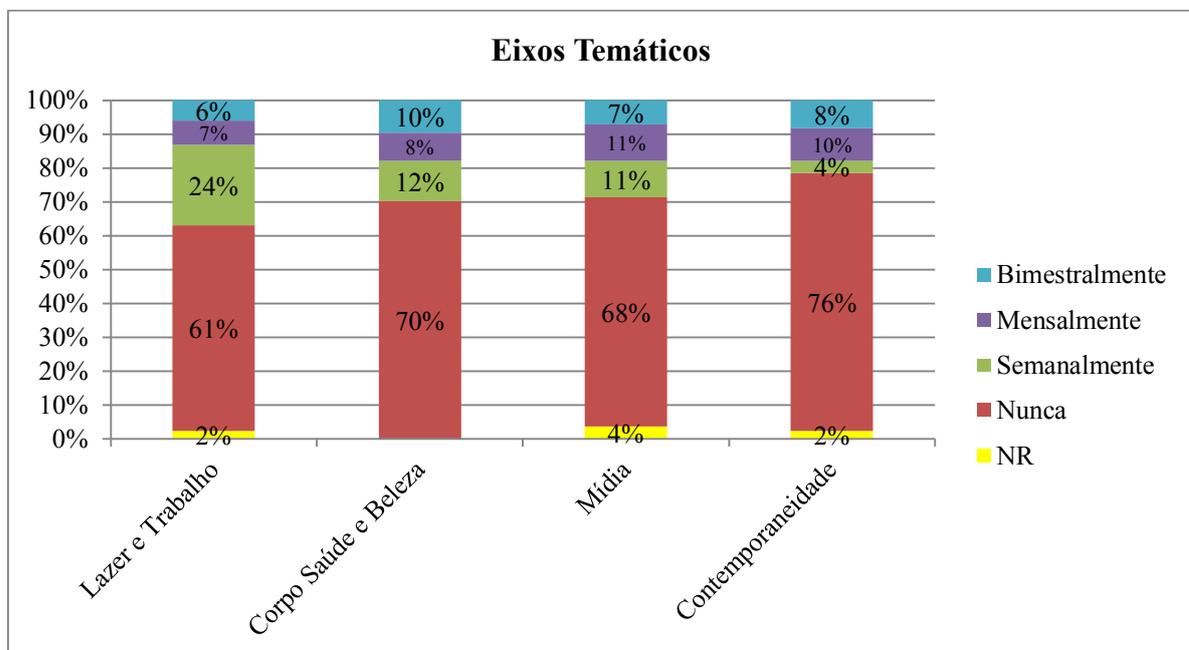
Fonte: Pesquisa de Campo

Conforme ficou evidenciado nos dados, o conteúdo Esporte Coletivo se destacou dos demais com 81%, seguido dos conteúdos Jogos e Brincadeiras com 13%, Esportes Individuais com 7% e Lutas, Ginástica e Danças com 5% cada um. A predominância do Esporte é salientada também nas pesquisas de Darido (2004), Schneider e Bueno (2005), Brandolin (2010), Melo e Ferraz (2007) e Oliveira (2012).

Outro dado que nos chama atenção é a atribuição das médias que variam entre 74% e 85%, apresentando a inexistência dos conteúdos Esportes Individuais, Lutas, Ginástica e Danças por parte dos alunos. Para Darido (2004, p. 77), a ênfase dada aos esportes que ainda predomina nas aulas de Educação Física “[...] tem deixado de lado importantes conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, como as danças, as lutas, os esportes ligados à natureza, os jogos, bem como o conhecimento sobre o próprio corpo, que podem se constituir em objeto de ensino e aprendizagem”.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio salientam que a esportivização no trabalho pedagógico da escola pauta-se por uma grande contradição em nossos dias, necessitando que esse conteúdo seja objeto de reflexão e ressignificação no ambiente escolar (BRASIL, 2008b).

Gráfico 10 – Eixos temáticos ministrados nas aulas



Fonte: Pesquisa de Campo

Em relação aos eixos temáticos, conforme apresentado no Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, os dados apresentados no gráfico 10 mostram que os mesmos são

abordados, de acordo com os alunos, de forma bastante tímida, sendo que Lazer e Trabalho aparece em 24%, Corpo, Saúde e Beleza em 12%, Mídia em 11% e Contemporaneidade em 4%. Para um maior detalhamento desses dados, trazemos aqui a compreensão desses eixos temáticos do Currículo do Estado de São Paulo⁶⁵:

- **Corpo, saúde e beleza:** as doenças relacionadas ao sedentarismo (hipertensão, diabetes, obesidade etc.) e, de outro lado, o insistente chamamento para determinados padrões de beleza corporal, em associação com produtos e práticas alimentares e de exercício físico, colocam os jovens na “linha de frente” dos cuidados com o corpo e a saúde.
- **Contemporaneidade:** o mundo e a época em que vivemos caracterizam-se por grandes transformações, das quais o aumento do fluxo de informações é uma das mais impactantes, o que influencia os conceitos e as relações que as pessoas mantêm com seus corpos e com as outras pessoas, gerando, por vezes, reações preconceituosas em relação a diferenças de sexo, etnia, características físicas, entre outras.
- **Mídias:** televisão, rádio, jornais, revistas e sites influenciam o modo como os alunos percebem, valorizam e constroem suas experiências de Se-Movimentar no jogo, no esporte, na ginástica, na luta e na atividade rítmica, muitas vezes atendendo a modelos que apenas dão suporte a interesses mercadológicos e que precisam ser submetidos à análise crítica.
- **Lazer e trabalho:** os conteúdos da Educação Física devem ser incorporados pelos alunos como possibilidades de lazer em seu tempo escolar e posterior a ele, de modo autônomo e crítico. Além disso, a Educação Física deve propiciar a compreensão da importância do controle sobre o próprio esforço físico e o direito ao repouso e ao lazer no mundo do trabalho (SÃO PAULO (Estado), 2011, p. 228).

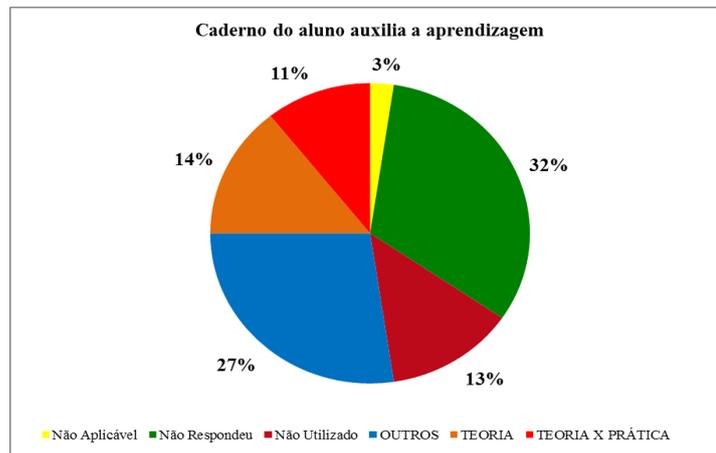
Para Daólio (2010, p.16-17) conceber a Educação Física como prática cultural no âmbito escolar incita-nos a “[...] buscar o instável equilíbrio entre a unidade da área em termos de conteúdo e a necessária consideração da diversidade de alunos e de contextos culturais para a operacionalização destes conteúdos”. Ele entende, ainda, que uma ação transformadora se faz premente para esta área, salientando que estas ações não serão constituídas através de proposições legais, mas a partir “[...] de um processo – sempre lento, denso e tenso – de debates, posicionamentos, proposições, críticas, avanços e recuos. Será fruto de um processo que necessariamente considere as instâncias locais de decisões, em que seus principais atores devam ser ouvidos”.

⁶⁵ No anexo D encontram-se os respectivos conteúdos e habilidades elencados por série/bimestre.

A dinâmica cultural na qual se insere a Educação Física, também apresentada neste Currículo, salienta que esta ação transformadora almeja “[...] ampliar e qualificar suas possibilidades de atuação” (SÃO PAULO (Estado), 2011, p. 223).

O Caderno do Aluno constitui um dos materiais propostos pela SEE na implantação do Currículo, contendo textos explicativos, imagens e atividades propostas de acordo com os conteúdos a serem trabalhados no bimestre, que devem ser trabalhados a partir da mediação do Professor. A partir do exposto, perguntamos aos alunos se o Caderno do Aluno auxilia a aprendizagem nas aulas de Educação Física. Para 46% esse material didático auxilia a aprendizagem, 29% afirma que às vezes e para 25% não. Complementamos a pergunta para justificar suas respostas, conforme resultado apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 11 – O Caderno do Aluno auxilia o aprendizado?



Fonte: Pesquisa de Campo

Para 13% dos alunos a justificativa é que o Caderno do Aluno não é utilizado nas aulas, 32% não respondeu a pergunta e 3% deu respostas que não se aplicam. Entretanto, devido ao número de respostas semelhantes, elaboramos três categorias denominadas:

OUTROS – 27% dos alunos encontram-se nesta categoria por justificarem suas respostas como:

- *Não ficar só copiando textos; (A8)*
- *Na maioria das vezes não levamos o que está no caderninho para as aulas; (A11)*
- *Nos ensina coisas que às vezes os alunos não têm conhecimento, mas ele não é utilizado nas aulas; (A37)*
- *Porque ajuda na aprendizagem; (A77)*
- *As aulas práticas ajudam mais no desempenho e informação do aluno; (A98)*

- *Bom, na minha opinião é muito mais fácil aprender na prática do que só na teoria, fazendo a apostila na classe; (A128)*

- *Porque às vezes vêm coisas desnecessárias. (A139)*

TEORIA – 14% dos alunos agruparam nesta categoria as respostas abaixo:

- *Porque nele podemos ter uma base do quanto a Educação Física é importante; (A3)*

- *Ajuda os alunos a compreender melhor; (A29)*

- *Porque dá uma visão maior (teórica); (A21)*

- *Pois temos a teoria; (A23)*

- *Porque dá boas explicações. (A115)*

TEORIA x PRÁTICA – 11% dos alunos tiveram suas respostas classificadas nesta categoria:

- *Quando tem algo legal a sala repete as atividades nas aulas; (A24)*

- *Nos auxilia a compreender a matéria; (A25)*

- *Pois além das aulas práticas tem a teórica; (A43)*

- *Ensina um pouco mais sobre o que o professor já ensina; (A55)*

- *Porque ele mostra às vezes como praticar uma atividade; (A107)*

- *Nos mostra como devemos manter nosso corpo, com exercícios físicos. (A136)*

De acordo com as respostas, o Caderno do Aluno oferece subsídios à aprendizagem que vão desde seu caráter meramente informativo e utilitário, por ora apresentar os conceitos teóricos, ora nortear a abordagem prática desta disciplina.

Neira (2011, p. 23) assinala que a adoção de material apostilado tanto para o Professor quanto para o aluno não consiste numa inovação pedagógica, pois esta dinâmica atrelada a um currículo unificado é uma realidade presente nos sistemas de ensino privado, entretanto, “[...] na especificidade do componente Educação Física, a elaboração de recursos didáticos para o professor e para o aluno das escolas públicas, há muito presentes no âmbito internacional, encontra poucos similares no Brasil”⁶⁶.

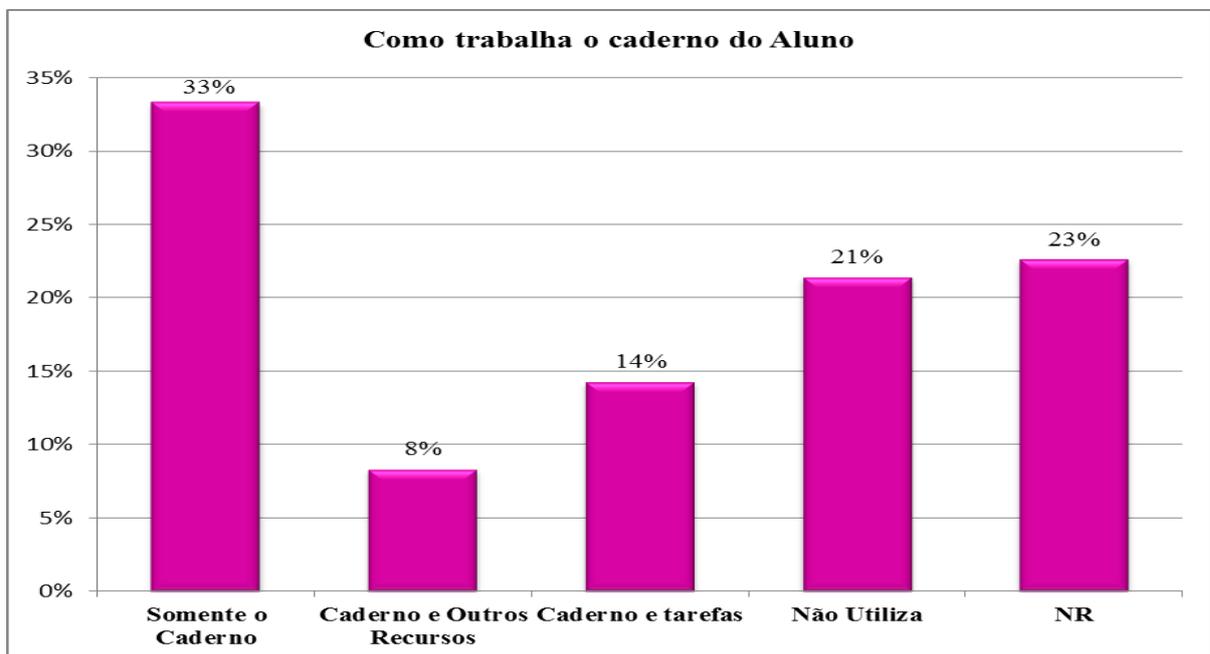
⁶⁶ O autor indica no âmbito internacional os sistemas de ensino inglês e português e, no Brasil a adoção do livro didático de Educação Física pela rede estadual de ensino do Paraná no ano de 2006. (NEIRA, 2011)

No que se refere ao trabalho do professor com as atividades propostas no Caderno, 32% responderam que é utilizado nas aulas (sim), 35% às vezes, 31% não e 2% não responderam.

Para complementar, perguntamos de que maneira o material é utilizado e o resultado apresenta-se no gráfico 12. De acordo com os dados, 33% dos alunos responderam que o professor utiliza este material na sala de aula, 8% apontaram a utilização deste recurso, juntamente com outros recursos como vídeos, discussões, dentre outros, 14% especifica que estes são utilizados na sala de aula como apoio às explicações, mas solicita que as atividades sejam realizadas como tarefas, para 21% este material não é utilizado durante as aulas, sendo apenas solicitada a realização das atividades como tarefa e 23% não respondeu à pergunta.

Conforme veremos mais adiante, na opinião dos alunos e também do Professor sobre este material, há resistência por parte destes na sua utilização, pois muitos acreditam que as atividades propostas pela Educação Física não devem ser objeto de reflexão e discussão e sim de vivências práticas fundamentalmente realizadas na quadra ou em ambientes apropriados para elas.

Gráfico 12 – Utilização do Caderno do Aluno nas aulas pelo Professor

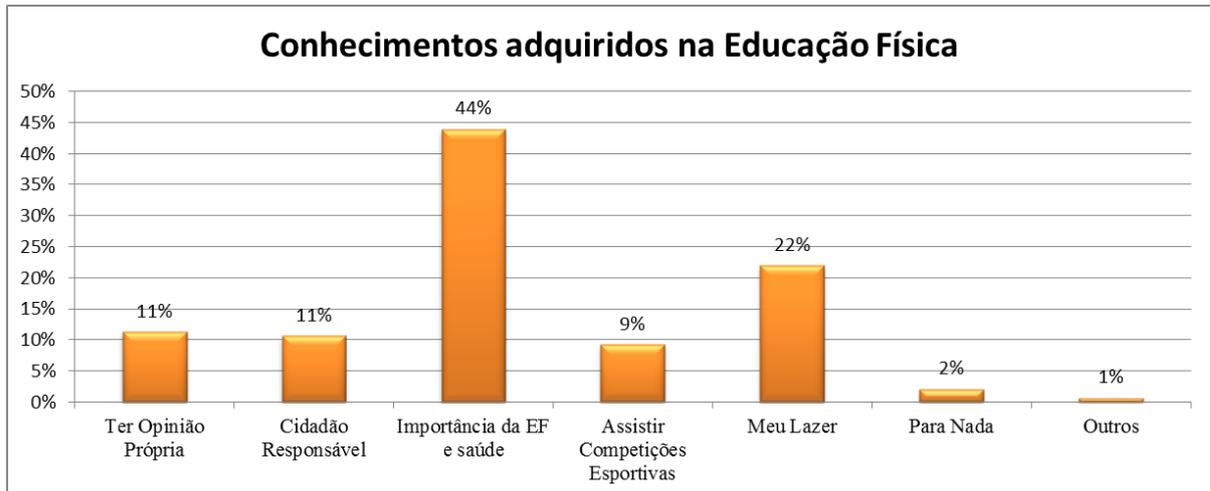


Fonte: Pesquisa de Campo

Esses dados também são encontrados no estudo de Oliveira (2011, p. 60), pois quando perguntados sobre o que os alunos não gostam nas aulas de Educação Física, “[...] observamos grande menção às aulas teóricas e às aulas em sala, bem como aos professores que ‘falam muito’”.

Seguindo a apresentação dos dados, solicitamos aos alunos que, mediante os conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física, assinalassem os itens que consideram importantes para a sua formação, podendo escolher mais de uma alternativa.

Gráfico 13 – Conhecimentos adquiridos na Educação Física



Fonte: Pesquisa de Campo

Para 44% dos alunos, esses conhecimentos servirão para compreender a importância da prática de atividades físicas para a sua saúde no decorrer da vida, 22% ressaltaram a importância para lazer, 11% assinalaram para ter opinião própria e ser um cidadão responsável, 9% entendem esse conhecimento como importante ao assistir competições esportivas, 2% mencionam que não servirá para nada e 1% assinalou a resposta outros, porém sem justificar o que isto seria.

Betti e Zuliani (2002, p. 74-75) assinalaram que a Educação Física na Educação Básica, a partir de seus objetivos, “[...] deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc.”, assim como em benefício da sua qualidade de vida, introduza e integre “[...] 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 [...]”.

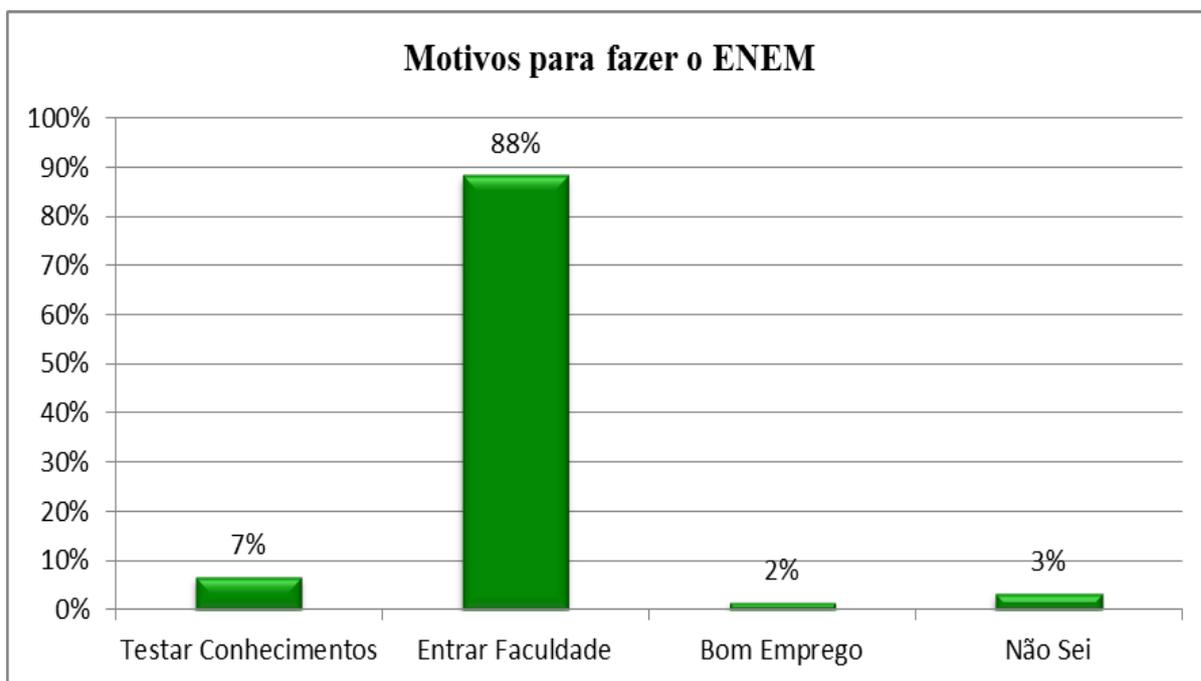
6.1.4 A Educação Física e o ENEM

Este subitem faz referência ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e como os conhecimentos da Educação Física, incluída desde 2009 em sua matriz de referência, podem contribuir para a realização deste exame. Como já apresentamos anteriormente, o ENEM desde sua criação, teve por objetivo ser um mecanismo propiciador de mudanças curriculares significativas no Ensino Médio, sendo um dos indicadores que justificaram a implementação e adoção de um currículo unificado por parte da SEE (SANTOS, 2011; SÃO PAULO (Estado), 2008).

Perguntamos aos alunos sobre a pretensão de prestar esse exame e 73% respondeu sim, 20% não decidiram e 7% não. Solicitamos ainda que justificassem o motivo e o resultado encontra-se no gráfico 14. Os dados apontam que, para 88% dos alunos ingressar no Ensino Superior é a prioridade para participação no referido exame, 7% indicam testar os conhecimentos, 2% para conseguir um bom emprego e 3% não sabem opinar a esse respeito.

Essas motivações são expressadas também no estudo conduzido por Cavalcante *et al* (2006, p. 317),

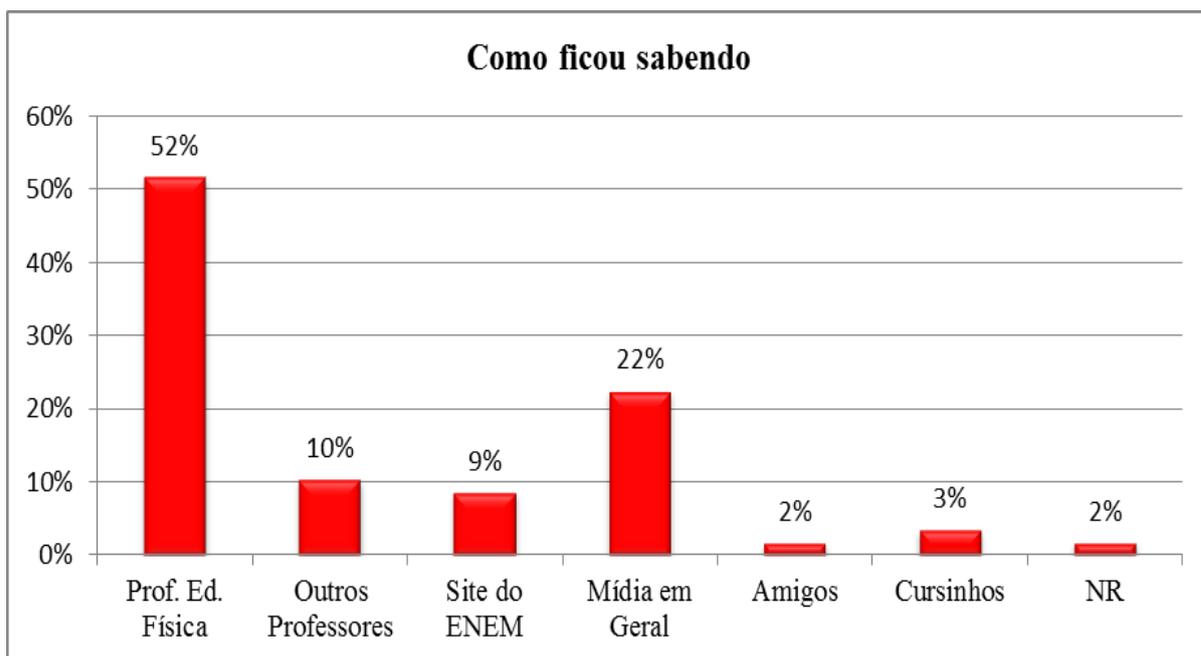
a maioria dos participantes alegou que o motivo principal de prestar o ENEM é chegar ao ensino superior; 21% deles participaram com o intuito de testar os conhecimentos adquiridos durante o Ensino Médio, e aproximadamente 11% alegaram que realizaram o ENEM visando à busca de um bom emprego e para saber se estavam preparados para o futuro profissional.

Gráfico 14 – Motivo para fazer o ENEM

Fonte: Pesquisa de Campo

Mediante o exposto, podemos inferir que o ENEM, enquanto política governamental, induz de certa forma os alunos à sua adesão, já que “ainda” não é obrigatório para os concluintes e tampouco para os egressos do Ensino Médio. Por estar vinculado ao ingresso nas universidades públicas e particulares, à concessão de bolsas de estudos, ao financiamento estudantil, bem como serve de avaliação certificadora desta etapa da escolarização, é revestido de extrema importância para os alunos.

Tendo em vista que a disciplina de Educação Física está contemplada na matriz de referência do ENEM desde 2009, perguntamos aos alunos se possuem conhecimento de que há questões específicas desta área no referido exame. Segundo os resultados, 70% respondeu sim, 19% não e 1% não respondeu. Aos alunos que responderam sim, pedimos para assinalar como ficaram sabendo, e os resultados encontram-se no gráfico 15. De acordo com os dados, 52% dos alunos ficaram sabendo pelo Professor de Educação Física, 22% pela mídia em geral, 10% por outros professores, 9% pelo site do ENEM, 3% por cursinhos pré-vestibular, 2% através de amigos e 2% não responderam, mostrando que o professor de Educação Física se destaca na disseminação desta informação.

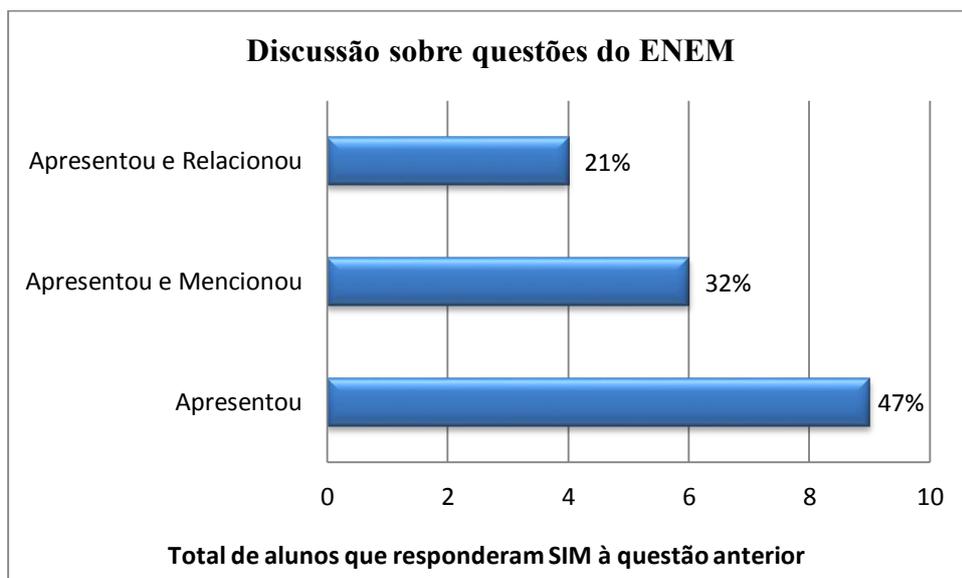
Gráfico 15 – Como ficou sabendo sobre a EF no ENEM?

Fonte: Pesquisa de Campo

Melo e Ferraz (2007) evidenciaram que os professores de Educação Física de seus estudos indicaram que a valorização desta área pode estar associada à cobrança dos seus conhecimentos neste exame e também nos vestibulares em geral. Segundo estes autores, essa visão está alicerçada em um equívoco, pois “[...] a valorização de um componente curricular não pode depender apenas de avaliações externas, deve depender de uma série de fatores que incluem: competência do professor; avaliações externas e internas; apoio institucional e governamental” (MELO; FERRAZ, 2007, p. 94).

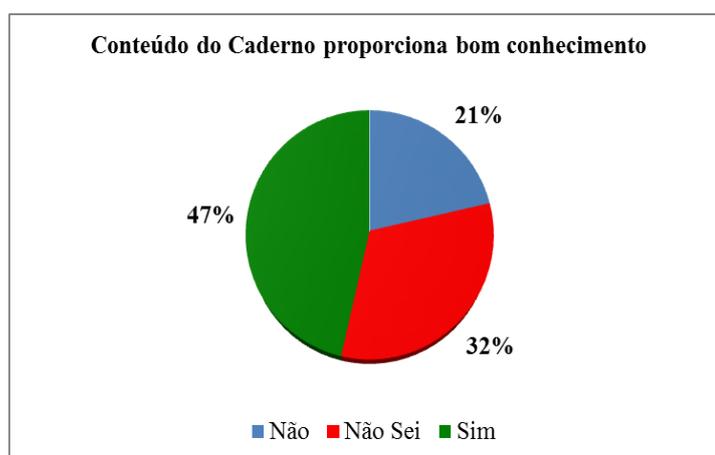
Buscamos, ainda, verificar se o professor trabalha as questões do ENEM nas aulas e 23% dos alunos responderam sim, 29% não sabem ou não se lembram, 48% não e 1% não respondeu à pergunta. Dentre os que responderam sim, solicitamos a resposta para “de que forma esses conteúdos foram trabalhados” e as respostas encontram-se no gráfico 16.

Para 47%, o professor apenas apresentou as questões de Educação Física presentes nas provas passadas do ENEM para o conhecimento dos alunos, 32% indicaram que além de apresentá-las, mencionou que elas estavam relacionadas com os conteúdos propostos em suas aulas e 21% apontaram que além das citadas proposições, os conteúdos encontravam-se também nos Cadernos do Aluno.

Gráfico 16 – Discussão sobre as questões do ENEM nas aulas de Educação Física

Fonte: Pesquisa de Campo

Perguntamos se os conteúdos do Caderno do Aluno proporcionam um bom conhecimento para o exame do ENEM e o resultado é apresentado no gráfico 17. Os resultados mostram que 47% dos alunos consideram que o Caderno do Aluno proporciona um bom conhecimento, 21% responderam que não e 32% assinalaram o item não sei opinar. Pedimos ainda a justificativa para suas respostas e três alunos responderam apenas que o conteúdo era bom; para as demais respostas, elaboramos o quadro 4 apresentando as justificativas.

Gráfico 17 – Conteúdos do Caderno do Aluno e o ENEM

Fonte: Pesquisa de Campo

Quadro 4 – Opinião dos alunos sobre o Caderno de Educação Física

Alunos	Justificativas apresentadas
6	<i>Não sei explicar.</i>
11	<i>Nunca vi as questões do ENEM, então não sei se auxilia.</i>
14	<i>Porque tem informação importante.</i>
19	<i>Não faço o caderno, então não me ajudará em absolutamente nada.</i>
20	<i>Porque trata de todo tipo de exercícios e esportes.</i>
21	<i>Dá uma base, informações básicas.</i>
22	<i>Proporciona um ótimo aliado.</i>
23	<i>São questões parecidas.</i>
24	<i>Em algumas atividades.</i>
26	<i>Tem conteúdos importantes e que talvez caia na prova.</i>
27	<i>Pois com alguns exercícios feitos aprimoramos nosso conhecimento.</i>
29	<i>Acho que não tem necessidade de utilizar o caderninho.</i>
37	<i>Ele nos informa e nos explica coisas que não sabemos.</i>
42	<i>Ajuda muito com o seu conhecimento e cai nas provas do ENEM e isso acaba nos ajudando.</i>
43	<i>São importantes.</i>
46	<i>Não trabalhamos com frequência o caderno do aluno.</i>
47	<i>É uma preparação para as provas e para a vida.</i>
58	<i>Explica poucas coisas, que não compreendo.</i>
71	<i>Pois não vi o conteúdo no caderno do aluno.</i>
73	<i>Cai o conteúdo apresentado no caderno.</i>
74	<i>Acho que não, pois a Educação Física é mais esportes ao ar livre e tudo o que sabemos sobre Educação Física foi ao ar livre sem ter que seguir um "roteiro".</i>
78	<i>Pois pode precisar dele.</i>
80	<i>Porque não sei direito o que cairá nas provas e não sei direito o que eu quero para o meu futuro.</i>
83	<i>Porque nos ajuda a ter conhecimento sobre a vida e nos conscientiza a sempre praticar exercícios físicos.</i>
106	<i>Mas como não usamos não tenho conhecimento.</i>
107	<i>Não sei como responder, por mais que seja explicado em aula na hora é diferente.</i>
114	<i>Precisamos ter a ideia do que a disciplina oferece prá nós. Sempre é bom.</i>
116	<i>Porque a apostila tem pouco conhecimento.</i>
117	<i>As questões nos ajudam, pois tem alguns textos aplicativos.</i>
122	<i>Pois ele deveria oferecer mais informações.</i>

123	<i>Pois ele deveria fornecer mais informações e questões sobre o ENEM e o vestibular.</i>
125	<i>Porque não usamos, de vez em quando o professor passa algum texto sobre algum esporte, mas é raro.</i>
126	<i>Muito importante para fazer a prova, o vestibular.</i>
127	<i>Pois não usamos a apostila e raramente o professor passa texto na lousa.</i>
128	<i>Porque você adquire mais um conhecimento e isso nunca é ruim.</i>
129	<i>Pois vi novos jogos do panamericano no caderninho sobre deficientes que caem em vestibular.</i>
136	<i>Porque não proporciona muita coisa, não nos ensina como devemos saber na prova.</i>
138	<i>Pois o caderno do aluno é incompleto.</i>
140	<i>São conteúdos simples e o professor não explica os jogos, as informações necessárias.</i>
148	<i>A Educação Física é muito importante prá gente.</i>
149	<i>Não porque na minha opinião eu não quero prestar o ENEM.</i>
153	<i>Mas somente quando o caderno é usado.</i>

Fonte: Pesquisa de Campo

Conforme evidenciam os dados, as opiniões dos alunos são bastante heterogêneas, ainda assim, muitas delas sinalizam que este material didático pode contribuir com o conhecimento para a realização das provas do ENEM e também dos vestibulares. Buscando estabelecer um diálogo com esses dados, encontramos as pesquisas de Zaghi e Alves (2011) e Souza Junior e Darido (2011). Zaghi e Alves (2011) realizaram um estudo com alunos ingressantes no curso de Educação Física de uma universidade pública federal, visando estabelecer uma relação entre os conteúdos vivenciados na Educação Básica e os exigidos no ENEM. Os dados apresentados consideram que:

[...] a Educação Física vista nas escolas atualmente não consegue instruir os alunos para uma avaliação, como o ENEM e que o esporte – futebol é o conteúdo predominante nas aulas de Educação Física. Inferimos que os conteúdos da cultura corporal não estão presentes nas aulas de Educação Física, assim sendo, o reconhecimento das questões de Educação Física no ENEM é dificultado, pois os alunos não estão habituados com esses conteúdos, não os reconhecendo. Por enquanto, no momento em que findamos esta pesquisa, podemos afirmar que a entrada da Educação Física no ENEM obteve um impacto mínimo, mas esse acontecimento (a presença da Educação Física no ENEM) pode começar a dar sustentação para uma Educação Física mais contextualizada, no que tange a discussão de conteúdos e currículos (ZAGHI; ALVES, 2011, p. 150).

Concordamos com as considerações dos referidos autores, no entanto, salientamos que, se observarmos a formação profissional na área da Educação Física e o currículo proposto para os cursos de licenciatura, a predominância do conteúdo esporte é extremamente elevada em relação aos demais conteúdos propostos nos documentos oficiais. Portanto, desconstruir e reconstruir novos alicerces para a prática pedagógica do professor, requer antes de tudo, propiciar espaço e tempo para reflexão e apropriação dos demais conteúdos e, desta maneira, ressignificar a sua prática pedagógica.

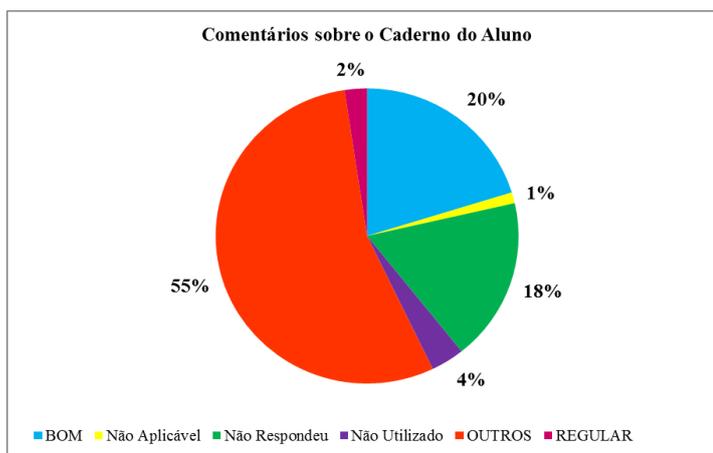
Neira (2011, p. 24) nos dá a fundamentação para a argumentação acima, salientando que as bases do conhecimento pedagógico sobre o conteúdo assentam-se primordialmente na “[...] profundidade e amplitude dos conhecimentos sobre os conteúdos.”

Souza Junior e Darido (2011) investigaram as questões de Educação Física contidas nas provas do ENEM nos anos de 2009 e 2010. Foram localizadas 13 questões relacionadas aos conteúdos/temas: 6 perguntas abarcaram as “[...] temáticas de exercício físico, corpo e saúde, envolvendo tanto a perspectiva biológica, quanto a das ciências humanas [...], 4 referindo-se ao conteúdo Dança e 3 relacionadas à “[...] técnica esportiva, biomecânica do salto e jogos e brincadeiras”. Consideraram que os conteúdos e temáticas solicitados nas provas não contemplaram “[...] a diversidade de sentidos da cultura corporal de movimento e sua diversidade de práticas” (p. 29).

O Currículo do Estado de São Paulo apresenta essa diversidade de conteúdos e temas apresentados na investigação de Souza Junior e Darido (2011), todavia, quando propõe a ampliação dos conhecimentos ofertados aos alunos, desconsidera o conhecimento do professor, impelindo-o

[...] a transformar os materiais de apoio em recursos obrigatórios – às vezes, únicos – durante as aulas, pois não lhe foram dadas oportunidades suficientes para um aprofundamento desejável dos conteúdos, para que ele pudesse, assim, transformar-se em autor de conhecimentos pedagógicos dos conteúdos. E aqui, sem dúvida, reside o maior risco (NEIRA, 2011, p. 25).

Solicitamos ainda aos alunos, caso desejassem, apresentar comentário sobre o Caderno do Aluno, que devido à diversidade de respostas apresentadas foram categorizadas e dispostas no gráfico 18.

Gráfico 18 – Comentários sobre o Caderno do Aluno

Fonte: Pesquisa de Campo

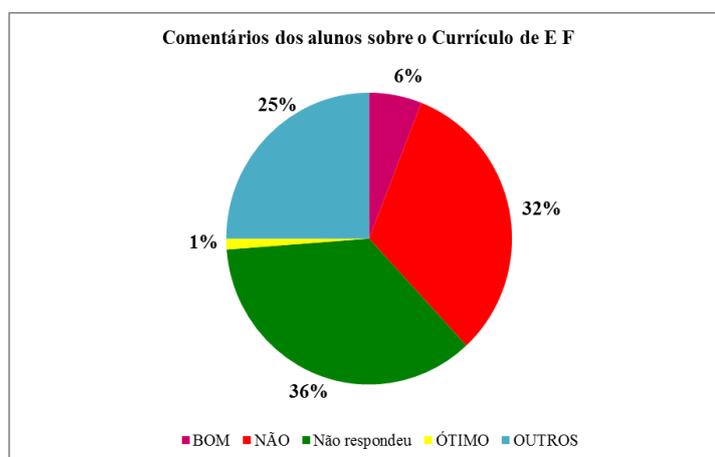
Os dados mostraram que 20% consideraram esse material didático bom, 2% regular, 4% responderam que este não é utilizado, 18% não apresentaram nenhum comentário a respeito. A categoria Outros com 55% das respostas apresenta comentários bastante diversificados e interessantes, entre os quais apresentamos:

- *Acho um tanto quanto desnecessário. O conteúdo é ótimo, mas a má vontade dos alunos e a desorganização do professor faz que não conseguimos aprender. (A19)*
- *Um ótimo conteúdo, basta ser mais trabalhado pelo professor. (A46)*
- *A respeito do caderno do aluno, eu não acho legal, pois o aprendizado que o professor nos passa é bem melhor. (A64)*
- *É um bom auxílio para o professor e para o aluno, ajuda muito. (A71)*
- *Particularmente eu não gosto dos cadernos do aluno, mas eu faço pelo fato de nos ajudar a ter novos conhecimentos. (A96)*
- *O caderno do aluno serve para melhorar os nossos conhecimentos sobre a Educação Física, que conseqüentemente são importantes em nossa vida. (A110)*
- *Muito interessante: pesquisa, trabalho e tarefas da escola. (A126)*
- *Geralmente se resume ao que o professor explica na quadra, quando tem alunos interessados, e no caso da apostila de Educação Física é mais para estudos de provas como o ENEM. (A128)*
- *O caderno do aluno não fazemos na escola, o professor manda fazer em casa, mas a maioria não faz porque ele não pede para ver e nem corrigir. (A136)*

- *Bem, às vezes vem coisas interessantes, porém, a maioria das vezes vem coisas entediadas e impossíveis de se fazer em certas escolas. (A139)*
- *É muito ruim. Não tem conteúdos interessantes e o professor não utiliza o material. (A140)*

Para finalizar o questionário do aluno, perguntamos se eles gostariam de tecer algum comentário sobre o Currículo de Educação Física. As respostas estão expostas no gráfico 19.

Gráfico 19 – Comentários sobre o Currículo de EF



Fonte: Pesquisa de Campo

Por constituir-se de caráter optativo, os dados mostraram que 32% responderam não, 36% não teceram comentário a respeito, 6% consideraram bom, 1% como sendo ótimo e 25% constituíram a categoria Outros, conforme as respostas a seguir:

- *Acho que há professores que sabem administrar uma aula super bem e fazem a Educação Física ser boa, porém, meu professor só passa futebol e vôlei, sem muita diversidade. (A19)*
- *Legal, pois apesar de termos danças, lutas, etc, temos isso na teoria. (A23)*
- *A apostila de Educação Física foi uma boa ideia. Temos mais ideias para colocar em prática em nossa aula. (A27)*
- *Gostaria que o professor desenvolvesse mais atividades em grupo para trabalhar o social dos alunos. (A20)*
- *Sobre o currículo não! Mas achei interessante, pois esta é uma forma de expressarmos nossa opinião. (A119)*

- *As aulas deveriam ser melhor elaboradas e ter mais materiais para os alunos, pois só temos o básico e bem "regaçado". Deveria haver mais incentivo ao esporte na escola. (A121)*
- *Eu gosto muito e pratico muito vôlei. (A126)*
- *Como é meio difícil usarmos a apostila, por falta de interesse de alguns alunos, usamos muito a quadra, o que seria ótimo se todos os alunos participassem e não ficassem vegetando. E muitas vezes nem é por motivo de falta de vontade e sim porque cada um quer fazer uma coisa e nunca chegam em uma conclusão, acabando sempre em futebol. (A128)*
- *Não, porque não participo dessa disciplina. (A150)*
- *Tem uma importância grande para conscientizar as pessoas sobre a prática de exercícios físicos. (A153)*

Apesar de ter sido opcional, chamou nossa atenção que estes alunos, além de tecerem opiniões críticas em relação ao Currículo de Educação Física, também utilizaram este espaço para sugerir, questionar, criticar e elogiar diversos aspectos que relacionam-se com a aula como um todo. Mediante esse fato, salientamos algumas respostas que consideramos interessantes uma vez que procuramos, nesta pesquisa, dar voz a estes agentes.

A primeira delas decorre da crítica à predominância dos esportes Futebol e Voleibol nas aulas em detrimento de outros conteúdos pelo aluno A19. Dar ênfase nos trabalhos em grupo é a sugestão dada pelo aluno A20 para contribuir na socialização dos alunos. O mais importante para o aluno A119 foi poder expressar sua opinião. O aluno A120 ressalta a falta e o péssimo estado dos materiais utilizados nas aulas de Educação Física, reivindicando ainda, mais apoio ao esporte na escola. O aluno A126 diz gostar e praticar muito o Voleibol na escola. O aluno A128 critica a falta de vontade dos alunos e devido aos distintos gostos destes em relação às práticas da Educação Física, acabam sempre optando pelo Futebol.

Ressaltamos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008b) retratam de maneira pontual as opiniões acima citadas, como reconhecimento de sua condição de aluno e protagonista de sua trajetória escolar, conforme expressa abaixo:

As formas como cada um dos jovens enxerga a escola e suas possibilidades de exercícios de práticas corporais são várias: como forma de ascensão social; como espaço de encontro, local de expressão e troca de afetos; como lugar de tédio e de rotinas sem sentido, entre outros. Cada uma dessas formas precisa ser pensada pela escola ao construir sua relação com os alunos. O projeto

maior de formação da escola precisa dialogar com os vários projetos dos jovens que a compõem (BRASIL, 2008b, p. 220).

A partir desta apresentação e análise dos dados dos alunos, passamos agora a expor as respostas da Professora de Educação Física, buscando saber qual a sua visão sobre o Currículo de Educação Física e dos materiais didáticos – Cadernos do Professor e do Aluno e como estes contribuem para a sua prática pedagógica.

6.2 Dados da Entrevista com a Professora

Os dados aqui apresentados foram extraídos da entrevista semiestruturada realizada com a Professora de Educação Física da escola E14 e, para melhor visualização e análise, mediamos as categorias a seguir:

- ✓ **Perfil Acadêmico e Profissional:** retrata a formação inicial na área, tempo de serviço, situação funcional desta Professora no Magistério Público Paulista;
- ✓ **O Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo:** apresenta a sua visão sobre este documento norteador, o apoio e a formação continuada para sua implementação e a contribuição deste para a sua prática pedagógica e para a aprendizagem dos alunos;
- ✓ **Cadernos do Professor e do Aluno:** expõe a sua visão sobre esses materiais didáticos e a maneira como utilizam esse material;
- ✓ **A Educação Física e o ENEM:** evidencia sob sua visão como os conhecimentos desta área podem contribuir para a participação dos alunos no referido exame.

6.2.1 Perfil Acadêmico e Profissional

Neste subitem apresentaremos o perfil acadêmico e profissional da Professora de Educação Física da unidade escolar estudada que aqui será nomeada por P1, visando preservar sua identidade e os aspectos éticos da pesquisa.

A Professora P1 é a única profissional desta área que ministra aulas na escola, pois o número de classes⁶⁷ desta unidade não é suficiente para compor uma jornada integral de

⁶⁷ Esta unidade escolar tem em funcionamento 7 salas de aula no período da manhã e 7 no período da tarde, totalizando 28 aulas da disciplina Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não possui classes no período noturno.

trabalho docente⁶⁸. Sua formação em Educação Física se deu no ano de 1977, assim como o ingresso no Magistério público paulista, no Ginásio Industrial⁶⁹. É professora efetiva⁷⁰ nesta unidade escolar há 7 anos, lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Relatou ainda, que se afastou por cerca de 10 anos, por isso ainda não se aposentou, ressaltando que isto ocorrerá no prazo de dois anos.

6.2.2 O Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo

Apresentaremos aqui a visão da Professora P1 sobre o documento norteador, o apoio e a formação continuada para sua implementação e a contribuição deste para a sua prática pedagógica e para a aprendizagem dos alunos. Visando identificar a opinião desta profissional no texto, suas respostas serão destacadas em itálico.

P1 relatou que a implementação do Currículo de Educação Física encontrou bastante resistência por parte dos alunos, pois estes não queriam ficar na classe. *Seus pais também reclamaram aqui, falando que era uma punição ao aluno ficar dentro da sala.* Esse entrave se deu também junto aos demais professores da escola, pois *os próprios professores falavam, P1 você está sendo muito drástica com eles. Parece até que a gente tem resistência dos alunos, dos pais, dos professores... até professores!*, desabafou. Na outra ponta, as intimidações por parte da equipe gestora, que salientava que o trabalho com o Jornal do Aluno deveria ser realizado na classe, ou seja, mencionou que *havia dificuldade também com diretores... muito, porque eles acham que é para ficar na classe! A diretora disse que era na classe porque ia cair*

⁶⁸ De acordo com a Resolução SE nº 08 de 19-1-12 que *dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino*, a Jornada integral de trabalho é composta de 40 horas/semana, conforme apresentada no artigo 2º com a seguinte distribuição:

I – Jornada Integral de Trabalho Docente:

- a) 32 (trinta e duas) aulas;
- b) 3 (três) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;
- c) 13 (treze) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

⁶⁹ A Escola Técnica Estadual (ETEC) “Profª Anna de Oliveira Ferraz” foi criada em 23 de fevereiro de 1948 pela Lei Estadual nº 77 e era chamada, na época, de Escola Industrial. A Lei Estadual n. 3.904, de 18 de junho de 1957 atribui como Patrono da Escola a Profª. Anna de Oliveira Ferraz (1883-1932). Em 1965, através do Decreto Estadual nº 44.533, de 18/02, a escola passou a denominar-se “Ginásio Industrial”. Em 1976, muda o nome para Centro Estadual Interescolar “Profª. Anna de Oliveira Ferraz”. Em 1980, volta a denominar-se Escola, mas “Escola Estadual de 2º grau Profª. Anna de Oliveira Ferraz”, por dedicar-se à formação de técnicos e profissionais para atuarem em Araraquara e região. Em 1994 passou a ser administrada pelo Centro Paula Souza, procurando galgar posições como líder de formação profissional. A ETEC “Professora Anna de Oliveira Ferraz” – 029 – Araraquara está subordinada à Administração do Centro Paula Souza (CEETEPS) – autarquia Estadual de regime especial, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento do Governo do Estado de São Paulo. Dados disponíveis no site <<http://industrialararaquara.com.br/wp/institucional/historia/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

⁷⁰ Titular efetivo de cargo é a designação dada ao funcionário admitido através da aprovação em Concurso Público de Provas e Títulos.

no SARESP. Eu até pedi para a PCNP de Educação Física da DER-ARA vir aqui... Foi em meio a essa turbulência que P1 iniciou a implementação do Currículo.

Os excertos acima expressam os conflitos entre os vários agentes da comunidade escolar em meio a essa reforma educacional. O Jornal do Aluno realmente chegou com o intento de promover um processo de recuperação intensiva durante os primeiros 42 dias do ano letivo de 2008. Neste entendimento, todas as disciplinas estavam imbuídas dessa proposta e, portanto, devendo ater-se às competências da leitura, da escrita e do cálculo. P1 chegou até a citar a atividade proposta no jornal (Anexo B) para as 5ª e 6ª séries, o “Futebol amarrado”.

A proposta do jornal para a Educação Física era partir da atividade prática para a reflexão acerca dessas vivências, que seriam balizadas por questionamentos sobre conceitos a respeito das habilidades motoras, capacidades físicas, dentre outros aspectos inerentes a estas. Entendemos que esta disciplina não pode ser vista de forma fragmentada do todo que compõe este currículo, todavia, a Educação Física, como apresentamos anteriormente, aponta para uma leitura diferenciada em relação às suas especificidades.

Diante desse contexto cabe-nos salientar que, assim como as outras disciplinas, a Educação Física também disponibiliza conhecimentos aos alunos, contudo,

[...] não é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta. A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura. Essa ação pedagógica a que se propõe a Educação Física será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. A dimensão cognitiva far-se-á sempre sobre esse substrato corporal. O professor de Educação Física deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Os gestores, como “líderes e animadores” desta implementação e, por sua vez, os responsáveis pelo apoio à equipe docente da escola talvez desconheçam tais especificidades. Como disse P1, *a gente vê que vem lá de cima*. Em sua opinião, depois desse começo tumultuado, ela vê o Currículo como algo bom, apesar da resistência por parte dos alunos, o qual ela menciona que vai adaptando as atividades porque *a gente vê que tem muita coisa que é realmente importante para os alunos, só que tem muita coisa que não dá, porque nós não temos materiais. A falta de material é muito grande, a proposta veio e a gente tem que imaginar*. Outro aspecto salientado pela Professora nesta proposta é que *tem muita coisa que nós não sabemos e foi bom porque também aprendemos*.

Sobre as ações de formação continuada em relação ao Currículo, P1 afirma que além dos recursos pedagógicos, *falta formação*, a SEE deveria oferecer *também cursos, como fazer (utilizar) esses cadernos, porque ele foi posto na rede e nem todos os professores têm acesso... quem vem substituir, eles não sabiam como dar a aula, não sabiam nem as respostas dos cadernos.*

A Professora menciona que participou do curso de formação pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), em virtude de ter sido aprovada no Concurso Público para Professores, que condicionou a participação no curso para admissão destes: *eu recebi, foi aquele curso dos professores aprovados no último concurso e já tinha o curso de formação para os professores, mas foi muito por cima, on-line, totalmente virtual, com dois encontros presenciais, que era para todas as áreas. Como os professores que passaram e já tinham cargo, tentaram questionar porque estava difícil*

Neira (2011, p. 24) pontua que as dificuldades encontradas pelos professores atuantes nesta rede de ensino para implementação do currículo fez com que SEE reconhecesse tal fato, ao condicionar

[...] a posse do cargo dos educadores recém-concursados à participação e aprovação em um curso de formação centrado na Proposta Curricular. A um possível conhecimento superficial dos conteúdos a serem ensinados some-se o fato de que o rol apresentado pouco dialoga com as atuais demandas sociais que exigem currículos sensíveis à diversidade cultural e comprometidos com a formação de identidades democráticas.

Mediante ao exposto, podemos inferir que as ações de formação continuada e apoio apresentadas também são apontadas nos estudos realizados por Castro (2009), Saraiva (2010), Rampini (2011), Giavara (2012), Okubo (2012), Oliveira (2012) e Meloni (2013). A efetivação destas propostas em suas várias dimensões perpassou somente o envio dos documentos norteadores da proposta às escolas, assim como seus desdobramentos posteriores. No entanto, a assistência e o assessoramento pertinentes à implementação desta nas escolas ficou a cargo da equipe gestora que, a seu modo e mediante as ações explicitadas nos documentos a ela direcionados, fizeram “a sua maneira” o gerenciamento dessas ações.

6.2.3 Cadernos do Professor e do Aluno

Os Cadernos do Professor e do Aluno constituem-se como materiais didáticos que integram o conjunto de documentos que compõem o Currículo. O Caderno do Professor apresenta “[...] conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas [...]”. O Caderno do Aluno também apresenta a mesma organização do Caderno do Professor, com textos explicativos, imagens e atividades referentes aos conteúdos a serem trabalhados no bimestre (SÃO PAULO (Estado), 2008, p. 9).

A Professora assinala ter muita dificuldade, não sei se é porque eu me formei há muito tempo, era mais quadra, eu passei pela Educação Física Desportiva, mas não sou resistente às mudanças, aceito bem, mas a dificuldade com uma série de coisas, inclusive material que é importante não tem condição, não bate! O caderno do aluno com o do professor, não dá certo, não tá dando! Quando pede para fazer pesquisas, o que está nos salvando é quando funciona a internet.

Neira (2011, p. 24) analisou as situações de aprendizagem apresentadas nos Cadernos do Professor, inferindo que a distorção entre a proposta da SEE e a assimilação destes por parte do professor “[...] decorre do choque entre os saberes docentes necessários para colocar em ação o currículo proposto e aqueles que, pelo menos até o presente momento, encontram-se disponíveis a uma parcela considerável dos professores”.

O entendimento sobre o processo de apropriação do conhecimento pelo professor está em construção e assim como constatou Castro (2009, p. 139) em seu estudo as “[...] possibilidades de desconstruir e reconstruir práticas habituais em todas as áreas [...]” salientando como “[...] essencial o reconhecimento de que o professor, ao receber uma prescrição oficial, necessita apropriar-se desse material por meio da leitura e do diálogo com os demais professores da área [...]”.

Apesar da dificuldade, a Professora faz menção ao eixo temático em sua fala: *Corpo, saúde e beleza que fala muito sobre academia, coisa que aqui que eu preciso me informar. Mas, mesmo assim eu vejo muito onde está a escola, por exemplo, se eu vou no LFM [outra escola], tem uma clientela diferente, PJN [outra escola] já é outra e aqui nós já temos uma outra clientela. As adaptações podem ser feitas para quem não vai a academia, eles [os alunos] vêm procurar a gente, pedindo orientação.*

A fala da Professora remete à sua formação inicial que se pautava pela concepção esportivista e, como consequência, aponta esses reflexos em sua prática pedagógica e também nas respostas dos alunos em relação aos conteúdos das aulas. Para Neira (2011, p. 23-24), grande parte dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física “[...] sequer reconhece a escola como espaço para o trabalho com temas da magnitude desejada pelo currículo estadual”. Notabiliza ainda um olhar distorcido sobre o exercício da docência, sendo estes cursos um local destinado “[...] ao ensino de algumas modalidades esportivas e brincadeiras, pouco mais que um espaço recreativo”.

Há, ainda, as críticas desses materiais que são apresentadas pelos alunos e ressaltadas na sua fala: *agora tem outras coisas do caderninho que eles [os alunos] criticam e eu também aceito a crítica e vejo como inviável, só que tem outros pontos que eles são ótimos.*

Conforme recomendam as propostas curriculares, tanto no âmbito federal quanto estadual, a atuação do Professor de Educação Física pressupõe

[...] problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal e, dessa forma, facilitar a aprendizagem de competências que levem o jovem e o adulto a analisar e sintetizar uma partida, um espetáculo de dança, a ocorrência de violência e a presença de anabolizantes no esporte, entre outros temas igualmente importantes (BRASIL, 2002, p. 146).

P1 apesar de reconhecer suas dificuldades quanto à utilização desses materiais, não deixou de destacar que *é bom em certos aspectos, os jogos, os esportes que nós não conhecemos, a copa do mundo, a olimpíada estão aí. A inclusão também achei muito boa a proposta, porque hoje em dia, nesta escola por exemplo, aqui é feita [a inclusão], se tem festa junina, eles participam, até as meninas, as cadeirantes participam.*

Outro ponto sobre a inclusão ressaltado pela Professora são as atividades propostas no Caderno: *Então, eu achei que tem muito no caderninho essa coisa de inclusão, como o Futebol sentado. Já dei, mas você dá para os alunos, eles gostam naquela hora, mas depois eles falam: Dona, vamos jogar direitinho.*

Embora sejam poucas as referências em relação às pessoas com deficiência nestes documentos, elas aparecem sob a forma de imagens de atletas paralímpicos e nas modalidades adaptadas para as suas necessidades. A Professora mencionou também a quantidade deste material remetido às escolas, pois, muitas vezes, os alunos ficaram sem o Caderno, por não vir número suficiente para todos. Diante dessa falta, a solução encontrada por ela é fazer um resumo do Caderno do Professor, salientando os pontos mais importantes para apresentar a esses alunos.

Dentre os problemas acima expostos, somados à falta de recursos físicos e estruturais nas escolas, que comprometem a realização de práticas pedagógicas adequadas, conforme expressada na fala da Professora P1, coadunam com os apontamentos encontrados na pesquisa de Okubo (2012, p. 140) os seguintes fatos:

Os laboratórios continuam inadequados ao uso, a manutenção dos computadores das salas de informática – quando a escola possui – ainda continua sendo um entrave; a presença de bibliotecários e técnicos de laboratório continua sendo um sonho distante; salas de vídeo – quando há – são apenas uma, o que acaba gerando uma longa fila de espera para utilizá-la, acarretando certo constrangimento entre os professores e a equipe gestora.

Diante deste contexto, fica difícil falar em educação de qualidade, ressignificação do Ensino Médio ou mesmo a aceitação e implementação de um currículo unificado que exige tempo para apropriação e reflexão deste por parte dos professores e gestores, recursos físicos, materiais e estruturais para que os resultados esperados por parte da SEE reflitam essa premissa.

6.2.4 A Educação Física e o ENEM

A Educação Física passou a fazer parte da Matriz de Referência do ENEM a partir do ano de 2009 e, partindo desse pressuposto, pedimos à Professora que falasse acerca deste assunto e como isto reflete no Currículo do Estado de São Paulo, e a mesma respondeu: *pele o que eu tive conhecimento das provas, índice de massa corporal (IMC) que já caiu na prova do ENEM. Agora, muitas coisas do SARESP mesmo, também está caindo. Eu acho que, já que estão pedindo, deveriam pedir mais, sabe!*

Complementa que são poucas as questões e que *deveria fazer mais perguntas, porque são poucas... são duas, três, e bem assim... entram mais como Ciências, parte de Biológicas, não é assim Educação Física, o conceito nosso.* Souza Junior e Darido (2011) ao analisar as questões da Educação Física no ENEM constataram os mesmos aspectos destacados pela Professora.

A Professora notabiliza ainda que o conhecimento apresentado no Currículo não deve servir só para as avaliações e exames vestibulares, *mas independente de prova, eu acho que o aluno tem que ter o conhecimento, para a sua saúde, para a sua vida.* Salienta que já trabalhou questões do ENEM com algumas turmas, explicando inclusive sobre a área do conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a qual pertence à Educação Física: *há uns dois meses atrás, eu coloquei Português, Educação Física, Artes, vai cair englobando essas áreas. Falo*

isso para eles entenderem porque eles acham que a prova do ENEM, do SARESP, é só prova de Matemática e Português. Essa fala da Professora vai ao encontro do que Melo e Ferraz (2007) salientou para a ressignificação da Educação Física no Ensino Médio, pois não há como mudar a prática, se não se mudar a postura, a atitude diante deste contexto.

Como vimos no relato da Professora e também nos estudos que estabeleceram o diálogo com esta pesquisa, esse Currículo desconsidera o papel deste profissional “[...] como conhecedor e responsável pela sua metodologia, conceitos e conteúdos a serem trabalhados tratando – de forma igual – os desiguais e com isto aumentando a desigualdade entre os resultados esperados” (OKUBO, 2012, p. 138).

Para Apple (2000, p. 80), o sentido dado a essas ações de unificar o currículo não consideram o diálogo acerca das diferenças e desigualdades, que permeiam o ambiente escolar e as práticas educativas ali estabelecidas, mas claramente reflete “[...] um mecanismo para o controle político do conhecimento” que, “[...] uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás”.

Tais ações delimitam, direcionam e intervêm incisivamente como políticas educacionais norteadoras da implementação do currículo na escola e na prática educativa do professor e, desta forma, consolidam parâmetros de avaliação e controle do conhecimento nos respectivos sistemas de ensino, articulados ou não com sistemas nacional de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o Currículo de Educação Física do Ensino Médio do Estado de São Paulo implantado no ano de 2010. Mais especificamente, verificar as implicações práticas em três séries de uma Escola Estadual da cidade de Araraquara/SP, na visão de professores e alunos sobre o Currículo e os materiais didáticos: Cadernos do Professor e do Aluno, sob os pressupostos da Educação Inclusiva.

A escolha pela atual reforma curricular iniciada no ano de 2007 no Estado de São Paulo, embasa-se por dois fatores preponderantes: o primeiro situa-se na condição de Professora desta rede de ensino há 19 anos e, portanto, imersa neste universo que foi afetado significativamente por essa implementação e, em segundo, pela reconfiguração da prática pedagógica na Educação Física, que salienta a reflexão acerca da ação educativa por parte dos professores, com vistas a alargar e qualificar as suas possibilidades de atuação neste contexto.

No decorrer do curso de doutorado, no primeiro semestre do ano de 2011, a disciplina “Escola, Currículo e Cultura”⁷¹ propôs a reflexão sobre essa proposta a partir de um seminário com o tema “O novo Currículo do Estado de São Paulo e o que justifica a centralização curricular”. Respaldados pela literatura basilar da disciplina e a partir dos documentos norteadores deste Currículo, expressamos nossos entendimentos e discussões. Entretanto, como esse também era o foco desta pesquisa, ampliamos e apresentamos as nossas considerações acerca desta reforma curricular, porém, com o olhar direcionado para a disciplina da Educação Física.

Sob esse espectro, acrescentamos a Educação Inclusiva para compor o cenário desta investigação, entendendo, assim como os documentos norteadores das políticas públicas educacionais, que o direito à educação básica, obrigatória e de qualidade deve ser oferecido a todos os cidadãos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em seus princípios políticos e filosóficos comungam igualdade e as diferenças como valores indissociáveis para todas as etapas e níveis da educação escolar no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

⁷¹ Disciplina ministrada pelas Professoras Rosa Fátima de Souza, Maria Cristina de Senzi Zancul e Rosilene Batista Fiscarelli do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara.

Este estudo perpassou as abordagens teóricas acerca do campo do currículo, apresentando e contextualizando historicamente esse objeto social e cultural, bem como as relações de poder na qual estão imbuídas as políticas curriculares e seus desdobramentos, assim como suas implicações para a efetivação no contexto da escola e das práticas pedagógicas. Recorremos também às políticas educacionais para respaldarmos nossa reflexão sobre as orientações e diretrizes que constroem as bases curriculares para o Ensino Médio no âmbito federal e como estas direcionam as ações dos sistemas de ensino para efetivação destas deliberações legais.

Situamos historicamente a Educação Física e seus vínculos com a instituição escolar desde as primeiras décadas do século XX que, constantemente influenciada por essas políticas educacionais, configura-se partir do ano de 2001 como componente curricular obrigatório da Educação Básica, entretanto, condicionada aos mecanismos legais que ainda alicerçam a sua dispensa como prerrogativa de algumas situações apresentadas pelos alunos.

Entendemos que, enquanto componente obrigatório do currículo da Educação Básica, a Educação Física não pode estar restrita a um grupo de alunos considerados aptos a sua prática e outros não, ressaltando ainda mais a sua faceta biológica e o viés da aptidão física, amplamente discutidos e rechaçados pela comunidade acadêmica nas décadas de 1980 e 1990. Faço menção aqui, aos dispositivos legais que facultam sua prática aos alunos que tenham mais de 30 anos, em serviço militar, com prole, trabalhadores e também aqueles que possuem alguma “afecção”. Acreditamos que esses preceitos legais deslegitimam essa condição de disciplina curricular e principalmente, subtraem desses alunos a sua relação com o conhecimento e as contribuições que a prática pedagógica da Educação Física traz para sua formação.

Sob a fundamentação destes contextos, direcionamos nosso olhar para os desdobramentos no âmbito estadual advindos destas legislações e como elas se convergiram politicamente para a elaboração do Currículo do Estado de São Paulo implementado a partir de 2008 e consolidado no ano de 2010.

As premissas apresentadas para implementação desta proposta curricular desconsideraram toda a tradição do Estado de São Paulo como proponente de políticas curriculares inovadoras permeadas por discussões e reflexões com a rede, os professores e comunidade acadêmica nas décadas de 1980 e 1990, conforme salienta Souza (2006).

O discurso oficial da SEE aponta como justificativa principal para a melhoria da qualidade do ensino oferecido a adoção de um currículo único e a padronização dos conteúdos para toda a rede de ensino. Ressaltamos, ainda, que esta medida também se pautou nos resultados apresentados nas avaliações externas de larga escala como o SARESP, o SAEB

(Prova Brasil) e também o ENEM. Entendemos, portanto, que a educação de qualidade referida será traduzida e avaliada a partir dos resultados obtidos pelas escolas nestes instrumentos.

O que podemos inferir a partir desta justificativa é que a formação humana, o ensino e aprendizagem, a responsabilidade social, o professor reflexivo, a autonomia foram paulatinamente transformando-se em índices, avaliações externas, desempenho, meritocracia, eficiência, gestão, tratando a instituição escolar como uma empresa de produção em série com metas e objetivos a serem cumpridos. Estas ações responsabilizam os professores para o desenvolvimento das orientações apresentadas nos Cadernos do Professor e do Aluno e os resultados destes, frequentemente desconsideram as especificidades e as condições singulares que permeiam o cotidiano escolar.

Neste sentido, este estudo de caso deu voz ao Professor de Educação Física e aos alunos do Ensino Médio visando cotejar o olhar desses agentes com a reforma curricular implementada a partir do ano de 2008. Essa aproximação mostrou-nos indícios sobre os modos de fazer da escola, as tensões e conflitos gerados, tanto na aceitação, como na recusa às prescrições oficiais, bem como a primazia da educação de qualidade para todos.

Para a maioria dos alunos deste estudo, o Ensino Médio representa uma fase de preparação para o ingresso no ensino superior ou de inserção no mercado de trabalho. Isso tornou-se evidente em suas respostas ao valorizar as disciplinas de caráter propedêutico e, a Educação Física como a disciplina que mais gostam, indicando uma relação harmoniosa entre ambos: professora e os alunos. O direcionamento das aulas é organizado a partir de vivências práticas e teóricas, considerando as preferências dos alunos nesta dinâmica pedagógica e os esportes coletivos (Futebol e Voleibol) são os conteúdos priorizados nestas aulas. Desta forma, mesmo não sendo estes esportes a preferência de muitos alunos, os quais reivindicam outros conteúdos para as aulas de Educação Física, estes ainda são predominantes. Quanto aos eixos temáticos propostos pelo Currículo, estes são pouco trabalhados nas aulas.

Os dados desta pesquisa sugere que a reivindicação de outros conteúdos/temas pelos alunos pode advir do vasto leque de possibilidades da cultura corporal como objetos de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física apresentadas no Caderno do Aluno que é visto a partir de uma heterogeneidade de respostas que vão desde oferecer subsídios à aprendizagem, como indicador de atividades diferenciadas. Para alguns, as indicações são entediantes e de difícil realização nesta escola, devido à ausência de recursos materiais e ao seu caráter meramente informativo e utilitário.

Os conhecimentos apresentados nestes Cadernos também podem auxiliar o aluno no que se refere às provas do ENEM. Este exame é revestido de grande importância por esses jovens,

que o consideram como um propulsor de acesso ao ensino superior e aos demais benefícios oferecidos pela política governamental por meio dele. Nota-se aqui que os Professores também orientam os alunos a esse respeito, incluindo a de Educação Física. Entretanto, a inserção da Educação Física no referido exame ainda mostra-se incipiente devido a diversos fatores, que perpassam desde a prática descontextualizada nas escolas, até a forma como esta disciplina é abordada no referido exame.

A política curricular do governo federal em relação ao ENEM, devido a sua adesão tanto por parte dos alunos quanto dos sistemas de ensino público e privado, atrelou-o a vários condicionantes: avaliadora desta etapa de ensino, certificadora, ingresso ao ensino superior e facilitadora de benefícios dos programas estudantis. Assim sendo, qual o sentido social da escola para o Ensino Médio? Propor uma formação crítica aos alunos ou revestir-se de caráter propedêutico para avaliações e ingresso no ensino superior?

Utilizaram o espaço do questionário para tecer opiniões críticas em relação ao Currículo de Educação Física, questionar e criticar a predominância dos esportes Futebol e Voleibol nas aulas em detrimento de outros conteúdos, como a Ginástica, as Lutas e a Dança, dentre outros e elogiar diversos aspectos que relacionam-se com a aula como um todo. Dentre esses aspectos, criticaram a falta e o péssimo estado dos materiais utilizados nas aulas de Educação Física, reivindicando, ainda, mais apoio ao esporte na escola e a realização de trabalhos em grupo para contribuir na socialização dos alunos; elogiaram a possibilidade de expressar sua opinião e de aprender e praticar seu esporte preferido na escola. As críticas apresentadas pelos alunos são evidenciadas no relato da Professora sobre sua prática pedagógica e as dificuldades decorrentes da implementação desta Proposta na escola.

A ação iniciada com o Jornal do Aluno no ano de 2008 trouxe à Professora entraves com os alunos e seus pais, com os demais professores da escola e com a equipe gestora; os primeiros por pautarem-se no conhecimento que possuem acerca da tradição construída pela área e os demais por desconhecerem ou ignorarem as especificidades da Educação enquanto prática pedagógica que não deve ser dissociada de sua vivência impregnada da corporeidade e, portanto, compreendida e assimilada a partir dessa relação, conforme salientada por Betti e Zuliani (2002).

Outros episódios foram insurgindo como: a vinda do Caderno do Aluno, a ausência de ações de formação continuada, espaços e tempo para a reflexão e apropriação desses conhecimentos apresentados na proposta. Somou-se, ainda, a escassez de recursos materiais para as aulas de Educação Física e também a falta deste material didático para todos os alunos, comprometendo, desta forma, o trabalho desta proposta.

Apesar das situações adversas, a Professora considera que o material proposto pela SEE é bom, pois auxilia o seu trabalho e contribui para a formação dos alunos. Menciona, ainda, que não tinha conhecimento sobre muitas das atividades apresentadas na proposta e que isto possibilitou aprender um pouco mais.

Os dados dessa pesquisa trouxeram subsídios para entendermos a dificuldade dos Professores de Educação Física no sentido de se apropriarem das prescrições oficiais e transformá-los em conhecimentos significativos para os alunos. Indicaram também a ausência de espaço e tempo para reflexões e discussões pautadas sobre os conteúdos a serem ensinados e o exercício da docência, que constituirão o conhecimento pedagógico dos conteúdos.

Ressaltamos ainda, a questão da formação tanto inicial quanto continuada e como esta reflete na implementação das propostas curriculares e na prática educativa do professor. Como esperar que este profissional implemente conteúdos e práticas diferenciadas, se em sua formação inicial os currículos dos cursos de licenciatura priorizam os esportes em detrimento dos demais conteúdos?

Em relação a formação continuada, conforme salientou a professora, o curso oferecido era a distância e muito superficial. Desta forma, acrescida a falta de estrutura física e materiais para as aulas de Educação Física, dentre outros entraves, a situação de desestímulo é tão acentuada que seria necessário repensar o investimento feito na produção e disseminação destes materiais. Se a escola é um *lócus* privilegiado para as ações de formação do professor, quais espaços e tempo são destinados à essa formação neste ambiente?

Os dados trazidos por essa pesquisa permite-nos afirmar que o currículo de Educação Física e seus materiais didáticos propostos para o ensino médio ainda carecem de adequações, reflexões e apropriação por parte do professor para que ele possa subsidiar a sua prática pedagógica.

Os alunos ao tomarem conhecimento dos temas e conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, por meio dos Cadernos do Aluno, passaram a reivindicar e questionar essas proposições, mostrando a sua importância, no sentido de conscientizá-los sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento. Notabilizou-se ainda, uma profusão de respostas no que tange ao Caderno do Aluno, explicitando assim que há uma desconexão de ideias entre as aulas Educação Física, o currículo ora proposto e a sua contribuição para a aprendizagem.

Contribuiu também para trazer à tona como está se dando o processo de inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Médio desta escola, que conforme explicitado anteriormente, haviam 7 alunos com as seguintes deficiências: 1 intelectual, 1 auditiva, 1 visão subnormal, 2 física, 1 Síndrome de Down e 1 com distúrbio de aprendizagem. Todos manifestaram interesse

em participar da pesquisa e responderam o questionário, no entanto, apenas 1 não retornou o TCLE autorizado pelos seus responsáveis legais, e dessa forma, não fez parte da pesquisa. Ressalta-se aqui, que todos participam dentro de suas possibilidades das aulas de Educação Física, mesmo no caso de uma das alunas cadeirante que possui uma distrofia congênita e, amparada pela lei 1044/69 é dispensada desta disciplina, mas, voluntariamente, se envolve nas atividades que pode realizar.

Alguns desses alunos recebem atendimento educacional especializado nas salas de recursos desta rede e outros em entidades especializadas para as suas peculiaridades, lembrando que este atendimento é dever constitucional do Estado, a ser ofertado no turno inverso da escolarização, no ensino regular. No entanto, é facultado às suas famílias a escolha deste atendimento neste espaço, ou em instituições conveniadas com a Secretaria da Educação.

Em relação aos recursos necessários, a presente escola disponibiliza de 2 cuidadores para atender as alunas cadeirantes, computadores pessoais e transporte público adaptados às suas necessidades. Isso reflete na boa avaliação da escola por parte dos alunos no que se refere ao ambiente escolar, às práticas pedagógicas, a relação professor/aluno, o respeito da equipe escolar pelos alunos e seus responsáveis, ao espaço e acessibilidade física, os recursos materiais para os estudantes com deficiência e o respeito à diversidade, conforme constado no questionário. Entende-se aqui ser essa, uma escola aberta às diferenças de gênero, religião, raça, deficiências, dentre outros, conforme preconizado na Constituição Federal e nas legislações educacionais.

Acresce-se ainda os bons resultados nas avaliações externas, destacando-se em primeiro lugar da Diretoria de Ensino nos anos de 2010/2011 e em 2012, situou-se entre as primeiras posições, conforme constatado no site da SEE que divulga os resultados do SARESP e do IDESP e também pela equipe gestora por meio de folder informativo que apresenta à comunidade escolar, as diversas ações pedagógicas realizadas durante o ano letivo. A ilustração deste folder encontra-se no anexo E.

Consideramos como fundamentais, os caminhos que reconhecem as diversidades e as singularidades dos sujeitos, bem como as escolas que os compõem, dotando-as dos recursos necessários para formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Sob essas premissas, não há como ressignificar a prática pedagógica do professor e solicitar qualquer mudança de atitude, sem propiciar espaços para reflexões tanto na escola, quanto nos ambientes de formação continuada oferecidos por essa rede de ensino.

Acreditamos, portanto, ter atingido os objetivos deste estudo, deixando alguns leques para novas pesquisas que pretendemos realizar sobre o Currículo proposto para a Educação

Física, a partir dos conteúdos e eixos temáticos que contribuem para a prática pedagógica dos Professores para além dos conteúdos esportivos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. B. L.; EITERER, C.L. A ênfase metodológica na formação de professores no PABAE. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 93 n. 108, jan/jun, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1367/1173>>. Acesso em: 1 out. 2013.
- ACCIOLY, A. R.; MARINHO, I. P. **História e organização da Educação Física e dos desportos**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1956. v. 1.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.(orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 4.ed. – São Paulo, Cortez, 2000.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2001.
- BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E. J. A Educação Física no Ensino Médio: relevante ou irrelevante? **Instituto Catarinense de Pós-graduação**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-02.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, E. S. S. Tendências recentes do currículo na escola básica. **Fundação Carlos Chagas**, Difusão de Ideias, São Paulo, s/v, p. 1-13, dez, 2006.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 25, p. 105-115, dez. 2011.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p. 73-81, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, A; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 368-385. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 02 ago. 2011.
- BONATO, N. A. M.; MANZOLI, L. P. Projeto político-pedagógico: um estudo com professores de educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência. In: MANZOLI, L. P.; SIGOLO, S. R. R. L. (Orgs.) **A pessoa com deficiência: perspectivas educacionais em estudo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 189-210.

BONATO, N. A. M. **Inclusão Escolar: um estudo da formação continuada dos professores de Educação Física na cidade de Araraquara – SP**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

BRANDOLIN, F. **A percepção dos alunos sobre a Educação Física no Ensino Médio**. 2010. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 14 set. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 24 mai. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-7037-21-dezembro-2009-598951-publicacaooriginal-121386-pe.html>>. Acesso em: 22 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Resolução Nº 4, de 02 de Outubro de 2009**: Resolução CEB/CNE 4/2009. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out. 2009. Seção 1, p. 17-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/Enem2009_matriz.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/SEESP.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2008b.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>>. Acesso em: 07 mar. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 02 mar. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 22. Mai. 2008.

BRASIL. Lei n. 11.342, de 18 de agosto de 2006. Institui o dia 1º de setembro, como o dia do Profissional de Educação Física. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L11342.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. v. 1. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 13 out. 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 21 dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26 §3º e do art. 92 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10793.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm>. Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10328.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de expansão e melhoria do ensino médio**. Projeto Escola Jovem. Brasília: Ministério da Educação, 2000. 15 p.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 114p.

BRASIL. Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1998c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9696.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 23 mar. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1996a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1996b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9424.htm>>. Acesso em: 17 out. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 mai.2008.

BRASIL. Lei n.7.692, de 20 de dezembro de 1988. Dá nova redação ao disposto na Lei n. 6.503, de 13 de dezembro de 1977, que “dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino”. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7692.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasil. Brasília, DF: Senado 1988.

BRASIL. Lei n. 6.503, de 13 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L6503.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Lei n.6.202, de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituídos pelo Decreto-Lei n. 1.044 de 1969, e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos,

Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/1970-1979/L6202.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Decreto n. 69.450, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-norma-pe.html>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1969. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del1044.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L4024.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Lei n. 1.920 de 25 de julho de 1953. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. **Ministério da Educação**: Portal MEC, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L1920.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Ministério da Educação**: Portal MEC, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

BRASIL. Decreto-lei n. 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Ministério da Educação**: Portal MEC, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. “São Paulo faz escola”? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.) **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas: Papyrus, 2011, p. 219-246.

CAMPOS, M. M. Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.6, n., p. 1-8 Dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 21. Abr. 2014.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13-37.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CASTRO, R. C. B. **Uma cadeia criativa na formação de educadores a partir da proposta curricular do estado de São Paulo para a disciplina Educação Física**. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CAVALCANTE, L. P. F. et al. ENEM 2005 - pressupostos teóricos, desenho metodológico e análise de resultados. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 2, p. 309-319, jul./dez. 2006.

CELANTE, A. **Educação Física no Ensino Médio: uma experiência de intervenção na perspectiva da cultura corporal**. 2000. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. C. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial da União**: Seção I, Brasília, DF, 10 Set. 1987.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 09 Jul. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Fixa as diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Resolução n. 07, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 09 Dez. 2010.

DAÓLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAÓLIO, J. (coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DAÓLIO, J. (coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DAÓLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

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

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.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações**. Motriz, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES, H. A. **Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais**. Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450 – 457, abr./jun. 2010.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas. v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERREIRA, L. A. **Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

FERREIRA, W. B.; MARTINS, R. C. B. **De docente para docente: práticas de ensino e diversidade na educação básica**. São Paulo: Summus, 2007.

FONSECA-JANES, C. R. X. OMOTE, S. Os cursos de pedagogia da universidade estadual paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013.

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

GALLARDO, J. S. P. (Org.). **Educação Física: contribuições à formação profissional**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. 149 p.

GIAVARA, A. P. **Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o Ensino Médio no programa educacional “São Paulo faz escola”**. 205 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: Da escola básica à universidade**. Campinas: Papirus, 2011.

HAMILTON, D.; GIBBONS, M. Notes on the origins of the educational terms class and curriculum. **The annual Convention of the American Education Research Association**, Boston, apr. 1980.

INEP. Portaria nº 179, de 28 de abril de 2014. Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das instituições certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção do certificado de conclusão do ensino médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no exame nacional do ensino médio – ENEM. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, nº 80, 29 abr. 2014. Seção 1, p. 40. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2014/portaria_n179_dispoe_sobre_processo_certificacao_competencias.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

JEFFREY, D. C. O monitoramento da educação básica na esfera estadual: o caso paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: Da escola básica à universidade**. Campinas: Papirus, 2011, p. 63-76.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, mai./ago. 2011.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 169 – 202, nov. 2003.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851 – 873, jul./set. 2010.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000.

LEMES, S. S. A avaliação educacional e escolar revisitada e a reflexão pontual de conceitos, fundamentos e indicadores frente às demandas para a escolarização atual. In: RIBEIRO, R.; LEMES, S. S.; MONTEIRO, S. A. I. (Orgs.). **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais**. São Carlos: RiMa Editora, 2010, p. 65-78.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o Ensino Médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268 – 284, maio/ago. 2011.

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. Educação Física no Ensino Médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 09, n.66, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd66/medio.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

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

MACHADO, N. M. L. **A escola ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar**. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MANZOLI, L. P. *et al.* Atividades rítmicas com alunos surdos incluídos no ensino fundamental I: relato de experiência. In: RIBEIRO, R. (Org.). **Educação Especial: olhar o presente para pensar o futuro**. Botucatu: QuintAventura Livros/UNESP, 2014. p. 57-77.

MANZOLI, L. P.; SIGOLO, S. R. R. L. (Orgs.) **A pessoa com deficiência: perspectivas educacionais em estudo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Cia. Brasil Editora, [19-].

MARINHO, I. P. **Os clássicos e a Educação Física**. Rio de Janeiro: Educação, 1945.

MARTINELLI, C. R.; MERIDA, M.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D. E.; SOUZA, J. X. de. Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação do documento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 109, p. 67-87, 2000.

MELO, R. Z.; FERRAZ, O. L. O novo Ensino Médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, abr./jun. 2007.

MELONI, A. **Currículo e ensino de geografia : análise da implementação do programa São Paulo faz escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial. **Revista Educación y Pedagogia**, Bogotá, v. 22, n.57, p. 93-109, may./ago. 2010.

MENEZES, R.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física no Ensino Médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. especial, p. 99 – 107, 2006.

MIRANDA, A. C. M.; LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B. A Educação Física no Ensino Médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.621-630, jul./set. 2009.

MOEHLECKE, S. Ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.(orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 4.ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.(orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 4.ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 23, p. 156-168, mai/ago. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820030002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2014.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOREIRA, A. F. B. As diretrizes curriculares do ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.2, n.11, p. 358-375, ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 21. Abr. 2014.

MITRULLIS, E. Ensaios de inovação no Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 58, p. 113-124, 2002.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

NEIRA, M. G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 241-257, jan./mar. 2012.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção: A reflexão e a prática no ensino; v. 8).

NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 23-27, nov. 2011. Suplemento n. 6.

NOZU, C. S.; BRUNO, M. M. G. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

OKUBO, T. C. A. Q. **Currículos em contextos: permeabilidades discursivas na proposta curricular do estado de São Paulo (2008)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, C. M. S. **As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

OLIVEIRA, P. R. G.. **As relações com os saberes da Educação Física: os pontos de vista dos alunos jovens em relação à disciplina Educação Física em uma escola pública federal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

OLIVEIRA, A. C. S.; RAMOS, G. N. S. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do Ensino Médio. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n.3, p. 252-259, jul./set. 2008.

ONU. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**. Nova Iorque, Estados Unidos da América: ONU, 2006.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A participação dos alunos do Ensino Médio em aulas de Educação Física: algumas considerações. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2. sem. 2005.

PAULILO, A. L. Ensino de história, expectativas de aprendizagem e a reorientação curricular em São Paulo. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n.1, p. 86-115, jan./abr. 2013.

PÉREZ GALLARDO, J. S. (Org.). **Educação Física: contribuições à formação profissional**. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

RAMPINI, E. A. **Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da secretaria da educação do estado de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia da pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

RIBEIRO, R. (Org.). **Educação Especial: olhar o presente para pensar o futuro**. Botucatu: QuintAventura Livros/UNESP, 2014.

RIBEIRO, R.; LEMES, S. S.; MONTEIRO, S. A. I. (Orgs.). **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais**. São Carlos: RiMa Editora, 2010.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação Especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2011.

RUFINO, L. G. B. **“Campos de luta”**: o processo de construção coletiva de um livro didático

na Educação Física no Ensino Médio. 2012. 364f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B. Políticas curriculares no ensino médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

SANTOS, J. M. C. T. Exame nacional do ensino médio: entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular. **Educar em Revista**, v. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SANTOS, R. M. R.; MOREIRA, M. H. B. Tecendo aproximações entre preconceito e deficiência no processo de inclusão escolar. In: NOZU, C. S.; BRUNO, M. M. G. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 61-80.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 08 de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo. Disponível em: < <http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo: SE, 2011. 260 p. Disponível em: <http://issuu.com/educacaosp/docs/curr_culo_linguagens__c_digos_e_suas_tecnologias_e/1>. Acesso em: 02 mar. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 1ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 1ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 1ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v.3.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 1ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 2ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 2ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 2ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 3.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 2ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 3ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 3ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 3ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 3.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do aluno: educação física, ensino médio – 3ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 5ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 5ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 5ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 3.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 5ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 6ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 6ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 6ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 3.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 6ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 7ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 7ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 7ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 3.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 7ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 8ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 8ª-série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 8ª-série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 3.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 8ª-série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 1ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 1ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 1ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v.3.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 1ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 2ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 2ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 2ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 3.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 2ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 3ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 3ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 3ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 3.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do professor: educação física, ensino médio – 3ª- série. **Secretaria da Educação**. São Paulo : SEE, 2009. v. 4.

SÃO PAULO (Estado). Gestão do currículo na escola: Caderno do Gestor. **Secretaria da Educação**. São Paulo: SE, 2009. v. 1. Disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG-VOL4.pdf>> Acesso em: 24 out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Gestão do currículo na escola: Caderno do Gestor. **Secretaria da Educação**. São Paulo: SE, 2009. v. 2. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG-VOL5.pdf>> Acesso em: 24 out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Gestão do currículo na escola: Caderno do Gestor. **Secretaria da Educação**. São Paulo: SE, 2009. v. 3. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG-VOL6.pdf>> Acesso em: 24 out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 98 de 23 de dezembro de 2008. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 85 de 26 de novembro de 2008. Dispõe sobre os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, implementados, em 2008, na rede estadual de ensino, em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, de que trata o artigo 7º da Res. SE nº 83/2008. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo. Disponível em: <http://desul3.edunet.sp.gov.br/G_Legislacao/ResolucaoSE_85_26nov08_profissional.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 83 de 25 de novembro de 2008. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo. Disponível em: <http://desul3.edunet.sp.gov.br/G_Legislacao/ResolucaoSE_83_25nov08_curriculo.htm>. Acesso em 15 mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 76 de 07 de novembro de 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. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 11 de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

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

SÃO PAULO (Estado). Gestão do currículo na escola: Caderno do Gestor. **Secretaria da Educação**. São Paulo: SE, 2008b. v. 1. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG-VOL1.pdf>> Acesso em: 24 out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Gestão do currículo na escola: Caderno do Gestor. **Secretaria da Educação**. São Paulo: SE, 2008c. v. 2. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG-VOL2.pdf>> Acesso em: 24 out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Gestão do currículo na escola: Caderno do Gestor. **Secretaria da Educação**. São Paulo: SE, 2008d. v. 3. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG-VOL3.pdf>> Acesso em: 24 out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 92 de 19 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2008.

SÃO PAULO (Estado). São Paulo: uma nova agenda para a educação pública. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/acoes.htm/noticias/>>. Acesso em: 11 set. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Lei Nº 11.498 de 15 de outubro de 2003. Autoriza o poder executivo a instituir programas de formação continuada destinados aos integrantes do quadro do magistério da secretaria da educação, e dá outras providências correlatas. **Casa Civil**. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/132837/lei-11498-03>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 48.298 de 3 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a implantação dos programas de formação continuada, destinados aos integrantes do quadro do magistério da secretaria da educação, de que trata a Lei n. 11.498, de 15 de outubro de 2003. **Casa Civil**. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/132837/decreto-48298-03>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

SARAIVA, A. B. **A visão dos professores de educação física sobre a reforma curricular paulista**. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2010.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA FILHO, A. S. **As escolhas de adolescentes em aulas de Educação Física no Ensino Médio**. 2000. 56f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e

Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, A. G. de; FREIRE, E. dos S. Planejamento Participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 29 – 36, 2008.

SOUZA, A. S. **Educação Física no Ensino Médio**: representações dos alunos. 2008. 148p. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, R.F. Política Curricular no Estado de São Paulo nos Anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, pp. 203-221, jan/abr, 2006.

SOUZA, R. F. **Teorias de Currículo**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008a.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008b.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. As questões de Educação Física no Enem: um divisor de águas ou apenas mais um aspecto? In: VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XII Simpósio Paulista de Educação Física, 2011, Rio Claro. **Anais... Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1 (Supl.1), S1-S523, jan../ mar. 2011.

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

SOUZA JÚNIOR, O. M.; FERREIRA, S. D. A Educação Física frente ao novo Exame Nacional do Ensino Médio. In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar / V Shoto Workshop, 4, 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009. CD ROM.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida Escolar na encruzilhada das aprendizagens: o Conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: 12. Jun. 2014.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Ed da UFRGS/Sulina, 2004.

UNESCO. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em: 07 jun. 2007.

UNESCO. **Declaração de salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGHI, F. H. L. S.; ALVES, F. D. Conteúdos da educação física escolar na prova do enem: um diálogo com a cultura corporal. In: VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XII Simpósio Paulista de Educação Física, 2011, Rio Claro. **Anais... Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1 (Supl.1), S1-S523, jan./ mar. 2011.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, v. 28, n. 1, jan./abr., p. 24 – 37, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

PREZADO(A) ALUNO(A),

Por favor, escolha um apelido no qual gostaria de ser chamado na pesquisa e que você não seja identificado:

1. Série que frequenta: _____ N° Chamada _____ Sua idade: _____ anos

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Porque escolheu essa escola para estudar? (ASSINALE SOMENTE UMA ALTERNATIVA)

A escola é próxima da minha casa.

Fui indicado pela escola que estudava anteriormente.

Por acreditar que esta seja uma boa escola para minha formação.

Outro motivo. Qual? _____

4. Qual o seu principal interesse em frequentar o Ensino Médio? (ASSINALE SOMENTE UMA ALTERNATIVA)

Concluir esta etapa de formação e me preparar para o vestibular.

Concluir esta etapa de formação para ingressar no mercado de trabalho.

Para me tornar um cidadão crítico e reflexivo.

Nenhum, pois só frequento por obrigação.

5. Qual avaliação você faz da sua escola nos seguintes itens:

Itens	Ruim	Regular	Bom	Excelente	Não tem
O conhecimento que os professores têm das matérias e a maneira de ensiná-las.					
As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios culturais, estudos do meio ambiente.					
As condições de uso da biblioteca da escola e seu acervo.					
As condições da sala de aula para a aprendizagem.					

As condições dos laboratórios para a aprendizagem nas aulas de Química, Física e Biologia.					
Acesso a computadores e outros recursos de informática.					
A possibilidade para realização de trabalhos em grupos.					
As condições da quadra poliesportiva e demais espaços para as aulas de Educação Física.					
A atenção e o respeito dos funcionários e dos professores com os alunos e os pais.					
A direção da escola.					
A localização da escola.					
A segurança (iluminação, policiamento, dentre outros).					
A acessibilidade física e os recursos materiais para estudantes com deficiência (rampas, corrimãos, banheiros adaptados e outros recursos necessários)					
O respeito à diversidade (escola aberta as diferenças de gênero, religiosa, raças, orientação sexual, deficiências, dentre outros).					

6. Na sua opinião, qual disciplina é a mais importante para a sua formação no Ensino Médio?

Enumere com o número 1 a mais importante e, assim sucessivamente até o número 12 que seria a de menor importância.

- Arte Biologia Educação Física Filosofia
 Física Geografia História Inglês
 Matemática Português Química Sociologia

7. Qual é a disciplina que você mais gosta? Enumere de 1 a 12 de acordo com a sua preferência.

- Arte Biologia Educação Física Filosofia
 Física Geografia História Inglês
 Matemática Português Química Sociologia

8. Sobre as aulas de Educação Física, assinale como você avalia os itens listados abaixo:

Itens	Sim	Não	Às vezes
Tenho um bom relacionamento com o meu professor(a).			
Meu professor(a) orienta os alunos durante a realização das atividades.			

Só participa das aulas de Educação Física quem estiver de uniforme adequado.			
Os alunos participam da escolha das atividades a serem trabalhadas nas aulas.			
Meu professor(a) ministra aulas teóricas.			
A quadra é utilizada por mais de uma turma/classe ao mesmo tempo.			
Os alunos respeitam o professor(a) de Educação Física			

9. Em relação aos conteúdos das aulas de Educação Física, marque com que frequência estes são ministrados por seu professor(a):

Conteúdos	Semanalmente	Mensalmente	Bimestralmente	Nunca
ESPORTES COLETIVOS. Exemplos: Voleibol, Basquetebol, Handebol, Futebol, dentre outros.				
ESPORTES INDIVIDUAIS. Exemplos: Atletismo, Ginástica Artística, Rítmica, Tênis de Mesa, dentre outros.				
Jogos e Brincadeiras populares.				
LUTAS. Exemplos: Capoeira, Judô, Caratê, Boxe, Tae kwon do, dentre outros.				
GINÁSTICA. Exemplo: Rítmica, Artística, Acrobática, Academia, dentre outras.				
Danças				
Lazer				
Corpo, Saúde e Beleza				
Esporte e Mídia				
Contemporaneidade				

10. O Caderno do Aluno auxilia a aprendizagem nas aulas de Educação Física?

SIM

NÃO

ÀS VEZES

Por quê? _____

11. O seu professor trabalha as atividades propostas no Caderno do Aluno?

SIM NÃO ÀS VEZES

12. De que maneira? (ASSINALE SOMENTE UMA ALTERNATIVA)

- Utiliza o material na sala de aula
- Utiliza o material na sala de aula, fazendo uso de outros recursos como vídeos, discussões, dentre outros.
- Utiliza o material na sala de aula e solicita que as atividades sejam realizadas como tarefa.
- Não utiliza o material em sala de aula e solicita apenas a realização das atividades do Caderno como tarefa

13. Assinale os itens que achar importante para a sua formação. Os conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física me servirão para: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS VOCÊ ACHAR NECESSÁRIO)

- Ter opinião própria.
- Ser um cidadão responsável.
- Compreender a importância da prática de atividades físicas para minha saúde no decorrer da vida.
- Ao assistir competições esportivas.
- Para o meu Lazer.
- Não servirá para nada.
- Outro. _____

14. Você pretende fazer o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)?

SIM NÃO AINDA NÃO DECIDI

15. Se você vai fazer o ENEM, qual o principal motivo? (ASSINALE SOMENTE UMA ALTERNATIVA)

- Para testar meus conhecimentos/minha capacidade de raciocínio.
- Para entrar na faculdade/conseguir pontos para o vestibular/conseguir bolsa do governo.
- Para conseguir um emprego.
- Ainda não sei.
- Outro motivo. Qual? _____

16. Você tem conhecimento que há questões no exame do ENEM específicas da disciplina Educação Física?

SIM NÃO

Se você respondeu SIM, assinale como ficou sabendo:

- Por meu professor de Educação Física
- Pelos professores da minha escola
- Pela Direção/Coordenação da minha escola
- No site do ENEM
- Na mídia em geral (TV, Jornais, Revistas, sites)
- Por algum amigo
- Em cursinhos preparatórios para vestibular
- Outro. Qual? _____

17. Seu Professor de Educação Física já apresentou, trabalhou ou discutiu em suas aulas as questões do ENEM dos anos anteriores que referem-se a Educação Física?

- SIM NÃO NÃO ME LEMBRO/NÃO SEI

Se você respondeu SIM, assinale uma das afirmações abaixo:

- Apresentou as questões para conhecimento dos alunos.
- Apresentou as questões e mencionou que as mesmas estavam relacionadas com os conteúdos propostos nas suas aulas.
- Apresentou as questões e mencionou que as mesmas estavam relacionadas com os conteúdos propostos nas suas aulas e nos Cadernos do Aluno.
- Outro. _____

18. Na sua opinião, os conteúdos do Caderno do Aluno de Educação Física proporciona um bom conhecimento para a prova do ENEM?

- SIM NÃO NÃO SEI OPINAR

Justifique sua resposta.

19. Faça o seu comentário a respeito dos Cadernos do Aluno.

20. Gostaria de apresentar algum comentário a respeito do Currículo de Educação Física.

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Ilma Sra.

Venho por meio desta, solicitar autorização para coleta de dados para minha orientanda Neusa Aparecida Mendes Bonato, aluna de Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara e Professora de Educação Básica II – Educação Física na Escola Estadual “Antonio Lourenço Côrrea”.

A presente professora realizou sob minha orientação o Mestrado intitulado “Inclusão Escolar: Um estudo da formação continuada de professores de Educação Física na cidade de Araraquara – SP”, neste mesmo programa, contando com o apoio do Programa Bolsa Mestrado desta Secretaria.

O estudo trouxe contribuições significativas no que diz respeito à formação continuada com a temática inclusão escolar oferecida por esta rede de ensino aos professores de Educação Física.

Para a realização do estudo, a minha orientanda contou com a colaboração de Supervisores e Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica, bem como dos Diretores e Professores Coordenadores das Unidades Escolares da cidade de Araraquara e seus respectivos Professores de Educação Física, os quais trouxeram contribuições valiosas para o desenvolvimento da pesquisa, que foi reconhecida pela banca examinadora, como pontos extremamente positivos.

No ano de 2010, com o intuito de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no mestrado, foi aprovada no processo seletivo para o Doutorado, tendo no presente momento, cumprido os créditos de disciplinas no Programa.

A pesquisa atual tem como meta analisar como está se dando a participação dos alunos matriculados no Ensino Médio das Escolas Estaduais da cidade de Araraquara SP, nas aulas de Educação Física, a partir do Currículo do Estado de São Paulo, implementado no ano de 2010, pautados na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para a realização deste estudo será necessário realizar entrevista com: Diretores e Professores Coordenadores da escola em estudo, bem como seus respectivos Professores de Educação Física e aplicação de um questionário com alunos do Ensino Médio.

De acordo com o exposto, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para iniciarmos a coleta dos dados conforme consta no projeto de pesquisa em anexo.

Despeço-me atenciosamente e colocando-me a inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Araraquara, 04 de Outubro de 2011.

PROF^a. DR^a LUCI PASTOR MANZOLI
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

À
ILMA. Sra.
MARIA JOSÉ SERRA VICENTE ZACCARO
DIRIGENTE DE ENSINO – ARARAQUARA - SP

APÊNDICE C – CARTA CONVITE**CONVITE****Prezado(a) Aluno(a)**

Você está sendo convidado(a) para participar voluntariamente de uma pesquisa científica que tem por objetivo verificar junto aos alunos do Ensino Médio como está se dando a sua participação nas aulas de Educação Física, a partir dos conteúdos ministrados por seus professores.

Para tanto, precisamos de sua colaboração para responder as perguntas de um questionário sobre o material didático denominado "Caderno do Aluno". A sua colaboração será de extrema importância para podermos analisar melhor essa disciplina e propor na medida do possível, mudanças que venham contribuir para a sua melhoria.

Gratos pela sua colaboração.

Atenciosamente,

Neusa Aparecida Mendes Bonato
Doutoranda

Profª Drª Luci Pastor Manzoli
Orientadora

APÊNDICE D – TCLE ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Senhor(a)

Neusa Aparecida Mendes Bonato, professora de educação básica – PEB-II da disciplina Educação Física da Escola Estadual Antonio Lourenço Correa e aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Doutorado, está desenvolvendo um trabalho de pesquisa que tem por objetivo analisar o Currículo de Educação Física do Ensino Médio do Estado de São Paulo implantado no ano de 2010 e verificar a sua efetivação em três séries de uma Escola Estadual da cidade de Araraquara SP.

Para tanto, o(a) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar do estudo acima mencionado respondendo a um questionário que dará suporte à Tese de Doutorado, em andamento na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara, sob a orientação da Professora Doutora Luci Pastor Manzoli, provisoriamente intitulada: O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO COM ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.

Esclarecemos que a pesquisa poderá acarretar riscos mínimos, uma vez que se trata de responder a um questionário e sua participação é totalmente voluntária, podendo você e o(a) menor: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto ocasione quaisquer ônus ou prejuízos à sua pessoa. Caso haja desistência após a coleta dos dados, os mesmos serão descartados e inutilizados.

As informações prestadas pelo(a) menor durante a realização da pesquisa serão discutidas em Grupo de Estudos e seus resultados serão divulgados na tese e em veículos de disseminação acadêmico-científica. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a confidencialidade dos dados e a total preservação da identidade dos participantes (unidade escolar, professores e alunos) do estudo proposto.

Informamos ainda que o(a) senhor(a) e o(a) menor sob sua responsabilidade não pagarão nem serão remunerados pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na mesma.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar:
 Neusa Aparecida Mendes Bonato, [REDACTED],
 [REDACTED],
 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Campus Ville, Telefone: (016) 3334-6224 ou 3334-6466 Endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Neusa Aparecida Mendes Bonato
Doutoranda

Profª Drª Luci Pastor Manzoli
Orientadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

EU, _____,
 responsável pelo(a) menor _____,
 aproveito-me deste para confirmar a colaboração do(a) menor na pesquisa intitulada “*O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO COM ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO*”, do mesmo modo que afirmo estar de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Araraquara, de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do(a) Aluno(a)

APÊNDICE E – TCLE PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Professor(a)

Neusa Aparecida Mendes Bonato, professora de educação básica – PEB-II da disciplina Educação Física da Escola Estadual Antonio Lourenço Correa e aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Doutorado, está desenvolvendo um trabalho de pesquisa que tem por objetivo analisar o Currículo de Educação Física do Ensino Médio do Estado de São Paulo implantado no ano de 2010 e verificar a sua efetivação em três séries de uma Escola Estadual da cidade de Araraquara SP.

Para tanto, solicitamos a sua colaboração para responder a uma entrevista semiestruturada que dará suporte à Tese de Doutorado, em andamento na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara, sob a orientação da Professora Doutora Luci Pastor Manzoli, provisoriamente intitulada: O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO COM ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.

Esclarecemos que a pesquisa poderá acarretar riscos mínimos, uma vez que se trata de responder a uma entrevista e sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto ocasione qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Caso haja desistência após a coleta dos dados, os mesmos serão descartados e inutilizados.

As informações por Vossa Senhoria prestadas durante a realização da pesquisa serão discutidas em Grupo de Estudos e seus resultados serão divulgados na tese e em veículos de disseminação acadêmico-científica. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a confidencialidade dos dados e a total preservação da identidade dos participantes (unidade escolar, professores e alunos) do estudo proposto.

Informamos ainda que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na mesma.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Neusa Aparecida Mendes Bonato, [REDACTED]

[REDACTED], ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Campus Ville, Telefone: (016) 3334-6224 ou 3334-6466 Endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Neusa Aparecida Mendes Bonato
Doutoranda

Prof^a Dr^a Luci Pastor Manzoli
Orientadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

EU, Professor(a) _____, aproveito-me deste para confirmar minha colaboração na pesquisa intitulada “*O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO COM ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO*”, do mesmo modo que afirmo estar de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Araraquara, de _____ de 2013.

Assinatura do Professor(a)

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMISTRUTURADA PROFESSOR**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DA PESQUISA**

Ano de Formação

Ano de Ingresso no Magistério Público Paulista

Tempo em que leciona no Ensino Médio e nesta Unidade Escolar

1. O que você acha do Currículo de Educação Física que foi inicialmente implantado a partir da Proposta Curricular no ano de 2008 e efetivado no ano 2010?

2. Você recebeu algum tipo de apoio ou formação continuada para aplicar esse Currículo?

Sim Não

Explique.

3. Como você vê os Cadernos do Professor e do Aluno oferecidos a partir da efetivação deste Currículo?

4. Você acha que os conteúdos do currículo apresentados para o Ensino Médio proporciona um bom conhecimento para os alunos? Por quê?

5. De acordo com o seu conhecimento, o currículo proposto encontra-se em consonância com a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?

Sim Não

Em que sentido?

6. Você trabalha em sala de aula com as questões do ENEM com os seus alunos do Ensino Médio?

Sim Não

Por quê?

7. Apoiado(a) em sua experiência docente, como você vê os Cadernos do Aluno utilizados nas aulas de Educação Física?

8. Algum outro comentário ou opinião a respeito do currículo você gostaria de acrescentar?

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DIRETORIA DE ENSINO

PROTÓCOLO - Diretoria de Ensino -
 Região de Araraquara
 Controle nº 2380/0035/2011
 Entrada: 05.10.11
 Saída:

DIRETORIA DE ENSINO DE
 ARARAQUARA
 DE ACORDO.
 Em 07/10/2011
 NEWTON AP. SANTOS
 RG: 9.799.003
 DIRETOR DE REG. ENSINO SUBST.

sup
Vedma

DIRETORIA DE ENSINO DE ARARAQUARA
 Aos Senhores Supervisores
 de Ensino para
 Manifestação.
 Em 06/10/2011
 NEWTON AP. SANTOS
 RG: 9.799.003
 DIRETOR DE REG. ENSINO SUBST.

Tratando-se de trabalho rele-
 vante para a Educação Inclusiva
 de alunos com deficiência, a
 supervisão é favorável à solicita-
 ção da professora Neusa Aparecida
 Mendes Bonato.

Araraquara, 06 de outubro 2011

W. Abdalla
 Vilmir Abdalla
 R. G.: 4.260.258
 Supervisora de Ensino

ANEXO B – JORNAL DO ALUNO

JORNAL DO ALUNO

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

fev/2008 – ensino fundamental **5ª série** | **6ª série**

Nome do aluno: _____
 Série: _____
 Escola: _____

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Governador: José Serra

Secretária da Educação: Maria Helena Guimarães de Castro

Pontapé inicial

Caros alunos,

Iniciamos agora mais uma jornada: dois mil e oito será, com certeza, um ano que fará a diferença. Preparamos diversos projetos para que você possa aprender sempre mais.

Nestes primeiros 42 dias de aula, até final de março, daremos o pontapé inicial para um importante projeto. Será um período essencial para a sua formação escolar, e que certamente fará diferença ao longo do ano.

Espero que você aproveite este material, elaborado especialmente para esse período, desfrutando-o e aproveitando-o o máximo possível.

Um grande abraço.

Maria Helena Guimarães de Castro
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

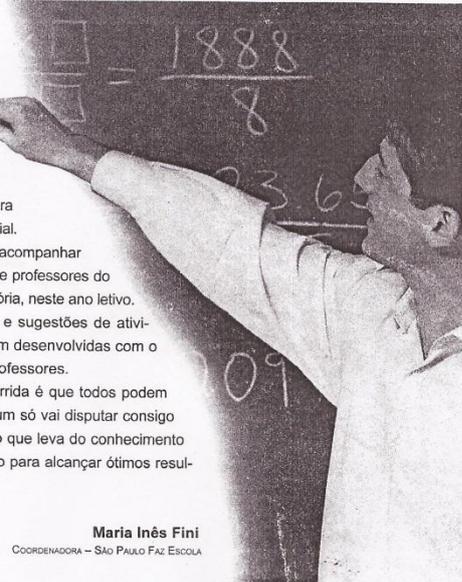
E aí, galera?

Vamos nos preparar para a grande largada de 2008? A ordem é esquentar os motores da inteligência para conquistar uma colocação especial.

Este jornal foi preparado para acompanhar a maratona de todos os alunos e professores do Estado de São Paulo rumo à vitória, neste ano letivo. Ele traz notícias, curiosidades e sugestões de atividades bem bacanas para serem desenvolvidas com o apoio e a firmeza de nossos professores.

E o melhor desta grande corrida é que todos podem chegar em 1º lugar, pois cada um só vai disputar consigo mesmo, percorrendo o caminho que leva do conhecimento que já possui àquele necessário para alcançar ótimos resultados escolares.

Então, vamos nessa?



Maria Inês Fini
COORDENADORA – SÃO PAULO FAZ ESCOLA

Língua Portuguesa p. 3	Arte p. 19	Geografia p. 32
Ler e escrever Língua Portuguesa. Assim você aprende mais e ajuda seus colegas a aprender.	Arte não é só fazer! Com a leitura, podemos mergulhar fundo no universo da arte: cinema, fotografia, pintura, teatro...	Localização e movimentação no espaço No dia-a-dia, precisamos ler mapas e encontrar pontos de referência. A Geografia nos ensina como fazer isso.
História p. 28	Matemática p. 41	Ciências p. 35
Unindo o passado ao presente História: um elo entre o passado e o presente, para construir um futuro melhor.	Exercitando a matemática Atualização de conhecimentos e habilidades envolvendo números e operações.	Nutrição e saúde Nutrição: tudo a ver com saúde. Fique esperto na hora de escolher o que vai comer!
Educação Física p. 23	Língua Estrangeira Moderna p. 13	ÍNDICE
Jogos, brincadeiras e danças Nosso corpo se move por meio de esportes, jogos, brincadeiras, danças... Vamos descobrir como?	Um bom companheiro Estudar uma língua estrangeira é gostoso e enriquecedor. Quer saber como?	Língua Portuguesa p. 3 LEM p. 13 Arte p. 19 Educação Física p. 23 História p. 28 Geografia p. 32 Ciências p. 35 Matemática p. 41



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Governador
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretária da Educação
Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária-Adjunta
Iara Gloria Areias Prado

Chefe de Gabinete
Fernando Padula

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE
Fábio Bonini Simões de Lima

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

Concepção e Coordenação Geral do Projeto

Maria Inês Fini

Coordenação Executiva

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação Comunitária

Presidente: Maria Alice Setúbal

Coordenadora Geral: Maria do Carmo Brant de
Carvalho

ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenação da Equipe de Produção

Anna Helena Altenfelder

Eloisa De Blasis

Maria Estela Bergamin

Colaboração

Lúcia Esmeralda Faustinoni

Regina Inês V. Estima

Zoraide Faustinoni da Silva

Leitores críticos

Egon Rangel (Língua Portuguesa)

Maria Elisa Fini (Matemática)

Autores – 5ª e 6ª série

Adriano Vieira – Educação Física

Antonio Gil Neto – Inglês

América dos A. Costa Marinho – Língua Portuguesa

Edna Aoki – Matemática e Geografia

Ivone do Canto Almeida – Educação Física

Jorge Miguel Marinho – Língua Portuguesa

Leandro Lamas Ferreira – História

Marcelo Donatti de Jesus – História

Maria Alice M. de O. Armelin – Língua Portuguesa

Maria Isabel I. Soncini – Ciências

Maria Teresinha T. Guerra – Arte

Silvia Regina de F. Longato – Matemática e Geografia

Zoraide Faustinoni da Silva – Arte e Educação Física

Apoio

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Fundação Carlos Alberto Vanzolini

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação Executiva

Fundação Carlos Alberto Vanzolini – Gestão de

Tecnologias aplicadas à Educação

Projeto Editorial

Zuleika de Felice Murrie

Edição e Produção Editorial

Edições Jogo de Amarelinha

Conexão Editorial

Occy Design (projeto gráfico)

CTP, Impressão e Acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Disciplinas Estudadas

Língua Portuguesa

- Ficha 1
- Ficha 2
- Ficha 3
- Ficha 4
- Ficha 5
- Ficha 6

Inglês – LEM

- Ficha 1
- Ficha 2
- Ficha 3
- Ficha 4
- Ficha 5
- Ficha 6
- Ficha 7
- Ficha 8
- Ficha 9
- Ficha 10
- Ficha 11
- Ficha 12

Arte

- Ficha 1
- Ficha 2

- Ficha 3

- Ficha 4

- Ficha 5

Educação Física

- Ficha 1

- Ficha 2

- Ficha 3

- Ficha 4

- Ficha 5

História

- Ficha 1

- Ficha 2

- Ficha 3

- Ficha 4

Geografia

- Ficha 1

- Ficha 2

- Ficha 3

- Ficha 4

- Ficha 5

- Ficha 6

- Ficha 7

Ciências

- Ficha 1

- Ficha 2

- Ficha 3

- Ficha 4

- Ficha 5

- Ficha 6

Matemática

- Ficha 1

- Ficha 2

- Ficha 3

- Ficha 4

- Ficha 5

- Ficha 6

- Ficha 7

- Ficha 8

- Ficha 9

- Ficha 10

- Ficha 11

- Ficha 12

- Ficha 13

- Ficha 14

- Ficha 15

- Ficha 16

EDUCAÇÃO FÍSICA

Jogos, brincadeiras e danças...

A leitura e a produção de textos orais e escritos fazem parte de todas as áreas do conhecimento. Em Educação Física não é diferente. Nessas aulas queremos ajudar você a compreender que "somos estruturados para realizar movimentos", isto é, que nosso organismo é dotado de estrutura e sistemas que se articulam para a realização dos movimentos; temos habilidades, capacidades e potencialidades físicas a serem desenvolvidas por meio de jogos, brincadeiras, danças... enfim, pelo nosso movimento. Para isso, além das atividades físicas, vamos ler e escrever muitos textos.

Sua participação, em todos os momentos do desenvolvimento de cada atividade, é muito importante. Compartilhando, em aula, com seus colegas e professor(a) seus conhecimentos, seus valores, suas indagações e suas curiosidades sobre questões referentes a seu corpo em movimento, novos conhecimentos podem ser construídos.

■ BLOCO DE NOTAS

Ficha 1 – Ninguém nasce sabendo: movimento se aprende – brincando, dançando, jogando...

Com a turma, você participou da brincadeira "Todos no círculo" e realizou vários movimentos. Alguns foram feitos mais próximos ao chão (plano baixo), a maioria na sua altura "normal" em relação ao chão (plano médio), e outros em plano alto, como andar nas pontas dos pés.

Em seu caderno, liste alguns dos movimentos que você fez entre os círculos. Ao lado de cada um, indique com as letras **a**, **m** ou **b** o plano em que a atividade se realizou.

Leia o texto a seguir e discuta com seus colegas as informações que ele apresenta:

Vivendo e aprendendo

Adriano Vieira

Desde o nascimento até a idade adulta, o ser humano passa por um processo crescente de maturação, ou seja, de amadurecimento biológico, até atingir a maturidade.

Nosso cérebro demora cerca de dois anos para se formar. Nossos ossos passam por um processo de formação e crescimento, assim como nossos músculos e as demais estruturas do corpo. A maturação está relacionada à nossa capacidade de aprender movimentos. Por exemplo, um bebê de três meses simplesmente não pode aprender a andar, porque seu corpo ainda não está "maduro" para isso; esse aprendizado só costuma ocorrer por volta de um ano de idade, quando seus ossos, músculos e cérebro já se desenvolveram o suficiente.

O ambiente físico, social e cultural em que vivemos também interfere em nossa capacidade de aprender movimentos. Uma criança de uma tribo nômade, que se desloca usando cavalos, aprende a montar desde a mais tenra idade, enquanto crianças da sociedade urbana podem aprender desde muito cedo a andar de bicicleta. Mesmo dentro de uma mesma cultura os movimentos se diferenciam de uma pessoa para outra. A forma de movimentar-se depende do grupo do qual as pessoas fazem parte, da

classe social a que pertencem, do lugar onde moram, de onde trabalham...

Assim, a aquisição de novos repertórios de movimentos ou o refinamento daqueles que já foram aprendidos está ligada à relação que temos com o ambiente social e cultural. O ser humano é um ser social: aprendemos com outros seres humanos. E só aprendemos se tivermos condições de aprender, isto é: além da maturação necessária, precisamos estar em contato, no dia-a-dia, com as práticas culturais e com as pessoas que nos motivam a aprender determinados movimentos.

Também podemos deixar de fazer movimentos que até então executávamos com frequência, em função de uma determinação sociocultural. É o que acontece, por exemplo, com um jovem que, acostumado a jogar basquete, começa a trabalhar e não tem mais tempo para jogar, deixando de executar os movimentos próprios desse jogo.

Em síntese, movimento se aprende. Mesmo aqueles tidos como naturais – andar, correr, pular... – são aprendidos. Assim, não se deve pensar que "fulano consegue fazer tal movimento porque ele tem um dom". As pessoas não nascem sabendo, todos aprendemos de acordo com nosso desenvolvimento orgânico e com a cultura em que vivemos.

Discuta com seu grupo: O que é maturação? Além do processo biológico, que outros fatores interferem na aprendizagem e no desenvolvimento humanos? Será que todos podem aprender um determinado movimento, ou é preciso ter um dom para isso?

Depois da discussão sobre o material apresentado, produza um texto, sobre as possibilidades que temos de realizar movimentos e aprender novos, comentando as informações discutidas na vivência "Todos no círculo" (planos de movimentação) e no material lido. O(a) professor(a) vai dar orientações sobre a produção desse texto.

Você pode, também, organizar e divulgar essas informações no mural da sua sala e do pátio da escola, se houver. Mas antes de fazer essa divulgação, revise seu texto e corrija todos os erros que encontrar. Se possível, peça para outras pessoas lerem e ajudá-lo nessa revisão.

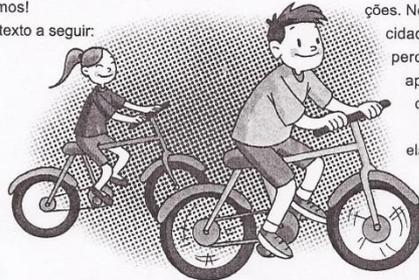
Ficha 2 – Movimentos coordenados nas ações do dia-a-dia

Pense no jogo "Futebol amarrado", que você vivenciou com seus colegas.

Percebemos que durante qualquer atividade, usamos o corpo como um todo, independentemente da predominância de algum segmento: fazemos movimentos coordenados. Quando aprendemos novos movimentos, muitas vezes precisamos coordená-los conscientemente; só mais tarde é que se tornam automáticos.

Quando, por alguma razão, não podemos utilizar determinados segmentos corporais que costumamos usar, nossa movimentação fica limitada. Mas o corpo sabe se readaptar internamente para responder a circunstâncias diferentes. Mesmo se estamos com alguma limitação, isso não é razão para não nos movimentarmos!

Leia, então, o texto a seguir:



A importância da inclusão

O fato de ser paraplégica desde que nasceu não afastou Mary Lemos Prieto, de oito anos, das atividades físicas no Colégio Giordano Bruno, em São Paulo. Engatinhando com uma joelheira especial, a pequena joga queimada, participa do revezamento e faz exercícios de ginástica.

Mary encanta quem acompanha o corre-corre na quadra. Sempre uma das mais falantes, ela explica com desenvoltura o que aprendeu na aula. "Nos movimentamos porque os músculos se mexem", diz.

Em alguns casos, os exercícios têm de ser adaptados às suas limitações.

No treino de velocidade, por exemplo, percorre de joelhos apenas um dos lados da quadra.

"A cada aula ela melhora sua marca", comemora o professor, Fábio

Marchioretto. Ele sabe que, trabalhando dessa forma, enfrentará com frequência situações novas. "O que é bárbaro. No fim das contas, não é só Mary quem aprende".

Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita/Editora Abril, n. 134, ago. 2000.

Após a leitura, responda às seguintes questões:

1. O que caracteriza um indivíduo paraplégico?
2. Que conclusão podemos tirar a partir do exemplo de Mary?
3. O que o autor do texto quer dizer com a afirmação: "no fim das contas não é só Mary quem aprende"?
4. Elabore com seu grupo um texto-síntese sobre a discussão desse tema, dando destaque para a integração dos segmentos corporais na realização de movimentos. Depois registre em seu caderno o texto produzido.

Ficha 3 – Para ganhar fôlego: Movimentos aeróbicos e respiração

Durante a atividade "Ferro e fogo" você pôde entender melhor a relação entre o que acontece com seu corpo ao fazer movimentos. Para isso, sugerimos contar seus batimentos cardíacos ("pulsos") em quatro momentos. Você pode anotar sua contagem, fazendo em seu caderno um quadro como este:

Momentos	Nº de batimentos em 30 segundos	Nº de batimentos por minuto
1º momento (em repouso)	40	80
2º momento (após o alongamento)	50	100
3º momento (após a ativ. "Ferro e Fogo")	60	120
4º momento (após a reflexão)	45	90

Usando os valores que você anotou nas quatro vezes que contou seus batimentos cardíacos, construa um gráfico de linha.

Primeiro, marque os pontos no cruzamento das verticais com as horizontais cujo valor mais se aproxima dos que você anotou (os pontos nem precisam ficar no

cruzamento, você pode marcá-los por aproximação; por exemplo, se você anotou 84 no 1º momento, marque o ponto quase no meio da distância entre a linha de 80 e a de 90). Depois, é só ligar os pontos por uma linha Peça orientações ao(à) professor(a).

Observe o gráfico, depois de construído, e compare os dois pontos mais baixos da linha: a quais momentos eles correspondem? Eles apresentam contagem semelhante de batimentos cardíacos? Como você explica isso?

Discuta com seus colegas suas observações e registre as conclusões em seu caderno.

Leia o texto a seguir, que traz outras informações sobre esse tema.

Movimentando-se em ritmo adequado Adriano Vieira

Você já deve ter concluído que, ao fazermos movimentos, aumentamos os ritmos do coração e da respiração. Quanto mais intensa a movimentação, maior é o ritmo dos batimentos cardíacos e da respiração, porque os músculos precisam de mais oxigênio e nutrientes. O trabalho do sistema circulatório e do aparelho respiratório – nossa capacidade cardiorrespi-

ratória – permite ao organismo fornecer a quantidade de oxigênio e de nutrientes necessários aos músculos para a realização de movimentos. Quanto mais desenvolvida a capacidade cardiorrespiratória, maior nossa resistência para a realização de movimentos.

Podemos desenvolver essa capacidade fazendo regularmente movimentos mo-

derados como corrida, natação, dança, faxina na casa, caminhada... Especialistas aconselham que esses movimentos moderados sejam feitos durante um tempo superior a 15 minutos, mas esse tempo é relativo: depende de quanto a pessoa é sedentária. Uma pessoa que quase não se movimenta pode ter esse período reduzido para cinco minutos,

por exemplo. Mais importante do que o tempo, porém, é o controle dos batimentos cardíacos: não devemos fazer movimentos acima do que nosso corpo agüenta.

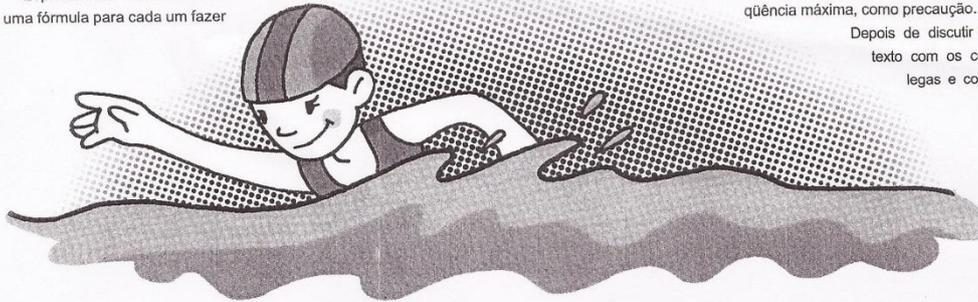
Especialistas desenvolveram uma fórmula para cada um fazer

Os limites do coração

Você talvez já tenha ouvido falar de pessoas que tiveram um ataque cardíaco fulminante

exercícios, devemos cuidar para não excedê-los. Uma vez calculada a frequência cardíaca máxima, os especialistas recomendam que, durante movimentação prolongada, nunca devemos ultrapassar 60% a 70% da frequência máxima, como precaução.

Depois de discutir o texto com os colegas e com



um cálculo aproximado de quanto o coração pode bater por minuto em seu ritmo máximo, dependendo da idade: $220 - (0,7 \times \text{idade}) = \text{frequência cardíaca máxima}$.

Atenção! Ao fazer movimento, nunca devemos atingir o máximo.

Desenvolva sua capacidade cardiorrespiratória com segurança!

quando estavam fazendo algum esforço. É possível que elas tenham ultrapassado seus limites. Quando o coração é levado a bater muito rapidamente, o músculo cardíaco não tem tempo de se recuperar entre uma batida e outra, ou seja, pode ficar sem o merecido fluxo sanguíneo. Se a pessoa for saudável, isso pode resultar numa arritmia passageira; mas se estiver debilitada ou tiver certas doenças, pode ter um infarto e mesmo morrer. É por isso que temos de respeitar nossos limites: ao fazer

o(a) professor(a), você deve ter compreendido a importância de conhecer seus próprios limites.

Que tal divulgar essas importantes informações para outras pessoas? Selecione nos dois textos lidos as informações mais importantes e faça um cartaz para divulgar na escola ou em outros locais da comunidade. Faça um rascunho, verifique se não há erros, peça sugestões para o(a) professor(a) e para os colegas. Passe a limpo em um papel próprio para cartaz. Depois é só fixar em um local onde circulam muitas pessoas.

Ficha 4 – Nós temos a força, mas é preciso desenvolvê-la

Você participou da atividade "Rede humana" e refletiu sobre a importância da força muscular para nossa movimentação do dia-a-dia e a necessidade de desenvolvê-la.

Anote em seu caderno como você hoje julga sua própria capacidade de força muscular, após participar da atividade "Rede humana".

O que você pode fazer, no dia-a-dia, para desenvolver sua força muscular?

Converse com seus colegas, veja as propostas que eles fizeram e conte as suas. Assim, poderão enriquecer as propostas.

Apresentamos, em seguida, dois textos para você ler e discutir com seu grupo.

Texto 1 - Uma avó culturista

Quando tinha 80 anos, Dona Maria Koprowski caía à toa, tropeçava em qualquer pedrinha e isso era uma ofensa para sua auto-imagem. Aceitou a recomendação do filho e da nora e foi à academia fazer uma série de exercícios especiais para seu caso e sua idade. Nunca mais parou, nem caiu. Tem a musculatura firme, pisa com segurança e, quando tropeça, ela mesma consegue se equilibrar. Ela treina duas

vezes por semana. Quando não vai, diz que sente muita falta das pessoas que conversam com ela na academia. E seus colegas não conseguem acreditar que aquela figurinha de cabelos brancos esteja empurrando 80 quilos no *leg-press*...

SANTARÉM, José Maria. "Os idosos e a musculação". In: *Jornal da musculação*, São Paulo, v.5, n.25, fev/mar. 1999.

■ BLOCO DE NOTAS

Blank lined area for notes.

Texto 2 – Força que mata

Fisiculturista morre e expõe os perigos do consumo de anabolizantes

Marcelo Carneiro

Três vezes campeã brasileira de fisiculturismo, a carioca Lúcia Helena de Jesus Gomes, 33 anos, teve sua carreira interrompida em 1996, ao recusar-se a participar do exame antidoping para o campeonato mundial da modalidade. Na época,

estava no auge da forma. Com 1,60 metro de altura, pesava 75 quilos e exibia 38 centímetros de bíceps. Sob suspeita de usar esteróides anabolizantes, Lúcia Helena foi suspensa pela Confederação Brasileira de Fisiculturismo e impedida de participar de torneios. Parou de competir, mas não de tomar anabolizantes. Na segunda-feira passada, após cinco dias em coma, a atleta morreu em um hospital do Rio de Janeiro. Causa da morte: hepatite medicamentosa, lesão irreversível no fígado causada por excesso de remédios ou drogas. A morte de Lúcia Helena é um exemplo extremo dos efeitos do consumo cada vez mais disseminado de esteróides. Usados de forma indiscriminada e

sem orientação médica, como ocorre em academias de ginástica do Brasil, são remédios de alto risco para a saúde.

Lúcia Helena conseguiu esculpir o corpo de halterofilista à custa dos medicamentos, mas causou danos irreversíveis ao organismo. Os anabolizantes são verdadeiras fábricas de proteína, base da massa muscular. Ajudam a fixar no corpo humano uma quantidade de proteínas muito maior do que o organismo necessita. O exagero no consumo de anabolizantes afeta também o fígado, órgão responsável pela metabolização dos medicamentos, que pode não suportar a overdose e entrar em colapso.

Veja, São Paulo, p.108, 15 set. 1999.

Os textos apresentam duas formas diferentes de desenvolver força física.

Compare essas duas formas. O que caracteriza cada uma delas? Você acha que há limite de idade para praticar atividade física? Por quê? Vale a pena utilizar remédios para aumentar a força física? Por quê?

Recorte e cole imagens de revistas que representem pessoas mobilizando essa capacidade física em situações de trabalho, lazer e outras atividades do dia-a-dia. Ajude sua classe a montar um bonito painel coletivo. Escreva dicas sobre como manter e desenvolver a força muscular. Divulgue para outras pessoas. Bom trabalho!

■ BLOCO DE NOTAS

Blank lined area for notes.

Ficha 5 – Corpo flexível para a realização de todos os nossos movimentos – para dançar, jogar, brincar, trabalhar...



Com a atividade "Toque no toque" você discutiu o papel das articulações para nossa movimentação do dia-a-dia e a necessidade de desenvolver a capacidade de flexibilidade para a realização de movimentos.

Anote em seu caderno: Como está sua flexibilidade hoje? Qual a importância da flexibilidade nos movimentos que fazemos no dia-a-dia? Converse com seu grupo e, juntos, discutam essas questões.

Leia agora o texto a seguir e converse com a turma sobre as informações que ele traz.

Você é flexível?

Quase todos os nossos ossos estão articulados uns aos outros: articulação é a "junta" entre dois ou mais ossos, como o joelho, o cotovelo etc. Ao fazermos movimentos, estamos movendo partes do corpo em torno de uma articulação. Flexibilidade é a capacidade de movimentar mais, ou menos, uma articulação ou uma série de articulações: refere-se à amplitude ("abertura") de movimento da articulação. Os músculos, encurtando-se ou estirando-se, é que movimentam essas alavancas do corpo.

A falta de flexibilidade influencia o desenvolvimento corporal. Com pouca flexibilidade, limitamos nossos movimentos. Os hábitos sedentários e a falta de atividade física são os maiores responsáveis por essa limitação, pois fazem com que os músculos percam a capacidade de extensão. Normalmente, o aumento da gordura corporal também acompanha a falta de atividade, contribuindo para reduzir a flexibilidade. Devido a isso, muitas pessoas sentam, andam, correm ou fazem outros movimentos corporais de maneira inadequada. Uma queixa freqüente entre essas pessoas é dor na região lombar (costas). Podemos melhorar nossa flexibilidade movimentando regularmente as articulações e alongando os músculos que as movem.

ALLSEN, P. E.; HARRISON, J. M.; VANCE, B. *Exercício e Qualidade de Vida: Uma abordagem personalizada*. 6 ed. São Paulo: Manole, 2001. p.191

JORNAL DO ALUNO

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

fev/2008 – ensino fundamental **7ª série** | **8ª série**

Nome do aluno: _____

Série: _____

Escola: _____

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Governador: José Serra

Secretária da Educação: Maria Helena Guimarães de Castro

Pontapé inicial

Caros alunos,

Iniciamos agora mais uma jornada: 2008 será, com certeza, um ano que fará a diferença. Preparamos diversos projetos para que você possa aprender sempre mais.

Nestes primeiros 42 dias de aula, até o fim de março, daremos o pontapé inicial para um importante projeto. Será um período essencial para sua formação escolar e que certamente fará diferença ao longo do ano.

Espero que você aproveite este material, elaborado especialmente para este período, desfrutando-o e aproveitando-o o máximo possível.

Um grande abraço!

Maria Helena Guimarães de Castro

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

E aí, galera?

Vamos nos preparar para a grande largada de 2008? A ordem é esquentar os motores da inteligência para conquistar uma colocação especial.

Este jornal foi preparado para acompanhar a maratona de todos os alunos e professores do Estado de São Paulo, rumo à vitória, neste ano letivo. Ele traz notícias, curiosidades e sugestões de atividades bem interessantes para serem desenvolvidas com o apoio e a firmeza de nossos professores.

E o melhor desta grande corrida é que todos podem chegar em 1º lugar, pois cada um só vai disputar consigo mesmo, percorrendo o caminho que leva do conhecimento que já possui àquele necessário para alcançar ótimos resultados escolares.

Então, vamos nessa?

Maria Inês Fini

COORDENADORA – SÃO PAULO FAZ ESCOLA



Língua Portuguesa p. 3

De palavra em palavra

Palavras que querem ser lidas, contadas e reinventadas.

Arte p. 16

Conhecendo mais sobre arte

O ser humano sempre fez arte. Que tal conhecer textos de William Shakespeare e Oswald de Andrade?



Geografia p. 29

Indicadores sociais

Você já ouviu falar em IDH? Indicadores sociais e econômicos, gráficos, tabelas... Saiba ler, analisar e interpretá-los.

História p. 25

Unindo o passado ao presente

Construir um futuro melhor: vamos usar a História como um elo entre o passado e o presente.



Matemática p. 35

Matemática para a vida

Conhecimentos matemáticos podem ajudar a formar cidadãos para um mundo melhor.



Ciências p. 32

Crescimento populacional

Aprenda mais sobre crescimento populacional, por meio da leitura de gráficos e esquemas.



Educação Física p. 21

Vida é movimento!

Nossos movimentos interferem no meio em que vivemos, pois estão repletos de significados e intenções.

Língua Estrangeira Moderna p. 12

Um bom companheiro

Pense sobre a importância de estudar outro idioma: aprender inglês pode ser muito gostoso!

ÍNDICE

Língua Portuguesa	p. 3
LEM	p. 12
Arte	p. 16
Educação Física	p. 21
História	p. 25
Geografia	p. 29
Ciências	p. 32
Matemática	p. 35



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Governador
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretária da Educação
Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária-Adjunta
Iara Glória Areias Prado

Chefe de Gabinete
Fernando Padua

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE
Fábio Bonini Simões de Lima

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

Concepção e Coordenação Geral do Projeto
Maria Inês Fini

Coordenação Executiva

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação Comunitária

Presidente: Maria Alice Setúbal

Coordenadora Geral: Maria do Carmo Brant de
Carvalho

ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenação da Equipe de Produção

Anna Helena Altenfelder

Eloisa De Blasis

Maria Estela Bergamin

Colaboração

Luisa Esmeralda Faustini

Regina Inês V. Estima

Zoraide Faustini da Silva

Leitores Críticos

Egon Rangel (Língua Portuguesa)

Maria Elisa Fini (Matemática)

Autores – 7ª e 8ª séries

Adriano Vieira – Educação Física

Antonio Gil Neto – LEM

América dos A. Costa Marinho – Língua Portuguesa

Célia Maria Carolino Pires – Matemática e Geografia

Edda Curi – Matemática e Geografia

Ivone do Canto Almeida – Educação Física

Jorge Miguel Marinho – Língua Portuguesa

Leandro Lamas Ferreira – História

Marcelo Donatti de Jesus – História

Maria Alice M. de O. Armelin – Língua Portuguesa

Maria Isabel I. Soncini – Ciências

Maria Teresinha T. Guerra – Arte

Apoio

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Fundação Carlos Alberto Vanzolini

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação Executiva

Fundação Carlos Alberto Vanzolini – Gestão de

Tecnologias Aplicadas à Educação

Projeto Editorial

Zuleika de Felice Murrie

Edição e Produção Editorial

Edições: Jogo de Amarelinha

Conexão Editorial

Occy Design (projeto gráfico)

GTP, Impressão e Acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Disciplinas Estudadas

Língua Portuguesa

- Ficha 1
 Ficha 2
 Ficha 3
 Ficha 4
 Ficha 5
 Ficha 6
 Ficha 7
 Ficha 8

LEM – Inglês

- Ficha 1
 Ficha 2
 Ficha 3
 Ficha 4
 Ficha 5
 Ficha 6
 Ficha 7
 Ficha 8
 Ficha 9
 Ficha 10
 Ficha 11
 Ficha 12

Arte

- Ficha 1

- Ficha 2
 Ficha 3

Educação Física

- Ficha 1
 Ficha 2
 Ficha 3
 Ficha 4
 Ficha 5

História

- Ficha 1
 Ficha 2
 Ficha 3
 Ficha 4
 Ficha 5

Geografia

- Ficha 1
 Ficha 2
 Ficha 3
 Ficha 4
 Ficha 5
 Ficha 6
 Ficha 7
 Ficha 8 – Parte 1

- Ficha 8 – Parte 2

Ciências

- Ficha 1
 Ficha 2
 Ficha 3
 Ficha 4
 Ficha Avaliação I
 Ficha Avaliação II

Matemática

- Ficha 1
 Ficha 2
 Ficha 3
 Ficha 4
 Ficha 5
 Ficha 6
 Ficha 7
 Ficha 8
 Ficha 9
 Ficha 10
 Ficha 11
 Ficha 12

EDUCAÇÃO FÍSICA

JOGOS, BRINCADEIRAS E DANÇAS

A leitura e a produção de textos orais e escritos fazem parte de todas as áreas do conhecimento. Em Educação Física não é diferente. Queremos ajudar você a compreender o espaço no qual vivemos e nosso potencial para realizar movimentos. Nossos movimentos interferem no meio físico e social em que vivemos, pois estão repletos de significados e intencionalidades. Além disso, sofremos influências dos espaços disponíveis para nos movimentarmos.

Essa aprendizagem será construída por meio de jogos, brincadeiras e danças, mas também por meio de muita leitura e produção de texto.

Sua participação, em todos os momentos do desenvolvimento de cada atividade, é muito importante. Compartilhando, em aula, com seus colegas e o(a) professor(a), seus conhecimentos, seus valores, suas indagações e suas curiosidades sobre questões referentes a seu corpo em movimento, novos conhecimentos podem ser construídos.

Ficha 1 – Espaço para o Movimento: Onde jogo? Onde danço? Onde brinco? Onde me mantenho em forma? Onde trabalho? Onde passeio?

Na atividade "Dance se puder", que você vivenciou com sua turma, a restrição do espaço físico limitou os movimentos realizados.

No dia-a-dia, também existem situações que limitam nosso movimento. Observe atentamente estas fotografias e discuta com seu grupo:



Que relações você consegue perceber entre as situações mostradas nas fotos e a atividade "Dance se puder", realizada em classe?

Escolha com seu grupo uma das fotos ao lado para discutir:

- Qual a situação retratada? Quais limitações de movimento essa situação apresenta?
- Que soluções vocês propõem para amenizar ou eliminar essa dificuldade de movimentação?
- Registre as conclusões em seu caderno.

Para refletir mais um pouco sobre esse tema, leia e discuta o texto a seguir:

Prefeitura proíbe bicicletas no Ibirapuera

"A prefeitura de São Paulo anunciou ontem que vai impedir a entrada de ciclistas no parque do Ibirapuera (zona sudoeste da cidade) dentro de 40 dias. Enquanto isso, o município quer construir um "parque de bicicletas" em uma área próxima..."

(...) O secretário dos Esportes, Fausto Caminha, disse que a proibição foi motivada pelo número de acidentes envolvendo ciclistas e pedestres no Ibirapuera.

"São cerca de 60 casos a cada final de semana". Ele disse que, na maioria das vezes, os acidentes terminam em lesões. "Muitos têm de ser socorridos no parque."

Folha de S.Paulo, 24 jun. 2000. Caderno Cotidiano p. C1

Converse, agora, com seu grupo, sobre as questões abaixo; e registre em seu caderno as respostas:

- qual o problema apontado no texto e quais os motivos que o causam?
- conhecem alguma situação parecida, que limite as possibilidades de movimentação de uns, em respeito à livre movimentação de outros?
- se você fosse o prefeito, que solução daria para esse problema?

Para finalizar, elabore um pequeno texto, registrando, com base na atividade, o que você refletiu sobre a relação entre movimento e espaço.

■ BLOCO DE NOTAS

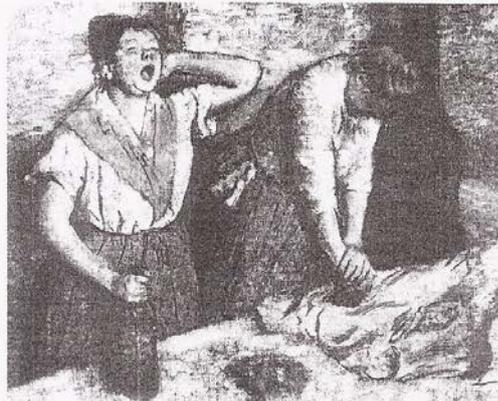
Ficha 4 – Diálogo mudo: comunicando-se pelo movimento

A vivência do “Diálogo mudo”, que você compartilhou com seus colegas, mostrou que nossos gestos, ou seja, nossos movimentos, expressam idéias, sentimentos, intenções... Portanto, quando nos movimentamos, usamos uma linguagem corporal. Com ela, interagimos socialmente, mobilizando nosso repertório motor.

Vamos pensar um pouco mais sobre a linguagem corporal, fazendo um exercício de leitura gestual. Observe, nos quadros a seguir, a cena retratada, os personagens, as expressões que eles nos transmitem:



SLOAN, John. *South beach bathers*, 1907 (óleo sobre tela). Walker Art Center, EUA.



DEGAS, Edgar. *As passeadeiras*, aprox. 1884 (óleo sobre tela). Museu d'Orsay.



REPIN, Ilya. *Não o esperavam*, 1884 (óleo sobre tela). Galeria Estatal Tretiakov, Rússia.



RENOIR, Auguste. *O baile no Moulin de la Galette*, 1875 (óleo sobre tela). Museu d'Orsay.

Com seu grupo, escolha um dos quadros para examinar mais atentamente. Anote o título dele e o nome do pintor. É importante, para você saber mais e compreender melhor a obra, que pesquise sobre seu autor: qual a nacionalidade, a época e o lugar em que viveu, que tipo de quadros fez mais (paisagens, retratos, cenas da vida cotidiana etc.).

Agora, discuta com seu grupo sobre:

- as prováveis idéias ou sentimentos que os personagens parecem expressar;
- o repertório motor utilizado por eles;
- a relação entre esse repertório e o ambiente sociocultural em que os personagens estão inseridos.

Registre as respostas em seu caderno e as socialize com sua turma.

■ BLOCO DE NOTAS

Ficha 5 – Expressão pelo movimento: na capoeira e em tantas outras manifestações da cultura popular brasileira

A capoeira é uma atividade cultural que exige habilidades motoras e capacidades físicas, em especial a de flexibilidade. Os movimentos da capoeira também são uma forma de expressão. Leia o texto a seguir e saiba mais sobre o que a capoeira pode expressar.

Capoeira

Praticada por negros trazidos da África, a capoeira tornou-se tradicional sobretudo em Salvador (BA), no Rio de Janeiro (RJ) e no Recife (PE), pela proximidade com regiões de grande concentração de trabalho escravo.

No início, os senhores de engenho achavam que a capoeira era apenas uma manifestação cultural; mas à medida que os negros lutavam pela liberdade, e a usavam para se defender, a capoeira foi encarada como arte marcial ou mesmo como coisa de arruaceiro.

O nome surgiu porque era praticada, na Bahia, em lugares de vegetação rasteira, conhecidos como capoeiras. Embora fosse jogada pelos negros, surgiu no Brasil, e não na África. É, portanto, uma manifestação cultural tipicamente brasileira. Combinando movimentos de mão e principalmente de pernas, sua prática exige grande perícia.

Depois do fim da escravidão, a capoeira ainda foi considerada, durante muito tempo, "coisa de marginal". Só em 1972 foi reconhecida como esporte pelo Conselho Nacional de Desportos. Hoje, é difundida em escolas e academias e é praticada por pessoas de qualquer idade e de ambos os sexos, mesmo em outros países.

No Brasil, há cerca de 5 milhões de praticantes, principalmente nos Estados da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro (só em São Paulo, são cerca de 2 mil escolas). Segundo a tradição, é jogada ao som de berimbau, ganzá, pandeiro e caxixi. E assim como as danças, seus movimentos (ou golpes) obedecem a figuras determinadas e bem definidas. As principais são rasteira, rabo-de-arraia, meia-lua, chapa-de-pé, lesoura, aú e macaco. Rabo-de-arraia, a mais popular de todas, consiste em jogar-se sobre as mãos, de cabeça para baixo, e rodar o corpo de encontro ao adversário, tentando atingi-lo com os calcanhares. As tradições carioca e baiana guardam nomes lendários de capoeirás (hoje chamados de capoeiristas) inventíveis.

Adequado de Grande Enciclopédia Larousse Cultural, São Paulo: Nova Cultural, 1995, p. 1.146.

Após a leitura, responda:

1. Por que a capoeira é considerada uma manifestação cultural tipicamente brasileira?
2. Por qual motivo a capoeira foi considerada por muito tempo "coisa de marginal"?
3. Que semelhanças estabelecem-se entre a capoeira e a dança?
4. Compare suas respostas com as de seus colegas de grupo. Eles chegaram às mesmas conclusões que você? Você mudaria suas respostas após essa discussão?

Faça um cartaz que divulgue aos outros alunos da escola o que aprendeu com as discussões desse tema. Recorte e cole figuras de revistas ou faça desenhos que expressem movimentos da capoeira ou equivalentes (pessoas agachadas, saltando, dançando etc.). Escreva também uma frase apontando os significados da luta e as diferentes situações do dia-a-dia em que esses movimentos podem ser feitos.

PARA FINALIZAR

Este período está terminando. Você participou de vários jogos, brincadeiras, danças, atividades de leitura e produção de texto que o ajudaram a refletir sobre temas importantes para sua vida. O objetivo era compreender o espaço no qual vivemos e o nosso potencial para realizar movimentos; entender que os movimentos que realizamos interferem no meio físico e social em que vivemos, pois estão repletos de significados e intencionalidades; e perceber que sofremos influências dos espaços disponíveis para nos movimentarmos.

Agora, propomos que você faça uma avaliação. É muito importante saber como você viveu as atividades e, também, o que aprendeu.

Consulte, no *Jornal dos Alunos*, as Fichas 1 a 4 e as anotações em seu caderno e responda, para cada um dos temas tratados:

- a) Das aprendizagens realizadas, quais você considera mais importantes para sua vida? Por quê?
- b) Fazer as atividades foi gostoso/chato; fácil/difícil? Diga por quê.
- c) O que você não entendeu bem?
- d) Finalizando, comente: Você tomou alguma decisão a respeito de "mexer-se mais, expressando-se melhor nos espaços disponíveis"? Em que pretende mudar sua rotina?

Faça seu registro e entregue ao seu(sua) professor(a).

Um bom ano para você. Sucesso nos estudos!

■ BLOCO DE NOTAS

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

JORNAL DO ALUNO

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

fev/2008 – ensino médio

1ª série

Nome do aluno: _____

Série: _____

Escola: _____

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Governador: José Serra

Secretária da Educação: Maria Helena Guimarães de Castro

Pontapé inicial

Caros alunos,

Iniciamos agora mais uma jornada: 2008 será, com certeza, um ano que fará a diferença. Preparamos diversos projetos para que você possa aprender sempre mais.

Nestes primeiros 42 dias de aula, até o fim de março, daremos o pontapé inicial para um importante projeto. Será um período essencial para sua formação escolar e que certamente fará diferença ao longo do ano.

Espero que você aproveite este material, elaborado especialmente para este período, desfrutando-o e aproveitando-o o máximo possível.

Um grande abraço!

Maria Helena Guimarães de Castro

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

E aí, galera?

Vamos nos preparar para a grande largada de 2008? A ordem é esquentar os motores da inteligência para conquistar uma colocação especial.

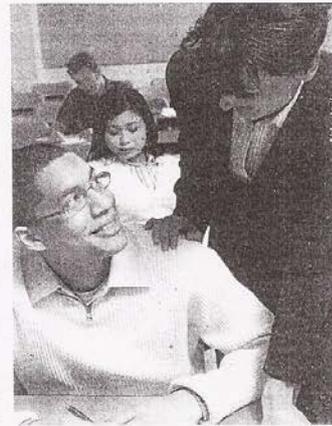
Este jornal foi preparado para acompanhar a maratona de todos os alunos e professores do Estado de São Paulo, rumo à vitória, neste ano letivo. Ele traz notícias, curiosidades e sugestões de atividades bem interessantes para serem desenvolvidas com o apoio e a firmeza de nossos professores.

E o melhor desta grande corrida é que todos podem chegar em 1º lugar, pois cada um só vai disputar consigo mesmo, percorrendo o caminho que leva do conhecimento que já possui àquele necessário para alcançar ótimos resultados escolares.

Então, vamos nessa?

Maria Inês Fini

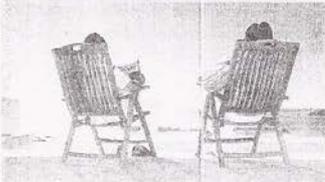
COORDENADORA – SÃO PAULO FAZ ESCOLA



Língua Portuguesa e Literatura p. 3

A nave-mãe – língua pede passagem

Melhorando a familiaridade com a língua materna, aprimoramos nossa comunicação.



Física p. 30

Unindo o passado ao presente

A Física não está só no cosmos, mas também no nosso cotidiano. Torne-se um amante da Física.

Nem toda a substância se mistura, mas conhecimento sim!

Descubra elementos sem os quais o homem não sobrevive. Conhecê-los garante a manutenção da vida.

Língua Estrangeira Moderna p. 9

Hello, student!

Experimente as atividades propostas e torne-se um leitor fluente. Então, "roll up your sleeves and let's get down to work!" (arregace as mangas e mãos à obra!)

História p. 19

Diversidade, trabalho, cultura e sociedade

A História é uma das mais importantes expressões culturais da humanidade. Ela representa a própria memória das civilizações ao longo do tempo.

Geografia p. 22

Conhecer e reconhecer o planeta Terra

Viva o desafio de localizar um ponto na crosta terrestre, usando as coordenadas geográficas.



Arte p. 11

Acabou o carnaval... sniff... sniff...

Nas aulas de Arte vamos dançar, desenhar, escrever, sorrir e interpretar.



Matemática p. 42

Todos podem aprender Matemática!

A Matemática está presente no nosso dia-a-dia e nos ajuda a interpretar dados, solucionando diversos problemas.

ÍNDICE

Língua Portuguesa e Literatura	p. 3
LEM	p. 9
Arte	p. 11
Educação Física	p. 16
História	p. 19
Geografia	p. 22
Filosofia	p. 27
Física	p. 30
Química	p. 34
Biologia	p. 37
Matemática	p. 42



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Governador
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretária da Educação
Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária-Adjunta
Iara Glória Areias Prado

Chefe de Gabinete
Fernando Padua

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE
Fábio Bonini Simões de Lima

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

Concepção e Coordenação Geral do Projeto
Maria Inês Fini

Coordenação Executiva
Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Presidente: Maria Alice Setúbel
Coordenadora Geral: Maria do Carmo Brant de Carvalho

ENSINO MÉDIO

Coordenação da Equipe de Produção
Maria Sílvia Sentelhas (Matemática)
Zuleika de Féllice Murrís (Língua Portuguesa)

Leitores Críticos

Alice Vieira (Língua Portuguesa)
Gláucia d'Olim Marote Ferro (Língua Estrangeira Moderna)
Gisela Maria de Oliveira Libera (Arte)
Luís Carlos de Menezes (Física)
Maria Augusta Querubim (Biologia)
Maria Eunice Ribeiro Marcondes (Química)
Mário Luiz Ferrari Nunes (Educação Física)
Melhem Adas (Geografia)
Nilson José Machado (Matemática)

Autores – 1ª série

Adriana Ranelli Weigel – Língua Estrangeira Moderna
Ângela Corrêa da Silva – Geografia
Carlos Eduardo Granja – Matemática
Elisabete Rosim Fachini Sparapan – Química
Ghisleine Trigo Silveira – Biologia
João Henrique Mateos – Língua Portuguesa
José Luis Landeira – Língua Portuguesa
José Luiz Pastore de Mello – Matemática
Luciana Taddei – Química
Marcos Garcia Neira – Educação Física
Maria do Carmo de Almeida Santos – Química
Nilson José Machado – Matemática
Paulo Miceli – História e Filosofia
Pepita Prata – Arte
Walter Spinelli – Matemática
Yassuko Hosoume – Física

Apoio

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Fundação Carlos Alberto Vanzolini

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação Executiva
Fundação Carlos Alberto Vanzolini – Gestão de
Tecnologias aplicadas à Educação

Projeto Editorial

Zuleika da Felice Murrís
Edição e Produção Editorial
Edições Jogo de Amarelinha
Conexão Editorial
Occy Design (projeto gráfico)

CTP, Impressão e Acabamento
Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Disciplinas Estudadas

Língua Portuguesa

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 11 | <input type="checkbox"/> Aula 21 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 12 | <input type="checkbox"/> Aula 22 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 13 | <input type="checkbox"/> Aula 23 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 14 | <input type="checkbox"/> Aula 24 |
| <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 15 | <input type="checkbox"/> Aula 25 |
| <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 16 | <input type="checkbox"/> Aula 26 |
| <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 17 | <input type="checkbox"/> Aula 27 |
| <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 18 | <input type="checkbox"/> Aula 28 |
| <input type="checkbox"/> Aula 9 | <input type="checkbox"/> Aula 19 | <input type="checkbox"/> Aula 29 |
| <input type="checkbox"/> Aula 10 | <input type="checkbox"/> Aula 20 | <input type="checkbox"/> Aula 30 |

LEM – Inglês

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Arte

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Educação Física

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | |

História

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Geografia

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | |

Filosofia

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Física

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Química

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Biologia

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | |

Matemática

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 11 | <input type="checkbox"/> Aula 21 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 12 | <input type="checkbox"/> Aula 22 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 13 | <input type="checkbox"/> Aula 23 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 14 | <input type="checkbox"/> Aula 24 |
| <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 15 | <input type="checkbox"/> Aula 25 |
| <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 16 | <input type="checkbox"/> Aula 26 |
| <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 17 | <input type="checkbox"/> Aula 27 |
| <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 18 | <input type="checkbox"/> Aula 28 |
| <input type="checkbox"/> Aula 9 | <input type="checkbox"/> Aula 19 | <input type="checkbox"/> Aula 29 |
| <input type="checkbox"/> Aula 10 | <input type="checkbox"/> Aula 20 | <input type="checkbox"/> Aula 30 |

EDUCAÇÃO FÍSICA

A cultura da prática esportiva

Você costuma praticar esportes na escola ou em outros ambientes? E seus familiares, amigos e vizinhos? Já reparou que o esporte ocupa um grande espaço na programação dos canais de televisão? Certamente, já percebeu a emoção que invade grande parte das pessoas em época de Copa do Mundo de Futebol ou, até mesmo, quando algum atleta brasileiro conquista uma medalha de ouro nos Jogos Olímpicos

ou ganha um Grande Prêmio de Fórmula 1. Até mesmo os não praticantes afirmam gostar de esporte. Alguns acompanham esses eventos, enquanto outros participam esporadicamente dos momentos vitoriosos do clube, da seleção ou do atleta favorito.

Mas será que a prática esportiva sempre teve o formato atual? Por falar nisso, será que existe uma única forma de praticar esporte? Será que todos

concordam com o papel que o esporte assumiu em nossa sociedade?

Pois bem, nas páginas a seguir foram propostas algumas situações para que você possa pensar um pouco mais sobre o fenômeno esportivo e compreender algumas das suas dimensões. Provavelmente lá no final você possa descobrir quais razões nos levam, em determinados momentos da vida, a um certo envolvimento com essa manifestação cultural tão importante.

Para alcançar esse objetivo, é necessária uma leitura atenta dos textos apresentados, procurando resolver as atividades propostas a partir da conversa com os colegas e com o professor ou a professora e da participação nas experiências corporais propostas. Ouça as diferentes opiniões, confronte-as com o que leu, troque impressões e pontos de vista acerca das possíveis interpretações e, ao final, chegue às próprias conclusões sobre esse assunto.

Aulas 1 e 2

O importante é competir?

Mitos ou verdades? Uma explicação para o surgimento do esporte.

"Quem conta um conto, aumenta um ponto". A sabedoria popular parece traduzir de forma adequada uma das mais conhecidas tradições da humanidade: relatar acontecimentos passados, dando-lhes conotações próprias. É isso o que acontece quando descrevemos para alguém um fato da nossa infância ou um acontecimento perdido no tempo. Quase sempre atribuímos-lhe características, aspectos ou, até mesmo, explicações sem qualquer preocupação com a sua comprovação ou validação.

É isso o que ocorre quando pretendemos contar a história de fenômenos tão antigos quanto o esporte. Diversos autores procuraram fazê-lo, cada qual a seu modo. Alguns recorreram a fontes documentais que registraram os acontecimentos descritos, enquanto outros apelaram para os relatos orais, sem qualquer recurso para comprovação.

A história do jogo confunde-se com a história da humanidade e, portanto, com a história dos indivíduos. Você já notou que o jogo ocupa ou ocupou um lugar importante na sua vida? Procure se lembrar. Elabore uma pequena lista dos seus jogos preferidos. Recorde-se da infância, do que gostava de brincar. Mencione os jogos que fazia sozinho ou acompanhado dos familiares e amigos. E atualmente? Quais são os seus jogos favoritos? Compare a listagem que elaborou com as dos

colegas. Talvez vocês tenham muito mais em comum do que, simplesmente, estudar na mesma turma.

Na sequência, coletivamente e com a ajuda do(a) professor(a), a turma deverá eleger algumas dessas práticas lúdicas para vivenciá-las nos espaços disponíveis da escola. Procurem equilibrar as vivências corporais. Ora considerando as origens distintas (jogos praticados por alunos ou alunos que residiam em outras cidades ou estados), ora considerando as

características das pessoas que os sugeriram (jogos de meninas, jogos de meninos) e demais variações.

Após a experimentação dos jogos sugeridos, conversem sobre as sensações e relações vividas. O que sentiram? Como se deu a participação dos colegas? Como lidaram com as diferenças? Individualmente, cada um poderá refletir sobre as diferenças e semelhanças desses momentos com aqueles vividos durante a infância ou no ambiente extra-escolar.

Aulas 3 e 4

Outros olhares sobre o esporte

Será que as suas sensações da infância ou mesmo as atuais são semelhantes àsquelas vividas pelos atletas profissionais? Será que em outros momentos e em outros lugares o esporte teve ou tem outros significados? O texto a seguir nos oferece uma visão acerca das origens do esporte. Vamos a ele.

Apesar das mais variadas manifestações lúdicas, pelos diversos cantos do mundo, foi no modelo grego que o esporte moderno se espelhou para que os Jogos Olímpicos fossem reeditados.

Vários eram os jogos realizados na Grécia Antiga, todos eles em um período quadrienal, em diferentes cidades. Havia por parte da população e dos organizadores dos jogos o cuidado de nunca coincidir as datas das competições, permitindo assim a participação dos habitantes das diversas cidades vizinhas na cerimônia. Essa preocupação aponta para a associação entre a legitimidade dos jogos e a quantidade de representações individuais vinculadas aos seus locais de origem, ou seja, quanto mais atletas participantes representando um maior número de cidades, maior a importância daquela competição.

Os jogos, em sua maioria, eram realizados para celebrar homenagens aos deuses, aos reis ou aos mortos. A grande importância desses eventos e do seu significado para

os gregos era tanto que em função da vitória, sacrifícios eram realizados e os vencedores transformavam-se em heróis. A escolha da época de realização dos jogos atendia às exigências divinas, que determinava a celebração, de quatro em quatro anos, no dia de Lua cheia após o solstício de verão. A escolha desse dia deve-se ao fato de esse ser o momento em que o Sol, atingindo o ponto mais elevado de sua carreira no hemisfério Norte, resplandecendo em todo o brilho, mostrava-se vitorioso aos seus inimigos. As corridas e combates dos atletas reproduziam a imagem do curso anual do Sol e as vitórias deste sobre os diferentes signos do zodíaco.

O esporte exerceu grande influência sobre a formação do homem grego, sendo considerado um dos três pilares da educação da criança e do jovem, juntamente com as letras e a música. O efeito formativo do esporte era visto pelos gregos como resistência à dor, ao desenvolvimento da sensatez, assim como na formação de um grande sentido de honra, sobretudo a generosidade: considerada a coroa das demais virtudes. Apenas o homem fisicamente completo era considerado portador da força e da superioridade necessárias para enfrentar os revezes da vida.

Diante da perspectiva do esporte, enquanto elemento pedagógico na formação da criança e do jovem gregos, não eram bem vistos aqueles que optavam por uma prática alienada que privilegiava apenas a competição em detrimento da formação.

Adaptado de: RÜBIO, Kátia. O atleta e o mito do herói. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

A partir das informações contidas no texto, procure responder às seguintes questões: Qual o significado atribuído às práticas esportivas pelos gregos? Quem participava dos eventos esportivos? Com qual intenção era realizada a formação esportiva? Na sua opinião, esses elementos ainda existem, foram perdidos ou transformados? Justifique sua resposta, relacionando-a com suas vivências pessoais da infância ou as atuais, seja dentro ou fora da escola.

Tornando como referência os sentidos e os significados atribuídos ao esporte pelos gregos da Antiguidade, escreva um texto, procurando interpretar suas próprias experiências, identificando os sentidos que você atribui à prática, às aproximações ou aos distanciamentos relativos às concepções gregas sobre o esporte e procurando explicar as razões das diferenças e semelhanças.

Aulas 5 e 6

Valores e representações

Será que os valores e as representações atribuídas ao esporte por ocasião do seu surgimento permanecem os mesmos? Quais são, na sua opinião, as permanências e transformações? Em que locais ou momentos a prática esportiva é concebida com sua visão original? Nos fragmentos, você poderá conhecer algumas posições sobre o assunto. Sugerimos que, após a leitura de cada texto, você procure identificar as funções sociais assumidas pelo esporte, segundo cada autor, para, em seguida, compará-las e elaborar um pequeno texto contendo sua própria opinião.

As questões abaixo podem orientar a sua leitura:

- 1) Qual a opinião do autor?
- 2) Quais argumentos ou fatos o autor utiliza para defender a posição dele?
- 3) Ao escrever e publicar suas idéias sobre o esporte, na sua opinião, qual a intenção do autor?
- 4) Troque o texto que escreveu com os colegas de turma e, após a leitura de alguns trabalhos, conversem sobre o tema, procurando sintetizar as impressões e se posicionar coletivamente sobre o assunto.

Até o momento, as leituras realizadas privilegiaram textos que analisam o fenômeno esportivo. O contato com essas produções talvez tenha colaborado para a revisão dos próprios posicionamentos e a elaboração de novas concepções sobre o esporte.

Visando ampliar a diversidade de opiniões sobre o tema, vale a pena conhecer algumas idéias daqueles que protagonizam o cenário esportivo. O técnico, a jogadora, o torcedor e o comentarista, pelas suas falas, nos apresentam outros pontos de vista sobre o esporte.

Ao descobrir o que pensa um treinador a respeito do processo de preparação dos atletas para a competição; ao compreender o que diz uma jogadora acerca das relações sociais embutidas na modalidade que pratica e os sentimentos de um torcedor ou comentarista logo após o jogo, posicione-se acerca desses fatos.

Texto 1

Homem de poucas palavras, o técnico de seleção brasileira de ginástica olímpica, Oleg Ostapenko, se dá ao direito de falar um pouco mais quando está na sua terra natal, a Ucrânia. O treinador faz previsões para as Olimpíadas e comenta sua relação com as meninas brasileiras. Sua mulher, a coreógrafa Nadja, intervém em alguns momentos da entrevista para explicar como funciona a cabeça deste sísudo e vitorioso técnico de ginasta.

Há quanto tempo o senhor não vinha à Ucrânia? Mudou muita coisa na ginástica ucraniana desde o tempo em que o senhor era treinador aqui?

OLEG: *Eunãovinha há 8 meses. A ginástica da Ucrânia? Eu gosto. Continua no mesmo nível. Mas é muito difícil comparar a de antes com a de agora. Agora é uma outra geração. É normal. Na minha época de treinador e de ginasta havia estrelas como Lilla Podkopayeva, Viktoria Karpenko... Esta equipe tem Aline Kosic, campeã européia no individual geral. Mas ela engordou muito... Ela tem um problema porque cresceu cinco centímetros e ganhou peso depois do Europeu. Para ela, deve estar sendo mais difícil perder peso.*

Qual a importância de se estar treinando aqui?

OLEG: *Para mim, o local é o melhor. Os aparelhos são bons (holandeses, os aparelhos do centro de Koncha-Zaspa são iguais aos que serão usados em Atenas), e o fuso horário aqui é igual ao de Atenas.*

Daiane dos Santos é uma estrela no Brasil. Como o senhor consegue fazer com que ela não fique deslumbrada com isso e continue trabalhando junto com as demais companheiras?

OLEG: *Daiane é uma estrela. Mas é uma estrela apenas quando ganha. Fora isso, treina normalmente, como todo mundo. Ela sabe que se não treinar muito, não consegue nada. Ela sabe que precisa trabalhar.*

NADJA OSTAPENKO: *Nenhuma grande atleta fica parada no mesmo nível. Sempre tem de aprender novos elementos. E se ela não aprender, nada pode conquistar.*

Quais as chances de Daiane obter medalha em Atenas?

OLEG: *Ela tem chances. Pode ganhar. Pode não ganhar. Não sei... Agora, só ela pode conseguir (ganhar), estando bem preparada. Tem chances.*

O senhor ficou preocupado ou com medo quando soube que ela teria de operar novamente o joelho direito (devido a uma cartilagem solta), em junho?

OLEG: *Não tive medo, mas foi algo que me preocupou bastante. Agora, já não estou preocupado, porque eu já a vi fazer seus exercícios de solo, e sei que ela pode fazê-lo bem. Ela tem dor, mas pode superar essa dor.*

NOGUEIRA, Cláudio. Técnico explica métodos rígidos e diz que pode continuar no cargo. (Entrevista) In: O Globo, Rio de Janeiro, 01 ago. 2004.

Texto 2

Décimo segundo e mais importante jogador da história corintiana, a torcida ontem parecia reavaliar seu papel. O ano de 2007 será lembrado como aquele em que um time do Parque São Jorge derrotou a Fiel. Quando o árbitro Aílton Pena Júnior encerrou a agonia, veio à tona um sentimento de impotência de uma massa de anônimos que sempre se orgulhou de jogar junto à equipe e superar os piores desafios.

Um sentimento vivido no Tatuapé, no Bom Retiro, na Vila Madalena, no Jardins, onde quer que houvesse uma concentração. Na quadra da Gaviões, epicentro da paixão corintiana no bairro do Bom Retiro, a dor era palpável. Um torcedor se deitou no chão. Outros choravam, escorados em paredes, agachados na porta. Casais se abraçavam consolando-se.

ANJOS, Márvio dos. O ano em que o time derrubou a Fiel. Folha de S. Paulo, Esporte, 03 dez. 2007.

Após a leitura, imagine-se nessas situações e registre suas opiniões sobre o treinamento e as emoções causadas pelas competições esportivas.

Texto 3

Muitos dos grandes astros esportivos vêm das camadas populares. Para eles, destacar-se nos campos, quadras, pistas ou piscinas tem dupla função: ascensão social e reconhecimento público. O jovem de família pobre vislumbra nas artes ou no esporte o caminho mais rápido para "um futuro melhor" – leia-se dinheiro e acesso a bens de consumo. Seu sonho é embalado por um discurso pautado por palavras como "dedicação", "superação", "disciplina", "objetivo", "resultado". Mais do que qualquer outra coisa, ele quer integrar a elite, além de deixar para trás o passado de pobreza ou privações.

O grande problema está na ilusão que cerca o sonho. Para cada atleta com contratos milionários, há uma legião de excluídos. Eles não aparecem nas manchetes nem são cercados pelas loiras de comercial de cerveja. Jamais viverão os inconvenientes da fama, não conhecerão o assédio dos fãs, sequer darão autógrafos na camisa de algum torcedor. Aos que permanecerão distantes do estrelato, resta a realidade vivida por 99% dos atletas brasileiros: dificuldades para treinar, ausência de patrocinios, a dura rotina de treinos e a luta por um resultado que os coloquem em evidência, mesmo que passageira.

O esporte ainda traz em si uma divisão bem acentuada: as modalidades de elite e as populares. O futebol é o exemplo clássico de esporte popular – pelo fascínio que exerce sobre as pessoas e por ser o mais difundido. Vôlei, basquete e atletismo também têm a prática disseminada em escolas, vilas olímpicas e centros de treinamento. Não é coincidência se encontrarmos nesses esportes vários jovens oriundos da periferia ou de favelas.

No campo oposto, há modalidades como esgrima, golfe, iatismo, tênis e squash. Por necessitar de equipamentos caros, esses esportes são praticados por uma pequena parcela da população – privilegiada econômica e socialmente. Também não é coincidência o fato de o Brasil não ter um negro como tenista ou iatista de destaque. Uma rápida consulta à lista de esgrimistas brasileiros que competiram em Atenas denota o perfil "europelizado" da delegação nacional, a partir dos sobrenomes dos atletas: Pattaro, Herklotz e Agresta. No iatismo há, por exemplo, Graef, Kostiw, Arndt, Winički e Signorini. Quem lê a relação do Comitê Olímpico Brasileiro (COB) pode até ficar em dúvida se os competidores realmente são brazucas. A maioria deles pertence a famílias que arcam com as despesas de compra de equipamento e treinamento – algo inimaginável para um jovem pobre.

O imaginário social coloca o atleta na condição de semideus, pois ele dispõe de habilidades raras. O esportista de renome é capaz de realizar "façanhas" que despertam admiração. Para ficar apenas em exemplos domésticos, Pelé, Ayrtton Senna, Guga, Ronaldinho, Ademar Ferreira dos Santos, Aurélio Miguel, Zico e Bernard deixaram a condição de meros atletas e chegaram à dimensão do esporte por terem feito alguma jogada genial, batido recordes ou conquistado títulos memoráveis. A sociedade reserva a eles o lugar de lendas do Olimpo, cujas falhas desaparecem da memória.

LUNA, Maurício. Chegar ao topo é recompensa para poucos. Educação Multirio. Disponível em: <www.multirio.rj.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2007.

Aulas 7 e 8

O esporte de cada um

Como vontade, a seriedade, o sonho, a contestação, a alegria, a tristeza, a paixão e outras atitudes e sentimentos acompanham aqueles que participam do esporte nos mais diferentes papéis. Essas emoções e tantas outras parecem acompanhar aqueles que treinam, competem, analisam ou torcem. No entanto, se buscamos uma visão mais aprofundada do assunto, não podemos nos limitar ao esporte enquanto prática profissional, teremos que considerar uma outra dimensão da sua existência. Um passeio pela sua cidade permitirá constatar que as ruas, as escolas, os parques e as praças, por vezes, se transformam em "palcos" de entusiasmados confrontos de equipes, manobras de skate, desafios de taco ou bets etc. Esses

"eventos esportivos", mesmo sem tanto destaque, povoam nossas mentes e corações. Envolvidos pelo melhor "espírito esportivo", durante algumas horas, nos transformamos em atletas e, em certo sentido, revivemos sensações olímpicas por meio de partidas inesquecíveis, jogadas maravilhosas, comemorações emocionadas e confrontos históricos.

O texto abaixo descreve alguns desses momentos tão comuns na vida de todos nós. Recupera a dimensão lúdica do esporte e revela uma de suas faces, até o momento, não locada. Afinal, potencializada pela emoção, a fantasia do futebol de rua, da queimada, da competição de corrida na escola, da exibição de acrobacias nas festinhas de aniversário, das apresentações para os familiares e tantas outras situações esportivas enchem-nos de boas lembranças que merecem ser conhecidas por todos.

Pelada é o futebol de campinho, de terreno baldio. Mas existe um tipo de futebol ainda mais rudimentar do que a pelada. É o futebol de rua. Perto do futebol de rua qualquer pelada é luxo e qualquer terreno baldio é o Maracanã em jogo noturno. Se você é homem, brasileiro e criado em cidade, sabe do que eu estou falando. Futebol de rua é tão humilde que chama pelada de senhora. Não sei se alguém, algum dia, por terra ou nostalgia, botou num papel as regras do futebol de rua. Elas seriam mais ou menos assim:

DA BOLA – A bola pode ser qualquer coisa remotamente esférica. Até uma bola de futebol serve. No desespero, usa-se qualquer coisa que role, como uma pedra, uma lata vazia ou a merendeira do seu irmão menor, que sairá correndo para se queixar em casa. No caso de usar uma pedra, lata ou outro objeto contundente, recomenda-se jogar de sapatos. De preferência os novos, do colégio. Quem jogar descalço deve cuidar para chutar sempre com aquela unha do dedo que estava precisando ser aparada mesmo. Também é permitido o uso de frutas ou legumes em vez de bola, recomendando-se nestes casos a laranja, a maçã, o chuchu e a péra. Desaconselha-se o uso de tomates, melancias e, claro, ovos. O abacaxi pode ser utilizado, mas aí ninguém quer ficar no golo.

DAS GOLEIRAS – As goleiras podem ser feitas com, literalmente, o que estiver à mão. Tijolos, paralelepípedos, camisas emboladas, os livros de escola, a merendeira do seu irmão menor e até o seu irmão menor, apesar dos seus protestos. Quando o jogo é importante, recomenda-se o uso de latas de lixo. Cheias, para agüentarem o impacto. A distância regulamentar entre uma goleira e outra dependerá de discussão prévia entre os jogadores. Às vezes esta discussão demora tanto que quando a distância fica acertada está na hora de ir jantar. Lata de lixo virada é meio golo.

DO CAMPO – O campo pode ser só até o fio da calçada, calçada e rua, rua e a calçada do outro lado e – nos clássicos – o quarteirão inteiro. O mais comum é jogar-se só no meio da rua.

DA DURAÇÃO DO JOGO – Até a mãe chamar ou escurecer, o que vier primeiro. Nos jogos noturnos, até alguém da vizinhança ameaçar chamar a polícia.

DA FORMAÇÃO DOS TIMES – O número de jogadores em cada equipe varia, de um a 70 para cada lado. Algumas convenções devem ser respeitadas. Ruim vai para o golo. Perna joga na ponta, a esquerda ou a direita dependendo da perna que faltar. De óculos é meia-armador, para evitar os choques. Gordo é beque.

DO JUIZ – Não tem juiz.

DAS INTERRUPTÕES – No futebol de rua, a partida só pode ser paralisada numa destas eventualidades:

a) Se a bola for para baixo de um carro estacionado e ninguém conseguir tirá-la. Manda o seu irmão menor.

b) Se a bola entrar por uma janela.

Neste caso os jogadores devem esperar não mais de 10 minutos pela devolução voluntária da bola. Se isso não ocorrer, os jogadores devem designar voluntários para bater na porta da casa ou apartamento e solicitar a devolução, primeiro com bons modos e depois com ameaças de depredação. Se o apartamento ou casa for de militar reformado com cachorro, deve-se providenciar outra bola. Se a janela atravessada pela bola estiver com o vidro fechado na ocasião, os dois times devem reunir-se rapidamente para deliberar o que fazer. A alguns quarteirões de distância.

c) Quando passarem pela calçada:

1) Pessoas idosas ou com defeitos físicos.

2) Senhoras grávidas ou com crianças de colo.

3) Aquele mulherão do 701 que nunca usa sutiã.

Se o jogo estiver empatado em 20 a 20 e quase no fim, esta regra pode ser ignorada e se alguém estiver no caminho do time atacante, azar. Ninguém mandou invadir o campo.

d) Quando passarem veículos pesados pela rua. De ônibus para cima. Bicycletas e Volkswagen, por exemplo, podem ser chutados junto com a bola e se entrar é golo.

DAS SUBSTITUIÇÕES – Só são permitidas substituições:

a) No caso de um jogador ser carregado para casa pela orelha para fazer a lição.

b) Em caso de atropelamento.

DO INTERVALO PARA DESCANSO – Você deve estar brincando.

DA TÁTICA – Joga-se o futebol de rua mais ou menos como o Futebol do Verdade (que é como, na rua, com reverência, chamam a pelada), mas com algumas importantes variações. O goleiro só é intocável dentro da sua casa, para onde fugiu gritando por socorro. É permitido entrar na área adversária tabelando com uma Kombi. Se a bola dobrar a esquina, é cômer.

DAS PENALIDADES – A única falta prevista nas regras do futebol de rua é atirar um adversário dentro do buiro. É considerada atitude antiesportiva e punida com tiro indireto.

DA JUSTIÇA ESPORTIVA – Os casos de litígio serão resolvidos no tapa.

VERISSIMO, Luis Fernando. Futebol de rua. In: O rei do rock. Porto Alegre: Globo, 1978, p. 11-14.
© by Luis Fernando Verissimo.

No texto de Luis Fernando Verissimo encontram-se alguns termos que podem parecer estranhos. No entanto, golo e goleiras (gol, traves e travessão) são expressões presentes na linguagem do futebol no Rio Grande do Sul. Se você se questionar a respeito, perceberá que o esporte tem uma linguagem própria, um jargão específico. Por exemplo, a expressão "torcedor", dizem, nasceu do ato da platéia esportiva brasileira – as elites do início do século – saudar os feitos dos atletas torcendo seus lenços, pois qualquer manifestação mais ostensiva era considerada deselegante, grosseira.

Devido ao seu caráter contagiante e interativo, o esporte possibilita a polissemia, a adoção e a criação de termos que ajudam a fortalecer seu aspecto mítico. Não é à toa que encontramos Rei, Rainha, Imperador, Matador, Muraiha, Santo e Santa, além de Mão Santa, Magics, Doutor, Divino, Mestre, Locomotiva, Homem de Ferro, Diamante Negro e tantos outros apelidos que servem para, de certo modo, milificar os feitos dos atletas.

A partir dessa ideia, levante e registre com seus colegas outras expressões conhecidas que permeiam o canário esportivo. Caso queira ampliar este repertório, consulte os textos de Eduardo Galeano, Armando Nogueira, José Ubaldo Filho, Nelson Rodrigues e outros escritores que se debruçaram sobre este fenômeno social. Feito isso, organize coletivamente com a ajuda do seu professor(a) uma prática esportiva de preferência da turma.

Aulas 9 e 10

Para terminar

Com base nas discussões realizadas e nos textos analisados, elabore uma crônica ressaltando, por meio da linguagem do esporte, as ações, a linguagem, os movimentos de seus colegas, enfim, aquilo que você puder observar durante a vivência e que, de certa forma, legitima e divulga o esporte. Se for possível, revezem as funções (jogador/escritor). Ao término, leia para os demais a sua produção.

Certamente, dentre tantas experiências esportivas que você possui, esta poderá contribuir como um momento especial. Deixe a imaginação fluir. O texto final poderá ser socializado com os colegas, publicado no jornal da escola, em um site da internet ou, se preferir, apenas guardado, para que você possa voltar a ele de vez em quando e relembrar uma das características mais importantes do esporte.

Aulas 11 e 12

Nos espaços disponíveis da escola (quadro, pátio, salão etc.) participe, seguindo as orientações do professor ou da professora de Educação Física, de algumas sessões envolvendo alguns dos esportes presentes nas Olimpíadas.

Na sequência, a turma deverá elaborar um quadro-síntese a partir de pequenas pesquisas em revistas, livros ou na internet, além de entrevistas com os professores de Educação Física com a intenção de conhecer melhor as diferentes modalidades de esportes presentes nas Olimpíadas.

JORNAL DO ALUNO

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

fev/2008 – ensino médio

2ª série | 3ª série

Nome do aluno: _____

Série: _____

Escola: _____

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Governador: José Serra

Secretária da Educação: Maria Helena Guimarães de Castro

Pontapé inicial

Caros alunos,

Iniciamos agora mais uma jornada: 2008 será, com certeza, um ano que fará a diferença. Preparamos diversos projetos para que você possa aprender sempre mais.

Nestes primeiros 42 dias de aula, até o fim de março, daremos o pontapé inicial para um importante projeto. Será um período essencial para sua formação escolar e que certamente fará diferença ao longo do ano.

Espero que você aproveite este material, elaborado especialmente para este período, desfrutando-o e aproveitando-o o máximo possível.

Um grande abraço!

Maria Helen^a Guimarães de Castro
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

E aí, galera?

Vamos nos preparar para a grande largada de 2008? A ordem é esquentar os motores da inteligência para conquistar uma colocação especial.

Este jornal foi preparado para acompanhar a maratona de todos os alunos e professores do Estado de São Paulo, rumo à vitória, neste ano letivo. Ele traz notícias, curiosidades e sugestões de atividades bem interessantes a serem desenvolvidas com o apoio e a firmeza de nossos professores.

E o melhor desta grande corrida é que todos podem chegar em 1º lugar, pois cada um só vai disputar consigo mesmo, percorrendo o caminho que leva do conhecimento que já tem àquele necessário para alcançar ótimos resultados escolares.

Então, vamos nessa?

Maria Inês Fini
COORDENADORA – SÃO PAULO FAZ ESCOLA



Língua Portuguesa e Literatura p. 3

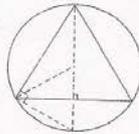
Sou vivo, quero falar!

No momento em que tomamos a palavra, somos seres livres e completos.

Matemática p. 42

Pensar, produzir, ler e escrever em Matemática não é só para matemáticos!

Diariamente, todas as pessoas usam a Matemática quase sem perceber, fazendo com que todos nós tenhamos um quê de matemático.



Educação Física p. 16

Parece que ninguém está feliz com o corpo que tem

Você já quis ser diferente do que é? Compreenda esse sentimento.

Biologia p. 37

A Biologia contra-ataca

Os maus hábitos alimentares podem causar distúrbios como a obesidade e a anorexia. Saiba mais sobre o aumento desses distúrbios nos últimos dez anos.

Geografia p. 22

Outras formas de ler o mundo

Aprenda como a Geografia colabora para que você conheça mais o espaço geográfico e a sociedade em que vivemos.



Física p. 30

Lombada eletrônica, radares e Física

Como será que os radares calculam a velocidade? Descubra isso e muito mais nas aulas de Física!



Filosofia p. 27

Cultura e cidadania

Se você fechar um pouco o livro e olhar a sua volta, surgirá uma porção de problemas filosóficos. Não é flutuando nas nuvens que se aprende a filosofar, e sim de olho pregado no mundo.

Química p. 33

Experimente fazer esta mistura. Ela é explosiva!

Misture Química, conhecimentos tecnológicos, Biologia e Matemática e obtenha uma mistura que provocará uma explosão no prazer de aprender.

ÍNDICE

Língua Portuguesa e Literatura	p. 3
LEM	p. 8
Arte	p. 11
Educação Física	p. 16
História	p. 19
Geografia	p. 22
Filosofia	p. 27
Física	p. 30
Química	p. 33
Biologia	p. 37
Matemática	p. 42



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Governador
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretária da Educação
Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária-Adjunta
Iara Gloria Areias Prado

Chefe de Gabinete
Fernando Padula

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE
Fábio Bonini Simões de Lima

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

Concepção e Coordenação Geral do Projeto
Maria Inês Fini

Coordenação Executiva
Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Presidente: Maria Alice Setúbal
Coordenadora Geral: Maria do Carmo Brant de Carvalho

ENSINO MÉDIO
Coordenação da Equipe de Produção
Maria Sílvia Sentelhas (Matemática)
Zuleika de Felice Muriel (Língua Portuguesa)

Leitores Críticos
Alice Vieira (Língua Portuguesa)
Gláucia d'Olim Marola Ferro (Língua Estrangeira Moderna)
Gisela Maria de Oliveira Libera (Arte)
Luís Carlos de Menezes (Física)
Maria Augusta Ouerubim (Biologia)
Maria Eunice Ribeiro Marcondes (Química)
Mário Luiz Ferrari Nunes (Educação Física)
Mrlhem Adas (Geografia)
Nilson José Machado (Matemática)

Autores – 2ª e 3ª séries
Ângela Corrêa da Silva – Geografia
Carlos Eduardo Granja – Matemática
Elisabete Rosim Fachini Sparapan – Química
Ghisleine Trigo Silveira – Biologia
João Henrique Mateos – Língua Portuguesa
José Luís Landeira – Língua Portuguesa
José Luiz Pastore de Mello – Matemática
Luciana Taddei – Química
Livia de Araújo Donnini Rodrigues – Inglês
Marcos Garcia Neira – Educação Física
Mário do Carmo de Almeida Santos – Química
Maurício Pietrocola – Física
Nilson José Machado – Matemática
Paulo Miceli – História e Filosofia
Pepila Prata – Arte
Walter Spinelli – Matemática

Apoio
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Fundação Carlos Alberto Vanzolini

EQUIPE EDITORIAL
Coordenação Executiva
Fundação Carlos Alberto Vanzolini – Gestão de
Tecnologias aplicadas à Educação
Projeto Editorial
Zuleika de Felice Muriel
Edição e Produção Editorial
Edições Jogo de Amarelinha
Conexão Editorial
Occy Design (projeto gráfico)

CTP, Impressão e Acabamento
Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Disciplinas Estudadas

Língua Portuguesa

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 11 | <input type="checkbox"/> Aula 21 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 12 | <input type="checkbox"/> Aula 22 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 13 | <input type="checkbox"/> Aula 23 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 14 | <input type="checkbox"/> Aula 24 |
| <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 15 | <input type="checkbox"/> Aula 25 |
| <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 16 | <input type="checkbox"/> Aula 26 |
| <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 17 | <input type="checkbox"/> Aula 27 |
| <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 18 | <input type="checkbox"/> Aula 28 |
| <input type="checkbox"/> Aula 9 | <input type="checkbox"/> Aula 19 | <input type="checkbox"/> Aula 29 |
| <input type="checkbox"/> Aula 10 | <input type="checkbox"/> Aula 20 | <input type="checkbox"/> Aula 30 |

LEM – Inglês

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Arte

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Educação Física

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

História

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Geografia

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Filosofia

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Física

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Química

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Biologia

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 9 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 10 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 11 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 12 |

Matemática

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula 1 | <input type="checkbox"/> Aula 11 | <input type="checkbox"/> Aula 21 |
| <input type="checkbox"/> Aula 2 | <input type="checkbox"/> Aula 12 | <input type="checkbox"/> Aula 22 |
| <input type="checkbox"/> Aula 3 | <input type="checkbox"/> Aula 13 | <input type="checkbox"/> Aula 23 |
| <input type="checkbox"/> Aula 4 | <input type="checkbox"/> Aula 14 | <input type="checkbox"/> Aula 24 |
| <input type="checkbox"/> Aula 5 | <input type="checkbox"/> Aula 15 | <input type="checkbox"/> Aula 25 |
| <input type="checkbox"/> Aula 6 | <input type="checkbox"/> Aula 16 | <input type="checkbox"/> Aula 26 |
| <input type="checkbox"/> Aula 7 | <input type="checkbox"/> Aula 17 | <input type="checkbox"/> Aula 27 |
| <input type="checkbox"/> Aula 8 | <input type="checkbox"/> Aula 18 | <input type="checkbox"/> Aula 28 |
| <input type="checkbox"/> Aula 9 | <input type="checkbox"/> Aula 19 | <input type="checkbox"/> Aula 29 |
| <input type="checkbox"/> Aula 10 | <input type="checkbox"/> Aula 20 | <input type="checkbox"/> Aula 30 |

EDUCAÇÃO FÍSICA

Parece que ninguém está feliz com o corpo que tem

Aula 1 – O corpo que somos

Cabeça "pesando", olhos tristes ou cara de choro. Sorriso aberto, lágrimas de emoção ou frio na barriga. Morrendo de cansaço, tremendo de medo ou com o rosto vermelho de raiva. Certamente você conhece essas expressões e já experimentou as sensações que elas procuram traduzir. Ao encontrar-se com alguém nessas condições, provavelmente pergunta o que está ocorrendo ou fica em silêncio em sinal de respeito pelos sentimentos dele ou dela. O aspecto interessante, no entanto, é que por meio delas você é capaz de perceber o que está acontecendo sem necessidade de uma explicação verbal. O mesmo se verifica quando alguém pisca para você, "dá de ombros", faz cara feia, vira as costas, cruza os braços ou as pernas, torce o nariz, fica de boca aberta, entre outras formas de dizer algo sem palavras. O corpo, nesses casos, parece tornar-se porta-voz de idéias, sensações e sentimentos por meio de certa forma de comunicação: a linguagem corporal.

Mesmo passando despercebida, essa forma de interação entre as pessoas é muito importante, praticamente ninguém consegue abrir mão dela. Para verificar a validade dessa informação, basta lembrar o desconforto causado quando alguém com quem conversa ou faz contato permanece imóvel, "sem mover um músculo do rosto", absolutamente impassível. Nessas ocasiões, você fica sem reação, "sem jeito", pois não consegue interpretar a imobilidade de seu interlocutor. A imobilidade é inimiga da comunicação. Causa incômodo, "quebra as pernas".

Para verificar esse fato, faça uma pequena experiência com seus colegas de classe: em um pequeno círculo de quatro ou cinco pessoas, todos devem conversar por alguns minutos com os olhos fechados e ficar atentos às reações advindas da situação. Após o término do tempo, troque comentários com os demais colegas a respeito dos sentimentos que experimentou durante o bate-papo.

Certamente, alguns tiveram dificuldades para identificar de onde vinham as vozes e até ordenar as falas de cada um. Pode ser que certos colegas, para fazer-se entender, começaram a elevar a voz e, por fim, desistiram, pois a comunicação tornou-se muito difícil. Outros, perante a insegurança da situação, interromperam a dinâmica.

Aula 2 – O corpo em foco

Leia o fragmento abaixo e anote o tratamento dado ao corpo. Escreva os itens que considera mais importantes, estabeleça relações entre as informações destacadas e troque suas anotações com um colega para verificar se suas observações coincidiram.

TEXTO 1

Mostra de cadáveres causa polêmica em Nova York

Como manequins macabros, de aspecto borrachoso e artificial, uma mostra em Nova York exhibe 20 cadáveres em poses atléticas, despidos de pele e identidade. À volta, curiosos examinam cada fibra muscular, órgão, osso, nervo e veia. Mas param fixamente para contemplar as faces orientais, das quais são mantidas orelhas, nariz, dentes e sobrancelhas.

Bela e arrepiante, "Corpos: a Exibição" é acima de tudo polêmica. Desde a abertura, centenas de pessoas já saíram dos salões admiradas, muitas outras ofendidas ou perturbadas. A delicada questão ética não é confrontada e não há informações sobre a origem dos corpos.

Não por menos, a exibição tem sido duramente criticada. Os cadáveres em questão são preservados por uma longa técnica de ressecamento com acetona e preenchimento a vácuo com silicone. Foram obtidos na China, pela Dalian Medical University, instituição chinesa que utilizou corpos nunca reclamados por parentes ou amigos e doados para pesquisa.

Além dos corpos – que podem levar até um ano para serem "preparados" –, há 260 peças humanas, de pulmões cancerosos a um sistema intacto de circulação sanguínea fora do corpo. Numa sala separada, apresentada por placas de cautela e ponderação, vários fetos e embriões, alguns defeituosos, um deles inteiro, visto dentro do corpo da mãe.

SUJWAN, Leila. Mostra de cadáveres causa polêmica em Nova York. Folha de S.Paulo, Ilustrada, 26 dez. 2005.

Com base nas conclusões a que chegou nessa atividade, registre, caso existam, suas perguntas ou dúvidas, mantendo-as ao alcance da mão para que possa verificar se, no desenrolar das atividades, elas serão esclarecidas.

Aula 3 – Nem todos pensam assim

Existem opiniões diferentes sobre o corpo e seu papel na constituição dos sujeitos. Esse debate chama a atenção sobre algo que, mesmo presente e tão conhecido, pode estar passando despercebido para a maioria das pessoas ou talvez só seja lembrado em determinados momentos, quase sempre quando os pequenos acidentes acontecem: quando adoecemos, quando nos sentimos mal, enfim, quando tomamos consciência de que a forma conhecida de estar no mundo e viver se dá única e exclusivamente pelo corpo e no corpo. Para constatar esse fenômeno, basta refletir um pouco e procurar exemplos de ações humanas que prescindam do corpo. Verá que essa tarefa é impossível.

Apesar disso, o tempo todo você se defronta com alusões ao corpo em terceira pessoa. Isso é mais freqüente do que parece e quando isso acontece, a impressão que fica é que corpo e pessoa estão isolados, são diferentes. É como se as pessoas não fossem seus corpos e, sim, tivessem corpos: "Cuça o seu corpo", "cuide do seu corpo", "o corpo de fulano de tal será veado", "o corpo de beltrano será cremado", "levante o corpo", "tire seu corpo daí", "mexa esse corpo preguiçoso" e assim por diante. Diante da constância dessas expressões, somos levados a pensar que o corpo não somos nós, apenas temos um corpo, ele é algo externo que carregamos para todos os lugares onde vamos.

Leia o texto acima e escreva sua opinião em relação à temática "corpo", ressaltando seu papel na constituição de cada indivíduo.

Aulas 4 a 7 – A ditadura do corpo: padecendo sob as influências da sociedade

Provavelmente você conhece ou já assistiu a diversos programas televisivos que focalizam as questões corporais. Também já deve ter percebido a grande quantidade de publicações que abordam os cuidados com o corpo. Os fragmentos e as imagens abaixo foram extraídos de publicações de grande circulação. Procure inferir quais mensagens estão divulgando a respeito do corpo, ou seja, qual é o estereótipo corporal promovido.



Fique sarada para a temporada de praia

Para ajudar, nós convidamos a professora Izadora Guimarães, da academia Cia. Athletica, de São Paulo, que montou uma "série" especial para o bumbum. Antes de começar, você vai precisar de um colchonete, um par de caneleiras de 1 kg e um par de caneleiras de 2 kg. Para funcionar, o treino deve ser feito três vezes por semana, em dias alternados. Descanse por 45 segundos entre cada série e aqueça o corpo por cinco minutos antes de começar a se exercitar.

1. Agachamento + flexão plantar
2. Agachamento em segunda posição
3. Extensão de joelhos com caneleiras
4. Abdução⁽¹⁾ unilateral
5. Abdução lateral

BESSA, Marina. Exercícios para o bumbum. Disponível em: <http://capricho.abril.ig.com.br>. Acesso em: 30 nov. 2007.

⁽¹⁾ abdução: afastamento

“Brincar” de circo alonga e fortalece o corpo

Hoje tem acrobacia? Tem, sim, senhor. E tem também na academia? Tem, sim, senhor. Esse poderia ser o bordão das pessoas que estão largando a malhação tradicional, como musculação, esteira ou spinning, para começar a dar estrelinhas e cambalhotas para todos os lados. Trata-se das aulas de técnicas circenses, que já não se concentram só em picadeiros, mas fazem parte do cardápio de algumas das grandes academias de ginástica.



Corpos bem torneados e com flexibilidade de borracha são atrativos do circo há mais de mil anos. Mas só recentemente as academias de ginástica atentaram para a mistura de malhação e diversão que acontece naturalmente debaixo da lona. A ecologista Lígia Moura, 26, treina acrobacias de solo e malabares há um mês, no Projeto Água, e está empolgada: “Antes eu fazia os aparelhos de musculação, mas nada de ginástica localizada. Esse curso de circo tem um pouco de tudo, sem contar a força e a flexibilidade que já ganhei”. Seu parceiro de aulas, o estudante Yugo Hirai, 15, pratica há quatro meses e diz que o desejo de treinar técnicas de circo vem de quando era criança: “Eu via nos desenhos o que eles faziam e pensava: “Que animal! [...] O circo nos conserva”, diz Alica Medeiros, 61, sétima geração de família circense. Artista desde os quatro anos de idade, quando se apresentou pela primeira vez, ela diz ser hoje a única professora de São Paulo a dar aulas de andar sobre o fio de arame. Professora da Oz, conta que aprendeu a usar o aparelho escondida dos pais, aos cinco anos.

LISBOA, Ricardo. “Brincar” de circo alonga e fortalece o corpo. Folha de S. Paulo, 20 fev. 2003.



O que você acha dessas idéias? Quais são os argumentos usados pelos autores? Que estratégias utilizam para validar suas opiniões? Quais palavras e expressões traduzem os valores veiculados?

Em grupo, na sala de aula, procurem recordar outros momentos ou locais onde essas mesmas idéias são apresentadas. Elabore uma lista relacionando as contribuições dos colegas.

Provavelmente vocês conseguiram reunir vários exemplos. Por que será?

Em um segundo momento, nos espaços disponíveis da escola (quadra, pátio, salão etc.), participe, seguindo as orientações do(a) professor(a) de Educação Física, de algumas sessões de ginástica conforme as sugestões anteriores. Essas experiências poderão ser ampliadas com a realização de outros exercícios para flexibilidade, resistência aeróbica e força dinâmica. No decorrer de cada sessão, procure avaliar suas sensações corporais e, ao final, socialize-as com os outros grupos, analisando se todos sentiram os mesmos “efeitos”.

Em outras ocasiões, o(a) professor(a) proporrá algumas experiências corporais baseadas nas atividades circenses. Da mesma forma que aconteceu com as aulas de ginástica, reflita sobre suas sensações e socialize-as com o grupo.

Na seqüência, a turma deverá elaborar um quadro-síntese com os depoimentos de todos e realizar pequenas pesquisas em revistas, livros ou na Internet, entrevistas com os professores de Educação Física, Biologia ou Química, com a intenção de conhecer melhor as razões das respostas corporais aos exercícios e analisar até que ponto esses resultados prometidos poderão ser alcançados por todos.

ESTA CURRICULAR JORNAL DO ALUNO SÃO PAULO FAZ ESCOLA EDIÇÃO ESPECIAL DO ALUNO SÃO PAULO FAZ ESCOLA EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR JORNAL DO ALUNO SÃO PAULO ESTA CURRICULAR JORNAL DO ALUNO SÃO PAULO FAZ ESCOLA EDIÇÃO ESPECIAL DO ALUNO SÃO PAULO FAZ ESCOLA EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR DO ALUNO SÃO PAULO FAZ ESCOLA EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

Aula 8 – A mídia

Apesar da intensidade dos discursos sobre o corpo socializados por diversos veículos e/ou textos alinhados com as concepções anteriores, esta não é a única forma de compreender o corpo. Vamos examinar outras.

Em razão da importância do assunto, a temática tem merecido a atenção de outros setores da sociedade, revelando grande diversidade de análises e interpretações. Destaque, nos textos a seguir, os principais elementos empregados pelos autores para a construção de uma crítica a esse fenômeno, compare-os e faça relações entre eles.

O império da vaidade

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar *milk-shake*, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça – a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada –, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida.

Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspere luta pela vida – isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis – mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia. O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira.
O império da vaidade.
Revista Veja, 23 ago., 1995, p. 79.



Ao comunicar novas interpretações, o texto acima convida o leitor a adotar uma postura vigilante e atenta sobre os discursos a respeito do corpo, questionando-os e comparando-os com frequência e, principalmente, entendendo a força das palavras, ao valorizar certos corpos e rejeitar qualquer possibilidade de ser diferente. Pensando nisso, vale a pena aprofundar um pouco a análise desses elementos, procurando compreender por que, na atualidade, nos encontramos à mercê desses discursos que homogeneizam todos os indivíduos, instalando uma verdadeira ditadura do corpo.

18 – Educação Física

Jornal do Aluno | 2ª e 3ª Séries – ensino médio

Aula 9 – Os discursos sobre o corpo

Com certeza, você já deve ter ouvido falar que “antigamente” os corpos mais rechonchudos já estiveram na moda. Também ouviu dizer que rostos corados ou dimensões corporais maiores foram considerados sinais de saúde. Embora essas expressões tenham sido comuns, mais recentemente, emergiram comentários negativos com relação a dimensões corporais mais privilegiadas. De certa forma, tornou-se corriqueira a divulgação de posturas radicalmente contrárias ao aumento do tamanho corporal. O discurso em prol do corpo esbelto, ou mesmo sarado, então, vem se constituindo em fala dominante. É fato comum, inclusive, classificar como ultrapassadas ou equivocadas aquelas visões (ou modas) sobre o corpo.

No entanto, a magreza que caracteriza certos corpos também não é aceita como unanimidade. Algumas pessoas magras queixam-se, com razão, dos apelidos pejorativos e são vistas com certa desconfiança pelos demais. Afinal, “o que fazem com tudo o que comem?”.

Se, no primeiro caso, o discurso sobre o corpo transforma a gordura corporal em motivo de vergonha, impelindo as pessoas com excesso de peso a perseguir dietas cada vez mais rígidas, a magreza é vista como doença, como algo a ser combatido e rapidamente superado por meio de fortificantes ou estimulantes do apetite.

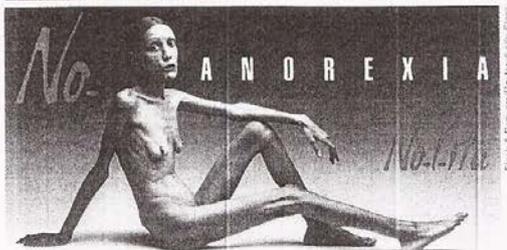
Paradoxalmente, são bem comuns as notícias de pessoas que, ao perseguir determinada imagem, incorrem em práticas como a bulimia, chegando a ser hospitalizadas em razão da anorexia. As dietas excessivas e as atividades físicas exageradas normalmente acompanham essas pessoas, transformando-as em dependentes dessas práticas.

Tomando como referência os discursos sobre o corpo presentes no senso comum, analise as imagens abaixo, procurando interpretá-las. Quem são as pessoas retratadas? Quais informações os autores dessas obras procuraram transmitir? O que você sente ao vê-las? Justifique sua opinião. Quem será que elas atingem? O que essas pessoas sentem em relação a seus corpos?



Marcelo Nacchini. Os Príncipes. Itália. Esquema

Apesar de focar as dimensões corporais das pessoas retratadas, não pense que aqueles que não se encaixam nesses “padrões” estão livres de preocupações. A insatisfação com o próprio corpo ou a vontade de transformá-lo tem levado, por exemplo, indivíduos de origem oriental a realizar cirurgias para “ocidentalizar” o rosto, enquanto outros realizam implantes de silicone, submetem-se a cirurgias como lipoaspiração, escultura corporal ou, até mesmo, modificam a cor da pele, dos cabelos, dos olhos etc. Da mesma forma, diversas pessoas, há muito, utilizam adereços como alargadores, piercings, brinços, tatuagens e escarificações.



Fisch & Buchner. Em: Ken Calde. Saúde

Aula 10

De maneira abrangente, pode-se dizer que os cuidados com o corpo foram caracterizados de diferentes maneiras na história ocidental. [...] o corpo na Grécia antiga era visto como elemento de glorificação e de interesse do Estado. O corpo era valorizado pela sua capacidade atlética, sua saúde e fertilidade. Em Esparta, atividades corporais recebiam um lugar de destaque na educação de jovens, que buscavam um corpo saudável e fértil. Já em Atenas, no modo de educação corporal, prevalecia o ideal de ser humano belo e bom. Nas demais cidades Gregas, a atividade corporal encontrava-se em torno dos Jogos Olímpicos. No entanto, as atividades corporais das classes menos favorecidas tinham como objetivo a preparação para a guerra.

PAIM, Maria Cristina Chimelo e STREY, Marlene Neves. Corpos em metamorfose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na atualidade. In: Revista Digital, Buenos Aires, ano 10, n. 79, dez. 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 14 dez. 2007.

Linha do tempo

Em grupo, com a ajuda do(a) professor(a) de Educação Física, procure comparar a linha do tempo que construíram com as informações disponíveis no quadro abaixo acerca das atividades físicas que caracterizaram a segunda metade do século passado. Elaborem um quadro novo, acrescentando as informações referentes à última década.

Ano	1950	1970	1980	1999
Atividade	Ginástica	Corrida	Academia	Caminhada
Símbolo	Charles Atlas	Kenneth Cooper	Arnold Schwarzenegger	Kenneth Cooper
Objetivo	Criar músculos	Melhorar o desempenho cardiorrespiratório	Músculos desenvolvidos e bem torneados	Combater o sedentarismo com uma prática acessível a um maior número de pessoas
Método	Treinamento militar	Corridas diárias e longas	Musculação e aeróbica	Caminhadas de 30 minutos, três vezes por semana
Resultado	Especialização para desenvolver força muscular. Não visava a outros benefícios	Beneficiava o coração, mas causava danos musculares e ortopédicos frequentes	O excesso de carga continua maltratando músculos e articulações	Pode não deixar aplo para a prática de esportes, mas cria pessoas mais saudáveis

CARDOSO, Maurício. Devagar e sempre. Revista Veja, 24 mar. 1999, p. 73.

Aula 11 – Experiências corporais

Com o acompanhamento do(a) professor(a) e, distribuídos em grupos, organizem nos espaços disponíveis da escola algumas das experiências corporais mencionadas. Cada grupo deve responsabilizar-se por uma atividade, situando-a historicamente e sugerindo aos colegas algumas vivências o mais próximo possível das recomendações de cada período. Ao término dessa etapa, retomem as informações disponíveis no quadro e reflitam sobre elas com base nas experiências corporais. Algumas questões poderão ajudar esse processo: Quem eram os sujeitos de cada época? O que caracterizava cada método? Qual proposta é mais adequada aos objetivos pretendidos? Será que as pessoas que participaram desses momentos históricos e se envolveram nas atividades conseguiram alcançar seus objetivos? Por quê?

Ao refletir sobre esse processo de modificação, podemos dizer que cada cultura em cada tempo histórico conferiu ao corpo um papel diferente, nele situando suas formas de ver o mundo. Se prestarmos mais atenção às questões corporais, é possível verificar que as condições de cada grupo social encontram-se presentes.

A maioria dos grupos étnicos, por exemplo, permite sua identificação por meio do corpo: enfeites, trajes, cor de pele, cabelo, marcas corporais etc. O mesmo pode ser dito dos grupos que se encontram em posições diferentes na sociedade no que se refere a obrigações profissionais, trajetória de vida, valores familiares ou oportunidades: enquanto alguns utilizam terno e gravata para trabalhar, outros o fazem de uniforme ou macacão. Em geral, crianças são vestidas de forma bem diferente dos adultos; as mulheres, dos homens; os grupos mais humildes apresentam características corporais diferentes daqueles mais abastados e vice-versa. É possível dizer que o corpo se encontra impresso uma vasta quantidade de sinais reveladores de costumes, interesses, histórias de vida e modos de ver o mundo.

Se compartilharmos dessas idéias, caberá questionar firmemente por que os discursos sobre o corpo na atualidade procuram a todo custo a homogeneização. Afinal, se o corpo é uma construção cultural, por que a ditadura do corpo nos apresenta apenas um “modelo” a ser seguido? Será que todos desejam a mesma imagem corporal? Será que todos continuarão sucumbindo à ditadura do corpo?

Aula 12 – Você concorda?

Você concordaria com a seguinte afirmação de que “os corpos são construídos culturalmente”?

Se sua resposta foi negativa, como você justifica as diferenças corporais?

Caso tenha concordado com a afirmação, será lícito afirmar que cada história de vida configura um determinado corpo e, portanto, é descabida qualquer classificação corporal (bonito ou feio, melhor ou pior, adequado ou inadequado). A enorme diversidade de experiências sociais implica obrigatoriamente a mesma quantidade de construções corporais.

A concordância com essas idéias nos coloca diante de um paradoxo. Se todos nos constituímos de forma diferente, como explicar a intensidade dos discursos que promovem a valorização de determinados corpos em detrimento de outros, tornando uns mais desejados e interessantes e outros desprezados e marginalizados?

ANEXO C – REVISTA DO PROFESSOR – ENSINO MÉDIO



Caro professor,

Iniciamos 2008 colocando em prática um projeto ousado e inovador. Tenho certeza de que, com a sua ajuda e o seu empenho, esse projeto terá excelentes resultados para nossos alunos.

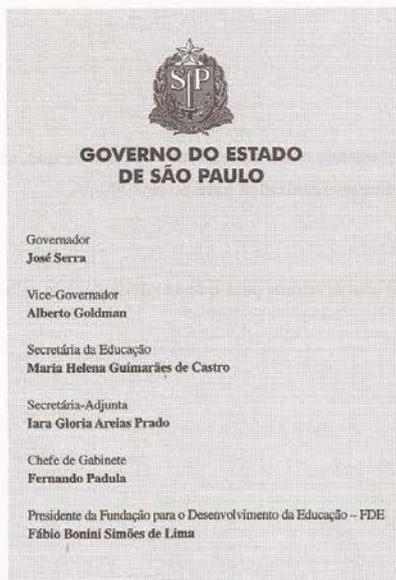
Todo o material elaborado tem um único objetivo: dar subsídios para que as atividades em sala de aula tenham aproveitamento máximo.

Bom trabalho e um grande abraço,

Maria Helena Guimarães de Castro
Secretária da Educação do Estado de São Paulo

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR



CONCEPÇÃO E COORDENAÇÃO GERAL DO PROJETO

Maria Inês Fini

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

Presidente: Maria Alice Setúbal

Coordenadora Geral: Maria do Carmo Brant de Carvalho

ENSINO MÉDIO

Coordenação da Equipe de Produção

Maria Sílvia Sentelhas (coordenação – área Matemática)

Zuleika de Felice Murrice (coordenação – área Língua Portuguesa)

Leitores críticos

Alice Vieira – Língua Portuguesa

Gláucia d'Olim Marote Ferro – Inglês

Gisela Maria de Oliveira Libera – Arte

Luís Carlos de Menezes – Física

Maria Augusta Querubim – Biologia

Maria Eunice Ribeiro Marcondes – Química

Mário Luiz Ferrari Nunes – Educação Física

Melhem Adas – Geografia

Nilson José Machado – Matemática

Autores

Arte: Pepita Prata

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel, Livia de Araújo

Donnini Rodrigues

Educação Física: Marcos Garcia Neira

Apoio

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Fundação Carlos Alberto Vanzolini

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação Executiva

Fundação Carlos Alberto Vanzolini – Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação

Projeto Editorial

Zuleika de Felice Murrice

Edição e Produção Editorial

Edições Jogo de Amarelinha

Conexão Editorial

Ocey Design (projeto gráfico)

CTP, Impressão e Acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

ÍNDICE

Carta da Coordenadora Geral do Projeto 4
Fundamentos da proposta 6

Arte – 1ª série

Apresentação 18
Quadro geral 19
Orientações para aplicação
das atividades 20
Grade de avaliação 24
Bibliografia 26

Arte– 2ª e 3ª séries

Apresentação 27
Quadro geral 28
Orientações para aplicação
das atividades 29
Grade de avaliação 32
Bibliografia 33

Língua Estrangeira Moderna – 1ª série

Apresentação 38
Quadro geral 39
Orientações para aplicação
das atividades 40
Grade de avaliação 44
Bibliografia 45

Língua Estrangeira Moderna – 2ª e 3ª séries

Apresentação 46
Quadro geral 47
Orientações para aplicação
das atividades 48
Grade de avaliação 52
Bibliografia 55

Educação Física– 1ª série

Apresentação 56
Quadro geral 58
Orientações para aplicação
das atividades 59
Grade de avaliação 62
Considerações finais 63
Bibliografia 64

Educação Física– 2ª e 3ª séries

Apresentação 65
Quadro geral 67
Orientações para aplicação
das atividades 68
Grade de avaliação 74
Considerações finais 75
Bibliografia 76

Prezados professores,

É com muita esperança que lhes apresento as linhas gerais deste projeto, desenvolvido com a finalidade de ajudá-los, neste início de ano letivo de 2008, a preparar-se para o planejamento. A proposta é uma ação que, ao mesmo tempo, consolida e retoma as aprendizagens necessárias para a implantação do novo currículo.

Com base nos resultados do Saresp/2005, foram identificadas habilidades a serem desenvolvidas em todas as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio (1ª a 3ª séries). Elas são o ponto de conversão das aprendizagens nas diversas disciplinas, articuladas com cada campo de estudo específico.

Além dos discursos pedagógicos que todos conhecem, o projeto apresenta propostas didáticas de sala de aula, produzindo um movimento de ação – reflexão – ação.

Convocamos os professores das disciplinas a partilhar este material didático inédito e interdisciplinar, com práticas de sala de aula que propõem a consolidação das habilidades de leitura e produção de texto, e matemáticas identificadas pelo Saresp.

Sempre considereirei que a melhor teoria é a prática, que o exemplo é melhor do que a definição, que a vida é maior do que a escola. Tentamos respeitar esses princípios nos caminhos deste projeto.

A *Revista do Professor*, que ora apresento, está intimamente relacionada ao *Jornal do Aluno* que, por sua vez, parte do estudo dos campos disciplinares relacionados às habilidades do Saresp.

Cada professor(a) de disciplina / série irá se identificar com a revista específica de sua área e, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo interdisciplinar no desenvolvimento de habilidades comuns.

O material pode servir de referência para novas práticas e, fundamentalmente, para orientar o planejamento do ano letivo, com base em uma reflexão sobre os resultados obtidos durante a aplicação das práticas indicadas.

Investimos muito nesta proposta para atender as necessidades dos alunos e professores da rede estadual de ensino. Sabemos, entretanto, que a função do professor é insubstituível. Cada aluno, classe e escola são únicos.

De nossa parte, assumimos uma função propositiva.

Agora é a sua vez.

Abraços a todos,

Maria Inês Fini
Coordenadora Geral do Projeto

Fundamentos da proposta

Nesta parte, retomamos os fundamentos do projeto, de maneira a informá-las(los) sobre as reflexões e ações realizadas até a chegada deste texto em suas mãos.

Esta parte do documento descreve as ações propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a serem implementadas no período de 18 de fevereiro a 30 de março de 2008 para os alunos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio (1ª a 3ª séries) das escolas da rede pública estadual.

Essa proposta visa oferecer um material didático estruturado para o aluno e subsídios para o professor, para que as escolas possam implementar ações de consolidação das aprendizagens em todas as disciplinas do currículo, tendo por base os resultados do Saresp de 2005.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo deve cumprir sua função de organizar e subsidiar as escolas de seu sistema, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. O Saresp foi criado com esse objetivo. A constatação, porém, das dificuldades de aprendizagem apresentadas nessa avaliação não tem gerado ações condizentes com os resultados. A ação que ora está sendo proposta assume o problema reiterado das defasagens de aprendizagem e, ao mesmo tempo, indica um modelo para compreendê-las.

Com base nos resultados do Saresp 2005, foram organizados conjuntos de habilidades como referência para o trabalho em todas as disciplinas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, com o objetivo de consolidar as habilidades instrumentais de leitura / produção de textos e matemáticas, vistas como linguagens fundamentais, aplicadas nas diferentes disciplinas, para que o aluno possa dar continuidade aos estudos.

A partir desses conjuntos, foram organizadas indicações de habilidades correlatas às disciplinas do currículo. No âmbito de cada disciplina e de seus respectivos temas, foram consideradas habilidades a serem consolidadas ou desenvolvidas, sem a descaracterização disciplinar do currículo, e, ao mesmo tempo, transpondo esse caráter, como já indica o Saresp ao privilegiar a avaliação de leitura e produção de textos e matemática.

Para tanto, foi produzido um material didático apropriado para o uso do aluno, durante as aulas, e outro, inclusive vídeos tutoriais, para o uso do professor, para todas as disciplinas, no período indicado, de acordo com as determinações do currículo e da grade horária em vigor, em 2008.

Espera-se que, com essa ação, se possa recuperar ou consolidar parte das habilidades básicas requeridas para a continuidade dos estudos dos alunos e subsidiar a escola e os professores na promoção de novas propostas dessa natureza.

O material foi projetado para atender o seguinte número de aulas por disciplina:

Ensino Fundamental	
Disciplinas	Número de aulas previstas no período de seis semanas
Língua Portuguesa	30 aulas
Matemática	30 aulas
História	12 aulas
Geografia	12 aulas
Ciências	12 aulas
Arte	12 aulas
Educação Física	12 aulas
LEM	12 aulas

Ensino Médio	
Disciplinas	Número de aulas previstas no período de seis semanas
Língua Portuguesa	30 aulas
Matemática	30 aulas
História	12 aulas
Geografia	12 aulas
Filosofia	12 aulas
Química	12 aulas
Física	12 aulas
Biologia	12 aulas
Arte	12 aulas
Educação Física	12 aulas
LEM	12 aulas

A grade curricular e os horários das aulas não serão alterados neste período. O material didático proposto é compatível com o número de aulas de cada disciplina.

Com base nos dados de desempenho dos alunos em leitura e matemática no Saresp 2005, foram constituídas matrizes de referência para todas as disciplinas do currículo, de acordo com o seguinte critério:

Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	Ensino Médio (1ª a 3ª séries)
Grupo I: As habilidades de leitura e produção de textos serão privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e História.	Grupo III: As habilidades de leitura e produção de textos serão privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia.
Grupo II: As habilidades de matemática serão privilegiadas nas disciplinas Geografia, Ciências e Matemática.	Grupo IV: As habilidades de matemática serão privilegiadas nas disciplinas Geografia, Biologia, Física, Química e Matemática.

A divisão das disciplinas relacionadas às habilidades privilegiadas, ora em leitura e produção de textos, ora em matemática, é condizente com as linguagens mais desenvolvidas em cada uma delas, o que não exclui o desenvolvimento de outras habilidades.

O *Jornal do Aluno* apresenta atividades (situações-problema com a temática da disciplina e o desenvolvimento das habilidades do Saresp) de acordo com o número de aulas previstas para cada disciplina no período.

As escolas receberão quatro jornais com exemplares para todos os alunos, sendo:

Ensino Fundamental	Ensino Médio
1 jornal para 5ª e 6ª séries	1 jornal para 1ª série
1 jornal para 7ª e 8ª séries	1 jornal para 2ª e 3ª séries



O *Jornal do Aluno* está organizado por áreas. Essas áreas representam os “cadernos” de um jornal real, dividindo os assuntos para facilitar a compreensão do leitor.

No Ensino Fundamental, cada jornal está editado com a seguinte seqüência:

- Caderno da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física);
- Caderno da área Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia);
- Caderno da área Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências);
- Caderno da área de Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

No Ensino Médio, cada jornal está editado com a seguinte seqüência:

- Caderno da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física);
- Caderno da área Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia e Filosofia);
- Caderno da área Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia);
- Caderno da área de Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

No interior do jornal, as disciplinas seguirão essa seqüência, compondo os cadernos de área / disciplinas, com uma identidade própria, de forma que os alunos possam manuseá-los durante as aulas.

A *Revista do Professor*, que subsidiará a aplicação das atividades propostas no *Jornal do Aluno*, foi programada com a seguinte organização:

- 5 revistas para os professores do Ensino Fundamental;
- 5 revistas para os professores do Ensino Médio.

Organização das *Revistas do Professor*:

Ensino Fundamental	Ensino Médio
1 revista de Língua Portuguesa para os professores de 5 ^a /6 ^a e 7 ^a /8 ^a séries	1 revista de Língua Portuguesa para os professores de 1 ^a e 2 ^a /3 ^a séries
1 revista de Matemática para os professores de 5 ^a /6 ^a e 7 ^a /8 ^a séries	1 revista de Matemática para os professores de 1 ^a e 2 ^a /3 ^a séries
1 revista de Geografia e Ciências para os professores de 5 ^a /6 ^a e 7 ^a /8 ^a séries	1 revista de Física, Química e Biologia para os professores de 1 ^a e 2 ^a /3 ^a séries
1 revista de Língua Estrangeira Moderna e História para os professores de 5 ^a /6 ^a e 7 ^a /8 ^a séries	1 revista de Geografia, História e Filosofia para os professores de 1 ^a e 2 ^a /3 ^a séries
1 revista de Arte e Educação Física para os professores de 5 ^a /6 ^a e 7 ^a /8 ^a séries	1 revista de Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física para os professores de 1 ^a e 2 ^a /3 ^a séries



Os textos das revistas são dirigidos para o professor de cada disciplina / série (ensinos Fundamental e Médio), detalhando as possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas para o aluno no jornal. Haverá um jornal e uma revista para cada professor. É importante que em sala de aula o professor use o suporte-jornal, ensinando os alunos a manuseá-lo. Assim, a *Revista do Professor* servirá para o preparo da aula.

Para cada disciplina / jornal / série, foram desenvolvidos os seguintes tópicos na *Revista do Professor*:

Física

Práticas pedagógicas

Esta revista foi elaborada com o propósito de oferecer um conjunto de atividades como possibilidade de trabalho inicial para a Física Médica. Visando a formação do bom leitor em ciência, particularmente em Física, escolhemos textos que possibilitassem ampliar o conhecimento de papel de fenômenos naturais na expressão de características físicas e, ao mesmo tempo, permitir que fossem os conceitos básicos da física. Os temas escolhidos foram: comprimento, tempo, velocidade, área e energia.

Essas foram algumas das ideias gerais no Ensino Fundamental e neste estudo buscamos, com maior profundidade, no Ensino Médio. Esperamos, e desejamos, que esta apresentação seja compreendida por um leitor não especializado em física, mas que seja capaz de reconhecer a importância de alguns conceitos físicos, como comprimento, tempo, velocidade, área e energia, que são fundamentais para o estudo da física.

Além disso, buscamos apresentar ao leitor uma visão geral da física e da importância de alguns conceitos físicos, como comprimento, tempo, velocidade, área e energia, que são fundamentais para o estudo da física.

Os temas e os aspectos tratados foram escolhidos de forma a não perder de vista a importância da física e da importância de alguns conceitos físicos, como comprimento, tempo, velocidade, área e energia, que são fundamentais para o estudo da física.

32 - Física Fundamental - Física

Título
Correspondente ao do
Jornal do Aluno

Apresentação
Neste tópico, o professor obterá uma visão geral da proposta para a disciplina e as séries correspondentes.

Quadro geral

Assunto	Conteúdo	Conteúdo de acordo
1	Este é o primeiro quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
2	Este é o segundo quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
3	Este é o terceiro quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
4	Este é o quarto quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
5	Este é o quinto quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
6	Este é o sexto quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
7	Este é o sétimo quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
8	Este é o oitavo quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
9	Este é o nono quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
10	Este é o décimo quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	

33 - Física Fundamental - Física

Quadro geral

Assunto	Conteúdo	Conteúdo de acordo
1	Este é o primeiro quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
2	Este é o segundo quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
3	Este é o terceiro quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
4	Este é o quarto quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
5	Este é o quinto quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
6	Este é o sexto quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
7	Este é o sétimo quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
8	Este é o oitavo quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
9	Este é o nono quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	
10	Este é o décimo quadro de conteúdo da disciplina de Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica. O conteúdo de Física Médica é dividido em duas partes: Física Médica e Física Médica.	

34 - Física Fundamental - Física

O quadro apresenta os seguintes dados:

- Número de aulas previstas.
- Habilidades do Saresp a serem consolidadas ou recuperadas pelos alunos.
- Habilidades relacionadas ao campo de estudo das disciplinas.

Orientações para aplicação das atividades

Neste tópico, para cada aula ou grupo de aulas, na seqüência prevista no jornal, estão detalhados: as habilidades que foram previstas para recuperar / consolidar; o modo de o professor se preparar para aplicar a aula (referenciais de estudo e consulta de materiais); os recursos / mídias necessários; o modo de direcionar e motivar os alunos; o tempo previsto; o modo de organizar a classe para as tarefas; o modo de avaliar e corrigir os produtos da atividade.

Orientações para aplicação das atividades

1. Contextualização
A atividade de aplicação das atividades é contextualizada em um cenário de aprendizagem que envolve a resolução de problemas e a aplicação de conhecimentos adquiridos em aulas anteriores.

2. Organização da turma
A turma será organizada em grupos de trabalho, com o objetivo de promover a interação e a troca de ideias entre os alunos.

3. Apresentação
Os grupos apresentarão os resultados de suas atividades, expondo suas soluções e discutindo os pontos de partida e chegada.

4. Bibliografia
Para a realização desta atividade, foram consultados os seguintes materiais: livros, revistas, sites e vídeos.

5. Avaliação
A avaliação será realizada por meio de observação direta e análise dos produtos produzidos pelos alunos.



Fonte: Tardif, 2006, p. 11.

Grade de avaliação

Neste tópico, para cada situação de aprendizagem, está proposta uma grade de avaliação dos produtos produzidos pelos alunos, prevendo possibilidades de respostas e de intervenções do professor.

Grade de avaliação

Atividade 1 - De responder ao desafio

Atividade de aplicação das atividades, com o objetivo de avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos em relação ao tema estudado.

Considerações finais

Esta atividade foi realizada com sucesso, permitindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em situações reais.

Item	Descrição	Valor
1	Resposta correta	1,0
2	Resposta incorreta	0,0
3	Resposta em branco	0,0

Fonte: Tardif, 2006, p. 11.

Considerações finais

Neste tópico, há uma síntese da proposta.

Bibliografia

Neste tópico, são indicados livros, revistas, filmes, sites etc.

Complementando as orientações, cada escola receberá vídeos tutoriais dirigidos aos professores das disciplinas, auxiliando a aplicação e o uso do material do aluno.

Estes vídeos apresentam os princípios da organização do material e uma discussão sobre os objetivos e a metodologia em cada disciplina e nível de ensino.



UMA NOTA SOBRE AS HABILIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS AVALIADAS NO SAESP

Nesta parte, apresentamos uma nota sobre os fundamentos das habilidades de leitura e produção de textos, requeridas pelo Saesp, que foram indicativas para a construção dos materiais.

O desenvolvimento da competência de ler e de produzir textos envolve a aprendizagem em todas as áreas, e não unicamente em Língua Portuguesa.

O aluno deve demonstrar possuir um instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático, quanto para a descrição de um processo físico, químico e biológico ou a percepção das transformações de espaço / tempo da História, da Geografia e da Literatura.

A leitura e a produção de textos pressupõem o desenvolvimento:

- Lingüístico operacional (língua escrita / graus de letramento).
- Cognitivo (pensamento e linguagem).
- Discursivo (interlocução, contexto, circunstâncias).
- Cultural (conhecimentos das áreas – temas, linguagens, códigos – dos textos lidos e produzidos).

As habilidades de leitura e produção de textos serão privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia.

Em todas essas disciplinas, tem-se o texto como ponto de partida para estudo, como sinaliza o Saesp. Considera-se um texto qualquer trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente, dentro de uma determinada situação discursiva.

Assim, o que define texto não é sua extensão (pode eventualmente ser uma só palavra, uma frase, um diálogo ou períodos correlacionados na escrita), mas o fato de ser uma unidade de sentido, em relação a uma situação.

Interação pela linguagem significa saber dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinada circunstância de interlocução.

No contexto de leitura e produção, o processo é semelhante, o leitor / produtor deve reconhecer as condições em que o discurso é realizado – as finalidades e intenções do locutor, suas opiniões e idéias, as escolhas do gênero em que o discurso se atualizou, os procedimentos de estruturação e seleção dos recursos etc. –, enfim, dar sentido para os diferentes textos, indo além de sua decodificação.



O texto, portanto, tem os limites de sua situação comunicativa, de seus objetivos e de seus interlocutores que definem seu tema, gênero, composição, estilo e complexidade.

As matrizes incluem os seguintes conjuntos de competências relacionados aos conteúdos das disciplinas:



Albstock

- Recuperação de informações nos textos. Este grupo de competências se refere aos procedimentos que solicitam do leitor a localização, o reconhecimento e a identificação de elementos no texto. Estas competências incluem situações de produção de textos em que o aluno precisa, por exemplo, preencher campos de uma ficha de identificação pessoal.
- Compreensão e interpretação de textos. Este grupo de competências se refere aos procedimentos que solicitam o entendimento de textos e dos processos lógicos neles desenvolvidos. Em situação de produção de texto, estas competências destacam a habilidade de produzir uma resposta a uma determinada questão.
- Reflexão sobre conteúdo e forma de textos. Estas competências se referem aos procedimentos que estabelecem uma resignificação para os textos com base na aplicação de conhecimentos públicos e estruturados. Nesta tarefa de leitura, o leitor precisa relacionar a informação encontrada em um texto com conhecimentos provenientes de outras fontes, distanciando-se e buscando argumentos nos conhecimentos públicos (externos ao texto). Em situação de produção, a competência inclui a produção propriamente dita de textos inéditos.

A divisão das disciplinas relacionadas às habilidades privilegiadas em leitura e produção de textos é condizente com as linguagens mais desenvolvidas em cada uma das disciplinas, o que não exclui o desenvolvimento de outras habilidades.

UMA NOTA SOBRE OS ALUNOS QUE NÃO DOMINAM A BASE ALFABÉTICA

Sabemos do grave problema que temos enfrentado no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio com os alunos que ainda não dominam a base alfabética da escrita e que, portanto, não conseguirão de forma plena acompanhar as ações propostas.

Temos que enfrentar esse problema com a coragem que a realidade apresenta. Temos que alfabetizar esses alunos e chegar até o fim de 2008 sem nenhum caso desse tipo na rede estadual de ensino. Estamos detalhando um projeto específico para esses casos que em breve será divulgado.

Mesmo assim, gostaria de esclarecer o que significa um aluno que não domina a base alfabética da escrita e um aluno que muitos denominam, de forma preconceituosa, de “analfabeto”.

Considera-se alfabetização como:

- uma aprendizagem de natureza conceitual e objeto sociocultural de conhecimento;
- um processo ativo do sujeito que constrói um conhecimento sobre a língua que se escreve;



Reserva Pawestri/SNC.br

- um conhecimento da escrita que pressupõe o entendimento de sua função, da organização do texto escrito e da sua base alfabética. Isto não ocorre da mesma forma e ao mesmo tempo com todo mundo. Um aluno pode identificar e reconhecer a função e a organização da escrita, mas não dominar necessariamente o sistema alfabético, ou apenas de maneira parcial, sem reconhecer a função e a organização da escrita.

O conceito de alfabetização é bastante amplo e sua discussão nunca se esgota. Quanto ao domínio da base alfabética da escrita, este tem um significado muito especial. É o momento em que o aluno compreende como se representa a escrita no sistema alfabético, realizando uma ação de ordem cognitiva.

Ao representar a escrita de forma não alfabética, o aluno (e seu leitor) se defronta com o problema da leitura do que escreve. Não é possível ler o texto, porque ele está escrito em outro código que não o alfabético. O aluno usa seu próprio código para escrever, um código não sistematizado que ele mesmo não consegue ler e muito menos os outros leitores de seu texto.

A representação da escrita alfabética envolve dois problemas cognitivos: a compreensão do valor distintivo das letras na representação das sílabas e a existência de uma regra produtiva que permite, a partir desses elementos simples (as letras), compor a representação de inúmeras sílabas.

Tendo o aluno construído o conceito de que a escrita é alfabética, ele vai descobrindo e construindo as relações e correspondências entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Este caminho é longo e é daí que começamos as ações propostas.

EDUCAÇÃO FÍSICA – 1ª série

A cultura da prática esportiva

Nos últimos anos, o debate em torno das concepções de ensino da Educação Física procurou classificar as propostas existentes de acordo com a função social da escola. Uma vez que esse tema tem sido amplamente abordado na área, não caberia aqui qualquer aprofundamento. No entanto, convém ressaltar que as atividades de ensino propostas nesta Revista partem de uma concepção sociocultural do componente.

Nessa perspectiva, o ensino de Educação Física deve viabilizar experiências que permitam aos estudantes a compreensão do saber construído socialmente na cultura paralela à escola na qual todos são socializados, proporcionando condições para sua análise crítica e reconstrução.

Diante das incessantes produções de novos conhecimentos e da especialização e diferenciação dos saberes, a escola vê-se obrigada a buscar novas práticas para disponibilizar aos alunos e alunas condições para relacionar os conhecimentos produzidos, a princípio, em campos separados. Nesse sentido, o ensino da Educação Física deve organizar situações de aprendizagem que facilitem o entendimento do percurso histórico traçado pelas práticas corporais, as intenções e relações sociais embutidas nessas manifestações e os processos que permitiram condições privilegiadas a algumas, enquanto outras são desconsideradas. Tão importante quanto dançar, jogar, brincar, fazer ginástica, praticar esportes e lutar, é necessário analisar e interpretar não só essas manifestações, bem como tudo aquilo que sobre elas se diz, a fim de possibilitar um espaço pedagógico para um posicionamento crítico sobre a cultura corporal.

Ao adotar esse referencial, o *Jornal do Aluno* da 1ª série do Ensino Médio visa contribuir para que o(a) estudante reconheça várias nuances da manifestação esportiva, atentando para suas múltiplas interpretações; analise-a criticamente como espetáculo a ser consumido e identifique espaços sociais e momentos nos quais o lúdico é o principal motor do fenômeno esportivo. Para tanto, foram organizadas situações didáticas que tematizam a construção cultural deste fenômeno a partir da leitura, análise e interpretação dos discursos elaborados por setores da sociedade e pelos gêneros textuais de grande circulação que contribuem para a validação de determinadas concepções em detrimento de outras.

Distribuídas em doze aulas e por meio de uma metodologia dialógica, a proposta de trabalho “A cultura da prática esportiva” procura, de início, apresentar um posicionamento sobre as

origens, chamando a atenção para o sentido sagrado inicialmente concebido à manifestação. Na sequência, recorre a diversos gêneros textuais que proporcionam outros olhares: desde sua profissionalização e a consequente atribuição de meio de ascensão social, até os múltiplos sentidos a ela atribuídos. A intenção é sensibilizar os estudantes para as transformações ocorridas desde seus primórdios à sociedade atual. Por fim, os alunos e alunas serão confrontados com uma terceira visão acerca do fenômeno que ressalta seu componente lúdico e eleva o praticante à posição de protagonista da manifestação esportiva.

Pautando-se nas habilidades objetivadas para cada atividade, o docente iniciará sua ação por meio de um mapeamento dos conhecimentos que os alunos possuem sobre o assunto. Ou seja, os conhecimentos de que disponibilizam antes do início das atividades.

No decorrer das atividades de ensino é importante atentar para a coerência entre a habilidade a ser consolidada e o tipo de situação de aprendizagem proposta. Como característica principal da ação didática, entende-se que a prática pedagógica deverá ser permeada pelo diálogo, estímulo e valorização relativos aos posicionamentos dos estudantes expressos pelas diversas linguagens, com especial destaque para as trocas entre eles e os depoimentos acerca dos textos, vivências, imagens etc. analisados ou elaborados.

O professor ou professora deverá documentar o processo de diversas formas (portfólio, relatório, diário de campo etc.), destacando o encaminhamento das atividades e as respostas dos estudantes, coletadas por meio de observações, registros e pelos produtos elaborados durante os trabalhos. Por meio dessas ações, o docente poderá verificar em que medida determinados aspectos da atividade precisam ser retomados e quais habilidades já foram consolidadas e quais não foram.

A reunião de todos os registros (dos estudantes e do docente) ao final dos trabalhos, se comparada aos mapeamentos iniciais realizados, constituir-se-á um documento precioso para uma visão global do percurso e avaliar as aprendizagens efetivas.

Quadro geral

Número de aulas	Habilidades	Campos de estudo
12	<p>Localizar informações relevantes do texto para solucionar determinado problema apresentado.</p> <p>Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p> <p>Inferir tese, tema ou assunto principal em um texto.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões, considerando o contexto delas no texto.</p> <p>Propor a reescrita de determinada parte de um texto, alterando o ponto de vista do autor.</p> <p>Comparar textos acerca de um mesmo acontecimento ou tema, identificando quais episódios ou argumentos foram selecionados em um e em outro.</p> <p>Avaliar, a partir da percepção da Educação Física, os valores nela implicados e conseqüentemente o preconceito relativo a determinados grupos sociais.</p> <p>Formular opinião adequada sobre determinado fato cinestésico.</p>	<p>A manifestação esportiva enquanto produto sociocultural.</p> <p>Esporte e competição.</p>

Orientações para aplicação das atividades

Aulas 1 e 2

O importante é competir?

Recursos necessários: papel, caneta, sala de aula, espaço para práticas corporais, cartolinas ou papel craft.

Procedimentos

Em roda de conversa, procure levantar os conhecimentos que os estudantes possuem sobre o surgimento do esporte, estimulando a variedade dos depoimentos a fim de coletar a maior possibilidade de hipóteses. Anote as idéias que surgirem.

Na seqüência, solicite a leitura do texto "O importante é competir?". Após a leitura, retome a discussão sobre a origem dos esportes, solicitando à turma um posicionamento sobre a tese central do texto, comparando-a com suas opiniões iniciais. Registre algumas interpretações.

Oriente a leitura da atividade que se encontra abaixo do texto lido. Organize a turma em grupos e distribua as cartolinas e papéis craft. Sugira a elaboração de uma lista com todos os jogos que cada grupo conhece, conferindo especial destaque àqueles que compuseram a própria história de vida.

Dando prosseguimento à atividade, organize a socialização das listas, garantindo que todos possam verificar jogos em comum ou jogos desconhecidos. Peça aos grupos para elegerem um ou dois jogos com o objetivo de realizar algumas vivências. Os estudantes devem atentar para as reais possibilidades de execução dessas práticas na escola. Também é importante equilibrar as características dos jogos, visando contemplar todas as possibilidades (jogos pertencentes a diversos grupos, jogos de meninas, jogos de meninos) e variações.

Os alunos deverão explicar o jogo, esclarecer possíveis dúvidas e, em seguida, jogá-lo.

Após a experimentação dos jogos sugeridos, questione-os sobre as sensações e relações vividas. O que sentiram? Como se deu a participação? Como lidaram com as diferenças? Individualmente, solicite que reflitam um pouco sobre as diferenças e semelhanças desses

momentos experimentados na escola com aqueles vividos durante a infância ou no ambiente extra-escolar. Oriente os estudantes a comparar as idéias contidas no texto "O importante é competir?" com suas impressões após as vivências. Registre os depoimentos.

Aulas 3 e 4

Outros olhares sobre o esporte

Ação preparatória: construção de pequena síntese dos textos produzidos pelos alunos.

Recursos necessários: papel, caneta, sala de aula.

Procedimentos

Apresente aos estudantes a síntese elaborada a partir dos depoimentos sobre as atividades anteriores. Pergunte sobre a validade das suas impressões ou se há pontos que gostariam de modificar.

Como atividade preparativa para a leitura, converse alguns minutos sobre os significados que o esporte possui na opinião deles, procure anotar as idéias que surgirem.

Em seguida, explique rapidamente o que encontrarão na leitura do texto "O atleta e o mito do herói". Oriente-os a prestar atenção no sentido do esporte no contexto relatado e, sobretudo, quem participava daqueles eventos e com qual finalidade.

Após a leitura, em roda de conversa, lance as seguintes questões: **Qual o significado atribuído aos esportes pelos gregos? Quem participava? Com qual intenção era realizada a formação esportiva? Quais argumentos empregados pela autora confirmam suas idéias? Será que esses fatos interferiram na prática esportiva da atualidade? Argumente nesse sentido.**

Questione-os, também, sobre a permanência ou modificação desses elementos na atualidade. Eles ainda existem? Foram perdidos ou transformados?

Peça para os alunos selecionarem um ponto do texto e a partir das próprias experiências, solicite a escrita individual de um texto relatando a "história pessoal no esporte". Recolha os textos elaborados.

Aulas 5 e 6

Valores e Representações

Ação preparatória

Leve os textos elaborados na última atividade. Grave trechos de programas esportivos ou recorra a documentários sobre a vida dos atletas. Como sugestão, indicamos trechos do filme *Beleiros: era uma vez o esporte* de Ugo Giorgetti (1998) ou outras produções com conteúdo semelhante.

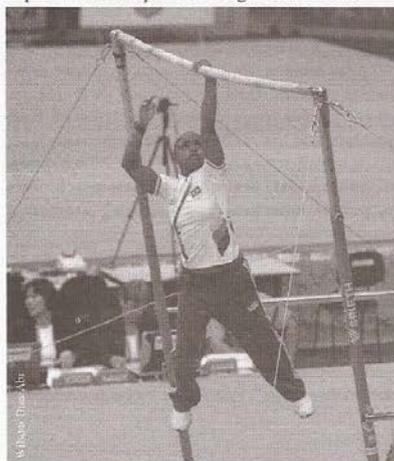
Recursos necessários: sala de vídeo, sala de aula, papel e caneta.

Procedimentos

Devolva os textos escritos durante a última atividade, visando recordar seu conteúdo, sugira a leitura dos próprios textos e estimule a livre manifestação sobre a prática esportiva nos dias atuais.

Visando prepará-los para a leitura dos textos, pergunte se alguém sabe fatos a respeito das atuais condições de vida de um ex-atleta ou o que aconteceu com ele depois que parou de competir.

Solicite a leitura do texto "Chegar ao topo é recompensa para poucos" (texto 3) e, na seqüência, questione-os sobre a opinião do autor, os argumentos ou fatos que utiliza para defender a sua posição e qual a sua intenção ao divulgar essas idéias.



Promova um debate entre a turma, estimulando seus posicionamentos a respeito do tema.

Visando reunir maiores informações, na sala de vídeo, assista ao programa ou a trechos dos filmes selecionados sobre a vida dos atletas. Após a sessão, conversem sobre o conteúdo do filme, relacionando-o ao texto lido.

Solicite a leitura dos Textos 1 e 2, nos quais são relatadas as opiniões de treinadores e de um torcedor. Após a leitura, proponha a comparação entre as posições destas pessoas com as posições dos autores do vídeo ou do texto "Chegar ao topo é recompensa para poucos" (texto 3).

Finalizando a atividade, solicite a escrita individual de um texto que adote como referência uma das três modalidades analisadas durante a atividade: um texto argumentativo, uma entrevista ou um relato. Nesta atividade, os estudantes ao assumirem a condição de autores, deverão apresentar opiniões diversas daquelas contidas nos materiais constantes no *Jornal*.

Ao final, solicite a troca de textos e encaminhe a leitura para casa.

Aula 7 e 8

O esporte de cada um

Ação preparatória

Providencie, junto à direção da escola, a autorização para retirar a turma da escola e efetuar um pequeno passeio pelas proximidades.

Recursos necessários: papel, caneta e prancheta.

Procedimentos

Estimule os estudantes a comentar de forma voluntária o texto do colega levado para casa, destacando, sobretudo, as impressões do autor sobre o esporte.

Questione a existência de outras impressões sobre o assunto.

Em seguida, sugira a leitura da introdução ao tema "O esporte de cada um". Após o término, pergunte aos alunos e alunas se já perceberam os fatos mencionados no texto, se eles existem nas proximidades da escola, quando ocorrem, em quais locais, quais as características, quem participa, de que forma etc. Conversem um pouco sobre o assunto e pergunte aos estudantes que

residem no bairro como são essas práticas. Pergunte se querem ir até o local, conhecê-lo e, quem sabe, observar algum praticante. Caso existam na turma alunos ou alunas que participam dessas práticas corporais (*skate*, patins, futebol de rua, *street ball*, taco, *le parkour* entre outras), sugira um depoimento sobre a experiência.

Tomando como referência os relatos dos alunos e alunas ou as observações realizadas, questione a turma sobre as sensações vividas durante aquelas experiências. Como será que seus praticantes se sentem? O que pensam? Por que agem de determinadas formas? Conversem um pouco sobre o assunto.

Dando prosseguimento à atividade, já em sala de aula, solicite a leitura da crônica "Futebol de rua" e os comentários que se encontram logo abaixo da caixa de texto.

A partir dos comentários sobre o texto, pergunte aos estudantes se conhecem outras expressões características dos esportes. Dê especial atenção aos esportes que praticam, que existem no entorno da escola ou mesmo no seu espaço interno. Questione o sentido dessas expressões do meio esportivo. Peça para os alunos e alunas elaborarem uma relação dessas palavras e seus significados. Para tal, estimule a conversa entre eles ou a entrevista com outros alunos e professores da escola.

Aula 9 e 10 Para terminar

Recursos necessários: espaço amplo, papel e caneta.

Procedimentos

Tomando como referência as manifestações esportivas que caracterizam as experiências dos alunos e alunas, sugira a organização de uma atividade esportiva com características próximas àquelas observadas na rua ou que sejam praticadas nos horários de intervalo. Nesta atividade é importante evitar-se a recorrência às atividades que acontecem sob supervisão direta dos adultos.

Oriente os alunos e alunas a alternarem os papéis de participantes nas práticas corporais e observadores atentos.

Após a vivência, em roda de conversa, discutam as sensações experimentadas.

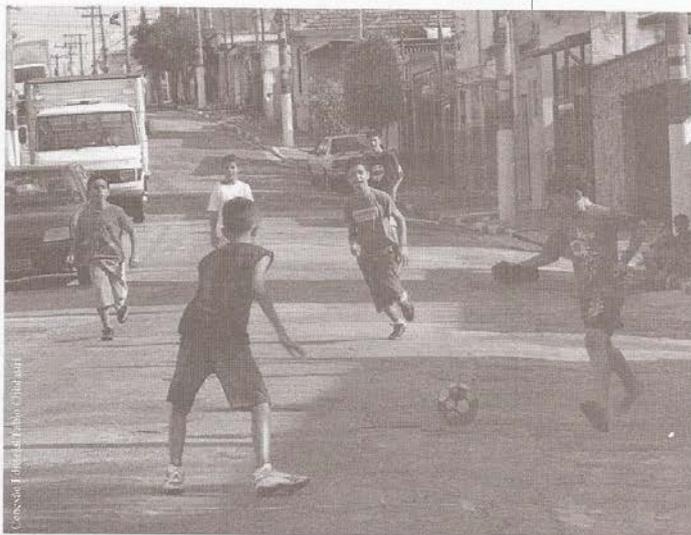
Solicite a escrita de um texto (conto, crônica ou notícia de jornal) sobre as práticas corporais experimentadas.

Socialize as produções finais no formato que for viável: nos murais da escola, em blogs, pequenas brochuras.

Aulas 11 e 12 As Olimpíadas

Recursos necessários: espaço adequados da escola, revistas, livros etc.

Proponha para os alunos algumas sessões envolvendo os esportes presentes nas Olimpíadas. esclarece os alunos sobre esse evento e seu significado. Proponha a elaboração de um quadro-síntese sobre as modalidades de esportes presentes nas Olimpíadas, considerando a origem suas dessas modalidades e suas características.



Grade de avaliação

Atividades de aprendizagem.	Possíveis respostas que necessitam de revisão.	Intervenções do professor.
Leitura do texto.	Não identifica a tese central do texto.	Em duplas, solicitar uma releitura e diálogo sobre o conteúdo do texto.
Vivências corporais.	Apresenta dificuldades para inferir o componente lúdico nas práticas vivenciadas.	Solicitar o relato sobre a prática vivenciada e destacar expressões relativas ao componente lúdico.
Elaboração do texto.	Os estudantes apresentam dificuldades na adequação do texto ao tema proposto.	Voltar ao tema em debate e solicitar que conversem em duplas por alguns minutos.
Estudo do meio.	Não conseguiram coletar as informações solicitadas.	Encaminhe a mesma atividade para casa a partir de um instrumento previamente elaborado.

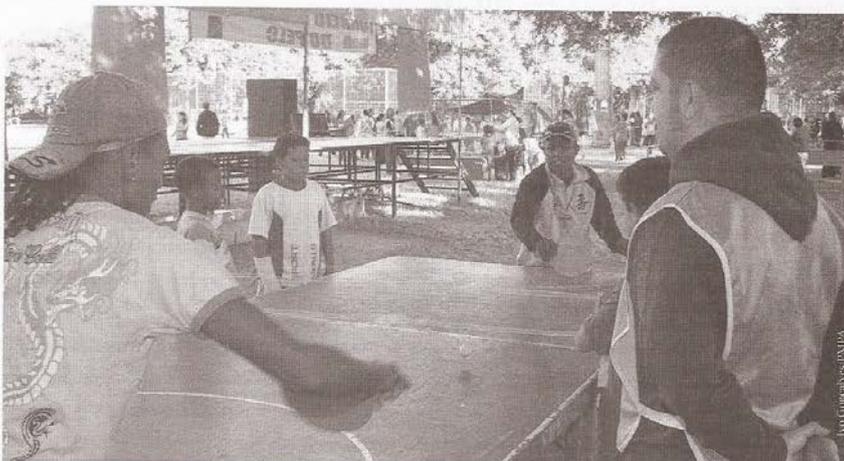
Considerações finais

Todos conhecemos muitas histórias de crianças pobres que conquistaram fama e fortuna à custa do seu talento esportivo. Em algum momento da vida quisemos ser como elas, estar no lugar delas, ser ovacionados e festejados como elas. A mídia, com suas imagens, seus relatos e seus holofotes, valoriza nossos ídolos e à sua volta constrói um universo de ilusões que ofusca e cega seus espectadores. Na esteira dessas ilusões atribuem-se aos praticantes do esporte um rol de benefícios relativos a outras esferas da atuação social; credita-se a eles, por exemplo, a internalização de comportamentos sociais positivos como a disciplina, perseverança, dedicação, cooperação, competitividade etc. Essa premissa tem justificado a inserção de atividades esportivas na escola nos últimos 60 anos.

Os esportes graciosos, ricos, divertidos e alegres dos campos de várzea, ruas, praças e horários de lazer, tão aos moldes da cultura brasileira, foram conspurcados pelos estudantes. Assim como as demais disciplinas, as aulas de Educação Física sofreram as influências dos métodos de ensino da pedagogia tecnicista de inspiração racionalista e científica. Os professores, a partir de objetivos claros, passaram a empregar determinadas seqüências de exercícios elaborados por algum especialista e reproduzidas aos milhares nos manuais do esporte. Organizados em filas, os alunos executaram repetições que visavam promover o domínio das habilidades básicas, num primeiro momento, e

das específicas, mais adiante. Nos jogos escolares, reproduziram-se os efeitos dessa visão que, a todo custo, buscava formar os vencedores para ocupar seus melhores postos de trabalho.

Nesta *Revista do Professor* o que se pretende é não só a preservação do aspecto lúdico do esporte, como também a sua valorização cultural. Como patrimônio cultural da humanidade, o esporte precisa estar na escola e ser conhecido e reconhecido por toda a sociedade sob inúmeros aspectos. Para que possamos dele desfrutar e com ele aprender, não basta saber executar os seus movimentos; precisamos compreendê-lo enquanto espaço de encontro e diálogo de diferentes culturas. Assim, é importante retomar sua história, conhecer seu percurso e suas variadas transformações ao longo do tempo, o papel que lhe foi conferido por diversos grupos e em diversas épocas. É fundamental, também, interpretar as diversas linguagens que o caracteriza, o comportamento dos jogadores, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, homens ou mulheres de variadas etnias e níveis de habilidades e possibilidades. É interessante ler sobre esporte, assistir a vídeos, programas, documentários, discutir pontos de vista e conhecer posicionamentos diferentes. Finalmente, é imprescindível participar da festa esportiva, jogar no sentido mais lúdico do termo – iludir-se com ele e nele. Experimentar todas as formas possíveis, saboreando-o e deixando-se invadir pelas melhores sensações que ele traz.



Bibliografia

DAMAITA, R. Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro. In: *Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakothke, 1982.

GALEANO, E. *Futebol ao sol e à sombra*. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 2004.

FRANCO JÚNIOR, H. *A dança dos deuses: futebol, sociedade e cultura*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

RODRIGUES, E. F.; MONTAGNER, P. C. *Esporte-espetáculo e sociedade: estudos preliminares sobre a influência no âmbito escolar*. Campinas: Unicamp, 2004.

Sites

Centro Esportivo Virtual. Disponível em: <www.cev.org.br>. Acesso em: 18 dez. 2007.

ESPN Brasil. Disponível em: <www.espn.com.br>. Acesso em: 18 dez. 2007.

Futebol Paulista. Disponível em: <www.futebolpaulista.com.br>. Acesso em: 18 dez. 2007.

Olimpíadas Especiais. Disponível em: <www.olimpiadasespeciais.com.br>. Acesso em: 18 dez. 2007.

Filmes

Boleiros. Dir: Ugo Giorgetti, Brasil, 1998 (86 min).

Carruagens de fogo. Hugh Hudson, Inglaterra, 1981 (123 min).

Diário de um adolescente. Dir: Scott Kalvert, EUA, 1995 (101 min).

Duro aprendizado. Dir: John Singleton, EUA, 1995 (127 min).

Um domingo qualquer. Dir: Oliver Stone, EUA, 1999 (165 min).

Duelo de titãs. Dir: Boaz Yakin, EUA, 2000 (113 min).

Menina de ouro. Dir: Clint Eastwood, EUA, 2004 (137 min).

Treino para a vida. Dir: Thomas Carter, EUA, 2005 (136 min).

EDUCAÇÃO FÍSICA – 2ª e 3ª séries

Parece que ninguém está feliz com o corpo que tem

Nos últimos anos, o debate em torno das concepções de ensino da Educação Física procurou classificar as propostas existentes de acordo com a função social da escola. Uma vez que esse tema tem sido amplamente abordado na área, não caberia aqui qualquer aprofundamento. No entanto, convém ressaltar que as atividades de ensino propostas nesta Revista partem de uma concepção sociocultural do componente.

Nessa perspectiva, o ensino de Educação Física deve viabilizar experiências que permitam aos estudantes a compreensão do saber construído socialmente na cultura paralela à escola na qual todos são socializados, proporcionando condições para sua análise crítica e reconstrução.

Diante das incessantes produções de novos conhecimentos e da especialização e diferenciação dos saberes, a escola vê-se obrigada a buscar novas práticas para disponibilizar aos alunos e alunas condições para relacionar os conhecimentos produzidos, a princípio, em campos separados. Nesse sentido, o ensino da Educação Física deve organizar situações de aprendizagem que facilitem o entendimento do percurso histórico traçado pelas práticas corporais, as intenções e relações sociais embutidas nessas manifestações e os processos que permitiram condições privilegiadas a algumas, enquanto outras são desconsideradas. Tão importante quanto dançar, jogar, brincar, fazer ginástica, praticar esportes e lutar, é necessário analisar e interpretar não só essas manifestações, bem como tudo aquilo que sobre elas se diz, a fim de possibilitar um espaço pedagógico para um posicionamento crítico sobre a cultura corporal.

Ao adotar esse referencial, o *Jornal do Aluno – Educação Física* da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio visa contribuir para que o(a) estudante reconheça várias nuances da manifestação esportiva, atentando para suas múltiplas interpretações; analise-a criticamente como espetáculo a ser consumido e identifique espaços sociais e momentos nos quais o lúdico é o principal motor do fenômeno esportivo. Para tanto, foram organizadas situações didáticas que tematizam a construção cultural deste fenômeno a partir da leitura, análise e interpretação dos discursos elaborados por setores da sociedade e pelos gêneros textuais de grande circulação que contribuem para a validação de determinadas concepções em detrimento de outras.

Distribuídas em doze aulas e por meio de uma metodologia dialógica, a proposta de trabalho “A cultura da prática esportiva” procura, de início, apresentar um posicionamento sobre as origens, chamando a atenção para o sentido sagrado inicialmente concebido à manifestação. Na sequência, recorre a diversos gêneros textuais que proporcionam outros olhares: desde sua profissionalização e a consequente

atribuição de meio de ascensão social, até os múltiplos sentidos a ela atribuídos. A intenção é sensibilizar os estudantes para as transformações ocorridas desde seus primórdios à sociedade atual. Por fim, os alunos e alunas serão confrontados com uma terceira visão acerca do fenômeno que ressalta seu componente lúdico e eleva o praticante à posição de protagonista da manifestação esportiva.

A partir das habilidades objetivadas para cada atividade, o docente iniciará sua ação por meio de um mapeamento dos conhecimentos que os alunos possuem sobre o assunto. Os dados coletados deverão ser registrados e poderão ser enriquecidos com os relatos dos alunos em relação às suas vivências como protagonistas ou como espectadores frente a esta temática.

É importante atentar para a coerência entre a habilidade a ser consolidada e o tipo de situação de aprendizagem. Frente a isso, entende-se que a ação pedagógica deverá ser permeada pelo diálogo, estímulo e valorização dos posicionamentos dos estudantes expressos pelas diversas linguagens, com especial destaque para as trocas entre eles e os depoimentos acerca dos textos, vivências, imagens etc. analisados ou elaborados.

O professor ou professora deverá documentar o processo de diversas formas (portfólio, relatório, diário de campo etc.), destacando o encaminhamento das atividades e as respostas dos estudantes a elas, a fim de reunir elementos para avaliar em que medida certos aspectos precisam ser retomados e quais habilidades foram consolidadas e quais não foram.

A reunião de todos os registros (dos estudantes e do docente), se comparada aos mapeamentos iniciais realizados, constituir-se-á um documento precioso para uma visão global do percurso e avaliar as aprendizagens efetivas.

Quadro geral

Número de aulas	Habilidades	Campos de estudo
12	<p>Localizar informações relevantes do texto para solucionar determinado problema apresentado.</p> <p>Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p> <p>Inferir tese, tema ou assunto principal em um texto.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões, considerando o contexto delas no texto.</p> <p>Estabelecer relações de complementação entre imagem ou notações e texto verbal.</p> <p>Comparar textos acerca de um mesmo acontecimento ou tema, identificando quais episódios ou argumentos foram selecionados em um e em outro.</p> <p>Identificar, com base no conteúdo de um texto, notações e nomenclaturas específicas da área de conhecimento.</p> <p>Estabelecer relação entre a tese e os argumentos apresentados para defendê-la ou refutá-la.</p> <p>Comparar dois textos de divulgação científica e verificar os diferentes referenciais teóricos utilizados pelos autores.</p> <p>Formular opinião adequada sobre determinado fato cinestésico.</p> <p>Produzir texto dissertativo-argumentativo, a partir de determinada proposta, considerando: tema, estrutura, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.</p>	<p>O corpo enquanto produto sociocultural.</p> <p>O discurso sobre o corpo divulgado pela mídia.</p>

Orientações para aplicação das atividades

Aula 1 O corpo que somos

Recursos necessários:

Sala de aula ou qualquer outro ambiente que permita a leitura e discussão e folhas de papel e caneta para registro.

Procedimentos

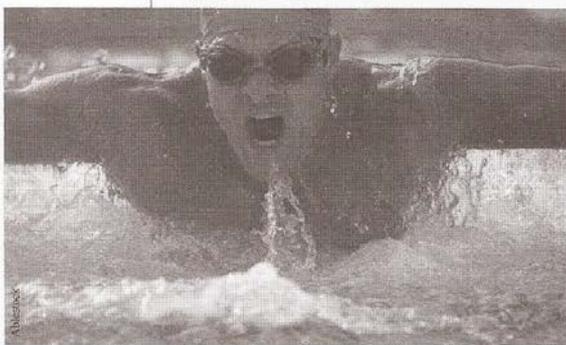
Converse com a turma acerca do que pensam sobre o próprio corpo. Procure estimular os posicionamentos pessoais. Após as respostas, pergunte o motivo dos seus sentimentos com relação a si próprios. Os depoimentos podem ser registrados em folhas de papel craft ou em papel ofício.

Em seguida, solicite a leitura do texto "O corpo que somos" e peça posicionamentos pessoais sobre as idéias apresentadas, o que compreenderam e se concordam ou não mediante argumentação pessoal.

A seguir, organize a turma em pequenos grupos para que conversem por alguns minutos com os olhos fechados, mas permanecendo atentos às reações dos colegas. Após o término do tempo, estimule os comentários sobre as sensações que colecionaram durante a realização da atividade.

Retome a conversa inicial e os conteúdos do texto para, a partir dessa dinâmica, sistematizar alguns conhecimentos e verificar possíveis modificações. Algumas questões podem suscitar o diálogo: O que vocês sentiram? Por quê? Qual a importância do corpo durante a interação? Seria possível estar no mundo sem o corpo? Por quê? O que vocês podem concluir?

Registre os depoimentos para compará-los com as posições iniciais.



Aula 2 O corpo em foco

Ações preparatórias

Caso seja possível, localize algumas imagens da exposição "Corpo Humano: real e fascinante", na internet ou nas revistas e jornais que documentaram a mostra. Para tanto, pode recorrer aos mecanismos de busca, utilizando expressões como "mostra de cadáveres", "exposição de corpos", "mostra de corpos" etc.

Recursos necessários

Ambiente que permita a leitura e discussão, folhas de papel e caneta para registro.

Procedimentos

Retome os conceitos debatidos na última aula. Converse com a turma acerca do que pensam sobre as concepções presentes na sociedade em relação ao corpo. Procure estimular os posicionamentos pessoais. Após as colocações da turma, pergunte em que ambientes eles consideram que o corpo é desrespeitado. Anote as respostas fornecidas em folhas de papel craft ou em papel ofício.

Em seguida, solicite a leitura do texto "Mostra de cadáveres causa polémica em Nova York". Peça aos estudantes que anotem suas impressões sobre o fato. Pergunte se alguém viu, leu ou acompanhou de alguma forma o que foi comentado sobre essa exposição que no Brasil ocorreu durante o primeiro semestre de 2007 sob o título "Corpo Humano: real e fascinante". O que eles pensam sobre o caráter da mostra? Concordam com o uso do corpo humano tomado como obra de arte?

Questione os alunos e alunas a respeito dos aspectos positivos e negativos dessa mostra: pedagógicos, éticos, culturais, religiosos etc.

Verifique se os alunos identificam a posição do autor do texto com relação à mostra. Quais são seus sentimentos? Ela é a favor ou contra? Quais palavras ou expressões permitem inferir sua posição pessoal com relação à mostra? Quais os argumentos empregados?

Elabore coletivamente um quadro comparativo acerca das opiniões veiculadas pelo autor e pelos estudantes. Peça que justifiquem suas opiniões.

Retome as conclusões da aula anterior, perguntando aos alunos e alunas o que os corpos sem vida comunicam.

Apresente as imagens coletadas na internet aos alunos e pergunte suas opiniões a respeito, enfatizando seus sentimentos com relação a elas.

Após a leitura das imagens, identifique algumas modificações nas impressões dos alunos sobre a exposição. Peça que justifiquem suas opiniões.

Registre os depoimentos que surgiram para que possa compará-los com as posições iniciais.

Aula 3

Nem todos pensam assim

Ações preparatórias

Com antecedência, selecione alguns textos dissertativo-argumentativos, preferivelmente, sobre temáticas próximas ao assunto em debate.

Recursos necessários

Sala de aula ou qualquer outro ambiente que permita a leitura e discussão, folhas de papel e caneta para registro. (Caso existam condições, sala de informática ou biblioteca).

Procedimentos

Relembre com a turma a atividade da aula anterior. Leia em voz alta alguns depoimentos acerca da "Mostra de Cadáveres".

Pergunte à turma se pensaram no assunto, conversaram entre si ou com familiares e amigos. Identifique se as impressões sobre os usos que a sociedade faz do corpo se modificaram ou permaneceram os mesmos.

Apresente-lhes o texto que levou para a sala e leia pequenos trechos selecionados previamente do texto.

Solicite a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo sobre essa temática. Os alunos e alunas devem ser estimulados a apresentar o tema, posicionar-se criticamente, estabelecer comparações, justificar suas opiniões e elaborar uma conclusão final. Caso existam condições, os alunos poderão realizar pesquisas na sala de informática, biblioteca ou trocar informações entre si.

Após a finalização dos textos, os alunos e alunas devem ser convidados a ler suas produções em voz alta ou trocá-las com os colegas. No primeiro caso, o professor ou professora pode solicitar posicionamentos sobre o texto lido e, no segundo, solicitar aos leitores que opinem e comentem sobre a produção do colega.

Ao final, recolha os textos produzidos.

Aulas 4 a 7

A ditadura do corpo: padecendo sob as influências da sociedade

Ações preparatórias

Ler os textos dos estudantes elaborados durante a atividade anterior.

Com antecedência, pesquise as principais modalidades de ginástica existentes nas academias próximas à escola. Essas práticas poderão ser usadas como referenciais para as vivências dos alunos. Se possível, converse com o responsável pela academia mais próxima, a fim de organizar uma visita dos alunos ou convidá-lo para um depoimento na escola.

Reúna algumas publicações (livros, artigos, revistas, vídeos) sobre ginástica e atividades circenses, treinamento desportivo ou fisiologia do exercício.

Recursos necessários

Espaço amplo como quadra ou pátio. Ambiente que permita a leitura e discussão, folhas de papel e caneta para registro. Materiais de ginástica como colchonetes, bancos suecos, espaldares, cordas etc. disponíveis na escola. Caso existam condições, sala de vídeo.

Procedimentos

Mediante comentários gerais sobre dos textos produzidos, destaque os aspectos positivos e mencione aqueles que precisam de mais atenção por parte dos escritores.

Oriente a leitura das imagens e dos textos "Exercícios para o bumbum" e "Brincar de circo alonga e fortalece o corpo". Na seqüência, faça um levantamento das impressões dos estudantes com relação às "intenções" e idéias veiculadas pelas imagens e aos textos, destacando os termos e expressões utilizadas.

Questione os estudantes sobre a existência de outros produtos que socializam as mesmas idéias. Solicite a elaboração de uma lista em pequenos grupos e sugira a leitura em voz alta. Caso não se recordem das propagandas televisivas ou *outdoors*, novelas, mini-séries etc., relembre-os da forte presença dessas mídias no cotidiano.

Peça aos alunos e alunas que elaborem em grupo uma lista com os termos técnicos que "já ouvi-

ram falar” ou tiveram dificuldade de compreensão. Pergunte à turma se alguém os conhece e sugira sua colaboração para a compreensão dos colegas. Caso persistam dificuldades, esclareça as dúvidas, fornecendo exemplos e demonstrações (no caso dos exercícios ginásticos).

Tomando como referência as práticas ginásticas constatadas nas academias da região, organize a turma em pequenos grupos e solicite, inicialmente, a execução dos “exercícios para o bumbum” da forma com que foram compreendidos. Após essa vivência, faça um levantamento das sensações e submeta cada exercício proposto à análise da turma, tomando um ou dois executantes como referência. Pergunte aos estudantes se conseguem reconhecer a musculatura que está sendo focalizada e a melhor postura de execução. Questione a turma sobre a quantidade de repetições que conseguiram realizar e se reconhecem os possíveis “efeitos” dos exercícios. Peça para compararem os desempenhos, verificando se foram equivalentes e se as sensações foram as mesmas. Questione-os sobre esses fatos?

Retorne aos textos do *Jornal* e questione os estudantes sobre o tratamento homogeneizante dado às práticas corporais. Será que todos teriam exatamente os mesmos resultados ao fazer os exercícios e atividades circenses propostos?

Colabore com o processo de aprendizagem dos alunos e alunas, fornecendo-lhes maiores explicações sobre os exercícios vivenciados, a ação muscular enfatizada, as capacidades físicas trabalhadas, a quantidade de sessões semanais necessárias para o alcance dos objetivos propostos e demais informações relevantes.

Oriente os estudantes a buscar nos livros e revistas de ginástica as respostas às suas dúvidas, bem como acessar outras informações. Mostre-lhes um material por vez, indicando, no índice, os temas desenvolvidos e onde poderão encontrar o que procuram. Agende um horário na sala de vídeo para que assistam a uma fita de ginástica. Caso esses recursos não estejam disponíveis, oriente a assistência aos programas televisivos que transmitem pequenas sessões de ginástica.

Solicite aos alunos e alunas que socializem suas descobertas com a turma e se posicionem sobre o esclarecimento das dúvidas iniciais. Caso persistam, faça você mesmo a pesquisa.

Repita o mesmo processo com as práticas circenses exemplificadas no texto “Brincar de circo alonga e fortalece o corpo”: levante os conhecimentos sobre o tema, solicite a execução de exercícios como equilíbrio, rolamentos e acrobacias. Após

cada vivência, solicite a leitura dos movimentos realizados pelo executante e pelos colegas que assistiram ao exercício. Questione a turma sobre os grupos musculares envolvidos, as capacidades físicas trabalhadas etc. Recorra às publicações disponíveis e debata as descobertas e impressões dos participantes.

Nas aulas seguintes, organize algumas práticas ginásticas e circenses, tomando como referência aquelas identificadas nas academias da comunidade. Procure adaptar os materiais necessários caso não existam: colchões grandes podem ser compartilhados, bancos suecos podem ser usados como sobrecarga, escadas e arquibancadas podem acolher exercícios de pliometria e, vale lembrar, os exercícios com o próprio peso corporal ou com a ajuda do(a) colega apresentam inúmeras possibilidades.

Os procedimentos adotados anteriormente (antes, durante e depois) devem ser repetidos.

Conforme as possibilidades de cada turma e escola, organize uma visita à academia do bairro. Para tal, elabore juntamente com a turma, um instrumento que pode conter perguntas ou aspectos a serem observados: quais as práticas existentes? Como se organizam? Quem as frequenta? Com qual intensidade? De que forma?

No retorno à escola, os registros devem ser socializados com a intenção de trocar informações e observações sobre o tema.

Após as etapas acima, o professor ou professora, por meio de uma roda de conversa, deverá questionar os alunos acerca das contribuições das atividades ginásticas e circenses para o alcance de um corpo mais rígido ou mais forte e flexível conforme o prometido nos textos lidos. As seguintes questões podem colaborar: A rotina de exercícios proposta permite o alcance dos objetivos prometidos? Por quê? O que é necessário para melhorar a força, flexibilidade ou enrijecer os músculos? Será que todos respondem da mesma forma a esses estímulos? Será que a ginástica e as atividades circenses foram inventadas com essa finalidade? Por que será que as pessoas buscam essas atividades com esses objetivos? Qual será o impacto causado pelas imagens e textos veiculados pela mídia?

Após a socialização das respostas, é muito importante que o professor chame a atenção para as reais possibilidades de alcance dos objetivos prometidos pelos textos que fazem parte do *Jornal* dos estudantes.

Aulas 8 e 9

A mídia / Os discursos sobre o corpo

Ações preparatórias

Reuna algumas imagens disponíveis em revistas, jornais, vídeos, fotografias etc. que focalizem diversas pessoas segundo seu pertencimento a diferentes gêneros, faixas etárias, classes sociais, ocupações profissionais, tempos de escolarização, épocas etc.

Recursos necessários

Sala de aula ou qualquer outro ambiente que permita a leitura e discussão, folhas de papel, papel craft ou cartolina e caneta para registro. Imagens de corpos disponíveis em publicações diversas.

Procedimentos

Retome com a turma as discussões estabelecidas durante as atividades anteriores, principalmente, as conclusões sobre o papel da mídia na veiculação de determinados estereótipos corporais.

Após a leitura e debate do texto do material recomendado para a Aula 8, "O império da vaidade",

proponha a leitura do texto da Aula 9" os discursos sobre o corpo e levante as opiniões dos estudantes sobre o assunto, recorrendo a perguntas como: Vocês têm conhecimento dessas posições? Esses fatos já aconteceram com pessoas próximas? São verídicos ou se tratam de invenções? Quais outras "falas a respeito do corpo", vocês conhecem? Para vocês, o que causa a produção desses discursos? Por que eles são elaborados e divulgados?

Solicite a observação atenta das imagens constantes no *Jornal do Aluno* e aquelas levadas por você e peça para responderem às perguntas que se encontram no texto, destacando as características das pessoas retratadas, o tempo, o lugar e o grupo ao qual pertencem. Nesta atividade, é muito importante uma observação atenta das imagens e o professor ou professora deverá questioná-los constantemente sobre as razões de tal diversidade corporal.

Após a socialização dos depoimentos dos alunos acerca das impressões sobre as imagens, faça um levantamento do que conhecem sobre as modificações corporais mencionadas (cirurgias, implantes, adereços etc.), questionando-os sobre as motivações dessas ações e estimulando os posicionamentos pessoais. Pergunte se elas sempre existiram, de que forma, onde e quando.

Tomando como base as impressões e conclusões a que chegaram, organize a turma em pequenos grupos e solicite a elaboração de uma linha do tempo na qual os alunos e alunas deverão situar as diversas imagens corporais, justificando os motivos que os levaram a posicionar determinada imagem em uma época e não em outra. Na ausência de outras imagens, sugira que recorram a desenhos elaborados por eles(as).

Ao final da atividade, os estudantes deverão apresentar para a turma a sua linha do tempo, justificando suas decisões. Conjuntamente e com apoio do professor, a turma deverá organizar uma linha do tempo coletiva em uma folha de papel craft ou cartolina.



Aula 10

Linha do tempo

Ações preparatórias

Leve a linha do tempo construída de forma coletiva na atividade anterior e algumas publicações sobre a história da Educação Física ou métodos de treinamento que possa dispor.

Recursos necessários:

Espaço amplo como quadra ou pátio. Ambiente que permita a leitura e discussão, folhas de papel e caneta para registro. Disponíveis na escola. Caso existam condições, sala de informática e biblioteca.

Procedimentos

Retome com a turma as discussões estabelecidas durante as Atividades 4 e 5. Relembre-os das conclusões a que chegaram naquelas ocasiões e solicite a leitura da linha do tempo elaborada no encontro anterior.

De posse do *Jornal do Aluno*, peça para observarem atentamente o quadro apresentado, questionando-os sobre seus conhecimentos sobre os termos, pessoas citadas, conceitos utilizados e as idéias de corpo em cada momento histórico destacado. Peça para elaborar explicações acerca das modificações constatadas.

Em uma roda de conversa, com o quadro à mão, provoque uma discussão sobre o assunto "Modificação nas concepções de corpo" e sugira comparações com filmes conhecidos, propagandas, exemplos próximos etc.

Solicite uma pesquisa nas publicações de que dispõe, na sala de informática ou na biblioteca sobre Charles Atlas, Arnold Schwarzenegger e Kenneth Cooper, relacionando os momentos históricos (com relação às práticas corporais) que eles

representaram e as razões para tal. Como atividade complementar, solicite uma coleta de informações sobre o assunto com os parentes, amigos e conhecidos dos alunos sobre essas pessoas.

Após as discussões e esclarecimentos, divida a turma em pequenos grupos e solicite a construção de um novo quadro com as informações contidas na linha do tempo, com especial atenção para o período anterior aos anos 1950 e à última década.

Após a finalização do quadro, oriente a apresentação dos posicionamentos de cada grupo para a turma, justificando suas decisões e termos empregados. Solicite aos alunos e alunas que tragam os seus quadros para a aula seguinte.

Aula 11

Experiências corporais

Ações preparatórias

Relembrar os alunos e alunas da importância de comparecer à aula com os quadros construídos na atividade anterior.

Recursos necessários:

Espaço amplo como quadra ou pátio.

Procedimentos

Retome com a turma as discussões estabelecidas durante a aula anterior. Relembre-os sobre as conclusões a que chegaram e solicite a retomada do quadro elaborado no último encontro.

Tomando como referência os períodos acerca das concepções de corpo e suas respectivas práticas constantes nos quadros, solicite a distribuição dos alunos em grupos e a seleção de um período histórico para a realização de vivências corporais.

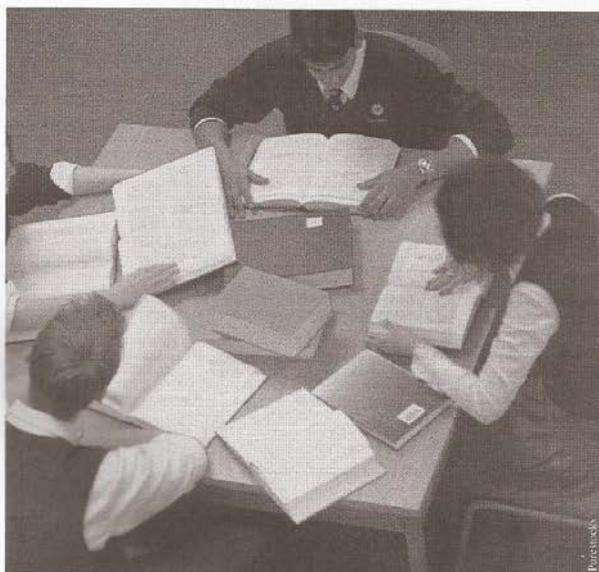


Cada grupo deverá organizar com a ajuda do professor ou professora uma pequena apresentação da proposta que identifica cada período. Após as sugestões do docente, todos os alunos deverão participar da vivência apresentada, seguindo as recomendações e orientações dos colegas. Siga as recomendações para as práticas corporais-apresentadas.

Após as apresentações e vivências propostas por todos os grupos, solicite a elaboração de um pequeno texto, respondendo às seguintes questões: Quem eram os sujeitos de cada época? O que caracterizava cada método? Qual proposta considerou mais adequada aos objetivos que pretendia? Será que as pessoas que participaram desses momentos históricos e se envolveram nas atividades conseguiram alcançar seus objetivos? Por quê?

Recolha os textos elaborados.

De posse do *Jornal do Aluno*, peça para realizarem a leitura da Aula 11 e, após refletir sobre as questões apresentadas ao final do texto, solicite a elaboração de posicionamentos pessoais sobre o tema "Ditadura do corpo".



Aula 12

Você concorda?

Ações preparatórias

Leve os textos recolhidos na atividade anterior. Releia o *Jornal* e a apresentação da Revista do Professor.

Recursos necessários

Sala de aula, papel, caneta e textos elaborados durante as atividades anteriores.

Procedimentos

Distribua e solicite a leitura dos textos escritos durante a atividade anterior. Relembre-os sobre as conclusões a que chegaram, pergunte se mudaram de opinião e, se isso ocorreu, por qual razão.

Em roda de conversa, peça que reflitam um pouco sobre alguma habilidade que possuam relativa a qualquer procedimento do cotidiano: cozinhar, consertar aparelhos, andar de bicicleta, costurar, digitar, praticar algum esporte etc. Em seguida, peça para relatarem a história daquela habilidade.

O objetivo dessa dinâmica é enfatizar a construção cultural das habilidades, tomando como referência a história individual de cada aluno ou aluna.

Solicite a elaboração de um texto argumentativo como resposta à seguinte questão: Como você explicaria a intensidade dos discursos que promovem a valorização de determinados corpos em detrimento de outros, tomando uns mais desejados e interessantes e outros desprezados e marginalizados?

Visando subsidiar essa tarefa, solicite que observem as características de um texto dissertativo-argumentativo discutidas durante a Atividade 3.

Ao final, peça que leiam os textos elaborados.

Grade de avaliação

Atividades de aprendizagem.	Possíveis respostas que necessitam de revisão.	Intervenções do professor.
Leitura do texto.	Não mencionaram a função comunicativa das expressões corporais.	Solicitar que retornem ao texto ou fornecer exemplos: brincar de mímica.
Vivências corporais e interpretação.	Falta de atenção ou cuidado na realização dos movimentos. Não observa as execuções do(a) colega.	Destaque a importância da concentração no momento da execução ou da observação. Recorra aos exemplos disponíveis nas publicações.
Leitura de imagens.	Reagiram às imagens com comentários desrespeitosos.	Converse com a turma sobre o fato, procure inferir os motivos desse comportamento e discuta-os.
Elaboração de textos e quadros.	Não argumentaram, não apresentaram um texto com a estrutura desejada.	Destacar coletivamente a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, solicitar que observem o registro no quadro.
Vivências corporais e interpretação.	Falta de atenção ou cuidado na realização dos movimentos. Não observa as execuções do(a) colega.	Destaque a importância da concentração no momento da execução ou da observação. Recorra aos exemplos disponíveis nas publicações.

Considerações finais

Não basta fazer, é preciso refletir, questionar, compreender. Foi compreendendo suas ações que o homem criou símbolos e vingou como espécie. Esses símbolos são transmitidos e criados a todo instante. A criação é vivida, imaginada, representada. A representação manifesta torna-se ação e se transforma em expressões corporais. Por meio das práticas corporais, as pessoas comunicam e transformam em linguagem o movimento humano. Cada grupo social cria seu estilo próprio e expressa sua cultura por meio do corpo. Elabora novos códigos de comunicação que se traduzem em signos que gradativamente se inscrevem nos corpos dos membros de cada comunidade.

Pela proposta de atividades sugeridas, os estudantes poderão compreender o processo sociocultural que envolve a constituição do corpo, as relações sociais que os influenciam e os aspectos nelas camuflados. A temática permite a leitura crítica de um fenômeno que submete cotidianamente uma grande parcela da população a uma verdadeira ditadura. Ao serem estimulados a ler, interpretar, representar, estabelecer relações, argumentar e produzir novos textos e práticas corporais os alunos e alunas acumularão experiências que potencializarão sua formação leitora e escritora.

Bibliografia

Livros

- BRUHNS, H. T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993.
- CAMPELO, C. R. *Cal(e)idoscorpous: um estudo semiótico do corpo e seus códigos*. São Paulo: Annablume, 1997.
- CARVALHO, Y. & RÚBIO, K. (orgs.) *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SOARES, C. L. (org.) *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

Sites

- Centro Esportivo Virtual. Disponível em: <www.cev.org.br>. Acesso em: 18 dez. 2007.
- Saúde e Movimento. Disponível em: <www.saudeemovimento.com.br>. Acesso em: 18 dez. 2007.
- Web Saúde. Disponível em: <www.websaude.inf.br>. Acesso em: 18 dez. 2007.

Filmes

- A morte lhe cai bem*. Dir: Robert Zemeckis, EUA, 1992 (103 min).
- Meu pé esquerdo*. Dir: Noel Pearson. Irlanda/Grã-Bretanha, 1989 (103 min).
- Beleza americana*. Dir: Sam Mendes. Estados Unidos, 1999 (121 min).

ANEXO D – QUADRO DE CONTEÚDOS E HABILIDADES EM E F

Educação
Física

Currículo do Estado de São Paulo

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Tema 1 – Esporte**

Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva já conhecida dos alunos

- A importância dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do esporte como espetáculo

Tema 2 – Corpo, saúde e beleza

Padrões e estereótipos de beleza corporal

Indicadores que levam à construção de representações sobre corpo e beleza

- Medidas e avaliação da composição corporal
- Índice de massa corpórea (IMC)
- Alimentação, exercício físico e obesidade

Habilidades

Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Analisar, do ponto de vista técnico-tático, um jogo da modalidade trabalhada no bimestre transmitido pela televisão ou assistido presencialmente
- Vivenciar sistemas de jogo e preceitos táticos inerentes à modalidade trabalhada no bimestre
- Identificar sistemas defensivos e ofensivos da modalidade trabalhada no bimestre
- Reconhecer a importância e a utilidade dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo
- Elaborar estratégias táticas para a modalidade trabalhada no bimestre
- Identificar padrões e estereótipos de beleza presentes nas mídias
- Reconhecer e criticar o impacto dos padrões e estereótipos de beleza corporal sobre si e seus pares
- Identificar indicadores que levam à construção de representações culturais sobre o corpo e a beleza
- Selecionar, relacionar e interpretar informações e conhecimentos sobre padrões e estereótipos de beleza
- Selecionar indicadores de composição corporal para construir argumentação consistente e coerente sobre estereótipos de beleza
- Identificar contribuições da alimentação e do exercício no desenvolvimento e no controle da obesidade
- Estimar valores calóricos relacionados ao consumo de alimentos e ao gasto com exercícios físicos

1º Bimestre

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º Bimestre	<p>Tema 1 – Atividade rítmica Ritmo vital e ritmo como organização expressiva do movimento Tempo e acento rítmico O ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança</p>
	<p>Tema 2 – Esporte Modalidade individual: ginástica artística (GA) ou ginástica rítmica (GR)</p>
	<p>Tema 3 – Corpo, saúde e beleza Corpo e beleza em diferentes períodos históricos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padrões de beleza e suas relações com contextos históricos
Habilidades	
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança • Identificar características do ritmo em vivências do esporte, da luta, da ginástica e da dança • Reconhecer e analisar as técnicas da GR (ou da GA) • Realizar e combinar diferentes movimentos da ginástica rítmica (ou da GA) • Identificar padrões e estereótipos de beleza nos diferentes contextos históricos e culturais • Identificar representações da beleza em seu grupo sociocultural • Identificar recursos voltados à obtenção de padrões de beleza corporal • Reconhecer e criticar o impacto dos estereótipos de beleza corporal na opção por exercícios físicos, produtos e práticas alimentares • Reconhecer riscos e benefícios que a utilização de produtos, práticas alimentares e programas de exercícios podem trazer à saúde

1ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Tema 1 – Esporte**

Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva ainda não conhecida dos alunos

Tema 2 – Corpo, saúde e beleza

Conceitos: atividade física, exercício físico e saúde

Habilidades

3º Bimestre

Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Identificar os sistemas ofensivo e defensivo da modalidade esportiva trabalhada no bimestre
- Reconhecer aspectos táticos em situações-problema típicas da modalidade esportiva trabalhada no bimestre
- Identificar e diferenciar atividade física e exercício
- Diferenciar saúde individual de saúde coletiva
- Identificar a relação entre condições socioeconômicas e acesso a programas e espaços para a exercitação física

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
4º Bimestre	<p>Tema 1 – Ginástica</p> <p>Práticas contemporâneas: ginásticas aeróbica, localizada e/ou outras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios orientadores • Técnicas e exercícios
	<p>Tema 2 – Luta</p> <p>Princípios orientadores, regras e técnicas de uma luta ainda não conhecida dos alunos</p>
	<p style="text-align: center;">Habilidades</p> <p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do exercício aeróbio, em termos de intensidade, frequência e duração • Relacionar o exercício aeróbio ao desenvolvimento da capacidade física, da resistência, da melhoria do sistema cardiorrespiratório e da diminuição ou controle da gordura corporal • Identificar seu próprio ritmo de caminhada em função da intensidade exigida na exercitação aeróbia • Associar os princípios gerais da ginástica aeróbica ao conceito de exercício aeróbio • Identificar princípios, exercícios e técnicas comuns às várias modalidades de ginástica aeróbica • Reconhecer suas sensações de esforço, motivação, facilidades e dificuldades na prática da ginástica aeróbica • Selecionar, relacionar e interpretar informações e conhecimentos para construir argumentação consistente e coerente que justifique a preferência por uma modalidade de ginástica • Reconhecer características do esporte na ginástica aeróbica esportiva • Identificar e comparar os princípios e exercícios da ginástica aeróbica esportiva com a ginástica aeróbica tradicional • Identificar os movimentos básicos da esgrima (ou da luta selecionada para o bimestre) • Reconhecer e valorizar as técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo

2ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
1º Bimestre	<p>Tema 1 – Ginástica Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, localizada e/ou outras</p> <p>Tema 2 – Corpo, saúde e beleza Capacidades físicas: conceitos e avaliação</p> <p>Tema 3 – Mídias Significados/sentidos no discurso das mídias sobre a ginástica e o exercício físico O papel das mídias na definição de modelos hegemônicos de beleza corporal</p>
	Habilidades
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a prática de ginásticas como possibilidade do Se-Movimentar • Identificar interesses e motivações envolvidos na prática dos diversos tipos e formas de ginástica • Reconhecer a associação promovida pelas mídias entre ginástica e padrões de beleza • Analisar criticamente produtos e mensagens da mídia que tratem da ginástica • Discriminar conceitualmente as capacidades físicas, avaliando sua própria condição com relação a essas capacidades • Identificar as capacidades físicas que podem ser desenvolvidas em algumas ginásticas de academias • Criar exercícios ginásticos adequados para o desenvolvimento das capacidades físicas pretendidas

2ª série do Ensino Médio**Conteúdos****Tema 1 – Esporte**

Modalidade individual ainda não conhecida dos alunos

Tema 2 – Corpo, saúde e beleza

Efeitos do treinamento físico: fisiológicos, morfológicos e psicossociais

- Repercussões na conservação e promoção da saúde nas várias faixas etárias

Exercícios resistidos (musculação)

- Benefícios e riscos à saúde nas várias faixas etárias

Tema 3 – Contemporaneidade

Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito

Habilidades

Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Identificar alguns princípios técnicos e táticos na prática da modalidade individual trabalhada no bimestre
- Reconhecer semelhanças entre as técnicas e táticas utilizadas na modalidade individual trabalhada no bimestre e em outras modalidades esportivas e possibilidades do Se-Movimentar
- Identificar e reconhecer os efeitos do treinamento físico sobre os sistemas orgânicos
- Relacionar tipos e características de atividades físicas/exercícios físicos com o desenvolvimento de capacidades físicas e efeitos sobre os sistemas orgânicos
- Identificar os princípios que regem a elaboração de um programa de musculação
- Identificar os diferentes tipos de hipertrofia muscular
- Discriminar possíveis riscos, benefícios e recomendações quanto à prática da musculação na infância e adolescência
- Discriminar possíveis benefícios e recomendações quanto à prática da musculação por adultos idosos
- Identificar as expectativas de desempenho relacionadas ao gênero no esporte
- Identificar formas de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática do esporte
- Relacionar informações e conhecimentos sobre esporte e diferenças de gênero e de sexo às experiências do Se-Movimentar

2º Bimestre

2ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
	<p>Tema 1 – Esporte</p> <p>Modalidade “alternativa” ou popular em outros países: beisebol, <i>badminton</i>, <i>frisbee</i> ou outra</p> <p>Tema 2 – Corpo, saúde e beleza</p> <p>Fatores de risco à saúde: sedentarismo, alimentação, dietas e suplementos alimentares, fumo, álcool, drogas, <i>doping</i> e anabolizantes, estresse e repouso</p> <p>Doenças hipocinéticas e relação com a atividade física e o exercício físico: obesidade, hipertensão e outras</p> <p>Tema 3 – Mídias</p> <p>A transformação do esporte em espetáculo televisivo</p>
	Habilidades
	<p>3º Bimestre</p> <p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a dinâmica básica da modalidade trabalhada no bimestre • Identificar e aplicar em situações-problema os princípios técnico-táticos da modalidade trabalhada no bimestre • Identificar e vivenciar diversas possibilidades dos sistemas de jogo e táticas da modalidade trabalhada no bimestre • Identificar e reconhecer, em seus próprios hábitos de vida, os fatores de risco para as doenças hipocinéticas • Identificar a relação entre baixos níveis de atividade física e doenças hipocinéticas • Identificar os riscos à saúde relacionados a dietas, consumo de suplementos alimentares, uso de esteroides anabolizantes e outras formas de <i>doping</i> • Identificar e discriminar os significados/sentidos no discurso das mídias sobre o esporte • Relacionar os significados/sentidos propostos pelas mídias com suas próprias experiências do Se-Movimentar no esporte • Analisar criticamente matérias jornalísticas que tratem de esporte

2ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
4º Bimestre	<p>Tema 1 – Ginástica Ginástica alternativa: alongamento, relaxamento ou outra</p> <p>Tema 2 – Corpo, saúde e beleza Atividade física/exercício físico e prática esportiva em níveis e condições adequados</p> <p>Tema 3 – Contemporaneidade Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito</p>
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar manifestações da ginástica alternativa • Comparar manifestações da ginástica alternativa com outros métodos de ginástica, percebendo semelhanças e diferenças entre elas • Identificar necessidades individuais e coletivas que podem ser atendidas pela prática de ginástica alternativa • Identificar os tipos de lesões musculoesqueléticas mais comuns no meio esportivo • Identificar causas e características das lesões esportivas musculoesqueléticas mais comuns • Relacionar fatores do meio ambiente que interferem sobre a predisposição do organismo ao surgimento ou agravamento de lesões musculoesqueléticas entre atletas e não atletas • Identificar como a capacidade funcional, o aquecimento prévio, a alimentação balanceada e o uso de uniforme e equipamento de proteção contribuem para a prática segura de exercícios/esportes • Relacionar aspectos da infraestrutura disponível com níveis e condições adequadas à prática de exercícios/esportes • Identificar a dinâmica do <i>goalball</i> e suas regras básicas

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
1º Bimestre	<p>Tema 1 – Luta Modalidade de luta já conhecida dos alunos: capoeira, caratê, judô, <i>tae kwon do</i>, boxe ou outra</p> <p>Tema 2 – Corpo, saúde e beleza Princípios do treinamento físico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individualidade biológica, sobrecarga e reversibilidade <p>Tema 3 – Contemporaneidade Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito</p>
	Habilidades
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e nomear golpes, técnicas e táticas inerentes à modalidade de luta trabalhada no bimestre • Reconhecer e valorizar o conhecimento das técnicas e táticas da modalidade de luta trabalhada no bimestre como fator importante na apreciação do espetáculo esportivo • Analisar do ponto de vista técnico e tático uma luta da modalidade de luta trabalhada no bimestre, assistida presencialmente ou pela televisão • Simular a realização de algumas técnicas dos golpes e preceitos táticos da modalidade de luta trabalhada no bimestre • Discriminar conceitualmente os princípios do treinamento • Estabelecer a zona-alvo de exercício a partir da medida da frequência cardíaca • Identificar como os princípios do treinamento se aplicam ao desenvolvimento das capacidades físicas • Selecionar, interpretar e utilizar informações e conhecimentos sobre os princípios do treinamento na elaboração de um programa pessoal de condicionamento físico voltado ao desenvolvimento de uma ou mais capacidades físicas • Identificar qualquer tipo de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática da luta e da atividade rítmica • Identificar como os papéis ou condicionantes sexuais culturalmente construídos influenciam as expectativas de desempenho físico dos jovens

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º Bimestre	<p>Tema 1 – Atividade rítmica Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i>, <i>street dance</i> e/ou outras</p> <p>Tema 2 – Lazer e trabalho Saúde e trabalho</p> <p>Tema 3 – Contemporaneidade Esporte e cultura de movimento na contemporaneidade</p>
	Habilidades
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar e analisar movimentos característicos do <i>hip-hop</i> • Caracterizar o movimento <i>hip-hop</i> como expressão sociocultural • Identificar os diferentes estilos de <i>street dance</i> • Nomear passos e movimentos característicos de <i>street dance</i> • Criar e nomear movimentos de <i>street dance</i> • Identificar reações do próprio corpo diante das demandas ocupacionais • Reconhecer motivos pelos quais a ginástica laboral contribui para a prevenção de doenças relativas ao seu trabalho • Identificar as possibilidades de atividades na ginástica laboral • Identificar características específicas dos esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre) • Relacionar experiências do Se-Movimentar ao “estilo de vida” dos praticantes de esportes radicais (ou de outros esportes trabalhados no bimestre)

3ª série do Ensino Médio	
3º Bimestre	Conteúdos
	<p>Tema 1 – Atividade rítmica Manifestações e representações da cultura rítmica nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • O samba <p>Tema 2 – Lazer e trabalho O lazer como direito do cidadão e dever do Estado</p> <p>Tema 3 – Contemporaneidade Esporte e cultura de movimento na contemporaneidade A virtualização do corpo na contemporaneidade</p>
	Habilidades
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer etapas do processo histórico de desenvolvimento do samba, com destaque para as diferentes regiões brasileiras • Identificar as características do samba de roda: gestos e movimentos • Identificar os diferentes instrumentos característicos do samba de roda • Construir argumentos sobre a importância do lazer • Identificar possibilidades de lazer nas atividades de cultura de movimento • Identificar diferenças e semelhanças de valores, interesses e recompensas nas situações de lazer e trabalho • Identificar e reconhecer as dificuldades/facilidades para o acesso ao lazer • Identificar a influência das mídias (jogos virtuais) na vida cotidiana • Elaborar estratégias cooperativas e competitivas para os jogos virtuais

3ª série do Ensino Médio	
4º Bimestre	Conteúdos
	<p>Tema 1 – Esporte, ginástica, luta e atividade rítmica Organização de eventos esportivos e/ou festivais (apresentações) de ginástica, luta e/ou dança</p> <p>Tema 2 – Lazer e trabalho Espaços, equipamentos e políticas públicas de lazer O lazer na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos, interesses e estratégias de intervenção</p> <p>Tema 3 – Corpo, saúde e beleza Estratégias de intervenção para promoção da atividade física e do exercício físico na comunidade escolar</p>
	Habilidades
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejar, vivenciar e avaliar as várias etapas do evento • Documentar as atividades realizadas, vinculando esse registro à preservação do processo histórico da unidade escolar e da comunidade • Identificar as necessidades de lazer na comunidade • Propor formas de organização do tempo disponível a partir dos interesses e conteúdos do lazer • Elaborar argumentos para problematizar a ausência de espaços de lazer na comunidade • Identificar conhecimentos, interesses e necessidades da comunidade com relação à prática de atividade física e exercício físico • Selecionar e organizar informações referentes aos benefícios da prática de atividades e exercícios físicos para divulgação na comunidade

ANEXO E – FOLDER DA ESCOLA

Caminhando e seguindo em frente

Dos objetivos da escola

A educação escolar, inspirada nos ideais de liberdade e de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Direitos dos alunos

Todo aluno tem o direito a, pelo menos, dois instrumentos diferentes de avaliação, por disciplina, por bimestre para compor a sua nota.

Todo aluno tem o direito à compensação de ausências no próprio bimestre, que deverá ser oferecida pela escola, mediante apresentação de atestado médico ou justificativa da família.

Projeto de Inclusão Social

Não podemos deixar de falar aqui sobre o fato do "Lysanias" estar totalmente inserido no Processo de Inclusão o que auxilia na auto-estima de algumas crianças e jovens com deficiências e faz com que todos os outros se tornem mais humanos pelo contato diário com essas "pessoas especiais" e pela convivência com a diversidade.

Para [] (aluna cadeirante) "é visível que existe uma preocupação por parte da direção da escola com relação à adaptação do prédio para melhor atender suas necessidades e proporcionar, assim, uma inclusão com relação às dificuldades particulares de cada um".

Dia 21/03/2013

Dia Internacional da Síndrome de Down

A escola Lysanias tem o prazer de comunicar que a aluna [] foi a 1ª criança com Síndrome de Down a entrar em uma escola de ensino regular em Araraquara e, neste ano de 2013, comemoraremos a sua formatura na 3ª série do Ensino Médio. Camilla é um exemplo de aluno e é querida por todos da escola. Se o Lysanias é uma das melhor instituições de ensino da cidade, isto se deve também ao fato de ter a Camilla como uma de suas alunas!

LIVRO DE CRÔNICAS PRODUZIDO

PELOS ALUNOS FORMANDOS DE 2012

Em 2012 todos os nossos alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio escreveram um livro chamado "Crônicas do último capítulo" no qual contaram algo sobre seu período de escolarização no Lysanias.



Parabéns aos alunos escritores!!!

Você sabia?

- que nos dias 05, 06 e 07/03/2013 todos os alunos da escola passaram por uma Avaliação em Processo enviada da pelo Governo do Estado para sabermos se nossos alunos aprenderam o conteúdo das matérias dadas no ano passado?

- que no 2º semestre todos os alunos passarão novamente por essa Avaliação em Processo para sabermos se eles estão aprendendo o conteúdo das matérias dadas este ano?

Observação: precisamos da colaboração de todos os pais enviando seus filhos para a escola para podermos ajudá-los a aprender mais!



Você Sabia?

que nosso quadro de professores, funcionários e gestores é altamente qualificado para tratar de questões pedagógicas?

Procure-nos, caso necessite!!!

PROJETO ACESSA ESCOLA

Alunos, professores e funcionários da escola podem usar, no contra turno, os 15 (quinze) computadores da sala de informática para realizar pesquisas, trabalhos escolares, etc. e também podem usá-los durante as aulas regulares, com o acompanhamento dos professores da classe.



Aprendizagem Significativa



IDESP

(Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo)

2010: Primeiro lugar na Diretoria de Ensino — Região de Araraquara;

2011: Primeiro lugar no município de Araraquara

2012: Escola Lysanias novamente nos primeiros lugares das escolas públicas da Região de Araraquara.

Nosso Campeão

3º Lugar Natção 2012
Campeonato Estadual



CALENDRÁRIO ESCOLAR 2013

Férias Escolares

- de 01 a 29/07/2013
- de 23 a 31/12/2013

Planejamento:

28/02, 01/03, 15/03, 30 e 31/07/2013

FERIADOS E**SUSPENSÃO DE AULAS EM 2013**

- Fevereiro: dias 11, 12 e 13
- Março: dia 29
- Maior: dias 01, 30 e 31
- Agosto: dias 22 e 23
- Outubro: dias 15 e 28
- Novembro: dias 15 e 20
- Término do ano letivo:**
Dia 20/12/2013

ATENÇÃO

No dia 28/02 houve o planejamento escolar e recebemos no Lysanias todos os alunos representantes de classe acompanhados de seus pais para, junto com funcionários, professores e gestores da escola formarem grupos de estudo. Objetivo: melhorar a escola.



Desse trabalho foram tiradas das FORÇAS do Lysanias, que são: 1. comprometimento da equipe escolar (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) com a aprendizagem; 2. acolhimento das pessoas que chegam no Lysanias; 3. a organização da escola como um todo.



Foram tiradas também as OPORTUNIDADES que o Lysanias possui: 1. Parcerias (UNESP, SESC, SENAC, etc.); 2. atividades culturais (palestras, passeios, etc.); 3. Comunidade presente na escola (voluntários).

Dia 10/04/2013 (4ª feira) acontecerá o **dia "D" de autoavaliação institucional** no qual pais, alunos, professores, gestores e funcionários farão uma avaliação da escola Venha você também colaborar com a melhoria da escola Lysanias!!!

A escola estará aberta para receber os pais de alunos nos dias 25/05 e 19/10 (um dia por semestre), denominados **"Um dia na escola do meu filho"**. A equipe escolar conta com a sua presença!

Lions Club Internacional**Concurso da Paz
1º lugar em 2012**

[Redacted]
(prêmio: um notebook)

**Alunos que passaram em Vestibulares
concorridos no ano de 2013**

UNESP/USP/UFSCAR - Letras - [Redacted]
UNESP - Adm. Pública - [Redacted]
UNESP - Ciências Sociais - [Redacted]
IFESP - Bicombustível - [Redacted]
UNESP - Pedagogia - [Redacted]
FEDERAL DE VIÇOSA - Biologia - [Redacted]

**O que fizemos nas férias?
(Dez/12 a Jan/13)**

01. Pintura e textura em todas salas de aula; no corredor das salas, na frente da cozinha e dos banheiros;
02. Pintura e grafiato no pátio coberto e corredor administrativo;
03. Pintura da fachada da escola;
04. Manutenção da parte elétrica: troca de lâmpadas, ventiladores e reatores;
05. Capinação do mato, poda de árvores e retirada de entulho;
06. Faxina geral com lavagem e limpeza da escola;
07. Recebimento de livros, caderno do aluno e kit de materiais;
08. Término da reforma dos banheiros de alunos e funcionários e reforma do bebedouro dos alunos no pátio;

